

Fachbereich Erziehungswissenschaften
der
Philipps-Universität Marburg



Diplomarbeit

Emotionsbezogene Gespräche im Deutsch als Fremdsprache-
Unterricht – Welchen Raum erhält das Aussprechen von und
Sprechen über Emotionen?
Antwortsuche anhand einer Lehrwerkanalyse.

vorgelegt
von Kerstin Pohl

Betreuer: Prof. Dr. Frank G. Königs
Zweitgutachterin: PD Dr. Christa M. Heilmann
Abgabetermin: 03.02.2003

Danksagung

Viele Menschen haben mich darin unterstützt, diese Arbeit entstehen zu lassen. Ihnen allen möchte ich an dieser Stelle meinen Dank aussprechen und einige davon explizit benennen.

Auf fachlicher Seite geht ein besonderer Dank an das Diplomanden-Kolloquium, für Korrektur und Feedback eigens an Ramona Kahl, Andrea Welger und Katrin von Laguna, für Hilfe bei der Formatierung an Till Mrongovius.

Prof. Dr. Frank G. Königs danke ich für Gesamtbetreuung und stets zügige und konstruktive Bearbeitung meiner Anliegen und Fragen, PD Dr. Christa M. Heilmann für bereitwillige Übernahme der Zweitbegutachtung sowie Beratung in sprechwissenschaftlichen Fragen.

Persönliche Unterstützung erfuhr ich von Freunden und Familie in vielfältiger und sehr individuell gestalteter Art, in nächster Nähe und über weite Entfernung hinweg. Dafür gilt mein aufrichtiger Dank Wiebke Göbel, Holger Jungmann, Annette Orth und Caroline Werner, Martin Hauptmeier, Oliver Leibrecht und Cornelia Weigand.

Almut und Jens Pohl sowie Karl-Hermann Pohl danke ich von Herzen für ihre familiäre Unterstützung durch das ganze Studium hinweg, insbesondere bei Planung und Durchführung meines Australien-Aufenthaltes und der vorliegenden Arbeit.

Gewidmet ist diese Arbeit meiner Mutter, Annemarie Pohl.

Inhalt

<i>Einleitung</i>	1
1. Theoretische Überlegungen	5
1.1 <i>Emotion und Kognition in der Wissenschaftsgeschichte</i>	5
1.2 <i>Zentrale Emotionstheorien</i>	9
1.2.1 <i>Kognitionstheoretische Ansätze</i>	13
1.2.2 <i>Evolutionstheoretische Ansätze</i>	15
1.2.3 <i>Sozial-konstruktivistische Ansätze</i>	17
1.2.4 <i>Der Ansatz der feeling rules, display rules, coping rules</i>	20
1.2.5 <i>Zusammenfassung und Ausblick auf die weitere Themenbearbeitung</i>	22
1.3 <i>Funktionen von Sprache</i>	23
1.4 <i>Das Emotionsvokabular als Schnittstelle von Emotion und Sprache</i>	25
1.5 <i>Die Bedeutung von Emotion und Sprache für Identität und Persönlichkeit</i>	30
1.6 <i>Die Rolle von Emotionen im Unterricht</i>	37
1.7 <i>Sich ergebende Anforderungen an die fremdsprachliche Unterrichtspraxis</i>	43
1.8 <i>Forschungslage zu Emotionen im Kontext der Sprachlehrforschung</i>	45
1.9 <i>Der anthropologisch-narrative Ansatz nach Schwerdtfeger</i>	47
2. Praxisuntersuchung	55
2.1 <i>Die Lehrwerkanalyse als Forschungsmethode</i>	55
2.2 <i>Entwicklung des Untersuchungsinstrumentes: der Kriterienkatalog</i>	58
2.3 <i>Analyse des Lehrwerks ‚em Brückenkurs‘</i>	63
2.3.1 <i>Auswahl des Lehrwerks</i>	63
2.3.2 <i>Untersuchungsvorgehen</i>	64
2.3.3 <i>Kriterium1: Explizite Emotionen – Auswertung und Interpretation</i>	65
2.3.4 <i>Kriterium 2: Rules-Einbettung – Auswertung und Interpretation</i>	68
2.3.5 <i>Kriterium 3: Regressions-Chance – Auswertung und Interpretation</i>	70
2.3.6 <i>Kriterium 4: Kulturelle Symbole – Auswertung und Interpretation</i>	73
2.3.7 <i>Kriterium 5: Narrativer Blick (Narrativität) – Auswertung und Interpretation</i>	78
2.3.8 <i>Resümierende Abschlussinterpretation</i>	81
2.3.9 <i>Hauptergebnisse der Lehrwerkanalyse</i>	83
3. Perspektiven für Sprachlehrforschung und -praxis	88
3.1 <i>Zusammenfassung</i>	88
3.2 <i>Perspektiven für Sprachlehrforschung, Lehrerausbildung, Lehrmaterialentwicklung und Unterrichtspraxis</i>	90
3.2.1 <i>Perspektiven für die Sprachlehrforschung</i>	90
3.2.2 <i>Perspektiven für die Lehrerausbildung</i>	91
3.2.3 <i>Perspektiven für die Entwicklung von Lehrmaterialien</i>	92
3.2.4 <i>Perspektiven für die Unterrichtspraxis</i>	93
Literatur	96
Anhang	105
<i>Abkürzungsverzeichnis ‚em Brückenkurs‘</i>	105
<i>Daten-Tabellen der Lehrbuchanalyse</i>	106
Fundstellen zu Kriterium 1: Explizite Emotionen	106
Fundstellen zu Kriterium 2: Rules-Einbettung	108
Fundstellen zu Kriterium 3: Regressions-Chance	109
Fundstellen zu Kriterium 4: Kulturelle Symbole	111
Fundstellen zu Kriterium 5: Narrativer Blick (Narrativität).....	114
Zusätzliche Fundstellen zu Kriterium 5: Narrativer Blick (Narrativität) - Metaphern....	115

Einleitung

Den folgenden Ausführungen soll einleitend eine persönliche Erfahrung vorangestellt sein, die nicht unwesentlich zur Entstehung dieser Diplomarbeit beigetragen hat. Es geht um eine Beobachtung, die ich 1999 als Austauschstudentin in Australien an mir machen konnte: Besonders zu Beginn meines dortigen Studienaufenthaltes habe ich es als bedeutsam erlebt, mich in der neuen Umgebung als ganze Person, unter anderem als Person mit Emotionen, zu präsentieren, gleichzeitig fiel mir genau dies jedoch schwer. Dieser Eindruck hat sich in nachfolgenden persönlichen Beobachtungen verfestigt, sei es an Austauschstudierenden in Australien oder hier in Deutschland. Mir wurde bewusst, dass ein Sprechen über die eigene Person und die eigenen Emotionen in den neun Jahren Englischunterricht meiner Schulzeit kaum bis gar nicht thematisiert worden waren. Aus dieser Erfahrung heraus und der weiteren Beschäftigung damit ergab sich für mich die Frage, ob Fremdsprachenunterricht einem Anspruch in dieser Richtung wohl gerecht werden könne. So habe ich mich während meines weiteren Studiums insbesondere in meinem Nebenfach Deutsch als Fremdsprache mit der Thematik auseinandergesetzt (vgl. Pohl/Turner 2002) und greife sie hier zur ausführlichen Diskussion auf.

Zur Einführung werde ich hier einige der zentral verwendeten Begriffe kurz erläutern und damit eine erste Annäherung ans Thema vornehmen. Anschließend lege ich konkrete Themenstellung, Ziel der Arbeit und Vorgehensweise bei der Bearbeitung dar.

Diese Diplomarbeit widmet sich einem Gegenstand, der in der Forschung bisher wenig und erst seit kurzer Zeit diskutiert wird, und zwar dem komplexen Phänomen der Emotionen im Fremdsprachenunterricht. Zentrales Erkenntnisinteresse liegt dabei auf dem Sprechen über Emotionen und Aussprechen von Emotionen im Unterricht. Damit nehme ich eine Einschränkung auf verbale Anteile vor, beziehe mich also auf gesprochene Sprache.¹ In erster Linie soll das Sprechen *über*

¹ Beim Ausdruck von Emotionen kann neben dem hier thematisierten Bereich - verbal-vokale (gesprochene) Anteile –klassischerweise weiter unterteilt werden in nonverbal-nonvokale (mimische, gestische, proxemische) und nonverbal-vokale (stimmliche) sowie in verbal-nonvokale (schriftliche) Anteile. Nonverbal-nonvokalen und nonverbal-vokalen Ausdruck von Emotionen schließe ich für diese Arbeit einer genaueren Betrachtung gänzlich aus. Verbal-nonvokale Anteile werden miteinfließen, da im Unterricht viel mit Schriftmaterial gearbeitet wird. Sie stehen nicht zentral in

Emotionen im Erkenntnisinteresse stehen, weniger der direkte verbale Ausdruck von Emotionen. ‚Kalte‘ Emotionen stehen vor ‚heißen‘ Emotionen in meinem Interesse, wobei hier mit ‚kalt‘ in der Vergangenheit erlebte sowie mit ‚heiß‘ momentan erlebte Emotionen gemeint sind. Durch diese Einschränkung grenze ich meine Untersuchung von einem therapeutischen Setting ab. Da aber beim ‚Sprechen über‘ immer auch aktuelle Emotionen mit hinein spielen und dieses ‚Sprechen über‘ immer Bezug zu den ‚heißen‘ Emotionen hat, werde ich den verbalen Ausdruck von Emotionen sekundär einschließen, jedoch nicht zentral diskutieren.

Ein weitere Einschränkung bezieht sich hier auf den Unterricht im Bereich Deutsch als Fremdsprache, die ich schlicht aus dem Grund vornehme, dieser Fachrichtung zu entstammen. Teile der Arbeit lassen sich jedoch abstrahiert betrachtet auf anderen Fremdsprachenunterricht übertragen.

Zu Beginn ist die Rede von Emotionen auf allgemeiner theoretischer Ebene, letztendlich nutze ich diese Erkenntnisse jedoch für das Gesamtthema, das Aussprechen von und Sprechen über Emotionen. Wo von emotionsbezogenen Gesprächen die Rede ist, referiere ich schließlich zusammenfassend auf beide Vorgänge, das Aussprechen von und Sprechen über Emotionen, wobei letzteres darin im Vordergrund stehen und diese emotionsbezogenen Gespräche auch Raum für Reflexionen bieten sollen.

Schon in frühen Sprachmodellen wie dem Bühler’schen (1934/1965) wird der Ausdrucksfunktion von Sprache eine wichtige Rolle zugesprochen. Dies übertrage ich von den Funktionen der Muttersprache auf die Fremdsprache. Meine Ausgangshypothese ist nun, dass der bisher stark kognitiv orientierte Sprachunterricht diesen Aspekt von Sprache vernachlässigt. Meine Diplomarbeit hat zum Ziel, diese Ausgangshypothese zu prüfen, indem ich Antworten auf folgende drei Fragen nachgehe:

- (1) Welche theoretischen Erkenntnisse gibt es zum Thema Emotionen, wie wirken diese Erkenntnisse in der Sprachlehrforschung und wie wurden sie bisher oder lassen sie sich auf Sprachlehrforschung und -praxis übertragen?
- (2) Wie wird der Unterricht tatsächlich praktiziert, also: Welchen Raum nehmen emotionsbezogene Gespräche im Unterricht mit einem bestimmten Lehrwerk ein?

meinem Interesse, werden von mir aber als Vorstufe und Ergänzung zu verbal-vokalen Ausdruckanteilen betrachtet. Für neueste Erkenntnisse im Bereich des nonverbal-vokalen Ausdrucks von Emotionen verweise ich auf die Untersuchung zu Prosodie und Emotion von Kehrein (2002).

(3) Welche Konsequenzen ergeben sich daraus für zukünftige Sprachlehrforschung und -praxis auf dem Gebiet emotionsbezogener Gespräche im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht?

In meiner Ausgangsvermutung unterstelle ich vergangener und aktueller Unterrichtspraxis eine Vernachlässigung emotionsbezogener Gespräche in Vergangenheit und Gegenwart. Tatsächlich untersucht werden kann hier lediglich ein Ausschnitt der heutigen Unterrichtspraxis.

An diesem Punkt knüpft mein wissenschaftliches Erkenntnisinteresse an, denn emotionsbezogene Gespräche im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht können als ein weitgehend unerforschter Gegenstand betrachtet werden. Empirische Untersuchungen dieser Art liegen meines Wissens bisher nicht vor. Zudem wird in den wenigen theoretischen Abhandlungen zu Emotionen im Fremdsprachenunterricht oder zu Emotion und Kognition im Fremdsprachenunterricht die theoretische Ebene kaum verlassen. Somit trage ich mit dieser Arbeit ein Teilstück zur Füllung dieser Forschungslücke bei.

Mein praktisches Erkenntnisinteresse liegt über Bestätigung oder Verwerfung der Ausgangshypothese hinweg darin, Einsichten darüber zu gewinnen, ob es sinnvoll ist, emotionsbezogene Gespräche stärker zu einem Unterrichtsthema zu machen und insbesondere darüber, welchen Nutzen dies für die Lernenden haben könnte. Es geht damit also auch um die Bedeutung oder mögliche Langzeitwirkung emotionsbezogener Gespräche *im* Unterricht für die spätere Sprachpraxis der Lernenden *außerhalb* des Unterrichts.

Die Beantwortung der drei oben gestellten Fragen gliedert die Arbeit entsprechend in drei Teile: Theoretische Überlegungen, Praxisuntersuchung und Perspektiven für Sprachlehrforschung und -praxis.

Der erste Teil der Arbeit, in dem ein Überblick über relevante Literatur verschafft wird und damit Anknüpfungspunkte aufgespürt werden, dient der theoretischen Fundierung. Kapitel 1.1 beleuchtet das Verhältnis der oft als Dichotomie genannten Begriffe Emotion und Kognition in der Wissenschaftsgeschichte. In Kapitel 1.2 setze ich mich mit Definitionsversuchen und Theorien von Emotionen und drei als zentral angesehenen Ansätzen innerhalb der Emotionspsychologie auseinander. Kapitel 1.3 greift die Funktionen von Sprache auf, bevor ich in Kapitel 1.4 die beiden bis dort von einander getrennt betrachteten Teilgebiete Emotion und Sprache durch Darstellung von Erkenntnissen über das Emotionsvokabular zusammenführe. In

Kapitel 1.5 wird der Bezugsrahmen um die Bedeutung von Emotion und Sprache für Identität und Persönlichkeit erweitert. Sodann folgt in Kapitel 1.6 eine weitere Ausdehnung dieses Rahmens auf die Rolle von Emotionen im Unterrichtsgeschehen. Bis dahin ist die Argumentation eng an Literatur von weitgehend allgemeiner und theoretischer Natur gebunden. Die Kapitel 1.7 bis 1.9 bilden einen Zwischenschritt, denn sie besitzen eine Brückenfunktion zwischen theoretischen und praxisbezogenen Ausführungen innerhalb dieser Arbeit. Dort leite ich in Kapitel 1.7 erste eigene Schlüsse aus der Theoriediskussion ab und stelle sich ergebende Praxisanforderungen auf. Anschließend erfolgt in Kapitel 1.8 eine literaturgestützte Erörterung der Forschungslage zu Emotionen im Kontext der Sprachlehrforschung und in Kapitel 1.9 eine ausführliche, ebenfalls literaturgestützte Darstellung des anthropologisch-narrativen Ansatzes nach Schwerdtfeger.

Im zweiten, empirischen Teil werden die theoretischen Erkenntnisse für die Praxisuntersuchung im Sinne einer Bestandsaufnahme konkret nutzbar gemacht.

Dort stelle ich in Kapitel 2.1 die Lehrwerkanalyse als Forschungsmethode vor und entwickle in Kapitel 2.2 einen Kriterienkatalog als Untersuchungsinstrument für eine solche Analyse, wobei hier Erkenntnisse aus dem gesamten ersten Teil, insbesondere der Kapitel 1.7 bis 1.9 mit einfließen. Kapitel 2.3 schließlich widmet sich der empirischen Analyse des Lehrwerks ‚em Brückenkurs‘ anhand des zuvor entwickelten Kriterienkataloges.

Im dritten Teil fasse ich die Ergebnisse der gesamten Arbeit zusammen. Zusammenfassung und Hauptergebnisse meiner Dateninterpretation bilden die Basis, auf der ich abschließend Perspektiven für Sprachlehrforschung und -praxis entwickle.

Was Formalia betrifft, verweise ich zum einen darauf, mich in selbst verfassten Teilen dieser Arbeit an der neuen Rechtschreibung orientiert zu haben. In Zitaten taucht daneben die alte Rechtschreibung auf. Zum anderen habe ich mich bei männlichen und weiblichen Personenbezeichnungen weitgehend für neutrale sowie männliche Formen entschieden. Dies geschieht aus Gründen der Lesbarkeit. Die weibliche Form ist angesichts der Tatsache, dass in der Sprachlehrpraxis zum aktuellen Zeitpunkt überwiegend Frauen tätig sind, stets mitgedacht.

1. Theoretische Überlegungen

1.1 *Emotion und Kognition in der Wissenschaftsgeschichte*

Die theoretischen Ausführungen beginne ich mit einer Betrachtung von Emotion und Kognition in der Wissenschaftsgeschichte, da beide Begriffe in der Literatur oft in einem Atemzug, quasi als Dichotomie² genannt werden. Diese Dichotomie hat eine lange Geschichte in der Wissenschaft, daher lohnt es sich, einen Blick darauf zu werfen. Ein historischer Abriss findet sich etwa bei Battacchi, Suslow und Renna (1996) und bei Schönpflug (2000).³ Sie gehen der Frage nach, wie Emotion und Kognition in der Wissenschaft gesehen und im Verhältnis zueinander betrachtet wurden und werden. Es zeigt sich in diesen Darstellungen ein Bild, in dem seit Beginn der westlichen Wissenschaft zwei Positionen im Widerstreit liegen, sich in Abgrenzungs- und Annäherungsversuchen aneinander reiben. Ich werde diese beiden Positionen im Folgenden einerseits als *positiv-integrativ* und andererseits als *negativ-abgrenzend* bezeichnen. Diese Begrifflichkeit wähle ich, weil sie meine Interpretation der jeweiligen Position auf Emotion und ihre Beziehung zur Kognition spiegelt. Vereinfacht gesagt sieht die *positiv-integrative* Position Emotion als integralen und positiv zu bewertenden Bestandteil des menschlichen Erlebens, während die *negativ-abgrenzende* Position Emotion als Störfaktor sieht, den es von der Kognition abzugrenzen und mit kognitiven Fähigkeiten zu kontrollieren gilt.

Der Positionenstreit lässt sich bis in die moraltheoretischen Diskussionen griechischer Philosophen zurückverfolgen. Später beschreibt Nietzsche (1869/1922) die *negativ-abgrenzende* Position als apollinisches⁴ Prinzip der abendländischen Kultur und verweist mit dieser Begrifflichkeit auf die Ursprünge der Auseinandersetzung. Im apollinischen Prinzip steckt ein kühles Streben des Intellektes nach Einfachheit, Klarheit und Ordnung, es prägt die abendländische Schulphilosophie mit ihrem idealistisch-rationalistischen Gedankengut der Antike, in dem das Streben nach bewussten Entscheidungen und nach Erkenntnis sowie das

² Zum Verständnis von Dichotomien in der Wissenschaft vgl. Schwerdtfeger 2000b:115.

³ Im gesamten historischen Abriss stütze ich meine Ausführungen, wo nicht anders zitiert, auf Battacchi/Suslow/Renna 1996:31-42 sowie Schönpflug 2000:20-24. Aus Gründen der Lesbarkeit sei hier nur eingangs auf diese beiden Texte verwiesen.

⁴ Apoll, griechischer Gott und Sohn von Zeus und Leto, vertritt Recht, Ordnung und Frieden in der griechischen Sage (Meyers Taschenlexikon 1992, Bd.2:57).

Begründen von Richtigkeit und Sittlichkeit als Leitgedanken verankert sind. Emotionen werden in dieser Position als ‚niedere‘ psychische Funktionen angesehen, die das Streben nach Ordnung stören und daher Leiden⁵ verursachen. Sie können mit ‚höheren‘ psychischen Funktionen (Denken und Wollen) beherrscht werden, was als moralische Verpflichtung gilt.

Thomas v. Aquin (1620/1949) prägt in der christlichen Moraltheorie die Prämisse, Emotionen seien durch kognitive Funktionen zu kontrollieren. Die *negativ-abgrenzende* Position verfestigt sich durch Descartes (1649/1984) methodische Einsicht des „Cogito ergo sum“ in Verbindung mit seinem sogenannten metaphysischen Dualismus der zwei Substanzen „Res extensa“ (Ausdehnung, Körper, Außenwelt) und „Res cogitans“ (Geist, Innenwelt), der im neuzeitlichen Denken zur Grundlage der idealistischen Unterscheidung von Subjekt und Objekt wird und eine Trennung von Körper und Geist sowie eine Trennung von Kognition und Emotion innerhalb dieser Wissenschaftsrichtung zur Folge hat (Meyers Taschenlexikon Bd. 5, 1992:125).⁶

Bei Spencer (1890) werden Emotion und Kognition später beispielsweise als antithetisch und trennbar bezeichnet oder bei Lantermann (1983) in ein emotionales und ein kognitives Kontrollsystem aufgeteilt. Lantermann bestätigt immerhin die gegenseitige Beeinflussung und spricht von einer Trennung nur zu Analyse Zwecken. Scherer (1981) gibt zu denken, dass die westliche Welt schon seit Platons Trennung von Denken und Fühlen dazu neigt, rationalistischen Argumentationslinien den Vorrang zu geben, dass folglich also die gegenüber Emotionsforschungen weitaus größere Anzahl an Kognitionsforschungen nicht verwunderlich ist. Diese Tatsache mag auch darin begründet sein, dass innerhalb dieser Schule die nicht zurückführbare Annahme vorherrscht, kognitive Vorgänge seien per se leichter untersuchbar

⁵ Dort wird auch der Begriff des ‚Affektes‘ verwendet, worunter Zugestoßenes und Leidenschaft (passio) als Erlittenes und Krankheit verstanden wird. Vergleicht man diese Begrifflichkeiten mit dem heutigen Alltagssprachlichen Gebrauch, so fällt auf, dass diese Position auch über die Wissenschaft hinaus Verbreitung gefunden hat und heute noch implizit als ‚richtig‘ angesehen wird. Eine Äußerung wie ‚Er handelte im Affekt‘ wird in der Bedeutung gleichgesetzt mit ‚Er war nicht voll zurechnungsfähig, weil ihn sein emotionaler Zustand daran hinderte.‘ Der Begriff der Leidenschaft ist mittlerweile im Sprachgebrauch vielleicht positiver konnotiert, spiegelt allerdings noch das vorangegangene negative Bild von Körper und Sexualität: Sexuelle Erregung wird mit einem Zustand des Leidens verbunden und beschrieben und muss daher kontrolliert werden.

⁶ Im Original: „Ich erkannte daraus, daß ich eine Substanz sei, deren ganze Wesenheit oder Natur bloß im Denken bestehe und die zu ihrem Dasein weder eines Ortes bedürfe noch von einem materiellen Dinge abhängen, so daß dieses Ich, das heißt die Seele, wodurch ich bin, was ich bin vom Körper völlig verschieden und selbst leichter zu erkennen ist als dieser und auch ohne Körper nicht aufhören werde, alles zu sein, was sie ist.“ (Descartes 1961:31, zit. nach Schwerdtfeger 1997a:202)

(Geisler/Hermann-Brennecke 1997:83). Genauso lässt sich im Umkehrschluss allerdings vermuten, dass eine Annahme dieser Art erst durch den großen Forschungsschub der *negativ-abgrenzenden* Position entstanden ist.

Heutige kognitionstheoretische Ansätze in der Emotionspsychologie stehen jedenfalls in der verlängerten Tradition dieser Philosophie, denn sie gehen grundsätzlich von einer Trennung von Kognition und Emotion aus sowie davon, dass Emotionen kognitiv reguliert werden (können). Diese Ansätze werde ich zu einem späteren Zeitpunkt genauer darstellen (siehe Kapitel 1.2).

Die positiv-integrative Position bezeichnet Nietzsche (1869/1922) im Gegensatz zur *negativ-abgrenzenden* als dionysisches⁷ Prinzip, in dem feuriges Verlangen, Rausch, Sinnlichkeit, Wahnsinn, Lust und Unlust an Schönerm und Hässlichem vereinigt sind und das die mystisch-materialistische Philosophie prägt. Ideale sind hier Impulsivität, freier Fluss der Emotionen und Unmittelbarkeit der Erfahrung. Mystiker und Materialisten lehnen die Behauptung kognitiver Kontrollierbarkeit von Emotionen ab. Unter Emotionen verstehen die Mystiker emotionale Zustände, die Selbstbewusstsein und soziales Bewusstsein steigern und in denen Vereinigung mit erhabenen Geistern stattfindet. Innerhalb der Mystiker-Schule wurden zeitweise zum Beispiel Riten und Drogenkonsum als Übungen angesehen, die emotionale Zustände herbeiführen und deshalb praktiziert werden sollten. Die mystische Tradition setzt sich heute teilweise in der Populärpsychologie fort, weitere wissenschaftliche Beachtung verlor sie jedoch früh. Die Materialisten verstehen unter Emotionen natürliche, genetisch begründete Instinkte und schätzen sie als wichtig ein für gesellschaftliche Anpassung und Lernen, in denen sinnvolle Lust- und Unlust-Erfahrungen stecken. In dieser Tradition steht der Behaviorismus, in dem Lust und Unlust als Triebfedern des Verhaltens gesehen werden. Vygotski (1934) argumentiert beispielsweise gegen eine Trennung von Emotion und Kognition, die durch die traditionelle Psychologie vorgenommen wurde, weil solch eine Trennung den Zugang zu Bedürfnissen, Motiven und Interessen des Menschen und damit auch den Zugang zu Denkprozessen verschließe.

Der *positiv-integrativen* Position lassen sich ebenfalls die Philosophen Vico (1668-1744), Kant (1724-1804) und Merleau-Ponty (1966) zuordnen, deren Erkenntnisse

⁷ Dionysos, griechischer Gott des Weines und der Fruchtbarkeit, Sohn von Zeus und Semele: „In seinem ekstatis. und orgast. Kult verreißen seine Verehrerinnen, die Mänaden, junge Tiere und verzehren deren rohes Fleisch.“(Meyers Taschenlexikon Bd. 5, 1992:234)

ich später wieder heranziehen werde, wenn es um einen neuen Ansatz in der Sprachlehrforschung geht. Hier sei vorab erwähnt, dass diese Autoren die Ansicht verbindet, eine Trennung von Emotion und Kognition sei widersinnig. Stellvertretend verweise ich auf Kant, er

„wendet sich gegen eine Überbewertung des reinen Verstandes im Menschen. (...) In der Sprache der heutigen Zeit sagt Kant, nicht anderes als daß die beiden [Emotion und Kognition, Anmerkung K.P.] gegeneinander auszuspielen an der Natur der Menschen vorbeiführt.“ (Schwerdtfeger 2001b:433)⁸

Die lange Zeit überwiegend vertretene rein *negativ-abgrenzende* Sicht ist mittlerweile zurückgedrängt worden, stattdessen werden Emotion und Kognition oft verstanden als „interagierende Orientierungssysteme“, in denen es „keine affektiven Zustände und Prozesse ohne Kognitionsanteile“ und „keine kognitiven Zustände und Prozesse ohne Affektionsanteile“ (Geisler/Hermann-Brennecke 1997:84) gibt.⁹

Es ist festzuhalten: Emotion und Kognition werden als verschiedene Bereiche angesehen, die aber untrennbar sind. Sie sind komplementäre Prozesse, die sich gegenseitig beeinflussen und die analytische und motivationale Funktion bei der Steuerung und Kontrolle von Handlungen haben (Geisler/Hermann-Brennecke 1997:84). Angesichts der bisher unklaren Einsichten, wie die Verzahnung beider Bereiche genau aussieht, wählen Battacchi, Suslow und Renna (1996) den metaphorischen Vergleich mit einem „Januskopf“: beide ‚Gesichter‘ seien als Einzelgestalten erkennbar, ihre Grenzen zueinander jedoch nur schwer festzulegen. Beide nehmen die gleiche Umwelt wahr, allerdings unter unterschiedlichen Aspekten (Battacchi/Suslow/Renna 1996:34).

Eine starre Trennung zwischen den von mir *positiv-integrativ* und *negativ-abgrenzend* genannten Positionen wird heute nicht mehr vollzogen, viele Forscher können jedoch anhand ihrer Thesen als tendenzielle Anhänger der einen oder der anderen identifiziert werden. So ist bei der Bearbeitung der Literatur zum Thema Emotionen festzustellen, dass die *negativ-abgrenzende* Position noch deutlich mehr Anhänger hat als die *positiv-integrative*, es existieren allerdings gegenseitige

⁸ Für eine genauere Darstellung siehe Kapitel 1.9.

⁹ Unter Affekt verstehen Geißler und Hermann-Brennecke nicht, was ich oben bei der Schilderung der negativ-abgrenzenden Position als Affekt definierte, sondern das, worunter ich Emotionen verstehe. Sie benutzen die Begriffe Affekt und Emotion synonym, worin sich eine erste Ungenauigkeit im Umgang mit den Begrifflichkeiten zeigt, die ich zu Beginn von Kapitel 1.2 aufgreifen und diskutieren werde.

Annäherungsversuche, die in den nachfolgenden Ausführungen immer wieder sichtbar werden.

Für die Bearbeitung meines Themas bleibt zu resümieren: Alle Wissenschaften wurden mehr oder weniger bewusst von diesem Positionenstreit geprägt, die *negativ-abgrenzende* Sicht hat sich hauptsächlich durchgesetzt, so auch in der noch relativ jungen Wissenschaft der Sprachlehrforschung. Es herrscht häufig die Meinung vor, beim Lehren und Lernen – hier von Sprachen – ginge es hauptsächlich um kognitive Fähigkeiten. Ein Sprachunterricht, der diese Fähigkeiten fördert, sei folglich ein guter Sprachunterricht. Den Emotionen wurde im Bereich der Sprachlehrforschung bisher wenig Raum gegeben, obwohl selbst innerhalb der *negativ-abgrenzenden* Position zugestanden wird, dass die Annahme einer gänzlichen Trennung von Emotion und Kognition schwer aufrecht zu erhalten ist. Dass damit auch Emotionen zum Forschungsgegenstand werden, ist eine nur konsequente Folge, derer sich diese Arbeit widmet: einem Aspekt, der zurecht als bisher vernachlässigt bezeichnet werden kann.

Zunächst setze ich mich nun mit Definitionsversuchen zu Emotionen auseinander und lege zentrale Emotionstheorien dar.

1.2 Zentrale Emotionstheorien

Wer versucht, sich aus nicht-psychologischer Perspektive an die Emotionspsychologie anzunähern, wird sich bald mit einer Fülle von Literatur, Theorien, Ansätzen und Richtungen konfrontiert sehen, die dem Laien eine erste Annäherung an das Thema erschweren. Es ergibt sich für diese Arbeit also das Problem, recht komplexe vorausgehende Erkenntnisse der Psychologie ‚nur‘ heranziehen zu wollen, um daraus Schlüsse für eine Arbeit im Kontext der Sprachlehrforschung ziehen zu können. Daher ist es nötig, die Fülle der emotionspsychologischen Arbeiten auf eine handhabbare Menge zu reduzieren. Hier wird aus diesem Grund hauptsächlich ein emotionspsychologisches Lehrbuch berücksichtigt und darüber hinaus fast ausschließlich Literatur diskutiert, die direkt aus dem engeren Kontext der Sprachlehrforschung stammt. In meiner Darstellung finden insbesondere drei emotionspsychologische Forschungsrichtungen Beachtung: kognitionstheoretische, evolutionstheoretische und sozial-konstruktivistische. Von den beiden letztgenannten wird der Ansatz der ‚display rules‘, ‚feeling rules‘ und

„coping rules“, mehrfach herangezogen und bildet so ein Überschneidungsfeld zwischen den Theorien, daher beleuchte ich diesen Ansatz abschließend. Zu späterem Zeitpunkt wird sich zeigen, dass er speziell für den Kontext des Fremdsprachenunterrichts Relevanz besitzt und daher für die weitere Bearbeitung meines Themas fruchtbar ist.

Beginne ich also mit einer definitorischen Annäherung an das Feld der Emotionen, das wissenschaftlich gesehen eine Art Sonderstatus hat. Es findet sich eine reiche Menge an Ansätzen, Theorien und Publikationen zum Thema, von einer allgemein anerkannten Definition, Beschreibung und Charakterisierung oder gar einheitlicher Forschungsrichtung kann jedoch keine Rede sein. Dies sieht man beispielsweise eindrücklich, wenn man einen Blick ins aktuellste Lehrbuch der Emotionspsychologie von Otto, Euler und Mandl (2000) wirft: dort werden die unterschiedlichsten Ansätze – evolutionstheoretische, psychoanalytische, psychophysiologische, ausdrucksstheoretische, attributionstheoretische, einschätzungstheoretische, sozial-konstruktivistische, partikuläre und integrative sowie entwicklungspsychologische – in Überblicksartikeln dargestellt, wobei die Lektüre dieser Artikel erkennen lässt, dass hier nur eine grobe Kategorisierung vorgenommen wurde und jeder der aufgeführten Ansätze wiederum unterschiedliche Richtungen aufweist. Die dort gegebenen Definitionen und Theorien zu Emotion stellen sich sogar als so weit verzweigt dar, dass sie sich teilweise selbst innerhalb eines Ansatzes widersprechen (Schöpflug 2000:20). Auf diese große Breite von Definitionen wird von den Herausgebern des Lehrbuchs explizit hingewiesen. So bezeichnen sie Definitionen in der Emotionspsychologie als besonders „widerspenstig“ (Otto/Euler/Mandl 2000:11) und sprechen mit Fehr und Russell (1984): „Jeder weiß, was eine Emotion ist, bis er gebeten wird, eine Definition zu geben.“ (Fehr/Russell 1984, zit. nach Otto/Euler/Mandl 2000:11)

Auch von linguistischer Seite wird der Emotionspsychologie attestiert, dass eine „gewisse Sorglosigkeit im begrifflichen Umgang nicht selten“ (Battacchi/Suslow/Renna 1996:20) ist. Kehrein (1998) stellt zudem fest, dass häufig mit Arbeitsdefinitionen je nach Untersuchungsbereich oder multifunktionalen Definitionen in Form von Aspektsammlungen gearbeitet wird, bei denen die einzige Gemeinsamkeit der unterschiedlichsten Definitionen darin besteht, dass Emotionen eine „Schnittstelle zwischen dem Organismus/dem Individuum und der Umwelt“

(Kehrein 1998:175) bilden. Daher hat es Vorteile, sich auf eine Arbeitsdefinition zu besinnen, wie Otto, Euler und Mandl vorschlagen:

„Eine solche Arbeitsdefinition bietet eine Orientierung für die verschiedenen Forschungsvorhaben, indem sie das Forschungsgebiet grob umschreibt und einen Verständigungsrahmen für die zu untersuchenden Phänomene bereitstellt. Es ist eine approximative Definition, deren endgültige Form in Frage bleibt.“ (Otto/Euler/Mandl 2000:12)

Zentner und Scherer (2000) kritisieren, dass die meisten aktuellen Emotionstheorien nur Teil-Theorien sind, die eben nur einen Teil des Phänomens Emotion zu erklären versuchen und diesen Teil jeweils in den Mittelpunkt ihrer Erklärungen des Phänomens stellen (Zentner/Scherer 2000:151). Sie schlagen für einen gemeinsamen Fortschritt in der Theoriebildung vor, „dass man versucht, die unterschiedlichen Ansätze in ein integratives Modell einzubeziehen und ihre jeweiligen Stärken hierbei zu nutzen“ (Zentner/Scherer 2000:160).

Einen Überblick über die Fülle der Emotionsdefinitionen verschafft ebenfalls eine Veröffentlichung von Kleinginna und Kleinginna (1981). Sie klassifizieren über 90 Emotionsdefinitionen in affektive, psychophysiologische, kognitive, situative, expressive, disruptive, adaptive, motivationale, syndromische, restriktive, skeptische und sozial-konstruktivistische Definitionen respektive Ansätze (Kleinginna/Kleinginna 1981, zit. nach Battacchi/Suslow/Renna 1996:16f). Auch Otto, Euler und Mandl verweisen auf diese Zusammenstellung und Definition:

„Emotion ist ein komplexes Interaktionsgefüge subjektiver und objektiver Faktoren, das von neuronal/hormonalen Systemen vermittelt wird, die

- (a) affektive Erfahrungen, wie Gefühle der Erregung oder Lust/Unlust bewirken können;
- (b) kognitive Prozesse, wie emotional relevante Wahrnehmungseffekte, Bewertungen, Klassifikationsprozesse hervorrufen können;
- (c) ausgedehnte physiologische Anpassungen in Gang setzen können;
- (d) zu Verhalten führen können, welches oft expressiv, zielgerichtet und adaptiv ist.“ (Kleinginna/Kleinginna 1981:355, zit. nach Otto/Euler/Mandl 2000:15)

In den meisten Publikationen der Sprachlehrforschung werden kaum oder keine Definitionen der diesbezüglichen verwendeten Begriffe geliefert. Das verwundert kaum, zieht man den ‚definitiven Dschungel‘ innerhalb der Emotionspsychologie in Betracht. So werden die Termini Gefühl, Affekt/affektiv, affektive Variablen und Emotion meist synonym gebraucht und nicht voneinander abgegrenzt, wie im vorigen Kapitel bereits an einer Stelle deutlich wurde. Zu den Ausnahmen gehört Schwerdtfeger (1997b), sie greift auf folgende Definitionen zurück. Auf ihrer „Suche

nach den verlorenen Emotionen“ (Schwerdtfeger 1997b) im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht beleuchtet sie bis dato existierende Zugänge zum Thema und nimmt eine Definition der zentralen Begriffe Affekt, Stimmung und Emotion vor, wobei sie sich hauptsächlich auf Frijda (1993) beruft. So definiert sie Affekt als den allgemeinsten der drei Gefühlszustände:

„Dieser Begriff bezeichnet eine generelle Ausrichtung mit positiver oder negativer Wertigkeit, Lust oder Unlust, und einer schwachen oder starken Intensität. (...) Menschen haben eine Tendenz, dieses ist keine Überraschung für uns, positive Affekte, also Lust, den negativen, also Schmerz, vorzuziehen.“ (Schwerdtfeger 1997b:589f)

Stimmungen sind, so Schwerdtfeger,

„mit diesen grundlegenden affektiven Zuständen verbunden. Sie entstehen aus einer Erwartung von positiven oder negativen Zuständen. (...) Stimmungen unterscheiden sich von Emotionen, (...), vor allen Dingen durch drei Kriterien: sie haben eine längere Dauer, sie haben eine geringere Intensität und sind eher diffus.“ (Schwerdtfeger 1997b:590)

Emotionen schließlich „sind im Gegensatz zu Affekt und Stimmungen immer sehr bestimmt. Sie sind stets gerichtet auf etwas. z.B. [sic!] Sie freuen sich über die nette Einladung. Sie sind ärgerlich über den verpaßten Zug.“ (Schwertfeger 1997b:590).

Für meine Ausführungen formuliere ich hier eine Arbeitsdefinition im Sinne von Otto, Euler und Mandl (2000). Diese Arbeitsdefinition sei hier eine Synthese aus den Definitionen von Kleinginna und Kleinginna sowie Frijda respektive Schwerdtfeger. Für diese ‚synthetisierte‘ Definition spricht ihr Vermögen, die Komplexität des Phänomens zu erfassen, die wesentlichen Charakteristika, die als allgemein anerkannt gelten, aufzugreifen und dennoch Spielraum für neue Erkenntnisse zu lassen. Vereinfacht und zusammengefasst lautet die hiesige Arbeitsdefinition:

Emotionen sind ein komplexes Phänomen, das von Vorgängen des Gehirns beeinflusst wird. Sie schließen in ihrer Zielgerichtetheit Gefühlserfahrungen, kognitive Prozesse, körperliche Reaktionen und Verhaltensweisen mit ein.

Diese Arbeitsdefinition spiegelt implizit die Ansicht, dass Emotionen ein Phänomen sind, das den ganzen Menschen betrifft. Da dieser ganze Mensch sich nicht auf ein ‚kognitives Wesen‘ reduziert, wenn er lernt und somit auch Fremdsprachen lernt, hat die Sprachlehrforschung ebenfalls ganze Menschen zum Gegenstand. Ein Unterricht, der hauptsächlich auf kognitive Fähigkeiten ausgerichtet ist, kann also nicht den Anspruch erheben, den ganzen Menschen zu lehren. Dieser Kritik muss sich die

Sprachlehrforschung und -praxis in dieser Arbeit nicht zum ersten Mal aussetzen. Auf Kritik und Neuansätze gehe ich in den Kapiteln 1.8 und 1.9 daher gesondert ein. Doch nun zu den drei zentralen Ansätzen innerhalb der Emotionspsychologie, die ich bereits zu Beginn des Kapitels erwähnt hatte.

1.2.1 Kognitionstheoretische Ansätze

Wie angemerkt, sind die innerhalb der Forschungsgemeinschaft renommiertesten Theorien der Emotionspsychologie jene, die kognitiven Prozessen eine zentrale Rolle zubilligen. Man kann also von einer ‚Vorherrschaft der Kognitionstheorien‘ sprechen (vgl. Otto/Euler/Mandl 2000:16; Battacchi/Suslow/Renna 1996:15; Willkop 1998:67). In diesen Theorien werden kognitive Prozesse als wesentlich für die Entstehung und Erklärung von Emotionen angesehen. Physiologische, erlebnismäßige oder expressive emotionale Verhaltensweisen werden dort als Folgeerscheinungen kognitiver Prozesse betrachtet (Otto/Euler/Mandl 2000:15).

Lazarus‘ kognitiv-transaktionale Stresstheorie – in der Emotionen definitiv gleichgesetzt sind mit Stress – gilt als einflussreichste kognitive Emotionstheorie und wird von Zentner und Scherer (2000) als „eines der ökonomischsten Modelle“ (Zentner/Scherer 2000:157) eingeschätzt. Emotionen werden darin als Resultat eines Bewertungsprozesses und als Ergebnis einer Einschätzung des Bewältigungsvermögens der damit verbundenen Ereignisse gesehen (Zentner/Scherer 2000:15; Mandl/Reiserer 2000:98). Vereinfacht ausgedrückt: Wenn eine Person etwas erlebt, schätzt sie kognitiv ein, wie sie dieses Ereignis bewältigen kann und bewertet es danach. Die Bewertung führt infolgedessen zum Erleben einer Emotion. Bei der Entstehung von Emotionen werden drei Einschätzungsprozesse unterschieden, die auf individuellen Erfahrungen, Überzeugungen und Zielen beruhen: „primary appraisals“ (primäre Einschätzungen von Bedrohung, Herausforderung, Schaden, Verlust – auch „event appraisal“), „secondary appraisals“ (sekundäre Einschätzungen von Copingstrategien¹⁰ und Ressourcen – auch „resource appraisal“) und „reappraisals“ (Neueinschätzungen) (Mandl/Reiserer 2000:98f). Für jede Emotion wird damit ein spezifisches Bewertungsmuster beschrieben (Mandl/Reiserer 2000:99).

¹⁰ coping (engl.): Bewältigung. Mit Copingstrategien ist hier ein bestimmtes Bewältigungsverhalten gemeint, mit Copingpotential (weiter unten) das Bewältigungsvermögen von Emotionen in einer bestimmten Situation.

Erweiterung erfährt die Theorie durch Scherers ebenfalls häufig zitiertes Komponenten-Prozess-Modell (vgl. Zentner/Scherer 2000:158ff; Willkop 1998; Kehrein 1998, 2002), nach dem die Informationsverarbeitung in fünf Schritten, „Stimulus Evaluation Checks“ (SEC) verläuft: (1) Neuheit: Überprüfung eines Reizes hinsichtlich erwarteter oder eingetretener Veränderung; (2) Intrinsische Angenehmheit: Überprüfung hinsichtlich Annäherung oder Vermeidung; (3) Zieldienlichkeit: Überprüfung hinsichtlich Relevanz, Erwartung und Zielförderung; (4) Bewältigungsvermögen: Überprüfung hinsichtlich Verursachung, Kontrollpotential, Macht, Vermögen, Anpassung; (5) Selbst-/Norm-Kompatibilität: Überprüfung hinsichtlich äußerer und innerer Standards.

Zentner und Scherer merken an, dass Lazarus' Stresstheorie sich evolutions-theoretischen Ansätzen annähert, wenn sie davon ausgeht, dass es eine begrenzte Anzahl von Bewertungsmustern in Beziehung zu damit verknüpften Emotionen gebe. Scherer hält dagegen, dass es so viele Emotionszustände wie Bewertungsvorgänge gibt, also unendlich viele. (Zentner/Scherer 2000:157f; nach Scherer 1984, 1993)

Ein vereinfachendes Beispiel soll dies veranschaulichen. Wie kommt es nach Erklärung dieser Theorie dazu, dass sich jemand über etwas freut, etwa ein junger Mann über die bestandene Führerscheinprüfung?

Der junge Mann freut sich, weil er die Situation des ‚Bestandenshabens‘ gemäß den fünf Schritten kognitiv als positiv bewertet hat: Er nimmt in dem Moment, in dem er das Prüfungsergebnis mitgeteilt bekommt, eine Veränderung der Situation wahr, dies weckt Interesse in ihm (1). Die Situation ist dem Jugendlichen angenehm (er drängt darauf, sein Ergebnis zu erfahren), also setzt er sich ihr aus (2). Er bewertet die Situation als relevant für das Erreichen seines Zieles (den Führerschein besitzen), als seinen Erwartungen entsprechend (entweder bestanden oder durchgefallen) und als ziieldienlich (nur wenn er das Ergebnis hat, kann er sein Ziel verfolgen und Auto fahren, oder die Prüfung gegebenenfalls nochmals ablegen) (3). Im nächsten Schritt erfolgt eine Bewertung dessen, ob er die Situation bewältigen kann (Wie wird er mit einem Durchfallen umgehen? Was wird er nach einem Bestehen tun?) (4). Als Letztes erfolgt eine Überprüfung des Ereignisses hinsichtlich dessen, was der junge Mann von sich selbst erwartet und hinsichtlich vermuteter Erwartungen seiner Umwelt (Traut er sich selbst ein Bestehen zu? Gilt es unter Freunden als peinlich, die Prüfung nicht zu bestehen?) (5). Aus all diesen Bewertungsvorgängen setzt sich seine letztlich empfundene Freude über die bestandene Prüfung zusammen. Diese

Freude entsteht sozusagen aus einer Kette von Einzelbewertungen, denn jeder SEC führt zu einer emotionalen Reaktion, die wiederum den nächsten SEC beeinflusst. Mandl und Reiserer (2000) verweisen unterdessen darauf, dass nicht nur kognitive Prozesse an Emotionen beteiligt sein können. Sie nehmen den zusätzlichen Einfluss anderer Informationsverarbeitungssysteme an, wie dies auch in der obiger Definition von Kleinginna und Kleinginna zu finden war; sie wählen zwar andere Begriffe, beschreiben die Vorgänge aber ähnlich: Von diesen Systemen, bei Mandl und Reiserer benannt als genetisch bedingtes/zelluläres, biologisch-physiologisches, biologisch-psychologisches und kognitives Informationsverarbeitungssystem, sind dann höchstens die beiden letztgenannten in kognitive Prozesse eingebunden (Mandl/Reiserer 2000:103). Die Reaktionen auf diesen Vorwurf der Einseitigkeit zeigen sich in der Forderung einiger Theoretiker der ‚appraisal-Schule‘ nach integrativen Ansätzen von Emotionsentstehung und Reaktionsmustern. Theoretisch lassen sich darin auch partikuläre (die oben erwähnten, von Scherer Teil-Theorien genannten) Ansätze in integrative Ansätze eingliedern. Trotz wünschenswerter Integrationsvorschläge und -versuche (vgl. Zentner/Scherer 2000:160) drängt sich der Verdacht auf, dass dieser ‚Theorie-Mix‘ zu einer allzu pragmatischen Instrumentalisierung anderer Theorien von Seiten der Kognitionstheoretiker beiträgt. Denn dort werden Theorien anderer Schulen, so etwa dimensionale Ansätze, Basisemotionen und Circuit-Theorien, lexikalische und sozial-konstruktivistische Ansätze, unter Umständen verzerrt, indem sie als genauere Beschreibungen oder Ergänzungen der kognitiven Theorien dargestellt werden.

1.2.2 Evolutionstheoretische Ansätze

Diese Ansätze versuchen, den Ursprung von Emotionen zu erklären. Sie stehen in der Tradition Darwins (1873) und räumen dessen Annahme, dass Verhalten phylogenetisch bedingt sei und die Anpassung sozial lebender Spezies erleichtere, bleibende Bedeutung ein. Heute wird zwischen der phylo- und der ontogenetischen Denkrichtung unterschieden. Die phylogenetische Denkrichtung geht davon aus, dass es universelle Emotionen und damit auch universellen Ausdruck von Emotionen gibt, beispielsweise universelle Mimik (Ellgring 2000:88, vgl. Darwin 1873, Ekman 1993, Izard 1991). Diese Theorie universeller Basisemotionen wird von linguistischer Seite als eine Hauptrichtung bei der Kategorisierung von Emotionen bezeichnet (Kehrein 1998:175). Basisemotionen werden also als phylogenetisch entwickelte Ausdrucks-

und Reaktionsmuster und phylogenetisch stabile, neuro-motorische Programme verstanden, deren Universalität kulturübergreifend ist (Zentner/Scherer 2000:154f).

Demgegenüber steht die ontogenetische Position, die nonverbalen Emotionsausdruck (beispielsweise Mimik) als ontogenetisch gelerntes Verhalten, also kulturabhängiges Verstärken und Unterstreichen sprachlicher Mitteilungen, ansieht (Ellgring 2000:88, vgl. Fridlund 1992, Russell 1997).

Ellgring beschreibt drei Denkrichtungen innerhalb von Forschungen zum Emotionsausdruck. Dort geht es ausschließlich um Mimik. Im Wissen, dass diese Übertragung nicht durch Forschungen abgesichert ist, verallgemeinere ich Mimik hier als ‚pars pro toto‘-Emotionsausdruck. Die drei Denkrichtungen sind:

- (1) (mimischer) Emotionsausdruck entspricht der erlebten Emotion; dort wird von universellen Grundemotionen ausgegangen, die durch kulturabhängige Verhaltensregeln (display rules – siehe weiter unten) unterschiedlich gezeigt werden;
- (2) (mimischer) Emotionsausdruck ist Kommunikationsmittel, also weder universell noch kulturunabhängig;
- (3) (mimischer) Emotionsausdruck ist Indikator für Handlungs- und Bewertungsprozesse, Mimik hat handlungsleitende Funktion, Verhalten gilt nicht als biologisch festgelegt, sondern als Folge kognitiver Bewertungen. (vgl. Ellgring 2000:88ff)

Gerade an letzterer Denkrichtung kann man eine Vermischung kognitionstheoretischer und evolutionstheoretischer Ansätze beobachten, hier wird von Seiten der Evolutionstheoretiker eine Annäherung an kognitionstheoretische Ansätze vorgenommen.

Willkop (1998) fasst phylogenetische und ontogenetische Positionen (mit Blick auf den Fremdsprachenunterricht) pragmatisch zusammen und hält zu Universalität und Kulturbedingtheit von Emotionen fest, dass von Grundemotionen ausgegangen werden kann, die bei allen Menschen gleich sind, also „prinzipiell angeborene Eigenschaften“ (Grammer/Eibl-Eibesfeld 1993:303, zit. nach Willkop 1998:72). Welche das allerdings sind, variiert von Forschungsarbeit zu Forschungsarbeit deutlich. Zwei dieser Ansätze sind bei Schmidt-Atzert (2000) beschrieben. Auch er verweist darauf, dass eigentlich keine Einigung darüber besteht, welche Emotionen nun Basisemotionen sind. Schmidt-Atzert greift folgende beiden Kategorisierungen heraus:

Erstens McDougall (1871-1938), der davon ausgeht, dass das menschliche Handeln von angeborenen Instinkten (Dispositionen) gesteuert wird, wobei jeder Instinkt mit

einer „primären“ Emotion einhergeht: mit dem Instinkt Flucht geht die Emotion Furcht einher, mit Abstoßung Ekel, mit Neugier Staunen, mit Kampf Ärger, mit Dominanz Hochgefühl, mit Unterordnung Unterwürfigkeit, mit Eltern Zärtlichkeit. Aus der Kombination dieser Instinkte bzw. „primären“ Emotionen entstehen sodann „komplexe“ Emotionen.

Zweitens Plutchik (1980), er spricht anstatt von ‚Instinkten‘ von „angeborenen Verhaltensdispositionen“, aus deren Kombination sich wiederum „sekundäre“ oder „gemischte“ Emotionen ergeben. Hier folgt aus ‚Sich-Schützen‘ Furcht, aus ‚Zerstören‘ Ärger, aus ‚Sich-Fortpflanzen‘ Freude, aus ‚Reintegrieren‘ Trauer, aus ‚Akzeptieren‘ Akzeptanz, aus ‚Zurückweisen‘ Ekel, aus ‚Erkunden‘ Erwartung und aus ‚Sich-Orientieren‘ Überraschung. (Schmidt-Atzert 2000:31f)

Hier verweise ich zusätzlich auf die Kategorisierung von Kehrein (2002). Für seine Untersuchung zu Prosodie und Emotionen ordnet er einzelnen Emotionen typische Situationsmerkmale zu und legt als Ergebnis die folgenden 16 Basisemotionen fest: Furcht/Anxiety/Angst, Zorn/Anger/Wut, Sadness/Traurigkeit, Love/Liebe, Joy/Happiness/Freude, Schwermut, Überraschung, Lust, Zuneigung, Abneigung, Zärtlichkeit, Sehnsucht, Unsicherheit, Hass, Zufriedenheit und Ärger (Kehrein 2002:116f).

Die evolutionstheoretischen Ansätze erklären all dem zufolge beispielsweise die Verliebtheit einer Frau mit deren auf Instinkte zurückgehender Veranlagung und der daran anknüpfenden kulturellen Sozialisation. Die jeweiligen Ausdrucksformen können jedoch nicht automatisch einer Emotion zugeordnet werden. So kann das Ausdrücken von Verliebtheit unterschiedliche Formen annehmen, diese Formen können jedoch nicht zwangsläufig immer als Zeichen von Verliebtheit gedeutet werden.

1.2.3 Sozial-konstruktivistische Ansätze

Die Erforschung der sozialen Konstruktion von Emotionen bildet einen weiteren Schwerpunkt in aktuellen Forschungsarbeiten (Otto/Euler/ Mandl 2000:16f).

„Aussagen über Realität sind abhängig von sozialen Urteilen, die in miteinander kooperierenden Gruppen getroffen werden“ (Weber 2000:139), so die Grundannahme des ‚Sozialen Konstruktivismus‘ als allgemeine erkenntnis- und wissenschaftstheoretische Position. Der soziale Konstruktivismus geht also von einer nicht objektivierbaren Realität aus, die in sozialen Prozessen ausgehandelt wird. Mit

Realität sind dabei wissenschaftliche Theorien, Aussagen und Konzepte, aber auch Alltagswissen und -konzepte gemeint (vgl. Gergen 1985; Westmeyer 1998).

In den sozial-konstruktivistischen Emotionstheorien werden Emotionen gesehen als „sozial definierte Erlebens- und Verhaltensmuster, deren Gestaltung innerhalb einer Gruppe oder Gesellschaft ausgehandelt und als mehr oder weniger verbindlich vereinbart wird“ (Weber 2000:139). Bei Otto, Euler und Mandl (2000) heißt es: „Eine Emotion ist eine vorübergehende soziale Rolle (ein sozial konstituiertes Syndrom), welche die Situationseinschätzung des Individuums einschließt und eher als Passion (*passion*) statt als Aktion aufgefaßt wird.“ (Averill 1980:312; zit. nach Otto/Euler/Mandl 2000:16; Hervorhebung im Original) Diese soziale Konstruktion von Emotionen erfolgt in Scripts, Schemata oder Rollen, wobei jede Rolle einer Emotion prototypische Reaktionen wie Verhaltensvorschriften und Regeln für Erleben und Verhalten enthält.¹¹

Averill (1982) unterscheidet zwischen ‚konstituiven‘ und ‚regulativen‘ Regeln, die jedoch nicht an Reiz-Reaktionsprogramme oder biologische Reaktionsprogramme gebunden sind, und die in diesem Ansatz als völlig unabhängig von evolutionsbedingten Grundausstattungen des Menschen betrachtet werden. Diese Verhaltensvorschriften haben die Funktion, soziale Beziehungen zu regulieren und soziale Prozesse zu kontrollieren. Es wird also davon ausgegangen, dass Emotionen in einer Gesellschaft aktiv und schöpferisch gestaltet werden, indem Rollenskripte ausgehandelt werden, und dass die allgemeine Akzeptanz eines Skriptes dazu beiträgt, die Funktion eines Skriptes zu erfüllen (Weber 2000:139ff). Der Ausdruck von Emotionen wird also an die soziale Situation angepasst, folglich sind kulturell verankerte und sozial tradierte Interpretationsmuster wirksam (Battacchi/Suslow/Renna 1996: 17, vgl. Zentner/Scherer 2000:156).

In diesen Theorien werden Emotionen als komplexe Verhaltensmuster beschrieben, die immer kultur- und epochenabhängig sind, wobei hier am radikalsten von Kulturabhängigkeit ausgegangen wird, und zwar so, als gäbe es keine anderen beeinflussenden Variablen (vgl. Otto/Euler/Mandl 2000:16). Untermuert werden diese Annahmen durch anthropologische und kulturvergleichende Studien, die zwei Formen von kulturbedingter Varianz bestätigen. Diese sichern einerseits das Vorhandensein kulturspezifischer emotionaler Skripte – also Skripte, die nur in einer

bestimmten Theorie auftauchen – und andererseits kulturtypische emotionale Skripte – also basale Emotionen in Varianten ab, wobei diese Varianten nur im kulturellen Kontext zu sehen sind (Weber 2000:141ff). Hier findet einmal mehr eine Überschneidung von Theorien statt, diesmal mit der evolutionstheoretischen Schule.

Wissen über emotionale Skripte gleicht also einem Grundstock an sozialem Wissen:

„Die soziale Instrumentalität von Emotionen nützt (...) auch dem einzelnen, in dem emotionale Skripts, wie alle sozialen Rollen, den Erfahrungen Struktur und Bedeutung verleihen und Sicherheit im Hinblick darauf geben, welches Verhalten erwartet wird. (...) Dieses soziale emotionsbezogene Wissen wird, wie es für andere Verhaltensformen auch zutrifft, im Laufe der Sozialisationsprozesse durch direkte Unterweisung, Verstärkung, Modelle und suggestive Kommunikation („du bist jetzt sicherlich traurig“) vermittelt und gelernt.“ (Weber 2000:145)

In den jeweiligen Regeln stecken immer auch Verpflichtungen, mit teils mehr, teils weniger Spielraum zur Gestaltung. Wo der Spielraum jedoch überschritten wird, hat die handelnde Person mit sozialen Sanktionen zu rechnen. (Weber 2000:145)

Es folgt ein drittes Beispiel zur Veranschaulichung: Aus Sicht der sozial-konstruktivistischen Theorie wären die Emotionen eines Arbeitnehmers, der trotz vorherig gegenteiliger Versprechungen der Geschäftsführung entlassen wird, eine soziale Rolle mit bestimmten Vorgaben, wie diese Rolle ausgestaltet werden darf oder kann. Wut, Enttäuschung oder Resignation wären innerhalb dieser Rolle angemessene emotionale Reaktionen, deren Erleben und Mitteilen bestimmten soziokulturellen Regeln unterliegt. So könnte der Arbeitnehmer diese Rolle ausgestalten, indem er den Betriebsrat kontaktiert oder versucht, das Unternehmen zu verklagen. Eine persönliche oder gar handgreifliche Attacke gegen den Geschäftsführer wäre jedoch eine Verletzung des Rollenskriptes und hätte eine Sanktionierung zur Folge.

Als Fazit bescheinigt Weber diesem Ansatz hohe Tauglichkeit für eine ganzheitliche Erklärung von Emotionen:

„Grundsätzlich ist der sozial-konstruktivistische Ansatz wie kein anderer geeignet, Emotionen aus einem Wechselspiel von individuellen und sozialen Bedürfnissen und Funktionen heraus zu erklären und in einer ganzheitlichen Perspektive Psychologie, Biologie und Soziologie zu verbinden. Um auf Dauer zu überzeugen, ist es jedoch erforderlich, dass die derzeit noch vorherrschenden, relativ allgemeinen und unverbindlichen Aussagen und Überlegungen zu präzisen Modellannahmen ausgearbeitet werden, die mit dem Methodenkanon der Psychologie geprüft werden können.“ (Weber 2000:148)

¹¹ Weber verweist auf Averill 1980, 1982, 1996; Harré 1986; Harré/ Parrott 1996; Oatley 1993 als Hauptvertreter dieser Schule.

1.2.4 Der Ansatz der feeling rules, display rules, coping rules

Der rules-Ansatz beschreibt kulturspezifische pragmatische Restriktionen, die sichtbar werden in drei Aspekten von Situation (Objekt, Ereignis, Handlung) und in der Emotionen diesen Restriktionen unterliegen, eben den feeling rules, display rules und coping rules¹².

Bei Ekman und Friesen (1969) taucht das Konzept der „display rules“ (Darstellungsregeln) zum ersten Mal auf. Sie gehen davon aus, dass Menschen authentische Emotionen erleben, die dann beim ihrem Ausdruck bestimmten Regeln, den „display rules“ unterliegen. Diese Darstellungs- oder Ausdrucksregeln geben vor, wie Emotionen ‚dargestellt‘, also ausgedrückt, werden dürfen. Sie bestimmen die Frequenz und Distribution einer Emotion und wirken auf die Interpretation zurück, es geht also darum, welche Emotion in welcher Situation in welcher Form und mit welcher Intensität gezeigt werden darf. Dazu eine letzte Beispielsituation: Auf einer Beerdigung in Deutschland gilt es als angemessen, Traurigkeit und Trauer in Form von Tränen zu zeigen: stilles Weinen gilt dabei als angebracht, lautes Klagen oder Jammern jedoch nicht.

Hochschild (1979) entwickelt den Ansatz weiter und führt den Begriff der „feeling rules“ (Gefühlsregeln) ein. Sie bricht mit der Vorstellung von authentischen Emotionen und behauptet, dass Menschen nicht zwangsläufig die Emotion erleben, die sie ursprünglich haben, sondern dass sie als Kinder schon lernen, was sie in der entsprechenden Situation (beziehungsweise Rolle) zu fühlen haben. Die Gefühlsregeln regulieren demgemäß den erlaubten oder erwarteten emotionalen Zustand und sind zum Teil kulturspezifisch. Zurück zum Beispiel: Auf der Beerdigung wird erwartet, dass die Angehörigen sich auch wirklich traurig fühlen und den Tod der verstorbenen Person als Verlust ansehen. Ausgelassene Freude, beispielsweise über den Übergang des Verstorbenen in einen wie auch immer gearteten anderen Zustand, gehört nicht zur kulturellen Erwartung.

Weber (1997) dehnt den Ansatz auf noch ein weiteres Set von Regeln aus, und zwar „coping rules“ (Bewältigungsregeln), unter denen sie Regeln für eine als angemessen geltende Bewältigung von Emotionen versteht. Diese haben zum Ziel, das emotionale Gleichgewicht wieder herzustellen, sie sind kulturell unterschiedlich und

können beispielsweise defensiv, selbstbezogen, sozial oder anders ausgeprägt sein (Weber 2000:144f; vgl. Laux/Weber 1990, Weber 1997). Im Beispiel gesprochen: Es gilt bei Trauer in Deutschland angemessen, diesen emotionalen Zustand zu erleben und auszudrücken, allerdings nur in einem gewissen Maß und eine gewisse Zeit lang nach dem Tod der Verstorbenen. Eine sozial akzeptierte Bewältigungsstrategie wäre, sich vertrauten Menschen mitzuteilen, Erinnerungsgegenstände aufzubewahren etc. . Fasst man nun die drei Einzelüberlegungen zu einem Ansatz zusammen, so geht dieser folglich von einer Serie drei nebeneinander wirkender ‚rules‘ für jede Emotion aus. In der Einleitung dieses Kapitels sagte ich, dass dieser Ansatz von Evolutionstheoretikern und Sozial-Konstruktivisten beansprucht wird. Ein Beleg soll hier folgen.

Innerhalb der kulturvergleichenden Psychologie werden entsprechende evolutionstheoretisch-ontogenetisch orientierte Forschungen als Belege dafür angesehen, dass der Ausdruck von Emotionen kulturspezifischen pragmatischen Restriktionen unterliegt. Dort wird der rules-Ansatz zur genaueren Beschreibung dieser pragmatischen Restriktionen herangezogen (vgl. Ellgring 2000:89; Willkop 1998:72).

In der sozial-konstruktivistischen Theorie werden Emotionen als von der Gesellschaft entworfene Verhaltensvorschriften begriffen. Hier dient ebenfalls der rules-Ansatz als Erklärung dieser Verhaltensvorschriften (vgl. Weber 2000:144f).

Festzuhalten, bleibt, dass die Argumentation für Kulturbedingtheit von Emotionsäußerungen bei den ontogenetisch orientierten Evolutionstheoretikern auf kultureller und historischer Varianz fußt, was von sozial-konstruktivistischen Emotionstheoretikern ebenfalls als Begründung vorgelegt wird. Ekmans Schriften etwa werden von beiden Ansätzen als Beweis für ihre Argumentation herangezogen. Damit gehen beide Theorien letztlich davon aus, dass Gesellschaft und Kultur die Emotionsäußerungen einer Person prägen.

¹² Im gesamten folgenden Abschnitt beziehe ich mich, wo nicht anders vermerkt, auf Willkop 1998:72ff und Weber 2000:144f, hier sei – wiederum aus Lesbarkeitsgründen – lediglich ein Eingangsverweis gemacht.

1.2.5 Zusammenfassung und Ausblick auf die weitere Themenbearbeitung

Zum Schluss dieser noch relativ knapp gehaltenen Einführung in ausgewählte Emotionstheorien verweise ich nochmals auf meine eingangs aufgestellte Arbeitsdefinition:

Emotionale Zustände sind ein komplexes Phänomen, das von Vorgängen des Gehirns beeinflusst wird. Sie schließen in ihrer Zielgerichtetheit Gefühlserfahrungen, kognitive Prozesse und körperliche Reaktionen und Verhaltensweisen mit ein. Emotionen sind somit ein Phänomen, das den ganzen Menschen betrifft.

Es liegen viele und weitverzweigte Theorie- und Erklärungsansätze zu diesen Phänomenen vor, von denen ich drei zentrale detaillierter dargestellt habe. In den kognitionstheoretischen Ansätzen wird das Entstehen von Emotionen durch kognitive Bewertungsvorgänge erklärt. Die Evolutionstheoretiker gehen von einem Set von Basisemotionen aus, die durch unterschiedliche Sozialisation unterschiedlich ausgeprägt werden. Von sozial-konstruktivistischer Seite werden Emotionen als Teil sozialer Rollen und somit Produkt einer Gesellschaft begriffen und erklärt. Die drei Ansätze lassen sich nicht immer strikt trennen, so dass teilweise eine Vermischung unterschiedlicher Theorien stattfindet. Am deutlichsten zeigt sich dies in dem abschließend beschriebenen rules-Ansatz.

In all diesen Theorien tritt die oben festgestellte Gegebenheit, dass Emotionen ein ganzheitliches Phänomen sind, jedoch in den Hintergrund. Stattdessen werden einzelne Aspekte herausgegriffen und als Erklärung für das Gesamtphänomen angesehen. Die Frage, ob es überhaupt möglich ist, Emotionen in ihrer Komplexität zu untersuchen, bleibt vorerst unbeantwortet und muss vielleicht auch unbeantwortet bleiben, da jegliche Forschung immer nur einen Teil eines Phänomens genauer ergründen kann. Ein Austausch und Zusammenführen der Einzelergebnisse innerhalb dieser Forschungsrichtung würde meines Erachtens jedoch dazu beitragen, die Komplexität des Phänomens anzuerkennen und die Zusammenarbeit in Richtung einer der Komplexität gerecht werdenden Gesamtheorie voranzutreiben.

Welche Relevanz besitzen diese Theorien schließlich für den Kontext meiner Arbeit? Im vorigen Kapitel war ich zu dem Schluss gekommen, dass das Feld der Emotionen in der bisherigen Sprachlehrforschung aufgrund des Vorschubs der Kognitionsforschung gegenüber der Emotionsforschung unzureichend beachtet

wurde. Dieser Schluss wird noch einleuchtender, zieht man die Ausführungen dieses Kapitels hinzu: die wenig beachteten Emotionen sind ihrerseits unzureichend erforscht und vermutlich auch deshalb bislang wenig beachtet worden.

Aus jeder der dargestellten Theorien geht hervor, dass der Ausdruck von Emotionen kulturellen Unterschieden unterliegt, seien es die kognitiven Bewertungen soziokultureller Normen, die ontogenetische Entwicklung des Kindes oder sozial konstruierte Rollen, die in den jeweiligen Erklärungsansätzen Einfluss auf den Emotionsausdruck haben. Mit diesen kulturellen Unterschiedlichkeiten gewinnt der Ausdruck von Emotionen Relevanz für den Fremdsprachenunterricht, in dem es immer implizit oder explizit um Kulturunterschiede geht.

Für meine Praxisuntersuchung werde ich darauf wieder zurückkommen und insbesondere die Praxis-Relevanz des Konzeptes der Basisemotionen und des rules-Ansatzes herausstellen.

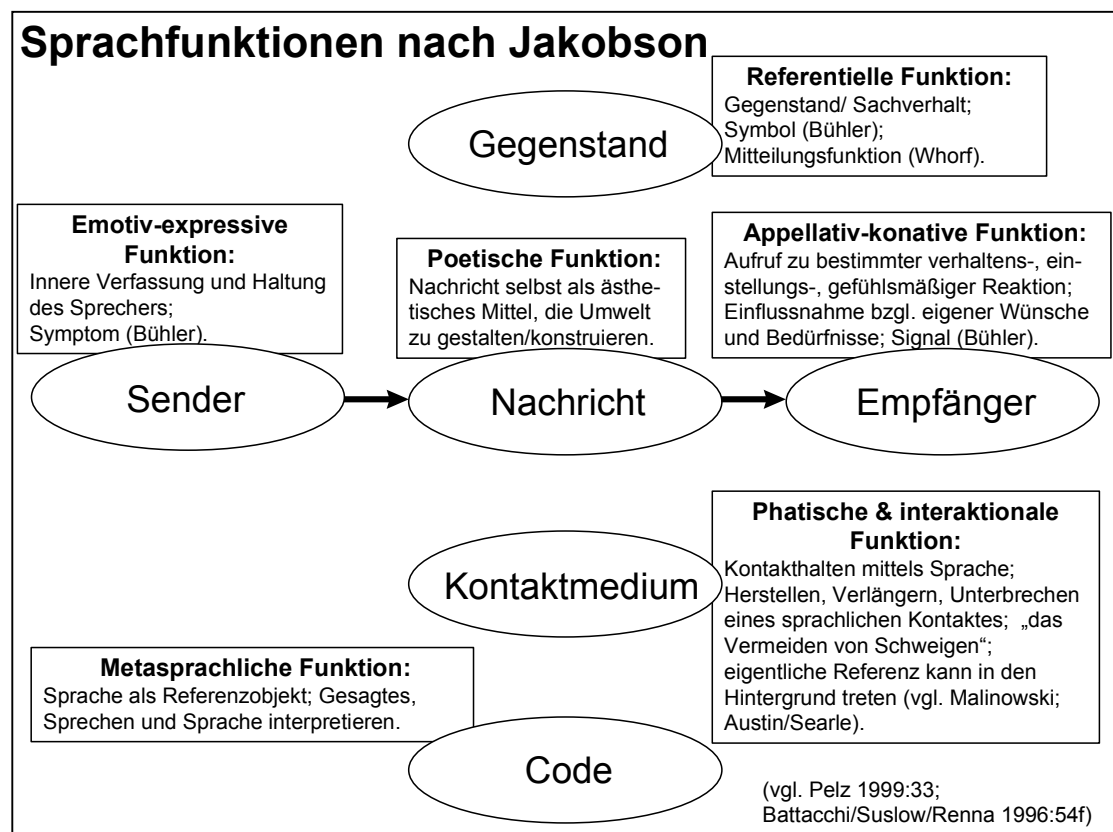
Zuvor widme ich mich in den nächsten Kapiteln dem genaueren Zusammenhang von Emotion, Sprache und anderen Einflussgrößen, die ebenfalls für die weitere Themenbearbeitung von Bedeutung sein werden.

1.3 Funktionen von Sprache

Battacchi, Suslow und Renna sehen Sprache als Nahtstelle zwischen biologischen, psychologischen und kulturellen Prozessen und als komplexe Form der zwischenmenschlichen und individuellen Wirklichkeit (Battacchi/Suslow/Renna 1996:10).

Eine der frühen Theorien über Sprache stellt die epikureische Theorie des Sprachursprungs dar. Sie spiegelt die Annahme, die entwicklungsgeschichtlich ursprüngliche Funktion von Sprache sei gewesen, Affekte im Laut zu entladen oder abzureagieren (Battacchi/Suslow/Renna 1996:11). Diese Theorie sieht also den Ausdruck von Emotionen als vordringliche Funktion der Sprache und legt damit eine ähnliche, wenn auch etwas radikaler formulierte Mutmaßung zugrunde, wie ich sie in meiner Ausgangshypothese formuliert habe, die besagt, dass der Ausdruck von Emotionen eine wichtige Sprachfunktion sei. Diese Ansicht wird auch von anderen Autoren geteilt (Battacchi/Suslow/Renna 1996:55, Fiehler 1990: 32, Willkop 1998: 76)

Die meisten Schriften über die Funktionen von Sprache kreisen um das Sprachmodell Bühlers (1934/1965) und seine Weiterentwicklungen. So werden die drei Bühler'schen Sprachfunktionen Darstellung (Symbol), Ausdruck (Symptom) und Appell (Signal) (Bühler 1934/1965) etwa von Jakobson (1960) in neue Beschreibungskategorien überführt (Jakobson 1960/1974).¹³ Jakobson bindet die sechs Sprachfunktionen an sechs Komponenten eines Kommunikationsmodells, wie das Schaubild veranschaulichend zeigt.



Im Fremdsprachenunterricht haben alle Sprachfunktionen Raum, schließlich geht es um die Sprache als Ganzes. Einen Schwerpunkt stellen in dieser Arbeit die emotiv-expressive, die phatisch-interaktionale und die metasprachliche Funktion dar.

Jakobson schreibt der emotiv-expressiven Funktion eine entscheidende Bedeutung für Identität und Selbstbewusstsein der Sprechenden („sendenden“) Person zu, was auch für eine Fremdsprachen-sprechende Person gilt. Da ich diesem Aspekt Gewicht im Fremdsprachenunterricht beimesse, werde ich später auf den Zusammenhang von Emotion, Sprache und Identität genauer eingehen.

¹³ Für die nachfolgenden Ausführungen vgl. Battacchi/Suslow/Renna 1996:53f, Pelz 1999:28ff.

Die phatisch-interaktionale Funktion spielt fürs Lernen einer Fremdsprache und damit für den Fremdsprachenunterricht ebenfalls eine maßgebliche Rolle. Denn im Unterricht finden die ersten Interaktionen in der Fremdsprache statt. Die Lernenden üben damit auch erste Interaktionen in der fremdsprachlichen Kultur.

Die metasprachliche Funktion erhält im Rahmen dieser Arbeit Bedeutung, wo von Reflexionen über sprachliche Interaktionen die Rede sein wird.

1.4 Das Emotionsvokabular als Schnittstelle von Emotion und Sprache

Bei der Beschreibung vom Zusammenhang zwischen Sprache und Emotion ergibt sich ein Grundproblem: Wir können davon ausgehen, dass jeder Mensch emotionale Zustände und Erlebnisse kennt und hat. Wie und ob er diese (sprachlich) äußert, bleibt jedoch in Frage gestellt. Antworten auf dieses Problem versucht etwa der oben dargestellte rules-Ansatz zu finden. Von der Außenperspektive jedenfalls können Emotionen nur erforscht werden, wenn sie geäußert werden, und selbst bei deren Äußerung kann es ‚Verfälschungen‘ geben, was dieser Ansatz ebenfalls aufgreift.

„Sprache ist (...) sowohl Produkt also auch produktive Kraft in der emotionalen Sphäre.“ (Battacchi/Suslow/Renna 1996:13), denn Sprachinhalt und Suprasegmentalia können durch emotionale Zustände beeinflusst werden. Ebenso können Emotionen durch Sprachprozesse erst ausgelöst und verstärkt werden. Beim Sprechen über erlebte Emotionen müssen sie nicht gleichzeitig empfunden werden („kaltes Erinnern“), genauso können Emotionen empfunden werden, die aber (sprachlich) nicht ausgedrückt werden (Battacchi/Suslow/Renna 1996:13).

Bisher gibt es kaum Forschung, die Emotion und Sprache verbindet, insbesondere, was den Einfluss von Emotionen auf den Sprachinhalt betrifft. Am ehesten betrachten Autoren aus dem psychoanalytischen Umfeld den Zusammenhang von „kommunikativen“ und „emotionalen“ Strukturen und die Brückenfunktion der Sprache zwischen innerer und äußerer Wirklichkeit (vgl. Battacchi/Suslow/Renna 1996:9).

Von psychologischer Seite wird außerdem dargestellt, dass das Thema Emotion in der Sprachpsychologie ein Schattendasein führt, das erst seit Mitte der 80er Jahre eine moderate Entwicklung erfährt (Rummer/Engelkamp 2000:325). Im Fazit zum Forschungsstand über den Zusammenhang von Kognition, Emotion und Sprache attestieren Rummer und Engelkamp, „dass die wechselseitigen Beziehungen

zwischen emotionalen und kognitiven Prozessen in der Sprachpsychologie nach wie vor in viel zu geringem Ausmaß berücksichtigt werden. Eine in dieser Hinsicht zufrieden stellende Theorie ist derzeit nicht in Sicht.“ (Rummer/Engelkamp 2000:331)

Da diese Theorie bisher fehlt, knüpfe ich dort an, wo Forschungsarbeiten vorliegen. Dies sind Untersuchungen zum Emotionsvokabular. So werde ich im Folgenden den Kenntnisstand über das Erlernen des Emotionsvokabulars beim Kind und über das Einwirken sozio-kultureller Prägung auf diesen Lernprozess beschreiben und anschließend den Begriff der semantischen Unschärfe erläutern.¹⁴

Als Voraussetzung dafür, dass Kinder sich ein Emotionsvokabular aneignen, werden kognitive und sprachliche Grundfähigkeiten gesehen. Weiter wird zumindest von der bereits dargestellten Schule der Evolutionstheoretiker davon ausgegangen, dass emotionale Dispositionen im Spiel sind, die sich mit dem Heranwachsen des Kindes weiterentwickeln. Die sprachliche Verwendung von Emotionswörtern lernen Kinder im Heranwachsen von ihren Eltern oder Pflegepersonen: Wenn das Kind eine Emotion erlebt und zum Ausdruck bringt (etwa durch Lachen über einen gerade bebauten Turm), wird dieses (Ausdrucks-)Verhalten von der pflegenden Person mit dem etikettiert, was diese aus dem Verhalten des Kindes decodiert (im Beispiel: Freude, oder auch Stolz). Das Kind lernt die Bedeutung von ‚Lachen‘ und ‚Freude‘ also durch die Verbindung des eigenen Erlebens mit einer Etikettierung durch die Pflegeperson und im Kontext des Momentes (im Beispiel: „Na, da freust du dich aber!“). Das heißt, das Kind lernt das Emotionswort in einer situativen Konstellation und in Verbindung mit seinem Verhalten und dem Verhalten des Gegenübers, seiner Empfindung und dem externen Kontext und lernt damit auch die Anwendungsregeln für dieses Emotionswort. Taucht ein bereits benanntes Gefühl in einer neuen Situation wieder auf, kann auch das Emotionswort in die neue Situation übertragen werden. Ebenso können neue emotionale Begriffe auch durch genaue und plausible Erklärungen Dritter gelernt werden. Ab dem zweiten Lebensjahr beginnt das Kind, ein eigenes Emotionsvokabular zu entwickeln. Ab dem dritten Lebensjahr verbalisiert es neben den eigenen Emotionen auch die Emotionen anderer. Der Einfluss von Kultur und Gesellschaft auf den sprachlichen Ausdruck ist bedeutsam, denn durch soziales Lernen passt sich der sprachliche Emotionsausdruck dem der

Erwachsenen und damit der „schon vorhandenen Sprach- und Bedeutungswelt“ (Battacchi/Suslow/Renna 1996:78) an.

Den Aspekt des Einflusses der sozialen Umwelt auf die Entfaltung und Formung von Emotionen stellt die bereits dargestellte Theorie der sozialen Konstruktion von Emotionen ins Zentrum. Die Theorie besagt folgendes: Ereignissen wird eine emotionale Qualität zugewiesen, die geprägt sein kann von sprachlichen Gebräuchen und moralischem Urteil der entsprechenden Gesellschaft. Entsprechende Wertvorstellungen setzen wiederum Normen dafür, welche Emotionen wichtig und der Sozialisation würdig sind (Harré 1986). Die Funktion von Emotionsaussagen und -berichten liegt neben dem Etikettieren von inneren Zusänden auch in der Beurteilung von anderen und sich selbst, der Vorhersage und Erklärung von Verhalten und möglicherweise strategisch bei Entscheidungen über Handlungsweisen. Diese Funktionen werden immer im sozialen Kontext gesehen. Das heißt, emotionale Äußerungen müssen nicht tatsächliches Erleben widerspiegeln, sondern können sozial geformt und überformt sowie Zeichen von persönlicher Motivation und Selbstdarstellungstendenzen sein. Emotionales Wissen wird im sozialen Lernprozess von Eltern, Erziehern, peer-group, anderen Bezugspersonen und nicht zuletzt den Massenmedien vermittelt, die emotionale Verhaltenstendenzen aufbauen und „ein umfangreiches Wissen zu emotigenen Situationen, emotionalen Reaktionen, Gefühls- und Darbietungsregeln (teilweise mit explizitem Lehranspruch)“ (Battacchi/Suslow/Renna 1996:79) übermitteln.

Entsprechend wird in verschiedenen Kulturen unterschiedlich mit Emotionen umgegangen, und es ergeben sich verschiedenartige Bedeutungen von Emotionen, was sich plastisch in den unterschiedlichsten Akzentsetzungen des Emotionswortschatzes anderer Sprachen zeigt.¹⁵ In den kulturvergleichenden Studien von Hofstätter (1966) wird deutlich, dass hinter scheinbar gleichen Emotionsbezeichnungen tatsächlich unterschiedliche Befindlichkeiten stehen¹⁶, ebenso sind Emotionsbezeichnungen abhängig von sozialer Schicht, Soziolekt und Soziokultur.

¹⁴ Die nachfolgenden Ausführungen zum Emotionsvokabular stützen sich auf Battacchi/Suslow/Renna 1996:74-82, wo nicht anders gekennzeichnet.

¹⁵ Battacchi, Suslow und Renna (1996) ziehen ein eingängiges Beispiel heran: auf Tahiti gäbe es kein Wort für Trauer (als Traurigkeit nach Verlust). Gefühle wie Ärger, Furcht und Schamgefühl würden dort jedoch betont.

Welche Bedeutung die Semantik beim Ausdruck von Emotionen gewinnt, bringt folgendes Zitat zum Ausdruck:

„Das emotionale Gedächtnis (...) ist aufgrund der individuellen Lebenserfahrung durch eine hohe individuenabhängige Spezifität der gespeicherten emotionsauslösenden Bedingungen, affektiven Reaktionen und benutzten beziehungsweise verfügbaren Gefühlsbegriffe gekennzeichnet. Das führt dazu, daß identische Situationen in verschiedenen Personen diverse emotionale Reaktionen hervorrufen können. Es bilden sich begrifflich individuelle Präferenzen, sophistische Bezugssysteme, Vermeidungen oder ein Ignorieren von bestimmten Emotionen heraus, die eng an Persönlichkeitseigenschaften gebunden sind. Das affektive Lexikon wird individuell gebrochen und selektiv auf spezifischen Erfahrungshintergründen erlernt. Insofern erscheint das Studium der Semantik des affektiven Wortschatzes in seinen denotativen Bedeutungsstrukturen (Clore&Ortony 1988) von relativer Hilfe für das ideographische Verständnis eines sprachlichen Emotionsausdrucks.“ (Battacchi/Suslow/Renna 1996:81)

Es liegen Studien vor, in denen die konnotative Wortbedeutung, also die emotionalen Aspekte von Wörtern, für die Untersuchungspersonen nach Valenz (angenehm versus unangenehm), Aktivität (erregend versus beruhigend) und Potenz (stark versus schwach) erforscht wurde. Die Ergebnisse dieser und ähnlicher Studien bestätigen obige Aussage, dass Wörter sich in emotionalen Aspekten erheblich unterscheiden, insbesondere was konnotative Bedeutung und klangliche Eigenschaften betrifft (Rummer/Engelkamp 2000:326f).

Semantische Unschärfe, die Vagheit der Bedeutung von Wörtern, trägt zur Kommunikationstauglichkeit von Begriffen bei. Insbesondere abstrakte Begriffe können keine eindeutige Bedeutung haben, da jeder Sprecher ihnen in seinem individuellen Sprachlernprozess eine individuelle Bedeutung verliehen hat. Wären sie eindeutig, müsste es eine Unendlichkeit an Begriffen geben, und es könnte keine Kommunikation stattfinden. So liegt in der Allgemeinheit der Sprache einerseits Vagheit, andererseits Effizienz und Produktivität. In einer bestimmten Situation werden dann die gewonnenen (komplexen) Bedeutungen respektive Wörter angewandt, jedoch mit einer situativen Bedeutung. Ein Sprecher meint also in der Situation nur *einen* Bedeutungsaspekt der Gesamtbedeutung. Dabei werden pragmatische und semantische Mehrdeutigkeiten durch den situativen Kontext deambiguiert. Die Bedeutung stellt sodann einen Zusammenhang zwischen Sprache und Handlung, Ereignissen, Bewusstseinszuständen, Wissen und Gegenständen her.

¹⁶ Der deutsche Ausdruck ‚Schadenfreude‘ lässt sich beispielsweise kaum in eine andere Sprache übersetzen.

Es ist folglich eine heikle Aufgabe, überhaupt Wörter zu bestimmen, die zum Emotionslexikon (im weiteren Sinn) gehören, da auch scheinbar ‚unemotionale‘ Wörter hochgradig emotional besetzt sein können, während emotionsimplizierende Wörter (wie Ärger, Liebe, erröten, traurig, liebevoll etc...) diese Besetzung nicht zwingend tragen müssen. Abschließend dazu Battacchi, Suslow und Renna:

„Die Mitglieder einer Kultur- bzw. Sprachgemeinschaft werden dazu neigen, unter ein und demselben Emotionswort unterschiedliche Bedeutungsstrukturen zu verstehen, dennoch sind innerhalb einer Sprachgemeinschaft deutliche Konvergenzen der Wortbezüge und Wortfunktionen zu erwarten. Wäre nämlich die Bedeutung von Emotionswörtern wie „Wut“ oder „Überraschung“ individuell gänzlich verschieden, so hätten sie keinen Kommunikationswert.“ (Battacchi/Suslow/Renna 1996:82)

Resümierend ist festzuhalten, dass Emotion und Sprache eng miteinander verbunden sind. Trotz unterschiedlicher Forschungen ist die Bildung einer Theorie, wie diese Verbindung genau aussieht, bisher ausgeblieben. Das mag daran liegen, wie die Ausführungen zeigen, dass die Äußerung von Emotionen zwar einigen Einflussvariablen unterliegen, bei denen man von einem relativ ‚objektiven‘ Einfluss sprechen könnte (etwa Kultur und Gesellschaft), gleichermaßen spielt jedoch die höchst individuelle Entwicklungs- und Lebensgeschichte der sich äßernden Person eine große Rolle. Ob bisherige Forschungen genau deshalb noch nicht vorliegen können, weil das Phänomen Emotionsäußerung nur schwer – wenn überhaupt – ‚objektiv‘ erforscht werden kann, ist möglicherweise eine Frage, der sich die Forschung stellen muss.

Die Relevanz der Ausführungen dieses Kapitels für den Fremdsprachenunterricht liegt in der hier gewonnenen Einsicht, dass selbst bei Sprechern einer gemeinsamen Muttersprache nicht von einem gemeinsamen Emotionsvokabular ausgegangen werden kann. Dies erleichtert die Vermittlung eines Emotionsvokabulars in der Fremdsprache nicht gerade. Dazu kommt das Problem, dass sich das muttersprachliche Emotionsvokabular aufgrund der kulturellen Unterschiede nicht eins zu eins in die Fremdsprache übertragen lässt (vgl. obiges Beispiel der Schadenfreude). Für meine weitere Arbeit und Praxisuntersuchung bedeutet dies, dass ich bei emotionalen Äußerungen oder Äußerungen über Emotionen nie von Emotionswörtern als ‚eindeutig eingrenzbaeren, leicht handhabbaren Größen‘ sprechen kann.

Das Aussprechen von und Sprechen über Emotionen im Fremdsprachenunterricht bezieht sich immer auf relativ individuelle Bedeutungen, derer Vielfalt sich die Lehrperson bewusst sein sollte.

1.5 Die Bedeutung von Emotion und Sprache für Identität und Persönlichkeit

In der Darstellung der Funktionen von Sprache habe ich bereits auf den Zusammenhang von Sprache, Emotion und Identität innerhalb der emotiv-expressiven Sprachfunktion verwiesen. Dieser Zusammenhang wird in der Literatur häufiger hergestellt, auch in den Schriften, die sich mit dem Erlernen von Fremdsprachen befassen. Ein Bezug zur Persönlichkeit ist dort ebenfalls immer wieder gegeben (vgl. Schütz/Laux 2000, Rohmann 1998, Willkop 1998, Battacchi/Suslow/Renna 1996, Stölting 1987). Auffallend widersprüchlich ist durch die Darstellungen hinweg, dass stets die Bedeutsamkeit dieser Zusammenhänge betont wird, gleichzeitig jedoch kaum genauere oder konkrete Beschreibungen angeführt sind. Es liegt die Vermutung nahe, dass diese Vagheit einer teils ungenauen Verwendung der Begriffe Identität und Persönlichkeit entstammt. Bringt man diese Ungenauigkeit und die oben gezeigte Vielfalt von Emotionstheorien zusammen, verwundert dieser Widerspruch weniger.

Es ist zunächst also sinnvoll, den Begriff der Identität genauer zu erörtern. Dies wird später ebenfalls mit dem Persönlichkeitsbegriff geschehen.

Der Eintrag in einem Wörterbuch der Pädagogik zum Begriff der Identität lautet:

„**Identität** (lat. *idem* derselbe, der gleiche, *identitas* Wesensgleichheit; engl. *identity*).(...) Die innere Gewißheit des Subjekts, daß es trotz wechselnder Lebenssituationen und -phasen und immer neuer Orientierungen in der Außenwelt ein und dieselbe Person bleibt.“(Schaub/ Zenke 1995:181, Hervorhebungen im Original)

Haußer (1989) greift in einem soziologischen Wörterbuch die vielzitierte Definition von Erikson auf, welche Identität beschreibt als „die unmittelbare Wahrnehmung der eigenen Gleichheit und Kontinuität in der Zeit und die damit verbundene Wahrnehmung, daß auch andere diese Gleichheit und Kontinuität erkennen“ (Erikson 1980:18; zit. nach Haußer 1989:279). Haußer erweitert diese Definition erklärend, indem er als Wahrnehmungsfelder biographische Stabilität und Veränderung und erlebte Gleichheit und Umstellung in sozialen Lebensbereichen beschreibt und diese begrifflich als Kontinuität/Diskontinuität und ökologische

Konsistenz/Inkonsistenz bezeichnet. Er weist darauf hin, dass Kontinuität und Konsistenz von sozialem Netzwerk und Umwelt eher unterstützt werden als Diskontinuität und Inkonsistenz. Seine Definition von Identität lautet sodann: „Unter Identität versteht man die subjektive Verarbeitung biographischer Kontinuität/Diskontinuität und ökologischer Konsistenz/Inkonsistenz durch eine Person in bezug auf Selbstansprüche und soziale Anforderungen.“ (Hauber 1989: 279) Zu weiterer Verdeutlichung trägt seine Unterteilung in Innenperspektive (das Sich-selbst-Erfahren) und wahrgenommene Außenperspektive (das von anderen Erlebte) bei, denn damit gelingt auch eine Abgrenzung zum den benachbarten Begriffen Rolle und Persönlichkeit leichter. So versteht Hauber Rolle als „das Bündel gesellschaftlicher Verhaltenserwartungen in der Lebenswelt eines Menschen“ und Persönlichkeit als die „Gesamtheit seiner psychischen Merkmale“ (Hauber 1989:280).

In der psychologischen Identitätsforschung, die ihr Hauptaugenmerk auf die Identitätsstruktur legt, wird Identität als aus drei Komponenten bestehend beschrieben: erstens das Selbstkonzept als „deskriptive Komponente“ in der sich die Summe aller selbstbezogenen Einschätzungen spiegelt (generalisierte Selbstwahrnehmung) und zweitens das Selbstwertgefühl als „evaluative Komponente“, die diese Einschätzungen bewertet (generalisierte Selbstbewertung). Dabei setzt sich das Selbstwertgefühl aus vier Bereichen zusammen, dem intellektuellen, dem emotionalen, dem sozialen und dem physischen, die jedoch in hohem Maße miteinander verflochten sind. Als dritte Komponente gilt die Kontrollüberzeugung als „Überzeugung von der eigenen Wirksamkeit“ (generalisierte situative Kontrollerwartung) (Hauber 1989:281; vgl. Schütz/Laux 2000:519).

Schütz und Laux (2000) bezeichnen das Selbstwertgefühl als „relative stabile Größe im Sinne eines habituellen Persönlichkeitsmerkmals“ (Schütz/Laux 2000:520). Beim Erleben von Emotionen vollzieht die erlebende Person danach Bewertungen, wobei Untersuchungen zur Selbstbewertung zeigen, dass beim Erleben selbstbewertender Emotionen von habituellen Tendenzen ausgegangen werden kann. So lassen sich Personen mit niedrigem Selbstwertgefühl darin eher schwächen als Personen mit hohem Selbstwertgefühl, die sich wiederum in ihrer positiven Selbstbewertung eher bestärken lassen (Schütz/Laux 2000:522). Soviel vorerst zum Begriff der Identität.

Wenden wir uns nun der Persönlichkeit zu, die oben bereits als Gesamtheit der psychischen Merkmale einer Person betrachtet wurde. Der Eintrag im pädagogischen Wörterbuch lautet hierzu:

„**Persönlichkeit** (lat. *persona* Charakter, Mensch nach Rang und Stand; engl. *personality*). Summe aller Merkmale und Verhaltensweisen, die den einzelnen Menschen zu einer unverwechselbaren Individualität werden lassen. Dabei ist das lebenslang wirksame Bedingungsfeld jeder P. sowohl soziokultureller wie physischer und psychischer Natur.“ (Schaub/ Zenke 1995: 268f, Hervorhebungen im Original)

Hurrelmann und Nordlohne (1989) ordnen den Persönlichkeitsbegriff im soziologischen Wörterbuch der Sozialisation unter, kommen letztlich aber zu einer ähnlichen Definition:

„Mit Persönlichkeit wird das einem Menschen spezifische organisierte Gefüge von Merkmalen, Eigenschaften, Einstellungen und Handlungskompetenzen bezeichnet, das sich auf der Grundlage der biologischen und psychischen Ausstattung als Ergebnis der Bewältigung von Lebensaufgaben jeweils lebensgeschichtlich ergibt.“ (Hurrelmann/Nordlohne 1989:604)

In der psychologischen Persönlichkeitsforschung wird den Emotionen eine hohe Bedeutsamkeit beigemessen.¹⁷ Dabei zeichnen sich zwei Perspektiven auf Verknüpfung und Wechselwirkung zwischen Emotion und Persönlichkeit ab: Die deskriptive Perspektive erforscht, wie Emotionen in die Struktur der Persönlichkeit passen. Die explikative und für den Kontext dieser Arbeit interessante Perspektive erforscht, wie Emotionen durch Persönlichkeit bedingt sind und wie persönlichkeitspezifische Emotionen auf andere Prozesse wie Verhalten, Leistungen, Gesundheit und Identitätsentwicklung wirken (Pekrun 2000:334).

Sieht man also Emotionen als Persönlichkeitsmerkmale, dann sind sie dies nach Pekrun (2000), „wenn es sich um habituelle Emotionen handelt (Pekrun 1988). Dasselbe gilt für individualtypische, zeitlich überdauernde Parameter des Emotionserlebens, die über eine einzelne Emotion hinausgehen, wie z.B. die generalisierte, individuelle Intensität von Emotionen.“ (Pekrun 2000:336) Und weiter:

„Emotionen stellen zentrale psychische Organisationseinheiten der Person dar, die wesentlich für individuelle Muster von Wahrnehmung, Denken und Motivation, von expressivem und instrumentellem Verhalten sind (vgl. Malatesta 1988). Aus ihrer Bedeutung für individuelle psychische Grundfunktionen folgt, dass sie

¹⁷ So entstammt auch das Set der vier Persönlichkeitstypen Sanguiniker, Melancholiker, Choliker und Phlegmatiker, in dem Emotionen als zentraler Bestandteil der Persönlichkeit gesehen werden, bereits der Antike (Pekrun 2000:334).

Einfluss auf Gesundheit, Lernen, Arbeit, Leistung, sowie Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung nehmen.“ (Pekrun 2000:344)

Für (Fremdsprachen-) Lernen gilt es als erwiesen, dass Angst, Langeweile, Lern- und Leistungsfreude mit tatsächlichen Erfolgen beim Lernen korrelieren (Pekrun 2000:344).

Abschließend folgt ein ungewöhnlich langes Zitat, das jedoch den Zusammenhang von Emotion, Persönlichkeit und Identität auf den Punkt bringt:

„Die individuelle Emotionalität („Temperament“) steuert bereits im Säuglingsalter eigenes Verhalten und damit auch Reaktionen der Umwelt (Ambert 1992). Positive Emotionen dürften über den Lebenslauf hinweg eine wesentliche Voraussetzung für kreative Selbstgestaltung und Nutzung von Handlungsspielräumen, die Gewährung solcher Spielräume durch Bezugspersonen und resultierende Wahrnehmungen eigener Individualität sein, während eine Reihe von negativen Emotionen (z.B. Hoffnungslosigkeit) explorativ-selbsterprobendes Handeln eher behindern dürften. (...) Die vom Säuglingsalter an resultierenden Kompetenzentwicklungen und Bahnungen von Motivations- und Handlungsgewohnheiten dürften zentral für die gesamte Persönlichkeitsentwicklung und ihre subjektive Spiegelung in selbst- und außengerichteten Komponenten der Identität sein (Selbstkonzepte, Selbstwertgefühle etc.) Die Forschung zu solcher Langfristbedeutung von Emotionen für den Lebenslauf steht allerdings erst am Beginn (vgl. auch Haviland & Kahlbaugh 1993).“ (Pekrun 2000:345)

Zusammenfassend gesagt ist Identität also, welches Bild eine Person von sich hat und nach außen transportieren möchte, eben auch durch Sprache. Persönlichkeit ist demgegenüber, welche tatsächlichen Merkmale eine Person trägt, sprich, ihre Unverwechselbarkeit in Verhaltensweisen, Eigenschaften, Einstellungen, Körper, Seele und Einflüsse von Kultur und Gesellschaft, die sich aus der Bewältigung von Lebensaufgaben ergibt. Überschneidung zwischen beiden tritt am deutlichsten beim Selbstwertgefühl zu Tage, denn es ist ein habituelles Persönlichkeitsmerkmal.

Doch wie hängen nun Identität und Persönlichkeit mit Emotion und (Fremd-)Sprache zusammen?

Die Bedeutung von Emotion und Sprache für Identität und Persönlichkeit betont etwa Rohmann (1998):

„Das Sprechen einer Sprache (...) kann als Mittel dienen, um sich als fähig, kompetent, interessant, unterhaltsam etc. auszuweisen; es geht also beim Sprechen um grundlegende Bedürfnisse jedes Menschen: die eigene Individualität hervorzuheben, zu behaupten oder zu entwickeln und zu zeigen, daß man ein vollwertiges Mitglied der Kommunikationsgemeinschaft und ein wertvoller Kommunikationsteilnehmer ist.“ (Rohmann 1998:152)

Der Sprachgebrauch hat für die Menschen vielfältige Bedeutungen. So geht es dabei auch um Stärkung der Identität durch Vertreten eines bestimmten Selbstkonzeptes und damit um den Versuch einer positiven Bewertung dieses Selbstkonzeptes, folglich um Stärkung des Selbstwertgefühls. Das zeigt sich sehr anschaulich darin, wie Soziolekte oder muttersprachliche Akzente und andere Varianten einer Sprache dazu genutzt werden, die eigene Zugehörigkeit zu einer Gruppe zu kennzeichnen und sich dadurch aufzuwerten beziehungsweise Abwertungen durch andere zu erfahren (vgl. Rohmann 1998:153). „Kotthoff (1989:23) betont, dass Fremdsprachenlernende in der Fremdsprache als reduzierte Persönlichkeiten interagieren müssen; ihre reduzierte Performanz verhindert es, dass sie alle Facetten ihrer Persönlichkeit zum Ausdruck bringen können.“ (Reinke 2000:70)¹⁸

Willkop (1998) vertritt die Annahme, dass Emotionen „Erkenntnishilfen bei der Identitätskonstitution“ (Willkop 1998: 66) sind und argumentiert, dass das Erleben und Bewältigen von Emotionen dabei helfen kann, ein Selbstkonzept zu entwickeln. Aus erfolgreicher Emotionsbewältigung folgt dann ein positives Selbstwertgefühl.¹⁹

Stölting widmet einen Aufsatz dem Zusammenhang von affektiven Sprachlernfaktoren und Identität (Stölting 1987).

Hier seine Erklärungen zur Sprechangst, die er auf Einwanderer bezieht: Einwanderer können eine allgemeine Bedrohung erleben, wenn sie als Angehörige einer kulturellen und sozialen Minderheit im neuen Land eine persönliche Entwertung erfahren. Die Situation nach der Einwanderung beinhaltet einen Spannungszustand vor der Problemlösung. Falls sich das Problem nicht löst, kommt es zu einer dem Stress ähnlichen dauerhaften Anspannung, in der selbst Alltagserlebnisse (wie etwa der Kauf einer Bahnfahrkarte und eine Fahrt mit der

¹⁸ Hier sei am Rande auf Folgendes verwiesen: Selbst wenn die Fremdsprachenlernenden dies von ihren performativen Fähigkeiten her könnten, bleibt noch die Schwierigkeit, es auch kulturell angemessen zu tun. Ebenfalls geht es beim Sprechen über die eigene Persönlichkeit nicht nur um Emotionen, auch wenn ich sie hier ins Zentrum stelle.

¹⁹ In Berufung auf Lazarus (1991) beschreiben Schütz und Laux (2000) das Emotions-Bewältigungs-(EB-Modell) und das Bewältigungs-Emotions-Modell (BE-Modell), die nach Lazarus (1991) gleichzeitig und ineinandergreifend wirksam sind. Nach dem EB-Modell wird der Bewältigungsprozess durch unlustbetonte Erlebnisqualität ausgelöst und zielt darauf ab, Emotionen zu regulieren. Nach dem BE-Modell bestimmen Bewältigungsprozesse die Qualität und die Intensität der ausgelösten Emotionen. Es ergeben sich mehrere Intentionen aus der Bewältigung von Emotionen: eine Regulation des emotionalen Distress und eine Problemlösung oder Änderung der gestörten Person-Umwelt-Beziehung, aber auch: die Emotionsregulation (Regulation des Gefühlsausdruckes), die Situationsregulation (aktive Veränderung der Situation), die Selbstregulation (Schützen des Selbstwertgefühls) und die Interaktionsregulation (Bewegen anderer zu gewünschtem Verhalten) (Schütz/Laux 2000:523).

Bahn) zu Stress-Erlebnissen mit traumatischer Wirkung werden können. Oft wird darauf mit körperlichem und psychischem Rückzug oder anderen Vermeidungsmechanismen reagiert (Stölting 1987:99f). Auf vorherige Überlegungen übertragen bedeutet das: Durch die plötzliche negative Neubewertung des Selbstkonzeptes sinkt das Selbstwertgefühl, und es kommt zum inneren Konflikt. Dieser kann begleitet sein von einer als traumatisch erlebten „lathophobischen Aphasie“ (Sprachlosigkeit aus Fehlerangst) (Stölting 1987:101), weil der Lerner sich auf eine Stufe frühkindlicher Sprachlosigkeit zurückversetzt fühlt und dadurch seine zuvor doch als reif entwickelt wahrgenommene Identität zeitweilig in Frage gestellt wird:

„Jahrelang ist man dazu erzogen worden, sich nicht kindisch zu benehmen. Nun, im Fremdsprachenunterricht, soll man genau das tun: seltsame Laute üben, blind der Führung durch den Lehrer folgen und die eigenen wohltrainierten Denkgewohnheiten aufgeben. Diese Regression ist eine angstausslösende Erfahrung; die Regressionsangst paralyisiert den Lerner und bereitet ihm Schwierigkeiten, die zu den praktischen Lernproblemen mit der Fremdsprache noch hinzukommen.“ (Stölting 1987:102)

Wenn der Lerner etwa einen anderen suprasegmentellen Ausdruck einer Fremdsprache mit einer negativen Bewertung verknüpft und diesen anderen suprasegmentellen Ausdruck daher keinesfalls annehmen will, kann dies dazu führen, dass der Lerner sich gegen diese aufoktroierte vermeintliche ‚Veränderung seiner Identität‘ mit einem hartnäckigen muttersprachlichen Akzent wehrt (Stölting 1987:102; vgl. Guiora 1975).

Das heißt, ‚infantilisierende‘ Sprachlern- und Sprachgebrauchssituationen rufen Angst vor Regression auf frühere Entwicklungsstufen der Identität und damit Widerstände hervor (Stölting 1987:103). Sie bergen aber auch die Chance, mit der Fremdsprache Dinge ausdrücken zu können, die in der Muttersprache schwierig auszudrücken sind. Grund dafür ist die in dem Fall als ‚befreiend‘ erlebte semantische Unschärfe, von der bereits in Kapitel 1.4 die Rede war - diesmal jedoch die erlebte semantische Unschärfe der Fremdsprache.

Sprechfreude entsteht dagegen durch die Faszination der fremden Sprache. Wie bei der Glossolalie²⁰ liegt der ‚therapeutische‘ Wert des Fremdsprachenlernens darin, dass die Über-Ich-Kontrolle über die Sprache ausgeschaltet ist und daher Regression erlaubt ist, die dazu dient, die Identität aufrecht zu erhalten. Andere Beispiele wären

Privatsprachen bei Schizophrenen und kindliche Privat- oder Geheimsprachen. In diesen Fällen wird im von der Norm abweichenden Sprachgebrauch die Sehnsucht nach einer unkonventionellen affektiven Sprache geweckt, mit der autonome Welten geschaffen und eine Flucht aus der (unbefriedigenden) Realität möglich wird. Hier wird die Regression also positiv bewertet, gleich einer frühkindlichen Entwicklungsstufe, auf der das Spiel mit der Sprache als lustvoll, kreativ und für den kindlichen Spracherwerb allgemein von großer Bedeutung ist (Stölting 1987:105). Dieser kreative Umgang mit Sprache hat mehrere Gründe, die zumindest teilweise auch für den erwachsenen Lerner gelten können: Sprechen gibt (dem Kind) – auch ohne Mitteilungsabsicht – inneren Halt und Befriedigung, weil es Raum für den natürlichen Bewegungs- und Artikulationsdrang bietet. Der Erwerb der Sprache erweitert den Zugriffsbereich (des Kindes) entscheidend und damit wird sein allgemeines Potenzgefühl ausgedehnt. Der Erwerb von Fremd- und Privatsprachen bedeutet also einen Zuwachs an Macht und Potenz. Im Umkehrschluss bedeuten Fehler beim Fremdsprachenlernen Impotenz. (Stölting 1987:106)

Zur fremdsprachlichen Sprechfreude und von der Fremdsprache ausgehender Sprachfaszination äußert sich auch Börsch (1982) in ihrer qualitativen Studie zur subjektiven Bedeutung und Funktion des Fremdsprachenerwerbs und -studiums für Studierende. Ihre Untersuchung ist geschlechtsspezifisch angelegt. Dieser Aspekt hat für meine Argumentation keine Relevanz, wohl aber die Ergebnisse als solches, denn sie gehen in die gleiche Richtung wie Stöltings theoretische Ausführungen und belegen diese folglich empirisch. Börsch kommt zu der Erkenntnis, dass es den von ihr untersuchten Studentinnen leichter fällt, ihre Gefühle in der Fremdsprache auszudrücken, weil „eine eingeschränkte Sprachbeherrschung, mit der nach Wahrnehmung der Studentinnen notwendigerweise eine direkte und damit auch unkompliziertere Kommunikation verbunden ist“, „eine weniger starke und als weniger belastend empfundene gefühlsmäßige Besetzung des Fremdsprache“ vorliegt sowie „eine geringere Verantwortlichkeit für das eigene Handeln, da aufgrund der sprachlichen Unzulänglichkeit im Ausland eine gewisse Narrenfreiheit eingeräumt wird“ (Börsch 1982:78f). Börsch gesteht damit der Fremdsprache die Funktion zu, die Grenzen der ‚muttersprachlichen‘ Identität auszuweiten und den Lernenden Raum für neue Erfahrungen und damit neue Einsichten ins Selbstkonzept

²⁰ „(...)unvorbereitetes und unkontrolliertes Sprechen einer spontan erfundenen ‚Fremdsprache‘, der

zu bieten, die in der Muttersprache nicht möglich scheinen (vgl. Börsch 1982:72-87, 95-110).

Die Literatur lässt also folgende Schlüsse zu:

Lernende werden ihr Selbstkonzept aufwerten, also ein besseres Selbstbewusstsein in der Fremdsprache bekommen, wenn sie sich in der Sprachlernsituation positiv erleben. Dazu gehört, ihr emotionales Selbstkonzept zufriedenstellend nach außen zu zeigen.

Die Sprachlernsituation trägt Bedrohung und Chance einer Regression in sich. Dabei handelt es sich um eine Regression auf der sprachlichen Ebene, die sich aber auch als eine Regression auf der Ebene der Identität und des kulturell angemessenen Verhaltens zeigen kann.

Dem aufmerksamen Leser wird aufgefallen sein, dass ich zu Beginn des Kapitels von Identität und Persönlichkeit sprach, später jedoch nur noch von Identität. Wo es um die Chancen einer Regression beim Fremdsprachenlernen geht, ist von Persönlichkeit nicht mehr die Rede. Dies scheint logisch und folgerichtig, da die Vorstellung einer Regression auf Ebene der Persönlichkeit paradox ist, begreift man sie als Unverwechselbarkeit einer Person (und sieht man von psychischen Störungen ab). Ich bekräftige in diesem Zusammenhang obiges Zitat, dass Fremdsprachenlernende in der Fremdsprache nicht alle Facetten ihrer Persönlichkeit zum Ausdruck bringen können. Zweifelsohne haben sie ihre Persönlichkeit jedoch weiter inne. Dies bedeutet, dass nur der Ausdruck der Persönlichkeit, nicht jedoch die Persönlichkeit selbst reduziert ist oder gar regrediert.

Auf den oben genannten Aspekt des Potentials, das in der Chance einer erlebten Regression auf Ebenen von Sprache, Identität und kulturell angemessenem Verhalten liegt, werde ich in Kapitel 1.7 zurückkommen, wenn es darum geht, Anforderungen an die Unterrichtspraxis zu formulieren.

1.6 Die Rolle von Emotionen im Unterricht

Wenden wir uns der Frage zu, welche Rolle die Emotionen im Unterricht laut Literatur einnehmen. Entsprechende Literatur ziehe ich heran, weil es bisher nur im Allgemeinen um Emotionen und Sprache ging und die Spezifika der Unterrichtssituation bis hierher unberücksichtigt blieben. Hier gehe ich folglich der

aber die Systemhaftigkeit und die festmachbare Bedeutung fehlt“ (Stölting 1987:105).

Frage nach, ob es das Thema Emotionen, Sprache, Aussprechen von und Sprechen über Emotionen im Unterricht unter einem gesonderten Blickwinkel zu betrachten gilt.

Man kann zwei Forschungsrichtungen unterscheiden, die sich der Rolle von Emotionen im Unterricht widmen. Gemeinsam ist ihnen die Feststellung, dass dieser Aspekt im Unterricht bisher weitgehend vernachlässigt behandelt wurde. Die beiden Richtungen nutzen diese Feststellung jedoch für unterschiedliche Argumentationslinien: Die einen scheinen die bisweilen vernachlässigten Emotionen für eine Effektivierung des Unterrichts nutzbar machen zu wollen. Diese Richtung hat allem Anschein nach zum aktuellen Zeitpunkt eine größere Anhängerschaft, während die andere aus den 1970er Jahren stammt und kaum Auswirkungen auf die gegenwärtige Diskussion um die Rolle von Emotionen im Unterricht gehabt zu haben scheint. Die Autoren der zweiten Richtung gehen deutlicher auf die Vernachlässigung der Emotionen ein, geben dafür Erklärungsversuche ab und plädieren dafür, das Bild der Lernenden als Objekte zu überwinden. Der später referierte anthropologisch-narrative Ansatz knüpft an letztere an und argumentiert ähnlich (siehe Kapitel 1.9).

Zunächst jedoch zur ersten Richtung, die Emotionen für das schulische Lernen nutzbar zu machen sucht. Bei Hänze (2000) findet sich ein deutliches Plädoyer für die Berücksichtigung von Emotionen im Unterrichtsgeschehen:

„Gefühle können nicht nur Anreize oder störende Hindernisse beim Lernen sein, sie bedingen auch das Interesse für bestimmte Lehrinhalte und haben einen Einfluss auf den vorherrschenden Arbeits-, Denk- und Lernstil (z.B. intuitiv-holistisch vs. analytisch-sequentiell).“ (Hänze 2000:586)

Er teilt Emotionen im Schullunterricht ein in aufgabenbezogene und soziale Emotionen, wobei zu den aufgabenbezogenen die prozessorientierten (Lernfreude, Interesse, Langeweile), prospektiven (Hoffnung, Vorfreude, Angst) und retrospektiven Emotionen (Vergleich von Leistungsstandard und tatsächlich erbrachter Leistung – Erleichterung, Freude, Stolz, Ärger) gehören. Soziale Emotionen im Unterrichtsgeschehen entstehen beim absoluten oder relativen Vergleich zu Mit-Lernenden, durch Unterrichtsstil und Arbeitsformen (Pekrun 1992, nach Hänze 2000:586f). Der Effektivitätsgedanke tritt klar hervor:

„Ziel effektiven Lernens und Arbeitens sollte es sein, die mit dem Lernen verknüpften Emotionen in ihrer Funktion für die Auseinandersetzung mit der Umwelt zu nutzen und sie nicht ausschließlich als störend für den Lernprozess anzusehen“ (Hänze 2000:587f).

Solches kann beinhalten, Lernmaterial emotional bedeutsam zu machen oder den Arbeitsstil den emotionalen Bedürfnissen der Lernenden anzupassen (Hänze 2000:588). Hier kann man erkennen, dass Hänze der *negativ-abgrenzenden* Position anhängt (vgl. Kapitel 1.1), da er Emotionales vorerst als Störung (der kognitiven Aufgaben) begreift, die anhand entsprechender Methoden in Hilfe (bei den kognitiven Aufgaben) umgewandelt werden kann.

Verschiedene Lerntheorien gehen davon aus, dass Lernen durch die Erfüllung oder Nichterfüllung von Erwartungen über die Umwelt und anschließende Fehlerkorrektur gesteuert wird, wobei die Diskrepanz zwischen Erwartung und Resultat Emotionen auslöst (vgl. Kapitel 1.2.1). Ereignisse und Lerninhalte, die Emotionen auslösen, werden diesen breit anerkannten Überlegungen zufolge besser behalten als neutrale Ereignisse/Lerninhalte (Hänze 2000:588; vgl. Bower 1992²¹).

Vorsicht ist nach Hänze vor emotionaler Übersättigung des Unterrichts geboten. Als zentrales Anliegen des Unterrichts kann jedoch gelten, durch „situiertes Lernen“ und „reales Problemlösen-Wollen“ (Hänze 2000:589) die Selbstverantwortung der Lernenden zu stärken und so Ziele und Gefühle der Lernenden in den Prozess mit einzubeziehen.

Emotionen und Stimmungen beeinflussen nicht nur das, was ein Lerner behält, sondern auch, wie er arbeitet, denn seine Stimmung beeinflusst den Denkstil: Gute Laune macht das Arbeiten kreativer, gutgläubiger, aber auch oberflächlicher, schlechte Laune dagegen lässt sorgfältiger, langsamer, rigider arbeiten (Hänze 2000:590). Prozessorientierte Motivation führt dabei zu besseren Leistungen als aufgabenorientierte Motivation: „Eine hohe emotionale und kognitive Involviertheit ist ein Anzeichen für prozessorientierte Motivation und der beste Garant dafür, dass eine Aufgabe zu Ende gebracht und gut gelöst wird“ (Hänze 2000:591). Eine besonders intensive Form der emotionalen und kognitiven Involviertheit bildet das „Flow“-Erleben (vgl. Csikszentmihaly 1992):

„Flow ist ein freudvolles Aktivitätsgefühl, bei dem man völlig in der Sache aufgeht, mit der man sich beschäftigt; eine Aufmerksamkeit, die ganz von der

²¹ Aus Bowers' Modell werden zwei Vorhersagen abgeleitet: „mood-state-dependency“ (übersetzbar mit ‚Stimmungszustands-Abhängigkeit‘) besagt, dass Wissen besser abrufbar ist, wenn der emotionale Zustand bei Erwerb und Abruf des Wissens gleich ist; „mood-congruency“ (Stimmungskongruenzeffekt) besagt, dass Reize, die der Stimmung des jeweiligen Momentes entsprechen, besser abrufbar sind als Reize, die der momentanen Stimmung nicht entsprechen. Insgesamt gilt diese Theorie als noch nicht ausreichend abgesichert (Rummer/Engelkamp 2000:329), der Stimmungskongruenzeffekt wurde allerdings in mehreren Studien belegt (vgl. dazu Rummer/Engelkamp 2000:330).

Aufgabe absorbiert wird und die eigene Person vergessen lässt.“ Es „wird begünstigt durch klare Aufgabenstruktur mit eindeutigen Zielen. Dazu gehört, dass der Handelnde unmittelbar Rückmeldungen über die Ergebnisse seiner Aktionen bekommt.“ (Hänze 2000:591)

Die erkennbare Annahme, dass Emotionen grundsätzlich nicht Teil des ‚eigentlichen‘ (nämlich des kognitiven) Lernens sind, sondern dieses nur fördern oder stören können oder dass es gar zu „emotionaler Überstättigung“ beim Lernen kommen kann, zeigt deutlich, dass diese Forschungsrichtung der *negativ-abgrenzenden Position* entstammt und letztlich doch wieder die Kognition in den Vordergrund stellt. Denn emotionale Prozesse, die beim (kognitiven) Lernen entstehen, werden hier nur als ‚Hilfsfunktionen‘ herangezogen, um sie fürs (kognitive) Lernen nutzbar zu machen.

Für die Themenstellung dieser Arbeit besitzt diese Forschungsrichtung also keine direkte weitere Relevanz, da für mich nicht unterrichtsbezogene Emotionen, sondern das Aussprechen von und Sprechen über Emotionen im Unterricht von zentralem Interesse sind. Anzumerken sei lediglich, dass auch unterrichtsbezogene Emotionen einen ersten Ansatzpunkt für mein Anliegen bilden können, da sie unter Umständen angesichts ihrer aktuellen Präsenz im Klassenzimmer leichter zugänglich sind als Emotionen, die nicht im direkten Kontext des Unterrichts stehen.

Warum Emotionen allgemein im Unterricht schwer zugänglich sind, obwohl sie im Alltag außerhalb des Klassenzimmers großen Raum einnehmen, dieser Frage geht die zweite Denkrichtung auf den Grund, die grundsätzliche Kritik an den ‚Zivilisierungsmechanismen‘ der Schule übt. Diesbezügliche Überlegungen stammen von Elias und Rumpf. Auf die Zivilisationstheorie von Elias (1976) sei hier aufgrund ihrer Komplexität nur sehr kurz eingegangen. Elias beschreibt die Entwicklung der westeuropäischen Gesellschaften als Zivilisationsprozess, innerhalb dessen das Verhalten der Menschen immer stärker kulturellen Kodierungen – Werten, Normen und Moralvorstellungen – unterliegt. Teil dieses Verhaltens ist der Umgang mit Emotionen, der durch zunehmende Kontrolle gekennzeichnet ist. Dabei ist jeder institutionalisierte Unterricht eine Instanz zur Durchsetzung des Zivilisierungsprozesses und damit auch für eine Zivilisierung der Gefühle mitverantwortlich (Elias 1976; nach Schwerdtfeger 1997b:595).

Dieser Ideenkette schließt sich Rumpf (1976) in seinen Erörterungen zu Unterricht und Identität an, die auch geprägt sind von Interaktionismus und Psychoanalyse. Er konstatiert, dass die Sinne beziehungsweise Sinnlichkeit in der Schule durch deren

(unbewusste) rigide Vorgaben, wie Lernen stattzufinden hat, stark beschnitten werden. So haben Erfahrungen, die der Welt außerhalb des „Lernlabors“ (Rumpf 1976), damit also der ‚eigentlichen‘ Welt entstammen, im Unterricht keinen Platz, wenn dort von Lernenden als Objekten ausgegangen wird. Als willkommene Schritte der Gegenentwicklungen nennt Rumpf die Vorschläge zu offenen Curricula und Projektunterricht (Rumpf 1976:9ff). Hier findet das vorherige Kapitel Anschluss, denn Arbeit mit sinnlichen Erfahrungen ist nach Rumpf immer auch „Arbeit an der eigenen Identität“ und damit „Arbeit an der Integration disparater Anteile der Selbst- und Welterfahrung“ (Rumpf 1976:164).

„Erziehungswissenschaft sollte für identitätsbedeutsame Szenen empfindlich werden, wenn sie aufmerksamer und handlungsfähiger machen will – denn das Antasten von Identitäten in neuen fremden, irritierenden oder faszinierenden Beziehungen ist vielleicht die normale und alltägliche Provokation, etwas zu lernen. (...) Arbeit an der eigenen Identität führt zu dem, was in der Literatur als „Ichstärke“, und „Ichidentität“ von psychoanalytischen und interaktionistischen Theorien angepeilt wird – wobei Ichstärke auf die positive Belastbarkeit des Ich, Ichidentität auf die Kontinuität des Ich inmitten verschiedenartiger und widersprechender Welt- und Selbstanteile abhebt.“ (Rumpf 1976:165)

Später schreibt Rumpf der Schule an verstecktem Curriculum zu:

„Diese beiden Verinnerlichungen – der Aufbau einer kognitiven Operationsbasis in den sterblich-sinnlichen Menschen und die Arbeit an der eigenen gestaltlosen Zukunft – durchdringen das Schul-Lernen in unserer Zivilisation von der Vorschule bis zum Hochschuldiplom.“ (Rumpf 1994:8)

Dort schildert er auch anhand von Beispielen aus der Unterrichtspraxis von über 100 Jahren, dass die Schule ein Körperreglement nahe legt, das nur sehr speziellen Zugang zur Welt bahnt und mit dem die Schüler lernen sollen, über ihren Körper instrumentell zu verfügen: „Der Lernstoff, jeder Lernstoff offenbar, fordert strengste körperliche Selbstzucht.“ (Rumpf 1994:49).

Diese Kritik findet sich auch bei Holzkamp (1986): „Die Isolation der Klassen, der Unterrichtsfächer, die offenen und heimlichen Regeln der Institution Schule verhindern oft wertvolle Lernprozesse, obwohl von allen Seiten größte Bereitschaft vorhanden ist.“ (Holzkamp 1986:563) Er sieht für dieses ‚Verhindern‘ unter anderem den Grund, dass im Unterricht mit vorgeplanten Affekten gearbeitet wird, was keine wirkliche Kommunikation zulässt (vgl. Puchta/Schratz 1984). Er beschreibt genauso wie Rumpf das Fehlen von „ganzmenschlichen Erfahrungen“, da das „mitgebrachte Ich“ der Lernenden nicht angemessen berücksichtigt, stattdessen jedoch mit „ichfremden Aktivitäten“ gearbeitet wird (Holzkamp 1986:561).

Die Ansichten von Anhängern dieser Denkrichtung legen nahe, dass das Thematisieren von Emotionen und Identität im Unterricht von Seiten der Institution, nach Elias von Seiten der ganzen Gesellschaft, unterdrückt oder zumindest erschwert wird. Dennoch konstatieren sie, dass solch eine Thematisierung wertvolle Lernprozesse beinhaltet, weil damit Zugang zu ganzmenschlichem Erfahrungslernen zurückgewonnen werden kann und dies wertvolle Prozesse für weiteres Lernen (außerhalb des Unterrichts) anregt, also eine ‚ganzmenschliche Bildung‘ beinhaltet. Eine Diskussion darüber, inwiefern letzteres ein wünschenswertes Ziel für den (Fremdsprachen-) Unterricht sein kann oder sollte, steht nach meinem Ermessen in der Fachwissenschaft noch aus.

Doch welche Relevanz hat die Literatur wiederum übertragen auf den Fremdsprachenunterricht und damit auch für mein Thema?

Dass es im Sprachunterricht um das Globalziel geht, die Fremdsprache zu beherrschen und in ihr interagieren zu können, ist einleuchtend. Welche Teilziele sich daraus ableiten, allerdings eine andere Frage.

Wünschenswert wäre es meines Erachtens, der Unterricht versuchte, zielorientiert im engeren Sinne von Sprachwissen, aber auch subjektorientiert ausgerichtet zu sein, da der Gebrauch der Fremdsprache spätestens beim Eintauchen der Lernenden in authentische fremdsprachliche Umgebungen sehr subjektive Bedeutungen erhält. Geht man von bereits dargestellten Sichtweisen *positiv-integrativer* Ausrichtung aus, die engste Verbindungen zwischen Person und Sprache herstellen, sind diese engsten Verbindungen konsequenterweise auch auf Person und Fremdsprache zu übertragen. Wenn der Unterricht demgemäß Raum bietet, Emotionen auszusprechen oder über Emotionen zu sprechen, leistet er einen Schritt hin zu einer Reflexion der entstandenen Bedeutungen und hilft den Lernenden, sich der Unterschiede in ‚muttersprachlicher‘ und ‚fremdsprachlicher‘ Identität bewusst zu werden und beide zu integrieren. Dies kann letztlich zu einem sichereren Umgang mit der Zielsprache und deren Angehörigen führen, womit auch das Globalziel des Fremdsprachenunterrichts erreicht wird.

1.7 Sich ergebende Anforderungen an die fremdsprachliche Unterrichtspraxis

Meine bisherige Darstellungen waren theoretischer Natur. Ich habe in den letzten Kapiteln dargelegt, wie sich die Theoriebildung von Emotion und Kognition entwickelt hat, zentrale Emotionstheorien dargestellt, Erkenntnisse über Sprachfunktionen und das Emotionsvokabular herangezogen sowie die Bedeutung von Emotion und Sprache für Identität und Persönlichkeit beleuchtet und Erkenntnisse über die Rolle von Emotionen im Unterrichtsgeschehen dargelegt.

Von diesen Ausführungen schlage ich nun den Bogen zum praktischen Fremdsprachenunterricht, was bedeutet, eigene Schlüsse aus den theoretischen Betrachtungen zu ziehen und damit konkret zu überlegen, wie ein Unterricht aussehen müsste, in dem das Äußern von und Sprechen über Emotionen einen angemessenen Raum erhielte. Es geht mir im Folgenden darum, Forderungen zu formulieren, an denen bestehende Unterrichtspraxis gemessen werden kann. Dazu werde ich jeweils eine Forderung benennen und sie anschließend erklären. Aus diesen Forderungen entwickle ich später Kriterien für die Praxisuntersuchung.

Minimalforderung: der Unterricht sollte Raum bieten für die Reflexion von kulturellen Werten und Normen, die immer Einfluss auf Äußerungen von und Sprechen über Emotionen haben.

Die eingangs dargelegten Emotionstheorien zeigen, dass das Aussprechen von und Sprechen über Emotionen kulturellen Reglements unterliegt. Diese kulturellen Reglements können nur durch Reflexion aufgedeckt werden. In solchen Reflexionen kann enthalten sein, wie die entsprechenden Werte und Normen auf Verhalten und emotionale Äußerungen wirken können. Ich bezeichne diese Forderung als Minimalforderung, weil sie die Grundlage für alle weiteren Kriterien bildet.

Forderung A: Es sollten möglichst viele der (Basis-)Emotionen explizit im Unterricht thematisiert werden.

In den evolutionstheoretischen Ansätzen wird zunächst von Basisemotionen ausgegangen, was den Untersuchungsgegenstand greifbarer macht und daher eine ‚dankbare‘ Theorie ist. Man kann praktisch den Unterricht daraufhin untersuchen, welche (Basis-)Emotionen überhaupt thematisiert werden. Das Erleben und Aussprechen dieser Emotionen unterliegt jedoch nach der ontogenetischen

Perspektive kulturell bedingten Restriktionen. Danach müsste ein Fremdsprachen-Lerner also die Restriktionen kennen, um Muttersprachler der Fremdsprache in ihrem Aussprechen von und ihrem Sprechen über Emotionen zu verstehen und um sich selbst angemessen verhalten zu können. Dazu ist wieder ein hohes Maß an Reflexion nötig, was bereits in der Minimalforderung deutlich wurde.

Forderung B: Der Unterricht sollte Sensibilität für die kulturell unterschiedlichen display rules (Darstellungsregeln) fördern und Möglichkeit geben, diese auszuprobieren. Ebenso wäre die Thematisierung von coping rules (Bewältigungsregeln) von Vorteil.

Kann der Unterricht es leisten, die zu Beginn beschriebenen Gefühlsregeln (feeling rules), Darstellungs- und Bewältigungsregeln (display/coping rules) aufzudecken? Eine Einbettung der Erarbeitung von Gefühlsregeln in den Fremdsprachenunterricht erscheint mir unmöglich, denn ich bezweifle, dass diese im Rahmen von unterrichtlichem Geschehen bewusstseinsfähig sind. Weiter stimme ich Wilkop (1998) zu, dass Darstellungsregeln für den Fremdsprachenunterricht am ehesten zugänglich sind. Willkop begründet dies damit, dass diese dazu führen können, dass eine Emotion gehemmt, ersetzt, gemieden oder kulturell besonders hervorgehoben wird (Wilkop 1998:74).

Für Bewältigungsregeln gilt meines Erachtens bis zu einem gewissen Grad Ähnliches wie für Gefühlsregeln: Sie sind vielleicht eher bewusstseinsfähig als letztere, aber doch für den Unterricht schwieriger zugänglich als Darstellungsregeln, weil Emotionsbewältigung nicht zwingend verbalen Austausch voraussetzt.

Forderung C: Im Unterricht sollte der Versuch unternommen werden, bei den Lernenden Spiel- und Experimentierfreude im Umgang mit der Sprache zu entwickeln. Es soll eine Möglichkeit entstehen, die erlebte Regression auf den Ebenen der Sprache, der Identität und des kulturell angemessenen Verhaltens positiv zu bewerten, so dass dies zur Stärkung des Selbstwertgefühls der Lernenden beiträgt.

Diese Erklärungen für diese Forderung habe ich zuvor breit dargelegt, daher soll hier ein Verweis auf die dortigen Ausführungen genügen (vgl. Kapitel 1.5).

Diese Forderungen leiten sich also aus den bisherigen allgemeinen theoretischen Betrachtungen ab. Doch wie sehen Literaturlage und Forschungsstand im engeren Umfeld der Sprachlehrforschung aus? Dieser Frage werde ich im folgenden Kapitel nachgehen.

1.8 Forschungslage zu Emotionen im Kontext der Sprachlehrforschung

Meine bereits früh geäußerte Vorannahme, dass die Sprachlehrforschung sich dem hiesigen Thema bisher unzureichend gewidmet hat, wird von der in geringer Anzahl vorliegenden Literatur bestätigt (vgl. Willkop 1998, Geisler/Hermann-Brennecke 1997, Schwerdtfeger 1997, Stölting 1987). Einhelligkeit besteht unter den Autoren darüber, dass es sich um ein komplexes Thema handle und die wissenschaftliche Erarbeitung daher nur kleinschrittig erfolgen könne. Diese ‚Kleinschrittigkeit‘ spiegelt sich auch in den jeweiligen Äußerungen. So werde ich im Folgenden einen kurzen Überblick über die eher allgemein gehaltenen Stellungnahmen der Autoren geben, in denen Kritik an und Erklärungsversuche für die Forschungslücke sowie resultierende Forderungen an Forschung und Praxis formuliert werden. Es wird auffallen, dass sich durch die Darstellungen dieses Kapitels kaum neue Einsichten ergeben. Häufig berufe ich mich auf Autoren, deren Ausführungen bereits zu früherem Zeitpunkt herangezogen wurden. Dennoch sind die hiesigen Darlegungen insofern bedeutsam, als dass sie die Brücke zum engeren Kontext der Sprachlehrforschung schlagen, Einzelpunkte genauer erklären und Anknüpfungspunkte für spätere Ausführungen bilden.

Frühe, relativ global gehaltene Kritik am Fremdsprachenunterricht findet sich bei Stölting (1987) und richtet sich hauptsächlich gegen die Theorie-Praxis-Diskrepanz, die sich aus fehlenden Untersuchungen zur Einwirkung von Lerner-Emotionen auf die Unterrichtssituation einerseits und andererseits dem Alltagswissen von Lehrenden – dass beispielsweise Spaß und Angst die Unterrichtssituation durchaus beeinflussen – ergibt (Stölting 1987:99). Als Grund für die Notwendigkeit vermehrter Forschung in diesem Bereich sieht Stölting nicht zuletzt die Migrationsbewegungen innerhalb Europas und nach Deutschland und weist darauf hin, dass gerade bei Migranten die Entwicklung der Sprachkompetenz in Muttersprache und Zweitsprache erheblichen Einfluss auf Persönlichkeitsentwicklung, Emotionalität, Kognition und Identität haben, Sprachentwicklung und Zweitspracherwerb also eng an Sozialisation geknüpft sind (Stölting 1987:99). Stölting fordert eine Herangehensweise, wie ich sie zuvor bereits dargestellt habe, und zwar, das Fremdsprachenlernen so zu gestalten, dass eine Rückkehr zu den „positiven kindlichen Sprachlernfähigkeiten“ (Stölting 1987:107) ermöglicht werden kann. Er lobt alternative Methoden für ihre diesbezüglichen Versuche, therapeutische

Verfahrenskennnisse für Umgang mit affektiven Störungen verfügbar zu machen. Dabei soll der Unterricht nicht zur Therapiesituation gemacht, so doch das Lernklima verbessert werden. Seine Hauptforderung formuliert er wie folgt: „Was ich erreichen möchte, ist die Aufnahme affektiver Faktoren, die sich aus der Auseinandersetzung um die Ich-Identität und den Sprachanteil daran ergeben, in die Diskussion und ihre Berücksichtigung durch Sprachlehrer und Sprachwissenschaftler/ Sprachdidaktiker.“ (Stölting 1987:107) Die produktive Kraft, die der Regression innewohnt, ist also sein zentrales Anliegen, woraus ich Forderung C ableitete.

Geisler und Hermann-Brennecke (1997) formulieren und begründen ihre Kritik ausführlicher: Sie bemängeln, dass die Sprachlehrforschung sich erst seit den 80er Jahren mit der Relevanz von Emotionen fürs Fremdsprachenlernen befasst habe und schreiben diesen frühen Forschungen – also beispielsweise Stöltings Äußerungen – eher appellativen denn systematischen Charakter und Anspruch zu. Ihre Kritik unterstützen sie mit einem Verweis auf das von Bausch, Christ und Krumm herausgegebene „Handbuch Fremdsprachenunterricht“, in dem Emotionen und ihre Beziehung zum Fremdsprachenerwerb nicht oder nur sehr implizit erwähnt werden, denn dort finden sich keine gesonderten Beiträge zum Thema (Geisler/Hermann-Brennecke 1997:81; Bausch/Christ/Krumm 1995). Als Konsequenz aus dieser Kritik entwickeln sie ein Globalmodell zur „Erklärung des Wirkungszusammenhangs zwischen Affekt und Kognition im Fremdsprachenunterricht“, aus dem sie Folgen für eine Neuperspektivierung des Fremdsprachenunterrichts ableiten, die für eine Weiterverarbeitung in dieser Arbeit jedoch zu diffus bleiben (Geisler/Hermann-Brennecke 1997:85-89).

Die Kritik Willkops (1998) richtet sich weniger an Theoriebildung und Forschung, sondern an den konkreten Umgang mit Emotionen im Unterricht. Sie wirft diesem vor, Emotionen nur schablonenhaft zu behandeln und diese auf „typische intonatorische und mimische Merkmale“ (Willkop 1998:66) zu reduzieren und kulturspezifische und individuelle Emotionserfahrungen nicht zu thematisieren. Dies steht für Willkop im Widerspruch zum Globalziel des Fremdsprachenunterrichts, interaktive Kompetenz zu schulen, was für sie den Ausdruck, die Interpretation und das Behandeln von Emotionalität ausdrücklich beinhaltet. Sie fordert, neben der Inhaltsebene auch an der Ausdrucksebene anzusetzen und entwickelt dazu ein Konzept, in dessen Zentrum die Arbeit mit emotionsauslösendem Material und „metaemotionalen Diskursformen“ steht, die ein Aufgreifen konkreter emotionaler

Erlebnisse in der fremden Kultur ermöglichen sollen, so dass individuellen Emotionserlebnissen ein sozialer Rahmen gegeben und auf einem höheren Abstraktionsniveau mit der Reflexion von akzeptablen Darstellungs- und Bewältigungsregeln gearbeitet werden kann. Auch soll die Anwendung dieser Regeln ausprobiert werden (Willkop 1998:78). Diese Forderung fand oben in Forderung B Raum.

Die ausführlichste Kritik formuliert Schwerdtfeger und entwickelt einen von Grund auf neuen Ansatz für den Sprachunterricht, in dem Emotionen als integraler Bestandteil des Unterrichts neue Bedeutung erhalten. Daher werde ich ihrem anthropologisch-narrativen Ansatz im Folgenden ein gesondertes Kapitel widmen.

1.9 Der anthropologisch-narrative Ansatz nach Schwerdtfeger

Schwerdtfeger nennt ihren Ansatz anthropologisch-narrativ, widersetzt sich darin allen kognitiv geprägten Ansätzen und fordert einen grundsätzlichen Paradigmenwechsel in Sprachlehrforschung und -praxis (2000b:109).²²

Für all diejenigen, die gewissermaßen unbemerkt eine ‚kognitivistische Sozialisation‘ durchlebt haben, und das dürften angesichts dieser breiten Forschungstradition die meisten Wissenschaftler sein, erscheinen die Schwerdtfeger’schen Ausführungen zunächst vielleicht fremd, denn die Autorin fordert eine Reflexion bisher nicht hinterfragter Leitgedanken der Sprachlehrforschung. Dabei deckt sie die Entwicklung zur wissenschaftstheoretischen kognitivistischen Verkürzung auf und zeigt, wie diese ‚zurückgedacht‘ werden kann. Ich sehe davon ab, ihren über zehn Jahre hinweg entwickelten Ansatz detailliert zu beschreiben. Stattdessen greife ich aus ihren Aufsätzen die Praxisforderungen heraus, reihe sie in die oben formulierten Forderungen ein und erkläre sie. In diesen Erklärungen werde ich teilweise etwas weiter ausholen müssen, so dass an den jeweiligen Stellen ihr Ansatz deutlich wird. Dieses Vorgehen wähle ich, um den Weg von der theoretischen Betrachtung im ersten Teil der Arbeit zur Praxisuntersuchung im zweiten Teil zu verkürzen. Welche konkreten Forderungen stellt Schwerdtfeger also an eine Unterrichtspraxis, in der das Aussprechen von und Sprechen über Emotionen einen angemessenen Raum hat?

Forderung D: Übungen über Emotionen sollten in den Fremdsprachenunterricht integriert werden.

Es scheint zunächst als naheliegend, Emotionen explizit zu thematisieren und dabei zu lernen, sie zu verbalisieren. Dies fordert Schwerdtfeger (1997b) und nennt Unterrichtsmaterial, das diesen Versuch unternimmt, etwa die „Grammar of Love“, in der „ ‚situativ notwendige‘ Redewendungen in eher unkonventionelle Grammatikübungen eingebunden“ (1997b:603) sind. Später wiederholt sie diese Forderung: „Das ‚Erzählen über‘ ist eine sinnvolle und einfach im Unterricht einzuführende Methode, um über Emotionen zu sprechen und etwas über sie zu erfahren.“ (Schwerdtfeger 2001c:38)

Forderung E: Im Fremdsprachenunterricht soll die Reflexion von kulturellen Symbolen Raum haben.

Diese Forderung formuliert Schwerdtfeger (1991) in einer grundlegenden Praxiskritik des fremdsprachlichen Landeskundeunterrichts. Sie bemängelt dort, dass die gängige Landeskunde mit einem Verständnis von ‚objektiver Wahrnehmung‘ arbeitet und damit Personen, Gesellschaft und Kultur zu einer gleichsam physikalisch objektivierbaren Größe macht, die mit der tatsächlichen Lebens- und Erfahrungswelt der Menschen und ihren individuellen sinngebenden Bedeutungen nichts mehr zu tun hat:

„Wir tun so, als ob der Mensch seine soziale Umwelt mit Hilfe von Meßdaten eines Physikers wahrnimmt. Tatsache ist, daß der Mensch seine soziale und physikalische Umwelt mit Netzen von Sinnbedeutungen und Sinnbezügen überzieht: diese Sinngebungen und Bedeutungen sind nicht starr fixiert, sondern variabel, flexibel, wandelbar: Wenn wir uns alle gemeinsam in einem Vortragsraum befinden, verbindet keiner von uns im Tiefsten seiner Person identische Sinngebungen mit diesem Raum und den sozialen Ereignissen, die sich darin vollziehen.“ (1991:240)

Bedeutungen sind jedoch nicht nur individuell. Es entstehen Überschneidungen, wenn Bedeutungen durch ‚diskursive Praxis‘²³ ausgehandelt werden: wenn

²² Da ich mich in diesem Teilkapitel fast ausschließlich auf Aufsätze dieser einen Autorin beziehe, nenne ich im Folgenden Literaturangaben nur mit Jahreszahl. Verweise auf andere Autoren sind entsprechend gekennzeichnet.

²³ Eine Definition und Erklärung der diskursiven Praxis sowie diskursiver Ansätze von Emotionen finden sich in Schwerdtfegers Aufsätzen (1991, 1997b), ebenso folgendes Zitat: „Sie [die diskursive Praxis, Anm. K.P.] ist eine Gesamtheit von anonymen, historischen, stets im Raum und in der Zeit determinierten Regeln, die in einer gegebenen Epoche und für eine gegebene soziale, ökonomische, geographische oder sprachliche Umgebung die Wirkungsbedingungen der Aussagefunktion definiert haben.“ (Foucault 1986:171, zit. nach Schwerdtfeger 1991:242)

subjektive Bedeutungen (Symbole) im Diskurs ausgehandelt werden, werden immer wieder neue Überschneidungen und Spielräume und damit auch immer wieder neue Definitionen davon festgelegt, was Vertrautheit und Fremdheit²⁴ ausmacht. Dann sind aus individuellen Bedeutungen (Symbolen²⁵) kollektive Bedeutungen (kulturelle Symbole) geworden (1991:242f). Die Bedeutungen kultureller Symbole können sich überschneiden und unterscheiden, nicht nur innerhalb einer Kultur, sondern auch darüber hinaus. Das heißt, Menschen können sich im eigenen Land fremd fühlen, wenn sie die Bedeutung, die ein bestimmtes kulturelles Symbol hat, persönlich nicht teilen. Umgekehrt können sie sich in einem fremden Land vertraut fühlen, wenn sie ihre Sinnbezüge in den dort ausgehandelten kulturellen Symbolen wiederfinden, unter Umständen mehr als im entsprechenden kulturellen Symbol des Heimatlandes und der Heimatkultur (1991:241).

Als Beispiele für kulturelle Symbole nennt Schwerdtfeger „Sichtweisen von Raum, von Zeit und Territorialität, von Privatleben und Öffentlichkeit, von Arbeit und Kranksein, Trauer, Höflichkeit, Licht, Farben, wissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung, Freundschaft, Schweigen, Bösem und viele mehr“ (1991:241). Sie fügt ihren Ausführungen einen beispielhaften Bericht einer ihrer Unterrichtsstunden an, in der sie mit marokkanischen Deutschlernenden über das kulturelle Symbol Licht arbeitete (1991:250). Dieses mündet in ein Plädoyer, der Reflexion von kulturellen Symbolen im Unterricht Platz einzuräumen, da kulturelle Symbole in allen Kulturen bekannt sind, da ihre Bedeutungen jedoch erheblich variieren und daher ‚verdecktes Potential‘ haben: Beim Aufdecken und damit Erarbeiten von eigenen (vertrauten) und fremden Bedeutungen kultureller Symbole soll echtes Verständnis (ungleich dem ‚objektiven Verstehen‘) gelernt werden.

Warum ist nun Schwerdtfegers Forderung nach reflexiver Arbeit mit kulturellen Symbolen im Fremdsprachenunterricht relevant für den Ausdruck von Emotionen? Die Forderung ist bedeutsam, weil das Individuum nach Schwerdtfegers Beschreibung Bedeutungen dadurch herstellt, dass Emotion, Kognition, Sprache und Leiblichkeit als eine Einheit erlebt werden, darin untrennbar und eng verwoben und damit kulturelle Symbole und Emotionen ebenfalls aufs Engste miteinander verknüpft sind (1991). Sie schreibt über Emotionen:

²⁴ Zu den Begriffen der Fremdheit und der Vertrautheit vgl. 1991:337ff.

²⁵ Schwerdtfegers Definition lautet „Das Hauptmerkmal des Symbols ist hier seine Unfaßbarkeit, seine Ungenauigkeit in bezug auf seine Bedeutung.“ (1991:240)

„Emotionen können verstanden werden als sinnstiftende Regelbildungsvorgänge. Sie erfolgen in bezug auf eine Situation und weisen ihr einen Bedeutungszusammenhang zu. Diese Regelbildungsprozesse können nicht losgelöst von gesellschaftlichen Normen, Werten, Moralvorstellungen sein, seien diese nun lokal, regional oder national.“ (Schwerdtfeger 1991:247)

Über den Gewinn für den Unterricht, wenn er kulturelle Symbole mit einbezieht, konstatiert sie:

„Ich stelle die These auf, daß Fremdsprachenlernen erleichtert wird durch die Einbeziehung kultureller Symbole, weil sie es den Lernenden ermöglichen, in neuer Weise einen ganz persönlichen emotionalen Bezug zur Zielsprache und zur Zielkultur herzustellen. Dieses ist realistisch, weil, wie ich zeigte, die kulturellen Symbole in uns emotional verankert sind. Durch die Integration von kulturellen Symbolen in den Fremdsprachenunterricht kann aufgezeigt werden, daß die Lernenden nichts ‚aufgeben müssen‘.“ (Schwerdtfeger 1991:249)

Forderung F: Der Unterricht sollte den „narrativen Blick“ (1997a) schulen und sich dabei Übungen bedienen, die mit Metaphern arbeiten und die Imagination mit einbeziehen.

Die Forderung nach Integration des Sehverstehens in den Kanon der Fertigkeiten (Hörverstehen, Sprechen, Leseverstehen, Schreiben) stellt Schwerdtfeger schon 1989 und formuliert später dazu die Begründung, die Konstitution des Selbst eines Menschen geschehe mit allen Sinnen (1996b:436, vgl. 1989:27-39). Sie entwickelt diese Forderung später weiter und spricht dann vom „narrativen Blick“ (1997a), dem sie eine tiefgreifende Bedeutung zuschreibt, und der daher fürs Lernen genutzt werden sollte.

Um diese Forderung genauer zu beschreiben, ist es hier nötig, Schwerdtfegers grundlegende Kritik an der Wissenschaftstradition nach Descartes – der Trennung von Körper und Geist, Emotion und Kognition²⁶ – und ihre gegenläufige Argumentation hier grob nachzuzeichnen. Diese ist wie folgt:

Die Veränderung unserer Welt zeigt sich in der stark zunehmenden Dominanz von elektronischen Bildern, die zu einer Umdeutung von Raum und Zeit, den „beherrschenden Koordinaten des menschlichen Lebens“ (1997a:197) – oder auch beherrschenden kulturellen Symbolen – geführt hat, so dass die Menschen heute ein „polyzentrisches“²⁷ Leben führen. Diese Umdeutung sieht Schwerdtfeger als

²⁶ Die dichteste Beschreibung dieser Kritik lässt sich 2000a:283-287 nachlesen. Vgl. auch Kapitel 1.1, darin: negativ-abgrenzende Position.

²⁷ In dieser Aussage bezieht sie sich auf Waldenfels (1985). Mit „polyzentrisch“ meint er, dass wir in unserem Erleben zur gleichen Zeit an unterschiedlichen Orten sind (vgl. Waldenfels 1985; Schwerdtfeger 1996b:438, 1997a:196, 2000b:114f).

Herausforderung an, die „traditionell rein kognitiv orientierten Grundlagen des Fremdsprachenunterrichts im Lichte der neuen Entwicklungen und deren Folgen für das Lernen“ kritisch zu hinterfragen (1997a:197). Zur skizzierten Umdeutung von Raum und Zeit kommen das „Relativitätsprinzip der Medien“ (1997a:197)²⁸ und die damit eng verbundene Entwicklung der westlichen Kultur in Abhängigkeit vom griechischen Alphabet hinzu. Die westliche Welt ist also geprägt von Wissen durch Schrift und hat in Verbindung mit einem objektivistischen Menschenbild (der Menschen als ein dem Computer ähnliches kognitives Informationsverarbeitungssystem²⁹) dazu geführt, dass der Blick der Lernenden in der westlichen Kultur ebenfalls auf Lesen und damit auf einen „alphabetischen Blick“ (1997a:198) reduziert wurde. Alle anderen sinnlichen Erfahrungen werden damit aus dem Unterricht verbannt³⁰; die „wirkliche von mir täglich erlebte Welt spielt in diesem soeben zitierten [kognitiven, Anmerkung K.P.] Ansatz keine Rolle, darf keine spielen, denn sie ist kontaminiert von nicht kognitiven Elementen.“ (1997a:199). Dem „alphabetischen Blick“ setzt sie den „narrativen Blick“ entgegen, den sie aus Einsichten Vicos und Merleau-Pontys ableitet.

Der frühe Descartes-Kritiker Vico (1744/1990) stellt dessen Trennung von Körper und Geist entgegen, dass der Körper für die Menschen das zentrale Element im Erkenntnisgewinn über die Welt darstellt (1997a:201) und zeigt auf, dass Metaphern es dem Menschen ermöglichen, abstrakteste Vorstellungen zu konzeptualisieren, indem er dafür auf Grunderfahrungen des eigenen Körpers zurückgreift (1997a:204). Zur Veranschaulichung können folgende Ausdrücke dienen: ‚*Standbein* eines Unternehmens‘ oder ‚etwas an den *Haaren* herbei zu ziehen‘. Solche ‚körperentlehnte‘ Metaphern lassen sich auch in anderen Sprachen zahlreich aufspüren.³¹

²⁸ Die „Medienabhängigkeit des Denkens, Sinn, Erfahrung, Wirklichkeit – all das sind abhängige Variablen der Medien, deren wir uns bedienen. Alles, was über die Welt gewußt, gedacht und gesagt werden kann, ist nur in Abhängigkeit von den Medien wißbar, denkbar und sagbar, die dieses Wissen kommunizieren.“ (Assman/Assmann 1990:3; zit. nach Schwerdtfeger 1997a:197)

²⁹ Den Begriff des Computers entleiht sie Holzkamp (1993) und seiner kritischen Auseinandersetzung mit kognitiven Lernmodellen (vgl. Schwerdtfeger 1997).

³⁰ „Das Sehen, das wir aus unserem Alltag kennen, das die Voraussetzung bildet für unser In-der-Welt-sein, für unsere absichtsvolle Haltung zur Welt, war niemals ein Gegenstand der fremdsprachenorientierten Leseforschung, war nie ein Interessensaspekt der Fremdsprachenunterrichtsforschung oder der Erforschung und Entwicklung von Unterrichtsmethoden.“ (1997a:198f)

³¹ Im Original schreibt Vico dazu: „Bemerkenswert ist, daß in allen Sprachen der größte Teil der Ausdrücke für unbeseelte Dinge auf sie übertragen worden ist, vom menschlichen Körper und seinen Teilen, von den menschlichen Sinnen und den menschlichen Leidenschaften. Zum Beispiel Haupt für Gipfel oder Anfang; Mund für jede Öffnung; Lippe für den Rand eines Gefäßes oder sonst eines

Merleau-Ponty (1966) schlägt einen ähnlichen Weg ein: bei ihm sind Erfahrungen Wahrnehmungen und Wahrnehmungen einverleibte Erfahrungen. Es ist also nur möglich, als Subjekt wahrzunehmen und Bedeutungen zuzuweisen (1997a:201)³². Im Licht dieser Einsichten ist der lernende Mensch immer ein „sehendes Selbst“ (1997a:202). Sehen ist hier eine Intention, denn es verfolgt das Ziel, Sinn zu stiften: „Menschen erleben (...) und sehen ihre Erfahrungen als Geschichten. Wir haben keine Wahl als in Geschichten zu denken. Dieses ist die einzige anthropologische Möglichkeit, Sinn zu stiften in den Ereignissen, in denen wir immer stehen.“ (1997a:202f) Damit ist das Selbst des Menschen ein „konstant werdendes, sehendes Selbst, eingebunden in eine Dimension ständiger zeitlicher Veränderungen. Das Selbst wird als ein werdendes gesehen, das sich in eigenem und durch eigene Narrationen ständig gestaltet und verändert.“ (1997a:203)³³

Eine wichtige Rolle spielen darin oben bereits erwähnte Metaphern, denn sie bilden den Kern des narrativen Denkens und die Wurzeln der narrativen Konstitution des Selbst. Folglich ist das Sehen wieder in seine ursprüngliche Qualität der leiblich-sinnlichen Erfahrung zurückgeführt. „Sehen, Imagination, Leiblichkeit, Denken und Handeln sind im Konzept des Narrativen unauflöslich miteinander verbunden.“ (1997a:204) Imagination ist die Wurzel kognitiver Vorgänge, strukturierende Aktivität, mit der Menschen aus Ereignissen ihrer Umwelt Bedeutungen schaffen und Sinn stiften. (vgl. 2000a:291 und 2000b:118)

„Durch die metaphorische Übertragung fortlaufender körperlich gemachter Erfahrungen auf nicht-körperliche wird Verstehen möglich.(...) In diesen metaphorischen Projektionen, die wir konstant vollziehen, wird die klassische Trennung zwischen der kognitiven und emotiven Funktion von Sprache nicht mehr aufrecht erhalten.“ (Schwerdtfeger 2000b:119)

Schwerdtfeger verweist weiter darauf, dass Sprechende beim Gebrauch der Muttersprache durch ihre eigene Geschichte und ihre Geschichten (Narrationen) stets bisherige Vorerfahrungen bestätigen und gleichzeitig Neues schaffen. Beim Gebrauch der Fremdsprache fehlen diese Vorerfahrungen und Geschichten jedoch. Jede Aussage ist also etwas Neues und durch das Fehlen von Narrationen entsteht

Gegenstandes; Fuß für Ende; ...“ (Vico 1990:191f; zit. nach Schwerdtfeger 1997a:201) Zu diesbezüglichen Ausführungen Vicos und Merleau-Pontys vgl. auch Schwerdtfeger 2000a:295.

³² Diese subjektive Bedeutungszuweisung findet aber immer in sozialen Zusammenhängen und den darin geltenden Normen, Werten und daraus entstandenen Regeln statt (Schwerdtfeger 1997a:202).

³³ Hier beruft sie sich auf Polkinghorne (1989, 1991).

Eindimensionalität. Dies bringt sie zum Schluss, eine Forderung nach einer narrativen Lernergrammatik aufzustellen (1996b:437).

Forderung G: Grammatik sollte narrativ vermittelt werden.

Diese Forderung entwickelt sie aus ihren Überlegungen von 1996(b) und 1997(a), wiederum präzisiert 2000(a).

Schwerdtfeger erklärt, dass Sprache aus narrativer Perspektive zu einer „Erzählung, die das Selbst der Lernenden von Anfang an bestimmt“ (1997a:205), wird. Daher fordert sie an Ort und Stelle die Entwicklung einer narrativen Grammatik:

„Darunter verstehe ich eine Beschreibung der zu lernenden Fremdsprache, in der wir metaphorische Prozesse als die Wurzeln von Prozessen der Grammatikalisierung sehen. Prozesse, die verdeutlichen, dass „the body is in the mind“, wie Johnson sagt. Eine Beschreibung der Fremdsprache ist also notwendig, in der deutlich wird, daß die Fremdsprache einverleibt ist. Wir haben die Aufgabe, das Konzept des narrativen Selbst unserer Lernenden von der ersten Stunde des Fremdsprachenunterrichts in das Zentrum zu stellen, indem wir differenzierte Ausdrücke und Redewendungen für Gefühle und persönliche Beschreibungen integrieren. Der narrative Blick unserer Lernenden erschafft beständig Geschichten im Prozeß Sinn zu stiften in der Sprache, die sie lernen und dieser Umstand muß sich in den Übungen spiegeln, die wir für den Unterricht einsetzen.“ (Schwerdtfeger 1997a:205f)

Als Beispiele nennt sie die von ihr vorgenommene Didaktisierung des Films „Das Traumauto“ (1995) oder auch einen von ihr beschriebenen Unterrichtsentwurf, in dem eine Lehrerin den Konjunktiv damit herleitet, wie sich ihre Schüler selbst sehen: als „Indikativ“- oder als „Konjunktiv“-Menschen (1996b:437).

An anderer Stelle nennt sie als Beispiel den „Bellum Grammaticale“ (1997b:601), einer Studentenkomödie aus dem 17. Jahrhundert, in der die unterschiedlichen Wortarten (Adjektive, Nomen, Partizipien etc.) in einen Bürgerkrieg treten, weil die einen sich von den anderen unterdrückt fühlen. Genauso kann szenisches Erarbeiten von Grammatik zu ihrer Einverleibung beitragen.

Maximalforderung: Narrativität sollte zum Leitprinzip des Fremdsprachenunterrichts erhoben werden.

Hier spreche ich von einer Maximalforderung, da sie ein gänzlich neues Unterrichtskonzept impliziert. Das Grundprinzip der Narrativität wurde oben schon bei der Forderung nach dem narrativen Blick deutlich: Schwerdtfeger sieht in den Narrationen den zentralen Ansatzpunkt und letztendlich in ihrer Forderung nach Integration des narrativen und damit intentionalen Sehverstehens, auf die sie immer

wieder zurückkommt, den „Scheitelpunkt des anthropologisch-narrativen Konzeptes“; „(...)in seinem Zentrum steht die sehende Person, die ihr in-der-Welt-sein ständig interpretierend und für sich sinnstiftend konstituiert“ (Schwerdtfeger 2000b:116).³⁴

In ihrer Forderung nach Narrativität sieht sie eine Befreiung des Unterrichts „aus dem dominant objektivistischen „Gefängnis““ (1996b:436).

„Narrativität eines Fremdsprachenlernenden soll hier sein eine Kette von Regeln, die entsteht aus Gewohnheiten. Diese Gewohnheiten sind Einsichten in Bedeutungen. Diese Bedeutungen sind persönliche Sinnzuweisungen. Diese Sinnzuweisungen sind Nuclei von Erzählungen, von Narrativität. Dieses Konzept der Narrativität ermöglicht es, Fremdsprachenlernen und die damit verbundenen speziellen Besonderheiten für die Konstitution des Selbst eines Menschen genauer zu bestimmen.“ (Schwerdtfeger 1996b:436)

Warum nun räume ich dem anthropologisch-narrativen Ansatz diese zentrale Rolle bei der Bearbeitung meines Themas, dem Aussprechen von und Sprechen über Emotionen im Deutsch-als-Fremdsprache Unterricht, ein?

In diesem Ansatz wird keine Trennung von Kognition, Emotion und Sprache vorgenommen, sondern sie sind integrale Bestandteile, sind ‚einverleibt‘ im Menschen. Wie ich oben sagte, betont Schwerdtfeger zwar auch, dass es fruchtbar sein kann, im Unterricht explizit über Emotionen zu sprechen, die Besonderheit ihres Ansatzes liegt jedoch darin, dass sie grundsätzlich davon ausgeht, dass *jedes* (Fremdsprachen-) Lernen kognitiv, emotional und leiblich ist. Das hat Konsequenzen dafür, wie eine Lehrperson mit der Lernsituation umgeht: Sie braucht danach Emotionales weder zu ‚verbannen‘, noch zu ‚erzwingen‘, denn es ist grundsätzlich immer Raum gegeben, in dem Emotionen aus- und angesprochen werden können.

³⁴ Die Unterschiede zwischen Narrativität und Objektivismus dürften aus meinen bisherigen Ausführungen hinreichend dargelegt sein. Eine anschauliche Darstellung bildet auch der von Studenten formulierte und später von Schwerdtfeger zitierte Dialog zwischen „Königin Narrativität“ und „König Objektivismus“, die um die Vorherrschaft über die Menschen streiten (2000b:106-109).

2. Praxisuntersuchung

2.1 Die Lehrwerkanalyse als Forschungsmethode

Zum Stellenwert von Lehrwerken im Unterricht lesen sich häufig Äußerungen wie die folgende: „Lehrwerke des Fremdsprachenunterrichts haben vielerlei Funktionen und Eigenschaften. Sie sind für Lerner und Lehrer in den wichtigen ersten Lernjahren nach wie vor das zentrale Leitmedium“ und bilden eine „ideale Datengrundlage für vielerlei Hypothesen über das oft diskutierte Verhältnis von Theorie und Praxis im Fremdsprachenunterricht“ (Vogel/Börner 1999:V).

In diesem Sinne werde ich hier ebenfalls ein Lehrwerk als Datengrundlage für meine Praxisuntersuchung wählen. Zunächst werfe ich jedoch einen Blick in bisherige Veröffentlichungen zu Geschichte und Methode der Lehrwerkanalyse in der Fremdsprachenforschung.

Bevor im Jahr 1999 gleich zwei Tagungen stattfanden, die sich der Thematik Fremdsprachen-Lehrwerke widmeten (Vogel/Börner 1999, Bausch u.a. 1999), wurde diesem Teilgebiet der Sprachlehrforschung ein Schattendasein bescheinigt (vgl. Königs 1998, Vogel/Börner 1999:VI). Der wissenschaftlichen Betrachtung von und Beschäftigung mit Lehrwerken wird nicht zuletzt seit den beiden Tagungen zunehmend nachgegangen.

Doch wie sah die dahin gehende Entwicklung aus? Mit dem „Mannheimer Gutachten“ (Engel u.a. 1977, 1979) wurde der erste und bisher ausführlichste Kriterienkatalog für die Beurteilung von Deutsch als Fremdsprache-Lehrwerken vorgelegt. Die Analyse, Kritik und Beurteilung von Lehrwerken anhand von Kriterienkatalogen kann als in der Fachwissenschaft anerkannte Forschungsmethode bezeichnet werden. Sie hat sich seit den 1970er Jahren als Methode für Forschungsvorhaben dieser Art fort- und durchgesetzt (vgl. Königs 1998:308).³⁵

Neuner formuliert 1982 eine grundsätzliche Unterscheidung zwischen wissenschaftlicher und praxisbezogener Lehrwerkbeurteilung und begründet dies mit deren unterschiedlichem Erkenntnisinteresse: Die wissenschaftliche

³⁵ Entsprechende Untersuchungen respektive Kriterienkataloge zur Untersuchung, oft mit einem bestimmten Schwerpunkt (z.B. landeskundliche Inhalte, Sprachvarietäten, bestimmte Fertigkeiten) finden sich bei Engel u.a. 1977, 1979; Barkowski u.a. 1979, 1986; Gadatsch 1990; Krumm 1994;

Lehrwerkbeurteilung – die er später Lehrwerkforschung (Neuner 1994a) nennt – „entwickelt ihre Fragestellungen und Instrumente aus den Fachwissenschaften“ (Neuner 1982:5). Ein Beispiel hierfür aus soziologischer Perspektive wären qualitative Inhaltsanalysen, die sich auf Fragen nach Normen, Werten, Verhaltensweisen, Rollenzuweisungen, Hilfen zur Identitätsentwicklung und sozialen Mitverantwortung beziehen (Neuner 1982:6). Währenddessen fragt die praxisbezogene Lehrwerkbeurteilung – später Lehrwerkkritik (Neuner 1994a) – „nach der Brauchbarkeit des Lehrbuchs im konkreten Unterricht“ (Neuner 1982:7). Hier geht es um pragmatische und pädagogische Kriterien, welche die spezifischen Bedingungen der jeweiligen Lehr-Lern-Situation berücksichtigen und anhand derer sich die jeweilige Brauchbarkeit eines Lehrwerks bestimmen lassen soll. Die Schnittmenge zwischen den beiden Forschungsrichtungen sieht Neuner (1982) in der Entwicklung von Leitfragen durch die wissenschaftliche Perspektive, die dem Lehrer bei der Beurteilung und Auswahl von Lehrbüchern helfen können.

Von anfangs gehäuften Gutachter-Versuchen, durch Lehrwerkkritiken ‚objektive‘ Entscheidungshilfen für ein Lehrwerk zu geben, wird zunehmend abgesehen. Der Trend geht vielmehr zu einer Verbindung von ‚objektiver‘ und ‚subjektiver‘ Beurteilung.³⁶ Damit wird praktisch mit dem anfangs kreierte „Mythos von „dem“ brauchbaren Lehrwerk gebrochen“ (vgl. Kuhs 2001).³⁷

Kritik an dieser Forschungsmethode formuliert insbesondere Königs (1998, 1999). Er resümiert, dass Analysen anhand von Kriterienkatalogen viele Informationen liefern können, jedoch nichts darüber aussagen, „inwieweit Lehrwerke tatsächlich zum Lernen beitragen. Oder polemisch formuliert: lernt man wegen oder trotz des Lehrwerks Fremdsprachen?“ (Königs 1998:309). Er fordert eine breite, empirisch gestützte und auf Datentriangulation beruhende Wirkungsforschung für den Bereich

Funk 1994; Neuner 1994b; Meijer/Jenkins 1998; Kieweg 1999; Thonhauser-Jursnik 2000; Baßler/Spiekermann 2001, 2002.

³⁶ Vorgeschlagen werden dabei drei Schritte: die Lehrperson analysiert erstens nach objektiven Gesichtspunkten (Inhalte und Lern- und Übungsformen), zweitens nach subjektiven Gesichtspunkten (individuelle Voraussetzungen und Setting) und fällt daraus im dritten Schritt eine resümierende Beurteilung der Angemessenheit des jeweiligen Lehrwerks für den jeweiligen Kontext (vgl. Kuhs 2001).

³⁷ Es liegen desweiteren Publikationen vor, die zwar Lehrwerke als Beispiele oder Veranschaulichung ihres Anliegens heranziehen, dabei jedoch keinen wissenschaftlichen Ehrgeiz im Sinne einer Lehrwerkanalyse an den Tag zu legen scheinen. Auffällig erscheint, dass dies durchweg Artikel neueren Datums sind (Demme 1999, Günther 2000, Kahl 2000, Paleit 2000, Röttger 2000, Wormer 2000, Heggvold Ullestad 2001, Keller/Mariotta 2002).

fremdsprachlicher Lehrwerke (Königs 1998:318).³⁸ Er bezeichnet dieses Vorgehen angesichts der aufwendigen Datenerhebung und –auswertung als hochgestecktes, wenn auch für den letztendlichen Erkenntnisgewinn unerlässliches Ziel (Königs 1998: 320, vgl. Bausch 1999).³⁹

Als weiteren Kritikpunkt benennt Königs (1999), all die entwickelten Kriterienkataloge hätten

„den Weg in die (vor-)unterrichtliche Praxis nicht gefunden. (...) Die Argumente gegen diese Kataloge beziehen sich zumeist auf den zu großen Aufwand, der mit ihrer Anwendung verbunden wäre, und auf das letztlich zu unsichere Urteil, das am Ende der Arbeit mit solchen Katalogen stehe. Hinzu kommt das nicht von der Hand zu weisende Argument, dass man Lehrmaterial ohnehin erst beurteilen könne, wenn man mit ihm unterrichtet habe.“ (Königs 1999:108f)

Trotz der dargestellten Kritik führe ich hier im Praxisteil meiner Arbeit eine Lehrwerkanalyse durch. Warum habe ich mich für diese Vorgehensweise entschieden?

Meine Ausgangshypothese war, dass der gängige, stark kognitiv orientierte Sprachunterricht die oben als bedeutsam herausgestellte emotiv-expressive Sprachfunktion vernachlässigt. Die theoretischen Betrachtungen aus dem ersten Teil meiner Arbeit haben zur Formulierung von Forderungen an eine Unterrichtspraxis geführt, die dem Aussprechen von und Sprechen über Emotionen angemessenen Raum gewähren würden. Die Forderungen habe ich jedoch relativ unkonkret an eine „idealtypische Unterrichtssituation“ gestellt. Um meine Hypothese prüfen zu können, ist es also erforderlich, in der Praxisuntersuchung einen Schritt in die Richtung eines Ist-/Soll-Abgleichs zu gehen und somit die Unterrichtspraxis nach obigen Soll-Formulierungen auf ihren Ist-Zustand hin zu untersuchen.

Um ‚den gängigen, stark kognitiv orientierten Sprachunterricht‘ für meine Untersuchung zugänglich zu machen, habe ich mich hier für eine Lehrwerkanalyse entschieden, weil ein Lehrwerk eine, wenn auch idealtypische, so doch breit gefächerte Unterrichtssituation abbildet, was Inhalte, Arbeits- und Sozialformen

³⁸ Er schlägt als Methoden eine Kombination von z.B. Interviews mit Lehrenden und Lernenden, hinreichende Form der Unterrichtsdokumentation, Erhebung introspektiver und retrospektiver Daten auf Lehrer- und Lernerseite, fokussierte Interviews und Fragebögen vor und benennt als Forschungsgegenstände alle Aspekte der Lehrwerkgestaltung, der Arbeit mit dem Lehrwerk und vorgängiger Lern- und Lehrerfahrungen, da DaF oft als zweite Fremdsprache gelehrt wird, was sich auf den Lernprozess auswirkt (Königs 1998:318f).

³⁹ Königs und Bausch formulieren in diesem Zusammenhang Pläne für ein gemeinsames Forschungsvorhaben, über dessen weiteren Verlauf oder Ergebnisse jedoch meines Wissens keine Veröffentlichung vorliegt.

anbelangt, die ich in dieser Breite selbst bei einer ohnehin sehr zeitaufwendigen Unterrichtsbeobachtung nicht hätte antreffen können. Untersuchungsmethoden über eine Lehrwerkanalyse hinaus, etwa Interviews mit Lernenden und Lehrenden, die ihren Unterricht mit dem entsprechenden Lehrwerk gestalten, können innerhalb einer Diplomarbeit geleistet werden. Dies lässt die hiesige Untersuchung auf einer relativ theoretischen Ebene verweilen, ebnet jedoch auch den Weg für Folgeuntersuchungen.

In diesem Zusammenhang sei anzumerken, dass es sich bei meiner Lehrwerkanalyse weder um reine Lehrwerkforschung, noch um reine Lehrwerkkritik im Neuner'schen Sinne handelt. Meine Analyse hat nicht zum vorrangigen Ziel, eine Lehrwerkbeurteilung dafür abzugeben, ob mit dem ausgewählten Lehrwerk im Unterricht gearbeitet werden sollte oder nicht. Vielmehr wähle ich das Lehrwerk als ‚Stichprobe‘ einer idealtypischen Unterrichtsrealität aus, um meine Ausgangshypothese zu überprüfen. Es handelt sich also primär um eine Lehrwerkanalyse zu Forschungszwecken. Daraus können praktische Unterrichtsempfehlungen entspringen, sie stehen jedoch vorerst nicht zentral in meinem Erkenntnisinteresse.

Das folgende Kapitel dient der Entwicklung eines Kriterienkatalog für die anschließende Analyse, den ich aus den zuvor formulierten Praxisforderungen ableite.

2.2 Entwicklung des Untersuchungsinstrumentes: der Kriterienkatalog

In der hiesigen Untersuchung geht es darum, einen idealtypischen Unterricht daraufhin zu untersuchen, ob er Raum bietet fürs Sprechen über und Aussprechen von Emotionen, auch wenn dies nicht zu seinen explizit formulierten Zielen gehört. Was ich hier vornehme, ist eine ‚partielle Analyse‘, eine Analyse von Unterrichtsteilen, die, legt man eine *positiv-integrative* Sicht zugrunde (vgl. Kapitel 1.1), Unterrichtsanteile zur genauen Betrachtung hervorhebt, die im Hintergrund immer vorhanden sind, jedoch nur zeitweise in den Vordergrund treten. Die Untersuchung verfolgt das Ziel einer genauen Analyse, ob die Praxis die obigen Forderung erfüllt oder auch nicht erfüllt. Das heißt konkret: Inwiefern werden im Unterricht mit dem Lehrwerk Möglichkeiten gegeben, Emotionen aus- oder

anzusprechen? Oder muss die Hypothese aufrecht erhalten werden, dass dies, geschehe es bewusst oder unbewusst, aus dem Unterricht ferngehalten wird?

Hier noch einmal die bereits entwickelten Praxisforderungen in der Übersicht nach Reihenfolge ihres Erscheinens (vgl. Kapitel 1.7 bis 1.9):

- Minimalforderung: Der Unterricht sollte Raum bieten für die Reflexion von kulturellen Werten und Normen, die immer Einfluss auf Äußerungen von und Sprechen über Emotionen haben.
- Forderung A: Es sollten möglichst viele der (Basis-)Emotionen explizit im Unterricht thematisiert werden.
- Forderung B: Der Unterricht sollte Sensibilität für die kulturell unterschiedlichen display rules (Darstellungsregeln) fördern und Möglichkeit geben, diese auszuprobieren. Ebenso wäre die Thematisierung von coping rules (Bewältigungsregeln) von Vorteil.
- Forderung C: Im Unterricht sollte der Versuch unternommen werden, bei den Lernenden Spiel- und Experimentierfreude im Umgang mit der Sprache zu entwickeln. Es soll eine Möglichkeit entstehen, die erlebte Regression auf den Ebenen der Sprache, der Identität und des kulturell angemessenen Verhaltens positiv zu bewerten, so dass dies zur Stärkung des Selbstwertgefühls der Lernenden beiträgt.
- Forderung D: Übungen über Emotionen sollten in den Fremdsprachenunterricht integriert werden.
- Forderung E: Im Fremdsprachenunterricht sollte die Reflexion von kulturellen Symbolen Raum haben.
- Forderung F: Der Unterricht sollte den „narrativen Blick“ (1997a) schulen und sich dabei Übungen bedienen, die mit Metaphern arbeiten und die Imagination mit einbeziehen.
- Forderung G: Grammatik sollte narrativ vermittelt werden.
- Maximalforderung: Narrativität sollte zum Leitprinzip des Fremdsprachenunterrichts werden.

In dieser Übersicht wird deutlich, dass sich die Forderungen teilweise überschneiden. Im Folgenden fasse ich sie zusammen und formuliere sie für die Lehrwerkanalyse zu Untersuchungskriterien. Jedes Kriterium wird durch konkrete Fragen präzisiert.

Untersuchungskriterien und Leitfragen sind anschließend in tabellarischer Übersicht aufgeführt.

Die erste Überlappung zeigt sich zwischen den Forderungen A und D. Beide beziehen sich darauf, ob Emotionen überhaupt, und wenn ja, dann welche im Unterricht thematisiert werden. Aus ihnen leitet sich *Kriterium 1: Explizite Emotionen* ab.

Die Forderungen B und C ergeben jeweils einzelne Kriterien, zu deren Hintergrund vorhergehende Ausführungen bereits Erklärungen gaben. Sie bilden die Grundlage für *Kriterium 2: Rules-Einbettung* und *Kriterium 3: Regressions-Chance*.

Berührungspunkte findet sich wiederum zwischen Forderung E und der erstgenannten Minimalforderung. Wo in dieser Arbeit von kulturellen Werten und Normen aus konventioneller Sicht die Rede war, handelte es sich meist um objektivistische Beschreibungen. Wie oben dargestellt, begreift diese Sicht Normen und Werte ähnlich zu objektivierbaren Tatsachen. Weitere Ausführungen, insbesondere die Darstellung des anthropologisch-narrativen Ansatzes, haben gezeigt, dass diese Objektivierung immer eine Vereinfachung beinhaltet, die der erlebten Realität in ihrer Komplexität kaum gerecht wird. Ich entscheide mich hier für eine Annäherung an Werte und Normen über den Schwerdtfeger'schen Symbol-Begriff, weil er die Komplexität eher zulässt und mehr Spielräume gewährt. Es ergibt sich zusammenfassend aus der Minimalforderung und Forderung E das *Kriterium 4: Kulturelle Symbole*.

Bei den Forderungen, die Narrativität im engeren Sinn aufgreifen, kann die Maximalforderung als übergreifende Idee für eine gänzlich neue Herangehensweise an Unterricht begriffen werden. Dennoch können auch Teile eines Unterrichts, der sich dem Prinzip der Narrativität nicht explizit verschrieben hat, dieses Prinzip umsetzen. So ergibt sich aus der Maximalforderung und Forderung F *Kriterium 5: Narrativer Blick (Narrativität)*.

Forderung G erscheint theoretisch einleuchtend und konsequent, jedoch auch am weitesten vom gängigen Unterricht entfernt. Außerdem werden meines Erachtens an dieser Stelle zwei Dinge vermischt: es geht einerseits um Emotionen, die beim Lernen entstehen und andererseits um Emotionen, die im Unterricht zum Thema gemacht werden sollen. Das würde heißen, dass eine narrative Grammatikvermittlung zwar ‚effektivitätssteigernd‘ sein kann, oder dass es den Lernenden leichter fällt, narrativ vermittelte Grammatik wirklich zu verinnerlichen, ja,

‚einverleiben‘ zu können, als nicht-narrativ – also rein kognitiv vermittelte – Grammatik. Allerdings wird bei narrativer Grammatikvermittlung nicht gelernt, Gefühle aus- oder anzusprechen. Forderung G erscheint daher wenig tauglich für eines der Untersuchungskriterien zur bestehenden Unterrichtspraxis, wie ich sie hier aufstelle. So lasse ich diese Forderung im Kriterienkatalog unberücksichtigt.

Kriterienkatalog zur Ausgangsfrage: Bietet der Unterricht mit dem vorliegenden Lehrwerk angemessenen Raum für ein Aussprechen von und Sprechen über Emotionen?

1. Explizite Emotionen	<p>Welche Emotionen tauchen explizit im Unterricht auf?</p> <p>In welche Übungsformen sind sie eingebettet?</p>
2. Rules-Einbettung	<p>Wie wird das Sprechen über Emotionen im Unterricht dargestellt?</p> <p>Bekommen die Lerner die Möglichkeit, sich dazu zu äußern, welche Unterschiede es zwischen mutter- und fremdsprachlichen ‚Emotionsgesprächen‘ gibt und bekommen sie damit die Möglichkeit, die Kulturabhängigkeit von Darstellungsregeln (display rules) zu erkennen?</p> <p>Gibt es die Möglichkeit, die erkannten Darstellungsregeln selbst auszuprobieren?</p> <p>Werden Bewältigungsregeln (coping rules) thematisiert, vermittelt, reflektiert?</p>
3. Regressions-Chance	<p>Wird im Unterricht der Versuch unternommen, bei den Lernenden Spiel- und Experimentierfreude im Umgang mit der Sprache zu wecken?</p> <p>Wird dabei der möglichen erlebten Regression auf den Ebenen der Sprache und der Identität sowie des kulturell angemessenen Verhaltens Rechnung getragen?</p> <p>Gibt es Lernanlässe, die zu einem positiven Selbstkonzept und damit positiven Selbstwertgefühl der Lernenden beitragen?</p>
4. Kulturelle Symbole	<p>Findet im Unterricht eine Arbeit mit kulturellen Symbolen statt?</p> <p>Wenn ja, wird Raum für deren Reflexion, die immer auch latent ein Sprechen über Emotionen beinhaltet, geboten?</p>
5. Narrativer Blick (Narrativität)	<p>Schult der Unterricht den „narrativen Blick“?</p> <p>Werden Übungen angeboten, die Imagination und Fantasie der Lernenden aktivieren?</p> <p>Werden die der Sprache innewohnenden Metaphern aufgegriffen und damit gearbeitet?</p>

2.3 Analyse des Lehrwerks ‚em Brückenkurs‘

2.3.1 Auswahl des Lehrwerks

Mein ursprünglicher Beweggrund für die Auswahl des Lehrwerks ‚em Brückenkurs‘ war, dass an einer mir zugänglichen Institution damit unterrichtet werden sollte, um dort später Experteninterviews mit Lehrenden und Lernenden führen zu können. Diesen Teil der Untersuchung konnte ich aus Zeitgründen nicht durchführen. Die Auswahl von ‚em Brückenkurs‘ richtete sich jedoch noch nach diesem Gesichtspunkt.

Nach einer ersten Kontaktaufnahme mit den vor Ort ansässigen Sprachkursanbietern als mir zugänglichen Institutionen ergab sich folgendes Bild: An zwei Institutionen, die fast ausschließlich Studierende unterrichten, wird mit dem bekannten Grundstufenlehrwerk ‚Stufen International‘ gearbeitet. Dieses Lehrwerk schloss ich aus, weil es für das Grundstufen-Niveau vorgesehen ist und infolgedessen im Unterricht damit vermutlich zu wenig Sprachwissen erworben wird, um das vorliegende Thema zu berücksichtigen. Generell geht dies meines Erachtens auch schon auf niedrigem Sprachniveau, denn Emotionen spielen auch zu Beginn des Unterrichts eine Rolle. Dafür müsste es sich jedoch um eine homogene Lernergruppe handeln, in der in den entsprechenden Unterrichtsteilen nötigenfalls auf die Muttersprache ausgewichen werden kann, und dies ist in den hiesigen heterogenen Lernergruppen nicht der Fall.

Mittelstufen-Kurse mit Lehrwerk werden nur an zwei anderen Institutionen angeboten, die beide mit ‚em Brückenkurs‘ arbeiten. Die Entscheidung fiel also für ‚em‘. Hier gehe ich davon aus, dass auf diesem Mittelstufen-Niveau ein Basiswissen vorhanden ist, mit dem eine Arbeit über Emotionen im Unterricht möglich wird.

‚em‘ ist ein Mittelstufen-Lehrwerk in drei Teilen (Brückenkurs, Hauptkurs, Abschlusskurs). Jeder Teil besteht aus vier Komponenten: Kursbuch, Arbeitsbuch, Lehrerhandbuch und Begleit-CDs (oder -Kassetten). Die Lehrwerkautorinnen Perlmann-Balme, Schwalb und Weers (2000b) nennen keine bestimmte Alterszielgruppe, es scheint von Themen und Aufbau allerdings eher an Lernende ab dem jugendlichen Erwachsenenalter gerichtet. Es ist als kurstragendes Lehrwerk für Intensiv-, Semi-Intensiv- und Extensivkurse im In- und Ausland gedacht und nach einem Baukastensystem aufgebaut. Das heißt, dass in jeder der zehn Lektionen

Bausteine zu einem gemeinsamen Lektionsthema zu finden sind, aus denen der Unterricht von Lehrenden und Lernenden nach den individuellen Bedürfnissen zusammengestellt werden soll. Jeder Baustein wird (unterstrichen durch farbliche Absetzung) einer der Fertigkeiten (Sprechen, Hören, Lesen, Schreiben, Wortschatz, Grammatik) zugeordnet und soll die Grundlage einer 45-minütigen Unterrichtseinheit bilden. Jede Lektion wiederum hält Material für 16 Unterrichtseinheiten bereit, so dass sich mit ‚em Brückenkurs‘ ein Unterrichtsprogramm von bis zu 160 Unterrichtseinheiten gestalten ließe.

Ein Einbringen der Lernenden in den Unterricht als Subjekte wird von den Lehrwerkautorinnen gewollt und betont, wie die folgenden beiden Zitate zeigen: „Ausgangspunkt der einzelnen Lektionen sind Personen, ihre konkrete Lebenssituation und Sichtweise. Im produktiven Bereich konzentrieren sich die Aufgaben auf den persönlichen Erfahrungshintergrund (Beispiele: Einladungen schreiben, auf Reisen um etwas bitten).“ (Perlmann-Balme/Schwalb/Weers 2000b:5). Und: „Die Aufgaben im Kursbuch sind in der Regel so angelegt, dass die TN ihr Vorwissen aus unterschiedlichen biographischen und kulturellen Hintergründen einbringen können.“ (Perlmann-Balme/Schwalb/Weers 2000b:7).

Die drei Autorinnen formulieren als Lernziel, modernes Deutsch in Wort und Schrift näher bringen zu wollen und legen als didaktische Grundgedanken Lernerzentriertheit/Eigenständigkeit der Lernenden, Handlungsorientierung der Aufgaben und Auswahl authentischer und lebensrelevanter Textsorten zugrunde (vgl. Perlmann-Balme/Schwalb/Weers 2000b:5ff).

2.3.2 Untersuchungsvorgehen

Empirischen Untersuchungen liegen gewöhnlich drei Untersuchungsschritte zugrunde, die hier ebenfalls vorgenommen wurden: Datenerhebung, Datenaufbereitung und Datenauswertung/-interpretation.

Meine Datenerhebung umfaßt hier die Auswahl des Lehrwerkes ‚em Brückenkurs‘ und dessen Analyse anhand des oben entwickelten Kriterienkataloges. Um darzustellen, wo welches Analysekriterium berücksichtigt wurde, erstellte ich zur Datenaufbereitung Tabellen mit den entsprechenden Fundstellen, die im Anhang zu finden sind. Die Auswertung dieser Tabellen in Verbindung mit dem Kursbuch und den Begleit-CDs bilden die Grundlage für die spätere Dateninterpretation.

Den ersten Schritt der Datenerhebung bildete eine Grobdurchsicht des Lehrmaterials mit dem suchenden Blick nach generellen Ansatzpunkten für die Analyse Kriterien, also den Fragen: Wo gibt es einen Ansatzpunkt für die Untersuchungskriterien? In welchen Aufgaben werden sie angesprochen?

Der zweite Schritt bestand darin, diese Ansatzpunkte genauer zu untersuchen (vgl. dazu die Daten-Tabellen im Anhang).

In der folgenden interpretierenden Datenauswertung beschreibe ich zuerst einzeln für jedes Kriterium, wie, das heißt in welcher Quantität und in welchen Übungsformen die jeweiligen Untersuchungskriterien in ‚em Brückenkurs‘ berücksichtigt wurden. Dabei versuche ich Trends in Richtung von Themenschwerpunkten oder bevorzugten Übungsformen aufzuspüren. Anschließend resümiere ich, inwiefern der Kriterienkatalog als erfüllt angesehen werden kann und arbeite abschließend die Hauptergebnisse der Lehrwerkanalyse nochmals heraus.

2.3.3 Kriterium 1: Explizite Emotionen – Auswertung und Interpretation

Mit diesem Kriterium sollte untersucht werden, welche Emotionen explizit im Unterricht thematisiert werden.

Um zu sehen, wie die auftauchenden Emotionen sich in ein Gesamtspektrum von Emotionen einordnen lassen, ziehe ich an dieser Stelle die bereits erwähnte Kategorisierung von Basisemotionen heran, die Kehrein (2002) für seine linguistische Untersuchung zu Emotion und Prosodie verwendet (vgl. Kapitel 1.2.2). Es sind dort die 16 Basisemotionen Furcht/Anxiety/Angst, Zorn/Anger/Wut, Sadness/Traurigkeit, Love/Liebe, Joy/Happiness/Freude, Schwerkmut, Überraschung, Lust, Zuneigung, Abneigung, Zärtlichkeit, Sehnsucht, Unsicherheit, Hass, Zufriedenheit und Ärger (Kehrein 2002: 116f).

Ausgehend von diesem Set von Basisemotionen untersuche ich hier, in welcher Quantität und Qualität diese Basisemotionen oder auch Emotionen, die sich damit in Bezug setzen lassen, im Kursbuch thematisiert werden.

Im gesamten Kursbuch sind 43 Fundstellen auszumachen, in denen Emotionen explizit thematisiert werden. Diese Fundstellen lassen sich einteilen in drei Gruppen:

- (1) Fundstellen, in denen eine konkrete Emotion angesprochen wird;
- (2) Fundstellen, in denen es um emotionale Äußerungen geht, die entsprechende Emotion aber nicht vorgegeben ist;

(3) Fundstellen, in denen emotionsbezogene Zustände angesprochen werden, die sich jedoch ebenfalls keiner konkreten Emotion zuordnen lassen.

Aufgaben der Gruppe (1), also mit einem Bezug zu einer expliziten Emotion, konnte ich an 12 Stellen im Kursbuch finden. Dort geht es um Sympathie/Antipathie⁴⁰ (Zuordnung zu Kehrein: Zuneigung; Abneigung), Erstaunen/Überraschung⁴¹ (Kehrein: Überraschung), Unsicherheit/Ängstlichkeit⁴² (Kehrein: Unsicherheit), Enttäuschung/Sorge (Kehrein: Vermischung von Zorn/Anger/Wut mit Sadness/Traurigkeit; Schwermut)⁴³, Freude/Bedauern (Kehrein: Joy/Happiness/Freude; Abneigung)⁴⁴, Gefahr/Furcht (Kehrein: Furcht/Anxiety/Angst)⁴⁵, Trauer/Melancholie (Kehrein: Sadness/ Traurigkeit)⁴⁶.

Zusätzlich finden sich 2 Übungen zu Ironie und Humor⁴⁷, die sich in obige Basisemotionen schwer einordnen lassen, jedoch in Verbindung zu Joy/Happiness/Freude betrachtet werden können.

Geht man davon aus, dass mit Kehreins Kategorisierung zumindest alle Basisemotionen erfasst sind, so komme ich zu dem Schluss, dass nicht weniger als 9 dieser 16 Basisemotionen im Unterricht mit dem Kursbuch aufgegriffen werden, wenn auch nur in 12 über das ganze Kursbuch verteilten Übungen.⁴⁸

Die 8 Aufgaben der Gruppe (2) thematisieren Emotionen in offenen, halboffenen oder geschlossenen Aufgabentypen, wobei durch die Fragestellung immer ein gewisser Spielraum gegeben ist, was die konkrete Emotion anbelangt. Daher lassen sich diese Aufgaben nicht genau einer konkreten Emotion zuordnen. Meist geht es darum, eine Person, Stimmung oder Atmosphäre zu erfassen und entweder in

⁴⁰ LEK1: H1, A5; LEK4: ES, A1. (Verweise auf die entsprechenden Fundstellen gebe ich in diesem Kapitel zugunsten der Lesbarkeit nicht im Text, sondern in den Fußnoten. Eine genauere Beschreibung der Fundstellen findet sich im Anhang, so dass die vorliegenden Interpretationen anhand der Daten-Tabellen und des Kursbuchs (Perlmann-Balme/Schwalb/Weers 2000a), in Verbindung mit den Begleit-CDs gut nachvollzogen werden können. Zu den Abkürzungen siehe Abkürzungsverzeichnis im Anhang)

⁴¹ LEK2: H, A4; SPR1, A1d.

⁴² LEK3: L4, A2; L4, A3d.

⁴³ LEK4: SCHR, A1.

⁴⁴ LEK7: SPR1, A2; SPR1, A3.

⁴⁵ LEK9: SPR2, A2; SPR2, A3.

⁴⁶ LEK6: H, A5.

⁴⁷ LEK1: L2, A2; LEK7: SPR1, A1.

⁴⁸ Die Basisemotionen Love/Liebe, Lust, Zärtlichkeit, Sehnsucht, Zufriedenheit und Ärger werden im Kursbuch nicht aufgegriffen. Aus dieser Beobachtung könnte man Vermutungen darüber ableiten, warum dies der Fall ist. Sind sie mit Scham besetzt und werden deshalb nicht thematisiert? Oder handelt es sich vielleicht um Emotionen, deren Thematisierung im Unterricht den Darstellungsregeln des Deutschen widersprechen würde? Eine Diskussion dieser Fragen führt hier zu weit. Zudem scheint sie mir zu stark von Spekulationen geprägt.

eigenen Worten oder mit vorgegebenem Vokabular zu beschreiben⁴⁹. Diese Übungen können als Versuch gesehen werden, die Lernenden in ihrer eigenen Fähigkeit, emotional relevante Situationen sprachlich auszugestalten, zu unterstützen.

Knapp die Hälfte aller explizit emotionsbezogenen Übungen widmen sich also dem konkreten Ausdruck bestimmter, relativ klar eingegrenzter Emotionen.

Gruppe (3) bildet die andere Hälfte der Übungen zu Kriterium 1. Hier werden mit diffuseren emotionsbezogenen Übungen Aufgaben angeboten, die sich nicht konkreten Emotionen widmen. Es geht in 11 Übungen darum, Gefallen oder Missfallen auszudrücken⁵⁰, in 6 Übungen sollen Interesse oder Desinteresse ausgedrückt und Wünsche formuliert werden⁵¹ sowie in 4 Übungen die positive oder negative Valenz von Emotionsworten eingeschätzt werden⁵². Alle diese Übungen lassen sich in Kehreins Kategoriensystem von Basisemotionen schwer bis gar nicht einordnen, obwohl sie einen nicht bestreitbaren emotionalen Bezug haben. Sie sind quasi übergeordnet und stehen für eine positive oder negative Gesamtbewertung einer Situation oder einer Sache. Solch eine Valenz-Differenzierung (angenehm versus unangenehm) wird bei der Kategorisierung von Emotionen sonst nur in unidimensionalen Emotionsmodellen, den Vorläufern der Basisemotionsmodelle, vorgenommen (vgl. dazu Zentner/Scherer (2000) und Kapitel 1.4).

Insgesamt fällt bei allen Aufgaben, die unter *Kriterium 1: Explizite Emotionen* analysiert wurden, auf, dass diese fast immer als Einstieg oder Abschluss einer Einheit eingesetzt werden. Daraus entsteht der Eindruck, als solle das jeweils ‚kognitiv zu bearbeitende Thema‘ im Sinne einer Lern-Effizierung durch emotionale Besetzung persönlich bedeutsam gemacht werden. Dies entspricht dem allgemeinen Trend, den ich in der Theoriediskussion bereits aufzeigte (vgl. Kapitel 1.6). Ebenfalls lässt sich daraus eine versteckte *negativ-abgrenzende* Positionierung der Lehrwerkautorinnen interpretieren.

⁴⁹ LEK1: L2, A4; LEK3: L4, A1a; LEK4: H1, A1a-c; LEK6: ES, A1c; H, A2; LEK7: ES, A1; SPR1, A1; LEK9: H, A4, Ab.5.

⁵⁰ LEK1: SPR1, A2; L1, A2; LEK2: SPR3, A4; LEK4: WO, A3a; LEK6: WO, A5; SCHR, A2; LEK7: H, A4; LEK8: H, A1a; WO, A3a; LEK9: WO2, A1b; LEK10: L3, A8.

⁵¹ LEK5: ES, A3; SPR1, A1; LEK6: SPR1, A1a; L2, A4; L2, A8; LEK9: SPR1, A3b.

⁵² LEK2: WO, A2-3; WO, A4; LEK6: SCHR, A1.

2.3.4 Kriterium 2: Rules-Einbettung – Auswertung und Interpretation

Dieses Kriterium sollte prüfen, ob eine Arbeit mit den kulturell unterschiedlichen display und coping rules, die den kulturspezifischen Ausdruck von Emotionen pragmatisch reglementieren, in den Unterricht eingebettet ist. Das bedeutet konkret: Wie stellt das Lehrwerk dar, welche Emotion in welcher Situation in welcher Form und mit welcher Intensität gezeigt, verbalisiert oder auch zum Gesprächsthema gemacht werden darf?

Zu diesem Kriterium gibt es 15 Fundstellen im Kursbuch, also deutlich weniger als zu Kriterium 1. Hier lässt sich keine klare Gruppierung der Übungsaufgaben vornehmen, daher folgt eine relativ ausführliche Beschreibung, in welchen unterschiedlichen Übungsformen das Sprechen über Emotionen im Kursbuch und auf den Begleit-CDs präsentiert wird.

In einigen der betrachteten Aufgaben werden Darstellungsregeln gezeigt, ohne darauf explizit einzugehen. Dies sind Hörtexte (Interviews mit Schülern vor und nach der Zeugnisausgabe) in denen Personen darüber sprechen, ‚sich schlecht zu fühlen‘ oder ‚Angst zu haben‘⁵³, ‚sich über etwas zu ärgern‘ oder ‚unzufrieden zu sein‘⁵⁴. An anderer Stelle sollen anhand einer Zeichnung (zwei stark gestikulierende, miteinander sprechende Personen) erkannt werden, was diese tun⁵⁵, worin von den Lernenden vermutete Darstellungsregeln stecken können.

Es gibt desweiteren Übungen, in denen die Lernenden Darstellungsregeln selbst ausprobieren sollen. Dies findet meist in Form von Rollenspielen mit Redemittellisten statt, so zum Beispiel zum Thema ‚Höflichkeit‘⁵⁶ und zu ‚Auskunft erbitten – (keine) Auskunft geben‘, ‚Hilfe erbitten – Hilfe anbieten‘, ‚Freude ausdrücken – Bedauern ausdrücken/sich entschuldigen‘, im letzten Fall auch mit einer anschließenden realitätsnahen Transferübung⁵⁷.

Anzumerken bleibt hier, dass es in diesen Übungen nicht darum geht, Darstellungsregeln als solches zu erkennen und eventuelle kulturelle Unterschiede zu entdecken, sondern lediglich darum, ein kulturell angemessenes Verhalten für den deutschen Sprachraum zu trainieren.

⁵³ LEK4: H1, A1c-d.

⁵⁴ LEK4: H1, A3.

⁵⁵ LEK4: SPR, A1a-b.

⁵⁶ LEK1: SPR2.

⁵⁷ LEK7: SPR1, A2; SPR1, A3.

Dies wird auch im schriftlichen Ausdruck geübt, und zwar durchgehend in der Form von Briefen. Dabei wird der Weg gewählt, die betreffenden Darstellungsregeln aus einem Beispieltext herauszufiltern und dann beim Schreiben eines Briefes mit Hilfe einer selbst erstellten oder auch vorgegebenen Redemittelliste anzuwenden. Es handelt sich einmal um einen persönlichen Brief (Antwortbrief auf: ‚Leiden unter schulischem Druck‘), in dem Darstellungsregeln für ‚Verständnis äußern/auf Emotionen eingehen‘ auftauchen und Bewältigungsstrategien vorgeschlagen werden sollen⁵⁸. Die anderen Übungen beinhalten das Schreiben von Leser- und Beschwerdebriefen, hier geht es um Darstellungsregeln für ‚sich über etwas ärgern/kein Verständnis haben/ein Verhalten negativ beurteilen‘⁵⁹.

Auch in einer anderen Aufgabe werden Darstellungs- und Bewältigungsregeln zum Thema. Dort soll die in einem Hörtext thematisierte ‚Enttäuschung über schulisches Versagen‘ reflektiert und gedeutet werden, worin sich implizit ein Sprechen über Darstellungs- und Bewältigungsregeln verbirgt.⁶⁰

Zu *Kriterium 2: Rules-Einbettung* lässt sich folgendes resümieren: Das analysierte Lehrwerk ‚em Brückenkurs‘ bietet Möglichkeiten, bestimmte Darstellungsregeln des Deutschen zu erkennen, zu analysieren und selbst zu üben. Die Thematisierung von Bewältigungsregeln findet nur punktuell statt. Die vorgeschlagenen Übungen lassen nicht den Raum, Darstellungs- und Bewältigungsregeln auf dem eigenen kulturellen Hintergrund zu reflektieren, denn es werden Darstellungsregeln im Unterricht behandelt, die nicht explizit als kulturell abhängig kenntlich gemacht sind oder gar als solche benannt werden. Hier entsteht der Eindruck, dass eine Reflexion von Darstellungsregeln von den Lehrwerkautorinnen Perlmann-Balme, Schwalb und Weers nicht als nötig oder sinnvoll erachtet wird. Nach meinem Ermessen wird damit einer wertvollen Lernchance Raum entzogen. Es wird vermittelt ‚wie‘ man etwas in der deutschen Sprache macht ohne auf das ‚warum‘ einzugehen. Mit dem angebotenen ‚wie‘-Wissen können die Lernenden nur ihren Handlungsspielraum für eine relativ konkrete Situation erweitern. Mit einem ‚warum‘-Wissen jedoch, einer erweiterten Reflexionsfähigkeit, könnten sie über die konkrete Situation hinaus neue Handlungsspielräume entwickeln. Denn diese Reflexionsfähigkeit lässt sich auf andere Situationen übertragen, das konkrete Verhalten jedoch nicht.

⁵⁸ LEK4: SCHR, A2; SCHR A3a-b; SCHR A3c.

⁵⁹ LEK8: SCHR, A2; SCHR, A3; LEK9: SCHR, A2, LEK10: SCHR, A1; SCHR, A2.

⁶⁰ LEK4: H2, A3.

2.3.5 Kriterium 3: Regressions-Chance – Auswertung und Interpretation

Dieses Kriterium hatte zum Ziel, den Unterricht daraufhin zu untersuchen, ob er den Lernenden Möglichkeiten bietet, den erlebten Regressionszwang der Unterrichtssituation für eine Weiterentwicklung auf den Ebenen der Sprache, der Identität und des kulturell angemessenen Verhaltens als *Regressionschance* umzudefinieren und fürs Lernen fruchtbar zu machen. Dazu untersuchte ich, ob der Unterricht Raum bietet für Spiel- und Experimentierfreude im Umgang mit der Sprache, wie dabei mit Regression umgegangen wird und ob Lernanlässe ausgemacht werden können, die zu einem positiven Selbstkonzept und damit zu einem positiven Selbstwertgefühl beitragen.

Zu *Kriterium 3: Regressions-Chance* konnte ich 32 Fundstellen im Kursbuch ausmachen.⁶¹ Diese lassen sich wieder in zwei Gruppen einteilen:

- (1) Aufgaben, die Spiel- und Experimentierfreude mit Sprache fördern;
- (2) Aufgaben, die Regressions-Chancen auf den besagten Ebenen bieten, also noch weiter gehen als die Aufgaben der ersten Gruppe.

In den 12 gefundenen Aufgaben der Gruppe (1) zu Spiel- und Experimentierfreude, also ungefähr einem Drittel, erhalten die Lernenden die Möglichkeit, locker und ohne Leistungsdruck mit der Sprache umzugehen. Spiele und Übungen sind pantomimisches Darstellen von Wortbedeutungen⁶², Buchstaben- und Silbenspiele und Rätsel⁶³, Wort- und Satzkettenübungen⁶⁴ sowie Spiele mit grammatikalischen Phänomenen⁶⁵. Es sei angemerkt, dass diesen Aufgaben per se die positive Chance zur sprachlichen Regression innewohnt, denn es ist Teil des Spiels, Fehlern machen zu dürfen, ohne negative Sanktionen riskieren zu müssen. Meist sind diese Aufgaben in die Wortschatzarbeit eingebunden oder als Abschlussübung einer Einheit angeführt, man könnte also vermuten, dass die Lehrwerkautorinnen diese Aufgaben eher als ‚Schmankerl‘ denn als ernstzunehmende Übungen angesehen haben.

⁶¹ Hier spreche ich von 32 Fundstellen, bei der Interpretation beziehe ich mich jedoch zum Teil mehrmals auf eine Fundstelle, was bedeutet, dass sich in der Endsumme mehr Fundstellen ergeben würden. Grund für die ‚doppelte Interpretation‘ ist, dass in manchen Fundstellen unterschiedliche Informationen stecken.

⁶² LEK1: WO, A1.

⁶³ LEK1: WO, A4; LEK4: ES, A2; LEK7: SCHR, A4; LEK8: WO, A1a.

⁶⁴ LEK1: L2, A8; LEK5: WO, A2; LEK6: L1, A9; LEK7: L1, A6; WO, A1.

⁶⁵ LEK9: L2, A5; WO2, A5.

Ansonsten scheinen nur bei der Wortschatzarbeit solche Übungsformen auf gewisse Art legitimiert zu sein.⁶⁶

Den größeren Teil der Aufgaben zu diesem Kriterium, ca. zwei Drittel, bilden jene, in denen eine Regressions-Chance über die sprachliche Ebene hinaus positiv genutzt werden kann. Als Regressionsebenen hatte ich Sprache, Identität und kulturell angemessenes Verhalten definiert.

Die Regression auf Ebene der Sprache wird in allen Übungsaufgaben deutlich. In gewisser Weise *muss* sie sogar übergreifend deutlich werden, weil der gesamte Sprachlernprozess durch regressive Anteile gekennzeichnet ist. Bei Regressionen auf Ebenen der Identität und des kulturell angemessenen Verhaltens lassen sich bei den einzelnen Aufgaben und Übungen meist Schwerpunkte ausmachen, wann welche Ebene vorherrscht.

Die im Folgenden beschriebenen Aufgaben der Gruppe (2) umfassen Rollenspiele, Interviews, Telefongespräche und Schreibaufgaben.

In den Rollenspielen (8 Fundstellen)⁶⁷ sind die Kursteilnehmer durchgängig dazu aufgefordert, sich in eine fremde Rolle zu begeben. Das begünstigt nach meiner Einschätzung die Chance zur Kreativität in der Regression. Denn ich lege die Vermutung zugrunde, dass es mit einer kurzfristig angenommenen anderen Identität leichter fällt, die Regression hinzunehmen und dementsprechend neues Verhalten zu erproben, das der Kultur der Zielsprache Deutsch angemessen ist. In diesen Rollenspielen erleben die Lernenden etwas, das ihrer eigenen Situation entspricht: sie erproben sich in einer neuen (fremdsprachlichen) Identität und machen neue Erfahrungen in der Fremdsprache. Die Rollenspiel-Übungen sind beim Transit zwischen muttersprachlicher und fremdsprachlicher Identität hilfreich, denn sie ermöglichen es, neue Handlungsspielräume auszuloten und die Erfahrung zu machen, dabei nicht sanktioniert zu werden. Denn es gehört ja zum ‚Spiel‘, nicht zur eigenen Person, wie gehandelt wurde. Ein ‚falsches‘ Verhalten bedeutet allenfalls Gesichtsverlust für die Rolle, nicht für die agierende Person.

⁶⁶ Es stellt sich im Zuge dessen die Frage, ob damit wirkliche oder nur vermeintliche Regressions-Chancen geboten werden, wobei letztere eigentlich der Leistungskontrolle dienen. Denn oft geht es bei den Spielen trotzdem um Inhalte oder darum, ein bestimmtes grammatisches Phänomen richtig anzuwenden (Beispiel: Superlative-Quiz in LEK9). Wo verläuft die Grenze zwischen „Regressions-/Entwicklungschancen bieten“ und „Regressionschancen ausschachten“? Dieser Frage müssen sich Lehrende und Lehrwerkautoren meines Erachtens stellen.

⁶⁷ LEK1: SPR1, A2; SPR2, L2, A5; LEK5: SPR1, A1; LEK7: SPR1, A2; SPR1, A3; LEK8: SPR, A2; LEK10: SPR, A3.

In den Interviews (3 Fundstellen)⁶⁸ bekommen die Kursteilnehmer die Möglichkeit, sich in einer neuen Rolle (Interviewer/Interviewter) kennen zu lernen und sich dennoch als eigene Person darzustellen. Die Aufgaben sind so gestellt, dass ein bestimmtes Interview-Thema vorgegeben ist, die Kursteilnehmer jedoch nicht in eine neue Rolle (mit neuer Identität) schlüpfen, sondern quasi als ‚sie selbst‘ interagieren, eben unter dem Fokus eines bestimmten Themas.

In den simulierten Telefongesprächen (4 Fundstellen)⁶⁹ wird eine besondere Kommunikationsform geübt. Meist wird es von Lernenden deutlich schwieriger erlebt, in der Fremdsprache zu telefonieren, weil der Gesprächspartner nicht gesehen werden kann und damit wichtige redundante Informationen (sprachunterstützende Gestik und Mimik) fehlen, die der Sprachlerner sonst nutzt, um nicht wörtlich Verstandenes zu ergänzen.

Bei den Schreibaufgaben (6 Fundstellen)⁷⁰ handelt es sich um das Schreiben von kurzen adressierten Notizen und von Briefen, seien sie persönlich, Leserbriefe oder Beschwerdebriefe. Es geht also bei diesen Übungen immer um ein Schreiben fürs Lesen, das bedeutet, ein adressiertes und intentionales Schreiben, das immer an kulturell angemessenes Verhalten gebunden ist.

Abschließend bleibt zu *Kriterium 3: Regressions-Chance* zu konstatieren, dass die diesbezüglichen Aufgaben immer in die Lerneinheiten ‚Sprechen‘ und ‚Schreiben‘, also in die produktiven Arbeitsformen eingebettet sind. Zur Bearbeitung werden fast immer Redemittellisten zur Verfügung gestellt oder teilweise selbst erarbeitet, was angesichts der verunsichernd erlebten regressiven Situation die Aufgabenbearbeitung vereinfachen und Sicherheit geben kann. Auffällig ist, dass in diesen Redemittellisten rules-ähnliche Redemittel beinhaltet sind, es aber dabei selten um Emotionen geht. Dieser Eindruck bestätigt die sozial-konstruktivistische Sichtweise, dass sozial konstruierte Regeln die sozialen Interaktionen reglementieren, nicht nur bei Emotionen, sondern in übergreifender Art und Weise.

In der Analyse der entsprechenden Fundstellen wurde deutlich, dass in allen diesen Übungen immer Gespräche stattfinden könnten, in denen es auch um Emotionen geht, eben durch die enge Verknüpfung von Emotion und Identität. Ob und in

⁶⁸ LEK1: SPR1, A3; LEK4: ES, A2; LEK9: SPR1, A4.

⁶⁹ LEK1: L2, A5; LEK3: SPR2, A1; SPR2, A2-3; LEK8: SPR, A2.

⁷⁰ LEK2: SCHR, Ac; LEK3: SCHR, A2; LEK7: SCHR, A3; LEK8: SCHR, A3; LEK9: SCHR, A2; LEK10: SCHR, A2.

welchem Ausmaß dies jedoch geschieht, bleibt unklar und *muss* auch unklar bleiben, da dies von der jeweiligen Lehr-Lern-Konstellation und -Situation abhängt.

2.3.6 Kriterium 4: Kulturelle Symbole – Auswertung und Interpretation

Mit dem vierten Kriterium sollte untersucht werden, ob und wenn ja, in welcher Form im Unterricht eine Arbeit mit kulturellen Symbolen stattfindet. Grund für die Herleitung dieses Kriteriums war die Schwerdtfeger'sche Position im anthropologisch-narrativen Ansatz, dass kulturelle Symbole und Emotionen untrennbar miteinander verknüpft sind, woraus ich abgeleitet habe, dass ein Sprechen über kulturelle Symbole also immer auch, zumindest latent, ein Ansprechen von und Sprechen über Emotionen beinhalten müsste.

Zu diesem Kriterium konnte ich mit 79 Fundstellen die meisten zu einem der Untersuchungskriterien überhaupt ausmachen.⁷¹ Allein beim flüchtigen Blättern im Kursbuch fällt auf, dass kulturelle Symbole oder zumindest Themen, die mit kulturellen Symbolen behaftet sind, im Lehrwerk ‚em Brückenkurs‘ sehr häufig thematisiert werden.⁷²

Vor einer genaueren Interpretation der Daten verschaffte ich mir einen Überblick über die Häufigkeit von inhaltsbezogenen und reflexionsbezogenen Aufgaben. Dieser ergab, dass an 48 Fundstellen die kulturellen Symbole nur als unreflektierte Unterrichtsinhalte auftauchen, und an 31 Fundstellen Reflexionsmöglichkeiten in Form unterschiedlicher Übungen angeboten werden. Insgesamt kann also die Aussage gemacht werden, dass deutlich stärker thematisch/inhaltlich als reflexiv gearbeitet wird.

Anschließend entschloss ich mich, im Unterschied zu den überfassenderen Interpretationsweisen bei den anderen Kriterien, für eine Interpretation der Daten in chronologischer Reihenfolge. Grund für dieses Vorgehen ist die enge Verknüpfung von kulturellen Symbolen und Lektionsthemen und -inhalten.

⁷¹ Teilweise habe ich Fundstellen doppelt gezählt, indem ich eine Fundstelle zählte, wo eine ganze Unterrichtseinheit sich ‚eher diffus‘ mit einem kulturellen Symbol beschäftigt und einzelne konkrete Aufgaben derselben Einheit teils noch einmal der Analyse zugeführt, wo sie sich ‚konkret‘ auf kulturelle Symbole beziehen. Dies habe ich getan, um zu differenzieren zwischen ‚diffuser‘ und ‚konkreter‘ Arbeit mit den kulturellen Symbolen (siehe dazu auch weitere Interpretationen zu diesem Kriterium). Zieht man diese Doppelzählungen ab, bleiben immer noch 66 Fundstellen, seien dies konkrete Aufgaben oder ganze Einheiten, in denen kulturelle Symbole eine Rolle spielen. Auch damit bleiben es die meisten zu einem der fünf Kriterien.

In LEK1: ARBEIT UND FREIZEIT werden folgende Themen behandelt: Berufe und Tätigkeiten, Freizeit und Vergnügen, Verhältnis von und Einschätzungen zu Arbeitszeit und Freizeit, Gefallen und Missfallen am Beruf und Arbeitsplatz, Lebensveränderungen durch den Berufseinstieg und ironisch-kritische Äußerungen zu Arbeitsmoral und Freizeitgestaltung.⁷³ Zusätzlich taucht auf der Inhaltsebene das Thema ‚Höflichkeit‘ (höflich um etwas bitten/höflich etwas ablehnen) auf.⁷⁴

Reflexionsmöglichkeiten werden im Rahmen der beiden Lesebausteine (Verhältnis von und Einschätzungen zu Arbeitszeit und Freizeit in persönlichen Stellungnahmen, ironisch-kritische Kolumne zur Freizeitgestaltung) gegeben. In beiden Fällen haben die Reflexionsfragen eine ‚Rahmenfunktion‘, das bedeutet, sie bilden Einstiegs- und Abschlussaufgabe in der Arbeit am Lesetext (Einstiegsreflexion zum Verhältnis von Arbeit und Freizeit im Heimatland und Abschlussreflexion, in der die Ergebnisse der Einstiegsreflexion mit dem Inhalt des Lesetextes verglichen werden sollen⁷⁵; Einstiegsaufgabe: Austausch über eigene Freizeitaktivitäten, Abschlussaufgabe: Stellung beziehen, welche der thematisierten Freizeitbeschäftigungen die Kursteilnehmer selbst bevorzugen würden⁷⁶).

In LEK2: FAMILIE liegen folgende Themen vor: Familienalltag, Wohnformen junger Erwachsener, Familie und familiäre Beziehungen, Berufs- und Familienleben aus Frauensicht, Aufgabenverteilung in der Familie und die Familie betreffende gesetzliche Regelungen wie Namensgebung, Kindererziehung, Betreuung und Adoption.⁷⁷

Hier werden in fast allen Bausteinen der Lektion Reflexionsmöglichkeiten angeboten. Dies sind zweimal Aufgaben, in denen Erstaunen/Überraschung über die vorausgehenden Inhalte formuliert werden soll⁷⁸, wobei die Vermutung nahe liegt, dass es sich dabei um Äußerungen des Erstaunens oder der Überraschung über unterschiedliche Symbolbedeutungen handeln wird. Daneben gibt es wieder Reflexionsaufgaben, die eine Anknüpfung zu Vorerfahrungen der Kursteilnehmer in ihrem Heimatland herstellen (Austausch über Wohnformen von Jugendlichen und

⁷² Ein Blick ins Inhaltsverzeichnis und auf die Themen/ Titel der einzelnen Lektionen genügt: LEK1: Arbeit und Freizeit, LEK2: Familie, LEK3: Feste, LEK4: Schule, LEK5: Essen, LEK6: Film, LEK7: Reisen, LEK8: Musik, LEK9: Sport, LEK10: Mode.

⁷³ LEK1: SPR1; H1; L1; H2; L2; WO.

⁷⁴ LEK1: SPR2.

⁷⁵ LEK1: L1, A1; A3b.

⁷⁶ LEK1: L2, A1; A6.

⁷⁷ LEK2: H; SPR1; SPR2; L1; SPR3; L2.

jungen Erwachsenen im Heimatland, Sprechen über die eigene Familie, Austausch über Namengebungs- und Familienrecht im Heimatland⁷⁹). Andere Reflexionsaufgaben bestehen darin, dass Meinungsäußerungen begründet zugestimmt oder abgelehnt werden sollen und Namensbedeutungen geklärt werden sowie die eigene Meinung zum Verhältnis von Staat und Familie geäußert werden soll.⁸⁰

Da Familie *der* zentrale und mit vielen Symbolbedeutungen verknüpfte Angelpunkt für viele Menschen ist oder zumindest zeitweise war, erstaunt es nicht, dass in dieser Lektion reflexive Aufgabenstellungen die rein inhaltlichen Materialbearbeitungen überwiegen und hier auch die meisten Reflexionsangebote in Aufgaben formuliert sind.

In LEK3: FESTE kann das Aufgabenangebot für die Arbeit mit kulturellen Symbolen auf den inhaltlichen Ebene und der Reflexionsebene als ausgewogen bezeichnet werden. Thematisch wird das Lektionsthema differenziert in die Unterthemen: Meinungen/Einstellungen zu Festen und Feiern, Deutsche Feste/Feiertage (Nikolaus, Weihnachten, Silvester, Karneval, Ostern, Sonnwendfeuer, Oktoberfest) und Feste im Heimatland.⁸¹

Auf der Reflexionsebene drehen sich die Aufgaben vor allem um persönliche und gesellschaftliche Bedeutung von Festen und Feiern (der eigene Geburtstag, Geschenke bekommen/verschenken, von traditionellen Festen des Heimatlandes berichten, deutsche Feste/Bräuche mit denen des Heimatlandes vergleichen⁸²). Daneben wird geübt, telefonische und schriftliche Einladungen zu Festen zu formulieren.⁸³

In LEK4: SCHULE ist hauptsächlich von schulischen Leistungen⁸⁴ die Rede, auf der Inhaltsebene werden auch die Themen Schuluniform und Schulsystem⁸⁵ bearbeitet.

Das Reflexionsangebot beschränkt sich auf eine Aufgabe zur Reflexion der Bedeutung von Zeugnissen im Heimatland.⁸⁶

⁷⁸ LEK2: H, A4; SPR1, A1d.

⁷⁹ LEK2: SPR1, A3; SPR2; SPR3, A2; L2, A1; A4b.

⁸⁰ LEK2: L1, A3b; SPR3, A1; L2; A1.

⁸¹ LEK3: H; WO; SPR1; L2; L3.

⁸² LEK3: ES, A2-3; H, A4; WO, A4; L3, A3.

⁸³ LEK3: SPR2; SCHR.

⁸⁴ LEK4: H1; L2; H2; SCHR; L3.

⁸⁵ LEK4: SPR1; L1.

⁸⁶ LEK4: H1, A4.

In LEK5: ESSEN wird kaum mit kulturellen Symbolen gearbeitet. Zwar stellt Essen einen wichtigen Lebensbereich dar, der ohne Zweifel starken kulturellen Prägungen unterliegt, bei der Themenbearbeitung im Lehrwerk ‚em Brückenkurs‘ kommt dies allerdings kaum zum Tragen. Das heißt, es wird in dieser Lektion bezogen auf *Kriterium 4: Kulturelle Symbole* mit den Themen Café- und Restaurantbesuche, deutsche Essgewohnheiten und Gerichte, Restaurantkritiken und Feinschmeckertipps fast ausschließlich inhaltlich gearbeitet.⁸⁷

Die einzige Reflexionsaufgabe dient dazu, an Vorerfahrungen und Vorwissen der Kursteilnehmer anzuknüpfen, was sie über Cafés und Kneipen in Deutschland wissen.⁸⁸

In LEK6: FILM habe ich Kriterium 4 in keiner der Unterrichtseinheiten berücksichtigt gesehen. Woran kann das liegen? Gegensätzlicherweise schlägt Schwerdtfeger ja *gerade* die Arbeit mit Filmen und deren Symbolbedeutungen vor. Ihre Herangehensweise (vgl. insbesondere Schwerdtfeger 1989, 1995) findet sich hier nicht wieder. Vielmehr kehrt das Kursbuch an dieser Stelle ganz deutlich zu ‚traditionell kognitiven‘ Arbeitsformen zurück und lässt damit Reflexions-Chancen ungenutzt.

Die Aufgaben mit Bezug zu Kriterium 4 in LEK7: REISE haben eher reflektorischen Charakter, dort geht es um den Austausch über Reiseerfahrungen und die Gestaltung eines Vortrages über Reiseziele im Heimatland.⁸⁹

In LEK8: MUSIK wird das Lektionsthema in Interviews mit Musikern (Tuba/Geige), einer Mozartbiographie und einem Text über aktuelle Pop-Musik nur auf der Inhaltsebene bearbeitet.⁹⁰ Einziger Ansatzpunkt für eine Reflexion über Musik und wie die einzelnen Kursteilnehmer sie wahrnehmen, findet sich in der Einstiegsaufgabe zum Hörtext (Interview mit einem Tuba-Spieler). Dort sollen Eindrücke von einem Musikstück ausgetauscht werden.⁹¹

In LEK9: SPORT sind die Inhalte wie folgt: Portrait Reinhold Messner, Everest-Chronik, Interview mit einem Bergsteiger-Laden-Besitzer, Gesprächsthema ‚Gefahren beim Sport‘, Artikel über alpine Risiken.⁹² Einziges Reflexionsangebot

⁸⁷ LEK5: H1, A2-3; L1; WO, A1; SPR1; L2; SPR 2; L3; H2; SCHR.

⁸⁸ LEK5: H1, A1.

⁸⁹ LEK7: H, A1; SPR2, A3.

⁹⁰ LEK8: H; L1; L2; L3.

⁹¹ LEK8: H, A1.

⁹² LEK9: L1; L2; L3; H; SPR2; SCHR.

des kulturellen Symbols SPORT findet sich in dieser Lektion in einer Wortschatz-Aufgabe, in der sich über die Rolle von bestimmten Sportarten im Heimatland ausgetauscht werden soll.⁹³

Inhalte in LEK10: MODE sind der Modeschöpfer Karl Lagerfeld (Portrait), eine im Kurs produzierte Modenschau, ein Lexikoneintrag über den Begriff ‚Mode‘, das Aschenputtel-Märchen (Hörtext), Texte über unterschiedliche Frauen- und Männer-Mode im 20. Jahrhundert und Kleidungseinkäufe (im Schuhgeschäft, auf dem Flohmarkt, aus dem Katalog).⁹⁴

Es findet sich hier ähnlich wenig Reflexionsmaterial wie bereits in den letzten Lektionen. Die entsprechenden Aufgaben beschränken sich auf zwei Abschlussaufgaben innerhalb des jeweiligen Bausteins: Zum Abschluss einer Leseinheit (Lexikoneintrag über den Begriff ‚Mode‘) soll ein Austausch über derzeitige Modeströmungen im Heimatland angeregt werden, zum Abschluss der Höreinheit (Aschenputtel-Märchen) soll die Moral des Märchens diskutiert werden.⁹⁵

Zu Beginn meiner Interpretationen zu Kriterium 4 erwähnte ich bereits, dass es sich hier um das Kriterium mit den meisten Fundstellen handelt. Die Analyse stellt eingehend heraus, dass kulturelle Symbole hier oft die inhaltliche Grundlage des Lernmaterials bilden, es jedoch relativ begrenzte Reflexionsmöglichkeiten oder Möglichkeiten zur Erarbeitung der unterschiedlichen Symbolbedeutungen gibt. Ein beträchtlicher Teil aller Reflexionsaufgaben, circa zwei Drittel, sind in den ersten 3 Lektionen zu finden, danach lassen sich nur noch ein bis zwei pro Lektion oder gar keine ausmachen.

In den hiesigen Reflexionsangeboten können emotionsbezogene Gespräche entstehen, es muss aber nicht zwingend dazu kommen. Das heißt, in diese Aufgaben sind Gespräche über Emotionen, die auch das Verbalisieren von Emotionen beinhalten können, ‚nur‘ unterschwellig mit einbezogen. Wie der Unterricht mit diesem Buch und seinen Reflexionsangeboten letztlich in der Praxis aussieht, wird in weiten Teilen von der Lehrperson abhängen: Davon, welches Lernerbild sie hat, in welcher Art und Weise sie mit diesen Reflexionsaufgaben arbeitet und wie die Lernergruppe, die sie unterrichtet, zusammengesetzt ist und auf die Aufgaben eingeht.

⁹³ LEK9: WO1; A4.

⁹⁴ LEK10: L1; WO, A2; L2; H1; L3; H2.

⁹⁵ LEK10: L2, A5; H1, A4.

Das Buch entspricht in Bezug auf *Kriterium 4: Kulturelle Symbole* in weiten Teilen dem Unterricht, den Schwerdtfeger grundlegend kritisiert: ein ‚Objekt-orientiertes Lernen *über*‘ anstatt eines ‚Subjekt-orientierten Lernens *mit*‘ (vgl. Schwerdtfeger 1991 und Kapitel 1.9). Gerade die unterschiedlichen Symbolbedeutungen sind es jedoch, die häufig zu (kulturellen) Missverständnissen führen.

2.3.7 Kriterium 5: Narrativer Blick (Narrativität) – Auswertung und Interpretation

Kriterium 5 stellt insofern ein ‚spezielles‘ Kriterium dar, als dass es ganz dem anthropologisch-narrativen Ansatz entspringt. Die Entwicklung von *Kriterium 4: Kulturelle Symbole* fußte zwar auch auf Schwerdtfeger’schen Überlegungen, die jedoch deutlich allgemeineren, oder besser, vorauslaufenden Charakter zum anthropologisch-narrativen Ansatz hatten. Wie oben bereits ausführlich dargestellt, ist Schwerdtfeger dabei ein neues Verständnis von Sehverstehen wichtig, indem der narrative Blick der Lernenden, also Sehen und Wahrnehmung für damit einhergehende ständige Neukonstituierungen von Narrationen und Sinnbezügen geschult werden.

Zu diesem Kriterium gibt es 36 Fundstellen, deren Analyse deutlich macht, dass narrative Übungen durchaus Elemente dieses Lehrwerks bilden, einerseits, was den narrativen Blick anbelangt, andererseits, was Narrativität anbelangt, die über narratives Sehverstehen hinausgeht. Diese Unterscheidung habe ich auch bei der folgenden Interpretation berücksichtigt und spreche im Folgenden zuerst von an den Blick gebundener, später dann von nicht an den Blick gebundener Narrativität.

Die Fundstellen zur an den Blick gebundenen Narrativität lassen sich unterteilen in zwei vorkommende Aufgabentypen:

(1) offene Aufgaben, in denen der narrative Blick sozusagen in ‚Reinform‘ geschult wird, Imaginationen also freien Raum haben, sich ohne Einschränkungen durch vorgegebene ‚richtige‘ oder ‚falsche‘ Antworten zu entwickeln und geäußert zu werden;

(2) halboffene Aufgaben, bei denen gewisser Freiraum für eigene Narrationen gegeben wird, diese aber in eine bestimmte Richtung gelenkt werden oder durch Angebote für in eine bestimmte Richtung gehende Narrationen eingegrenzt werden.⁹⁶

Hinter den Aufgaben des offenen Typs (1) verbergen sich folgende Aufgabenstellungen: Freies Fantasieren über Fotos mit geringer Vorgabe (Foto einer Person sehen und deren Beruf imaginieren⁹⁷; Foto einer Person sehen und daraus Wesensmerkmale der Person ableiten⁹⁸), Ausdenken einer kurzen Geschichte anhand eines Fotos oder einer Zeichnung⁹⁹, Textinhalte antizipieren anhand eines Fotos¹⁰⁰).

In den Aufgaben des halboffenen Typs (2) geht es immer darum, Bilder unter einer bestimmten (halboffenen) Fragestellung zu betrachten, wobei mögliche Antworten vorgegeben sind, die nicht zwingend die Antwort bilden, sondern mutmaßlich als Hilfe bei der Formulierung einer solchen gedacht sind.¹⁰¹

Vom ersten zum zweiten Aufgabentyp nimmt die Schulung des narrativen Blicks also ab. So verhält es sich auch dabei, wie sich die Lernenden in die jeweilige Aufgabe einbringen können.: Ist ein hoher Grad an Narrativität gefragt, so sind die Kursteilnehmer gefordert, sich als Subjekt, mit den eigenen subjektiven Narrationen, und damit auch mit den damit verknüpften Emotionen, in den Unterricht einzubringen. Dort wird also genau das erreicht, was Schwerdtfeger fordert: Ein recht hoher Grad an subjektiver Beteiligung der Lernenden.

Nun zur nicht an den Blick gebundenen Narrativität. Wieder fand ich, entsprechend den obigen Aufgabentypen, offene (Typ 3) und halboffene (Typ 4) Aufgaben.

In den offenen Aufgaben (Typ 3) sollen die Lernenden freie Assoziationen zu einem bestimmten Thema (Reisen im Jahr 2020, ungewöhnliche Reiseziele, Traumberufe)

⁹⁶ Zusätzlich konnte ich Aufgaben identifizieren, die den alphabetischen Blick schulen. Da sie dem Kriterium widersprechen, nehme ich sie logischerweise nicht in die Auswertung auf. Sie seien hier jedoch als Beispiel für Übungen des alphabetischen Typs angeführt, in denen Fragen beantwortet werden sollen, bei denen es über eine begrenzte Auswahl an Antworten keine weiteren ‚zulässigen‘ Antworten gibt. Es geht meist darum, Fotos oder Zeichnungen einer Vokabel, einer Überschrift oder einem Text zuzuordnen (LEK3: ES, A1; WO, A3; L1, A1a; LEK5: L1; LEK10: H1, A2; L3, A3, A5) oder Textinhalte zu antizipieren (LEK2: L2, A2).

⁹⁷ LEK1: SPR1, A1.

⁹⁸ LEK1: H2, A1c; LEK2: SPR2, A1a-b; LEK10: ES, b-c.

⁹⁹ LEK3: L4, A1a; LEK4: SPR, A1a; LEK6: SPR1, A1b; WO, A3; SPR3, A1; LEK8: ES, b-c; LEK9: L3, A1.

¹⁰⁰ LEK6: L2, A2

¹⁰¹ LEK1: H1, A1; LEK2: ES; LEK5: ES, A2; LEK6: ES, A1; L1, A1; SPR2, A1; LEK7: ES, A2; LEK9: ES, A1; WO1, A1b; LEK10: ES, b-c.

oder zu dem Titel eines Lesetextes („Klassenkampf“) äußern oder nach dem Lesen eines Textes frei über den Inhalt weiterdenken (junge Musiker – Wunderkinder?).¹⁰²

In den halboffenen Aufgaben (Typ 4) sollen nach Überschriften und Fotos Vermutungen über den Inhalt des zu lesenden Textes angestellt oder eine Geschichte weitererzählt werden¹⁰³, Assoziationen zu Worten geäußert oder neue Worte zusammengesetzt werden, die nach den Vorstellungen der Lernenden Sinn erzeugen¹⁰⁴ und Vorstellungen über öffentliche Ausgeh-Orte in Deutschland entwickelt werden (Unterschiede zwischen Kneipe, Bar, Restaurant, Bistro, Diskothek und Café beschreiben)¹⁰⁵.

In all den bis hierher beschriebenen Aufgaben zu *Kriterium 5: Narrativer Blick (Narrativität)* ging es um Narrativität und Imagination. Die von Schwerdtfeger als zentral bezeichnete Metapher wurde bisher nicht thematisiert. Es gliche einer Sisyphusarbeit, alle Metaphern, die im Lehrwerk verwendet werden, mit Fundstellen auszuzeichnen und zu analysieren, denn allein beim einer Grobdurchsicht des Kursbuches lassen sich zahlreiche Stellen von bildhafter und metaphernreicher Sprache ausmachen. Daher folgt hier lediglich die Beschreibung einiger Beispielaufgaben, in denen dies deutlich hervortritt:

In einer Übung sollen Vokabeln zwei Zeichnungen zugeordnet werden. Auf den Zeichnungen ist eine Person aktiv und die andere passiv, die zuzuordnenden Vokabeln sind gespickt mit Metaphern: „auf der faulen Haut liegen, Energie haben, zupacken, tatendurstig, alle Viere von sich strecken“¹⁰⁶.

An anderer Stelle sollen Wortspiele („Klassenkampf“) aufgedeckt¹⁰⁷ oder Metaphern erklärt werden („sitzen bleiben, eine Ehrenrunde drehen, kleben bleiben, nicht versetzt werden, durchfallen“)¹⁰⁸, oder die Bedeutung von Sprichwörtern geklärt werden („Andere Länder, andere Sitten. Warum denn in die Ferne schweifen, wenn das Gute liegt so nah! Wenn einer eine Reise tut, dann kann er was erzählen. Wer rastet, der rostet.“)¹⁰⁹.

¹⁰² LEK4: L2, A2; LEK7: L2, A1; SPR2, A2; LEK8: L2, A5; LEK9: SPR1, A1.

¹⁰³ LEK3: L1, A1c; L4, A4.

¹⁰⁴ LEK4, WO, A5; LEK7: L3, A8.

¹⁰⁵ LEK5: SPR2, A3.

¹⁰⁶ LEK1: WO, A3.

¹⁰⁷ LEK4: L2, A6.

¹⁰⁸ LEK4: L3, A1.

¹⁰⁹ LEK7: WO, A5.

Zusammenfassend bleibt zu Kriterium 5 zu konstatieren, dass das Lehrwerk eine Summe von Aufgaben anbietet, die einen stärker oder schwächer ausgeprägten narrativen Charakter haben. Die Aufgaben beziehen die Imagination der Lernenden mit ein, häufig gekoppelt an eine Aktivierung von Vorwissen. Die Autorinnen haben also narrative Prinzipien umgesetzt, ohne sie als solche zu bezeichnen.

2.3.8 Resümierende Abschlussinterpretation

Komme ich nun auf die Ausgangsfrage meiner Untersuchung zurück: Bietet der Unterricht mit dem vorliegenden Lehrwerk ‚em Brückenkurs‘ angemessenen Raum für ein Aussprechen von und Sprechen über Emotionen? Um diese Frage zu beantworten, resümiere ich hier die Interpretationen der Einzelkriterien und bündle die gewonnenen Aussagen im Sinne dessen, ob die Einzelkriterien als erfüllt oder nicht erfüllt gelten können.

Die meisten Fundstellen und damit Anknüpfungspunkte für die Lehrwerkanalyse waren bei *Kriterium 4: Kulturelle Symbole* gegeben. Bei diesem Kriterium wurde jedoch auch deutlich, dass der thematisch-inhaltlichen Ebene vor der reflektorischen Ebene Priorität eingeräumt wurde und eine Annäherung an und Auseinandersetzung mit Symbolbedeutungen im Lehrwerk ‚em Brückenkurs‘ oft nur vorsichtig vorgesehen ist. *Das Kriterium 4 wurde folglich nur in Teilen erfüllt.* Der Raum, den das Aussprechen von und Sprechen über Emotionen im Unterricht mit diesen Aufgaben bekommt, wird voraussichtlich stark davon abhängen, wie tief die Reflexion der Symbolbedeutungen erfolgt, demnach, welche Tiefe und Intensität Lehrperson und Lernende bei der Reflexion wählen. Je tiefer Symbolbedeutungen gehen (sprich, je unbewusster und damit schwerer zugänglich sie sind) und je tiefer damit gearbeitet wird, desto stärker wird deren emotionale Besetzung deutlich. Wenn Reflexion hier also nur vorsichtig geschieht, wird vermutlich auch emotionsbezogenen Gesprächen im Zusammenhang mit den entsprechenden Aufgaben nur wenig Raum gegeben werden.

Zudem sind zwei Drittel aller auf Kriterium 4 bezogenen Reflexionsaufgaben in den ersten drei Lektionen zu finden. Daraus leite ich die Vermutung ab, dass die Lehrwerkautorinnen dem – möglicherweise unreflektierten, weil in der Wissenschaftsgeschichte selten hinterfragten – Anspruch genügen, mit ansteigendem Sprachniveau zunehmend kognitive bzw. ‚objektivierte‘ Aufgaben anzubieten.

Dies entspräche einem traditionell kognitiv orientierten Unterrichtsverständnis (vgl. Kapitel 1.6).

Was die Fundstellen anbelangt, nahm *Kriterium 1: Explizite Emotionen* Platz zwei ein. Das ist insofern bezeichnend und als positiv zu bewerten, als dass dieses Kriterium den direktesten Anknüpfungspunkt zu emotionsbezogenen Gesprächen im Unterricht bildet. Die angebotenen Aufgaben beinhalten zur einen Hälfte Übungen zu dem konkreten Ausdruck relativ klar eingegrenzter Emotionen und zur anderen Hälfte Übungen, in denen der Ausdruck einer übergeordnet positiven oder negativen Gesamtbewertung einer Situation oder Sache im Vordergrund steht. *Insgesamt kann Kriterium 1: Explizite Emotionen als erfüllt angesehen werden.*

Oft erwecken diese Übungen den Anschein, dass ihr emotionaler Bezug zur Lern-Effizierung ‚missbraucht‘ wird. Wieder scheinen die Lehrbuchautorinnen in diesem Punkt einem *negativ-abgrenzenden* Blick auf Emotion und Kognition und dem entsprechenden Unterrichtsverständnis anzuhängen. Der aus den Interpretationen zu Kriterium 4 bereits gewonnene Eindruck verfestigt sich auf diese Weise.

Am dritten Platz der Menge von Fundstellen stand *Kriterium 5: Narrativer Blick (Narrativität)*. *Auch dieses Kriterium kann insofern als teilweise erfüllt betrachtet werden*, da das Kursbuch Übungen mit narrativem Charakter anbietet. Dies sind einerseits Aufgaben zum narrativen Sehverstehen und andererseits zu Narrativität, die über das Sehverstehen hinausgeht. Es zeigen sich auch hier in mancher Hinsicht Parallelen zur Interpretation von Kriterium 4. Kriterium 5 ist teilweise erfüllt, was aber nichts darüber aussagt, ob oder wie im Unterricht emotionsbezogene Gespräche geführt werden. Durch das diesem Kriterium zugeordnete Aufgabenangebot werden zumindest Gelegenheiten für ein Aussprechen von und Sprechen über Emotionen gegeben.

Nach Analyse von *Kriterium 5: Narrativer Blick (Narrativität)* wandelt sich der bisher gewonnene Eindruck über die theoretische Positionierung der Lehrbuchautorinnen. Bezogen auf dieses Kriterium orientieren sie sich an Prinzipien der Narrativität, oder weiter gefasst, auch an Prinzipien der Subjektivität.

Zu *Kriterium 3: Regressions-Chance* liegen eine nur etwas geringere Anzahl an Fundstellen vor als zu Kriterium 5. Auch hier gilt zu resümieren, dass eine gewisse Übungsbreite zur Förderung der Spiel- und Experimentierfreude auf der sprachlichen Ebene, sowie ein Angebot aus vielen Rollenspielen zur Regressionschance auf den Ebenen von Identität und kulturell angemessenem Verhalten angeboten wird, *womit*

das Kriterium 3 als größtenteils erfüllt angesehen werden kann. Großer Vorteil all dieser Übungen, die unter dieses Kriterium fallen, liegt im Schutz vor Gesichtsverlust, der ihnen innewohnt. Diesen bewerte ich als äußerst bedeutsam, weil Gesichtsverlust ein großes und heikles Thema im Sprachunterricht ist und Relevanz für die Entwicklung eines positiven Selbstkonzeptes besitzt.

Bei den Übungen unter Kriterium 3 sind, in Abhängigkeit des jeweiligen Lehr-Lern-Settings, ebenfalls latent emotionsbezogene Gesprächsanlässe gegeben, da Emotionen und Identität eng verknüpft sind (vgl. Kapitel 1.5).

Die Frage, ob der Unterricht tatsächlich dazu beiträgt, ein positives Selbstkonzept und damit einhergehendes Selbstbewusstsein zu entwickeln, blieb unbeantwortet. Ihre Beantwortung erscheint mir insofern als diffizil, als dass eine Lehrperson letztlich schwerlich für Entwicklung von Selbstkonzept und Selbstbewusstsein der Lernenden verantwortlich gemacht werden kann.

Mit Abstand die wenigsten Fundstellen fanden sich zu *Kriterium 2: Rules-Einbettung*. Dies verwundert ob der Spezifität des Kriteriums nur bedingt. Es wird den Aufgaben und Übungen zu diesem Kriterium eine sehr begrenzte Anzahl von Möglichkeiten geboten, bestimmte Darstellungsregeln des Deutschen zu erkennen, zu analysieren und selbst zu üben, eine Einbindung von Bewältigungsregeln tritt nur als Einzelercheinung auf. *Somit kann Kriterium 2: Rules-Einbettung als nicht erfüllt angesehen werden.*

In den Aufgaben mit Bezug zu Kriterium 2 stecken Reflexionsmöglichkeiten zu Darstellungs- und Bewältigungsregeln der Muttersprache und des kulturellen Herkunftskontextes, die jedoch ungenutzt bleiben.

2.3.9 Hauptergebnisse der Lehrwerkanalyse

Die Analyse des Lehrwerkes ‚em Brückenkurs‘ ergab die nachstehenden vier Hauptergebnisse.

Erstes Ergebnis:

Von den fünf Kriterien konnten haben sich durch Datenauswertung/-interpretation zwei als erfüllt (*Kriterium 1: Explizite Emotionen, Kriterium 3: Regressions-Chance*), zwei als teilweise erfüllt (*Kriterium 4: Kulturelle Symbole, Kriterium 5: Narrativer Blick (Narrativität)*) und eines als nicht erfüllt (*Kriterium 2: Rules-Einbettung*) herausgestellt.

Bezogen auf die Ausgangsfrage, ob der Unterricht mit dem ‚em‘-Kursbuch und den Belgeit-CDs angemessenen Raum für ein Aussprechen von und Sprechen über Emotionen bietet, kann folglich festgehalten werden: Es ist deutlich geworden, dass die analysierten Aufgaben bei allen Kriterien außer bei Kriterium 1 emotionsbezogene Gesprächsanlässe nur latent oder nicht aufgreifen. Es handelt sich außerdem selten um klar eingrenzbare oder konkret benennbare (Basis-)Emotionen, sondern eher diffuse emotionale Bezüge, im Sinne einer positiven oder negativen Valenz. Oft werden dementsprechend Gespräche vorgeschlagen, in denen Emotionen mitschwingen und geäußert werden können, Emotionen werden dadurch jedoch nicht zwingend ausgesprochen und sind auch nicht zwangsläufig Gesprächsthema. Lernsetting, Lehrperson und Lernergruppe bilden demnach immer entscheidende Faktoren, ob latent emotionsbezogene Gespräche zu explizit emotionsbezogenen Gesprächen werden oder nicht.

Zweites Ergebnis:

Die Frage nach der theoretische Prägung und damit Fundierung und Intention der Lehrbuchautorinnen trat an unterschiedlichen Punkten der Interpretation hervor. Aus den Ausführungen der Autorinnen selbst kann implizit wie explizit keine klare theoretische Positionierung abgelesen werden (vgl. Perlmann-Balme/Schwalb/Weers 2000b). Sie lassen sich weder objektivistischen Ansätzen, die einer *negativ-abgrenzenden* Denkweise entstammen, noch subjektivistischen Ansätzen mit *positiv-integrativer* Gesinnung eindeutig zuordnen.

Einerseits spricht für eine objektivistische Ausrichtung, dass sich allgemein immer weniger Fundstellen zu den Kriterien ergaben, je weiter das Kursbuch fortschreitet.¹¹⁰ Die Annahme einer objektivistische Ausrichtung begünstigt ebenfalls den mehrfach geschilderte Eindruck, dass teilweise Aufgaben unter Kriterium 1, 3 und 4 in ihrem emotionalen Bezug als Instrumente der Lern-Effizierung erscheinen (vgl. Einzelinterpretationen der Kriterien 1, 3, 4).

Für eine subjektivistische Ausrichtung sprechen andererseits die unter Kriterium 5 analysierten Aufgaben mit stark narrativem Charakter. Subjektiven Vorerfahrungen,

¹¹⁰ Hier lohnt sich nochmals ein Blick auf die Anzahl der Fundstellen. Wo in den ersten vier Lektionen 25 bis 28 Fundstellen pro Lektion die Regel waren (LEK1: 28, LEK2: 27, LEK3: 25, LEK4: 26 Fundstellen), ist dies für die nachfolgenden sechs Lektionen nicht der Fall. Dort liegt die Anzahl zwischen 10 und 19 Fundstellen (LEK5: 13, LEK6: 17, LEK7: 19, LEK8: 10, LEK9: 15, LEK10: 16 Fundstellen).

Einschätzungen und Meinungen der Lernenden wird in den diesbezüglichen Aufgaben durchaus Wichtigkeit beigemessen.

Entsprechend der theoretischen Positionierung ist ebenfalls nicht klar erkennbar, welches Menschenbild Perlmann-Balme, Schwalb und Weers (2000a, 2000b) innehaben. So wird deutlich, dass die Autorinnen letztlich unausgesprochen einen Mittelweg, also eine Vermischung von objektivistischer und subjektivistischer Ausrichtung wählen, denn sie bieten Übungen beider Art an. Gleich einem Vexierbild scheinen die Ausrichtungen sich teilweise sogar innerhalb einzelner Unterrichtseinheiten auszutauschen.

Schwerdtfegers grundlegende Auffassung einer Unvereinbarkeit des anthropologisch-narrativen Ansatzes mit kognitiv orientierten Unterrichtsansätzen wird dadurch anfechtbar. Es stellt sich die Frage, ob dies als Zeichen einer Trendwende im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht (weg von Objektivismus, hin zu Subjektivismus und Narrativität) gedeutet werden kann. Eine weitere Überlegung ist, ob die Annäherung, die sich zwischen *negativ-abgrenzender* und *positiv-integrativer* Position derzeit ergibt, ebenfalls eine Integration der unterschiedlichen Menschenbilder und damit Lernerbilder innerhalb der Sprachlehrpraxis bedeutet.

Konsequenz aus dieser Erkenntnis ist für die Unterrichtspraxis zudem, wie ich hiermit nochmals betone, dass es ausgesprochen stark von der Lehrperson abhängt, ob sie mit dem Lehrwerk ‚em Brückenkurs‘ einen Unterricht nach objektivistischer oder subjektivistischer Ausrichtung gestaltet. Desweiteren werden die Lernenden, die institutionelle Einbindung und andere Faktoren die jeweilige Ausrichtung des Unterrichts beeinflussen. Gleichwohl bleibt sie von der Anlage des Lehrwerkes her offen, sei das in dieser Art bewusst oder unbewusst von den Lehrbuchautorinnen intendiert.

In Verbindung mit dem ersten Ergebnis liegt die Vermutung nahe, dass ein Unterricht mit objektivistischer Ausrichtung emotionsbezogenen Gespräche eher umgehen wird, während ein Unterricht mit subjektivistischer Ausrichtung diese Gespräche eher zulassen wird.

Drittes Ergebnis:

Es konnte nicht herausgefunden werden, ob der Unterricht mit den entsprechenden Übungen unter Kriterium 3 zu einem positiven Selbstkonzept und damit einhergehenden positiven Selbstbewusstsein beiträgt. Wohl aber wurde deutlich, dass

Lehrende den Lernenden mit den analysierten Übungen Anlässe für neue Erfahrungen (mit sich) bieten können. Dies bietet Raum für eine Weiterentwicklung von Selbstkonzept und Selbstbewusstsein in der fremdsprachlichen Äußerung. Und wo dies geschieht, wo neue selbstbezogene Erfahrungen gemacht werden können und dementsprechend eine Weiterentwicklung von Selbstkonzept und Selbstbewusstsein möglich sind, wird auch die Integration von muttersprachlichen und fremdsprachlichen Identitätsanteilen erleichtert.

Ich erinnere an dieser Stelle an die Literaturdiskussion, in welcher die enge Verbindung zwischen Emotion und Identität deutlich wurde, insbesondere die empirisch gestützte Erkenntnis von Börsch (1982), dass eine Funktion der Fremdsprache darin liegt, die Grenzen der ‚muttersprachlichen‘ Identität auszuweiten, neue Erfahrungen zu machen und damit neue Einsichten ins Selbstkonzept zu gewinnen, die in der Muttersprache nicht möglich scheinen (vgl. Kapitel 1.5).

Viertes Ergebnis:

An mehreren Stellen der Interpretation thematisierte ich den Einbezug von Reflexionen und Reflexionsmöglichkeiten ins Unterrichtsgeschehen. Nochmals verweise ich darauf, dass nach meinem Ermessen entsprechende Reflexionsaufgaben, in denen ‚wie‘-Wissen um ‚warum‘-Wissen erweitert werden kann, wertvolle Lernchancen bergen. Ich stelle außerdem folgende Behauptung auf: Erst wenn der Unterricht bewirkt, dass durch diese Art von Reflexionsaufgaben Handlungsspielräume und Hintergrundwissen eröffnet werden, die über konkretes Handlungswissen für konkrete Situationen hinausgehen, erst dann kann der Unterricht sich den Verdienst zuschreiben, sein Globalziel der Interaktionsfähigkeit in der Fremdsprache erreicht zu haben. Dazu bleibt festzuhalten, dass dabei nicht davon die Rede sein soll, einen Unterricht zu propagieren, der ausschließlich um Reflexionen aufgebaut ist. Ganz im Gegenteil kann und muss auch ‚Fakten-Bearbeiten‘ einen sinnvollen Teil des Unterrichts bilden. Zentrales Anliegen ist hier das zusätzliche Angebot von Reflexionsmöglichkeiten, das sich durchaus an den Wünschen und Bedürfnissen der Lernenden orientieren soll. Besonders wichtig erscheint mir dabei eine große Variationsbreite in der Wahl der Aufgabentypen und -formen, da ein genervtes „Nicht schon wieder!“ von Seiten der Lernenden insbesondere bei Reflexionsaufgaben kontraproduktive Wirkung hervorrufen kann.

Ein Aufzwingen von Reflexionen muss vermieden werden. Stattdessen gilt es, den Lernenden die Möglichkeit zur Reflexion als etwas schmackhaft zu machen, das ihnen in der fremdsprachlichen Welt außerhalb des Klassenzimmers ein wertvolles Handwerkszeug sein kann, wenn es zu Missverständnissen oder Konflikten mit Deutsch-Muttersprachlern kommt. Werden diese Konflikte nicht unter dem kulturellen Aspekt reflektiert, wird nach meiner Erfahrung häufig eine Deutung im Sinne persönlicher Konflikte herangezogen, obwohl es sich nicht notgedrungen darum handeln muss.

3. Perspektiven für Sprachlehrforschung und -praxis

3.1 Zusammenfassung

An dieser Stelle rekapituliere ich meine bisherige Arbeit und ihre Ergebnisse nochmals. Die Zusammenfassung führt sodann zur Entwicklung von Perspektiven für Sprachlehrforschung und -praxis.

Für den ersten Teil der Arbeit, die theoretischen Überlegungen, hatte ich in der Einleitung die Frage formuliert, deren Beantwortung und Ergebnisse ich hier nachskizziere:

(1) Welche theoretischen Erkenntnisse gibt es zum Thema Emotionen, wie wirken diese Erkenntnisse in der Sprachlehrforschung und wie wurden sie bisher oder lassen sie sich auf Sprachlehrforschung und -praxis übertragen?

Alle Wissenschaften wurden mehr oder weniger bewusst vom Positionenstreit zwischen *negativ-abgrenzender* und *positiv-integrativer* Denkweise über die Phänomene Emotion und Kognition geprägt. Die *negativ-abgrenzende* Sicht und entsprechende Forschungen setzten sich stärker durch, was dazu führte, dass den Emotionen unzureichende Beachtung geschenkt wurde, so auch im Bereich der Sprachlehrforschung. Innerhalb der Diskussion vorliegender Definitionen zum Phänomen Emotion stellte ich eine Arbeitsdefinition auf. Sie verdeutlichte, dass dieses Phänomen ein ganzmenschliches ist. Emotionen, ihr Ausdruck und der ganze (lernende) Mensch sind damit Gegenstand der Sprachlehrforschung. Durch die Darstellung ausgewählter Emotionstheorien wurde deutlich, dass der Ausdruck von Emotionen kulturellen Unterschieden unterworfen ist, was die Relevanz des Themas für den Fremdsprachenunterricht sichert. Besondere Beachtung wurde dem rules-Ansatz beigemessen, der von unterschiedlichen theoretischen Strömungen aufgegriffen wird. Nach Jakobson hat die emotiv-expressive Sprachfunktion eine entscheidende Bedeutung für die Identität der sprechenden Person. Die Zusammenführung von Emotion und Sprache übers Emotionsvokabular stellte die höchst individuelle Prägung des Emotionsvokabulars und die Bedeutung semantischer Unschärfe, insbesondere im Kontext von Muttersprache und Fremdsprache, heraus. Ebenso wurde die enge Verknüpfung von Emotion und Sprache und deren Bedeutsamkeit für Identität und Persönlichkeit erörtert. Zentrale

Erkenntnisse der Literaturdiskussion waren hier, dass die Sprachlernsituation Bedrohung und Chance einer (Identitäts-)Regression in sich trägt, wobei dem Lernen einer Fremdsprache die Funktion innewohnen kann, Identität auf eine Art zu erweitern, die in der Muttersprache unmöglich scheint. Die weitere Ausdehnung des Rahmens auf die Rolle von Emotionen im Unterricht verdeutlichte zwei Denkrichtungen, die den anfänglich dargestellten (*negativ-abgrenzend* versus *positiv-integrativ*) zugeordnet wurden. Ergebnis war hier die Formulierung eines Desiderates in Richtung eines Unterrichts, der den Blick erneut schärft für seinen ursprünglichen Gegenstand, und zwar Menschen – mit Emotionen. Die Brücke von theoretischen zu praxisbezogenen Ausführungen wurde geschlagen, in dem ich resümierend aus der bisherigen Literaturdiskussion vier erste Anforderungen an eine Unterrichtspraxis formulierte, die Raum für emotionsbezogene Gespräche bereithält. Sodann bettete ich die bisherigen Ausführungen in den engeren Kontext der Sprachlehrforschung ein und untermauerte damit die bisherigen Darstellungen. Anhand der Darlegung des anthropologisch-narrativen Ansatzes nach Schwerdtfeger wurden fünf weitere Anforderungen an die Unterrichtspraxis formuliert. Besondere Beachtung fand dieser Ansatz durch seine Auffassung der Untrennbarkeit von emotionalem, kognitivem und leiblichem Lernen, aus der folgt, das Emotionales im Unterricht weder verbannt noch erzwungen werden muss, da es (im Lernen) immer mitschwingt.

Im zweiten Teil der Arbeit, der Praxisuntersuchung, ging ich entsprechend der zweiten Frage aus der Einleitung nach. Ich erinnere an Frage, Weg der Beantwortung und Ergebnisse:

(2) Wie wird der Unterricht tatsächlich praktiziert, also: Welchen Raum nehmen emotionsbezogene Gespräche im Unterricht mit einem bestimmten Lehrwerk ein?

Für eine Lehrwerkanalyse als Untersuchungsmethode entschied ich mich, um meine Ausgangshypothese an einem idealtypischen Unterricht mit dem entsprechenden Lehrwerk zu überprüfen. Sodann entwarf ich aus den insgesamt acht formulierten Praxisforderungen des ersten Teils einen Kriterienkatalog mit fünf Kriterien, die meine Leitfrage überprüfen sollten. Schließlich folgten Datenerhebung und -aufbereitung sowie Datenauswertung/-interpretation, die zu vier Hauptergebnissen führten:

Das erste Ergebnis belief sich darauf, dass emotionsbezogene Gesprächsanlässe in den Aufgaben des Lehrwerkes ‚em Brückenkurs‘ nur latent oder nicht aufgegriffen

werden. Werden Emotionen thematisiert, geht es meist um emotionale Zustände positiver oder negativer Valenz, selten um konkrete oder klar eingrenzbar Emotionen. Das Lernsetting, in dem mit diesem Lehrwerk gearbeitet wird, beeinflusst also entscheidend, ob latent emotionsbezogene Gespräche zu explizit emotionsbezogenen Gesprächen werden oder nicht.

Zweites Ergebnis war, dass die unklare Positionierung der Autorinnen Raum für beide Ausrichtungen und damit auch Menschenbilder zulässt. Bei objektivistischer Ausrichtung werden mutmaßlich kaum oder keine emotionsbezogenen Gespräche entstehen, während bei subjektivistischer Ausrichtung emotionsbezogene Gespräche eher Raum erhalten.

Das dritte Ergebnis brachte die Einsicht, dass ein Raum für neue selbstbezogene Erfahrungen die Integration von muttersprachlichen und fremdsprachlichen Identitätsanteilen erleichtert, insbesondere, da in der Fremdsprache Erfahrungen möglich scheinen, die in der Muttersprache nicht möglich sind.

Das vierte Ergebnis stellte heraus, dass in Reflexion und Reflexionsmöglichkeiten wertvolle Lernchancen stecken, die neue Handlungsspielräume und Hintergrundwissen eröffnen. Diese wiederum sind notwendig, um durch Reflexionen kulturellen Mißverständnissen vorzubeugen und um das Globalziel der Interaktionsfähigkeit in der Fremdsprache zu erreichen.

3.2 Perspektiven für Sprachlehrforschung, Lehrerausblidung, Lehrmaterialentwicklung und Unterrichtspraxis

3.2.1 Perspektiven für die Sprachlehrforschung

Innerhalb der Sprachlehrforschung scheint eine selbstreflexive Diskussion und aktive Positionierung in Bezug auf objektivistische und subjektivistische Positionen überfällig. Dies ist nötig, um sich aktiv mit der weitgehend unbewussten objektivistischen Positionierung auseinanderzusetzen: Welcher Position hängen die Vertreter des Fachs an, und wie wollen sie sich zukünftig positionieren? Welche Denkrichtung birgt welche Vorteile und Konsequenzen? Wann ist welche Richtung für Lernziel und Unterricht angemessen? Dabei sollte diese Diskussion meines Erachtens nicht um Sieg oder Niederlage der einen oder anderen Position kreisen, sondern gegenseitiges Verständnis dafür entstehen, dass beide Positionen fruchtbar

sein können.¹¹¹ Eine Diskussion, die zur Spaltung der Wissenschaft in diesem Punkt führt, halte ich für wenig ergiebig. (vgl. Kapitel 1.1; 1.6; 2.3.9,erstes Ergebnis¹¹²)

Der Zusammenhang von Emotion, (Fremd-)Sprache und Identität bzw. emotionale Besetzung der Muttersprache und emotionale Besetzung der Fremdsprache bedarf weiterer Erforschung, genauso mangelt es an empirischer Forschung zum Emotionsvokabular und semantischer Unschärfe in der Fremdsprache, etwa Untersuchungen dazu, wie sich der Zweitspracherwerb in diesen Punkten vom Erstspracherwerb unterscheidet. Diese Art von Studien können dazu beitragen, die Komplexität der Sprache und des Sprachlernprozesses, die ja deutlich über Grammatik-, Wortschatz- und Fertigkeiten-Vermittlung hinausgeht, weiter zu begreifen. (vgl. Kapitel 1.4; 1.5; 2.3.9,drittes Ergebnis)

Sinnvoll wären ebenfalls weitere Erforschung und insbesondere empirische Belege des rules-Ansatzes und sozial-konstruktivistischer Theorien zu Emotionen. Breit angelegte, qualitative Studien dazu, um welche rules oder sozialen Konstruktionen es sich im Deutschen konkret handelt, fehlen bislang. (vgl. Kapitel 1.2.3; 1.2.4)

Direktester Anknüpfungspunkt an meine Arbeit wäre auf jeden Fall, die Untersuchungen vorzunehmen, die hier aus Zeitgründen nicht durchgeführt werden konnten. So bleibt zu untersuchen, wie die *Unterrichtspraxis* mit ‚em Brückenkurs‘ aussieht. Dazu sind unterschiedliche Vorgehensweisen denkbar, Interviews mit Lehrenden und Lernenden, Unterrichtsbeobachtungen, introspektive Daten wie Lerntagebücher, Gedächtnisprotokolle der Lernenden zu ihrem Erleben von Emotionen im Unterricht etc. . (vgl. Kapitel 2.1)

Allein die hiesige Literaturdiskussion mag Anstoß für weitere Forschungsvorhaben sein. Diese Arbeit legt daneben eine Grundlage für weitere empirische Arbeiten im Feld der Emotionen.

3.2.2 Perspektiven für die Lehrerausbildung

Neue Forschungsimpulse gäben zugleich Anlass für neue Impulse in der Lehrerausbildung.

Als Konsequenz der Positionen-Diskussion über Objektivismus und Subjektivismus sollten Studierende, die eine Ausbildung in Sprachlehre erhalten, Lehrmaterial mit

¹¹¹ Hiermit widerspreche ich Schwerdtfegers Ansicht, dass diese Diskussion nur zur Überzeugung einer der Positionen führen kann (vgl. Schwerdtfeger 2000b).

beiderlei Prägung kennen und einschätzen lernen. Das bedeutet, sich im Studium mit der Einschätzung und Analyse von Lehrmaterial daraufhin auseinanderzusetzen, welche theoretische Position und welches Menschenbild sich aus diesem Lehrmaterial ableiten lassen oder resultieren. Selbstreflexionen zum eigenen Menschenbild und zur eigenen theoretischen Positionierung sowie letztlich auch zur eigenen Unterrichtserfahrung bilden die Grundlage für diese Überlegungen. (vgl. Kapitel 2.3.9, erstes Ergebnis) Weitergehende Reflexionsthemen sollten die Bedeutungen der Sprache und der Sprachgebrauch des Deutschen bilden. (vgl. Kapitel 2.3.9, viertes Ergebnis)

Erforderlich scheint es mir auch, über diese Art von Lehrmaterialanalyse hinaus schon in der Ausbildung ein Verständnis für die Komplexität des Sprachlernvorgangs zu schulen. Damit meine ich, Sensibilität für all das zu schulen, was über besagte Fertigkeiten-Vermittlung hinausgeht; eine Sensibilität für die Menschen, die zum Lehren und Lernen zusammenkommen, wobei der Aspekt der Identität dabei nur ein Beispiel bildet, wenn auch ein sehr entscheidendes. (vgl. Kapitel 2.3.9, drittes Ergebnis)

Ich bin mir dessen bewusst, dass dieses Desiderat von einem erhöhten Maß an oder auch Willen zur Reflexion der genannten Art in der universitären Lehrerausbildung ein idealistisches Ziel ist. Meiner Ansicht nach sollte ihm jedoch zumindest Raum für Überlegungen gegeben werden. Selbst eine erhöhte Bereitschaft zur Reflexion wäre eine positive Entwicklung. Gegebenenfalls gilt es in diesem Zusammenhang auch zu diskutieren, ob dies nur im Rahmen einer stärker subjektivistischen Gestaltung der Universitätslehre erreichbar wäre.

3.2.3 Perspektiven für die Entwicklung von Lehrmaterialien

Es sollte Unterrichtsmaterial entwickelt werden, das explizit darauf abzielt, emotionsbezogene Gespräche zum Unterrichtsthema zu machen. Doch wie könnte dieses Material aussehen?

Wie Literaturdiskussion und Dateninterpretation zeigten, ist das Thema Emotionen dafür zu komplex, als dass Übungsmaterial im Stil von ‚wie‘-Wissen ihm gerecht werden könnte. Daher sollte das Material so angelegt sein, dass sich die Lernenden quasi selbst auf die Ebene eines Forschers begeben können und anhand von Realia,

¹¹² Alle Querverweise innerhalb des Kapitels 3.2 verstehen sich als Erinnerung an vorige

insbesondere von Filmen, wie Schwerdtfeger (1989, 1995) vorschlägt, aber auch von Theaterstücken, Hörspielen und Literatur, selbst analysieren, wie ‚die Deutschen‘ das tun, Emotionen auszusprechen und über Emotionen zu sprechen. Dies könnte beinhalten, selbst Darstellungs- und Bewältigungsregeln der entsprechenden Situationen zu erkennen, entsprechende Redemittellisten zu erstellen etc. . Idealerweise sollten die Lernenden gewonnene Einsichten praktisch anwenden, also in einer realen oder realitätsnahen Situation testen. Diese Art von Unterricht sollte immer an den kulturellen Hintergrund der Lernenden anknüpfen, damit ‚warum‘-Wissen entstehen kann. Die Entwicklung von entsprechendem Übungsmaterial ist auch für den Emotionsausdruck durch nonverbal-nonvokale Anteile (Mimik, Gestik, Proxemik) und nonverbal-vokale Anteile (stimmlicher Ausdruck) denkbar, die hier nicht berücksichtigt werden konnten. Bei all diesen Bestrebungen sollte darauf geachtet werden, dass die aufzuarbeitenden Realia eine gewisse Bandbreite von (Basis-)Emotionen abdecken. So wäre die Möglichkeit gegeben, über reine Valenz-Bezüge hinaus eine Differenzierung von emotionalen Zuständen zu verstärken. (vgl. Kapitel 2.3.9, erstes Ergebnis)

Berücksichtigt man die Objektivismus-Subjektivismus-Debatte für den Aspekt der Lehrmaterialentwicklung, so müssten Unterrichtsmaterialien entwickelt werden, die (möglicherweise ähnlich dem ‚em Brückenkurs‘) Aufgabentypen aus beiden Richtungen beinhalten, so dass ein Unterricht in beide Richtungen Entfaltung erfahren kann. Sinnvoll wäre es dann, die Aufgaben für die Lehrperson entsprechend zu kennzeichnen. So könnte diese Mischung von Materialtypen für ein vielfältiges Lernen sorgen, das sich an den Bedürfnissen der Lernenden orientiert. (vgl. Kapitel 2.3.9, zweites Ergebnis)

3.2.4 Perspektiven für die Unterrichtspraxis

In meinen Ausführungen ist deutlich geworden, dass Emotionen ein Phänomen sind, das den ganzen Menschen betrifft. Wo dieser Mensch unterrichtet wird, sind seine Emotionen immer am Lernen beteiligt. Sie müssen jedoch nicht zwangsläufig Thema des Unterrichts werden. Die Lehrperson sollte in der Praxis für beide Denkrichtungen, objektivistisch wie subjektivistisch, offen bleiben und damit ein offenes Menschenbild entwickeln, das Subjekte sieht, dem aber auch Gedanken an

Lern-Effizienz nicht völlig fremd sind. Die spätere Entscheidung, wie der Unterricht konkret ausgerichtet wird, sollte sich unbedingt am jeweiligen Lernsetting orientieren. (vgl. Kapitel 2.3.9, erstes und zweites Ergebnis)

Auf institutioneller Ebene kann es von Vorteil sein, Leitbilder über die Vorstellungen und Desiderate an die jeweilige Fremdsprachenlehre zu entwickeln, denn auch innerhalb bestehenden Unterrichtssettings sollten bisherige und zukünftige Positionierungen diskutiert werden. (vgl. Kapitel 2.3.9, zweites Ergebnis)

Alternative Methoden, die explizit den Identitäts-Aspekt berücksichtigen, wie etwa die Dramapädagogik, sollten insbesondere in diesem Aspekt ernstgenommen und auf ihre Integration in bestehende Unterrichtskonzepte hin neu diskutiert werden. (vgl. Kapitel 2.3.9, drittes Ergebnis)

Ausübende Fremdsprachenlehrer müssen sich immer die Frage stellen, wofür sie ihre ‚Schüler‘ eigentlich unterrichten. In der Schule noch mag das Lernen zumindest aus Sicht der Lernenden oft als Selbstzweck erscheinen. In allen anderen späteren Lernsituationen sollten Lerner und Lehrer sich damit auseinandersetzen, welches Ziel sie mit dem Unterricht verfolgen. Solch eine Bedürfnis- und Zielanalyse kann zu unterschiedlichen Ergebnissen kommen: Geht es darum, für einen Urlaubsaufenthalt in Deutschland die Sprache zu lernen, stehen andere Aspekte im Vordergrund als im Kurs für Wirtschaftsdeutsch. Ebenso unterscheidet sich ein studienvorbereitender Sprachkurs entscheidend von einem Kurs für Zuwanderer nach Deutschland. Für jeden Kurs hat der Aspekt der Identität einen anderen Stellenwert. Eine offene, mit den Kursteilnehmern durchgeführte Ziel- und Bedürfnisanalyse sollte also feststellen, welche Aspekte von Identität für das entsprechende Ziel von Wichtigkeit sind und den Unterricht darauf abstimmen, indem entsprechende Regressions-Chancen und Räume zu neuen Identitäts-Erfahrungen in der Fremdsprache angeboten werden. (vgl. Kapitel 1.5; 2.3.9, drittes Ergebnis)

Es bleibt zu wünschen, dass Lehrende die Bereitschaft mitbringen oder entwickeln, sich wirklich auf die Kultur ihrer Lernenden einzulassen. Damit ist gemeint, dass sie nicht nur bei den Lernenden Verständnis für die deutsche Sprache, Kultur und damit auch dafür wecken, wie im Deutschen emotionsbezogene Gespräche geführt werden. Sie sollten darüber hinaus selbst ein Verständnis dafür entwickeln, wie dies in den Herkunftssprachen und -Kulturen getan wird. Nur so können sie auf die Lernenden als Subjekte eingehen und insbesondere Missverständnisse kultureller Art aufdecken oder ihnen gar vorbeugen, eben auch zwischen den Schülern und sich. Schließlich ist

die Lehrperson die erste Ansprechpartnerin der Lernenden und hat damit die entscheidende Funktion eines ‚culture brokers‘¹¹³.

Eine weitere und abschließende Überlegung betrifft maßgeblich Deutsch als Fremdsprache-Lehrende, die eine andere Muttersprache als Deutsch besitzen, kann sich aber ebenfalls auf muttersprachliche Deutsch als Fremdsprache-Lehrer beziehen: Ob emotionsbezogene Gespräche im Unterricht stattfinden, wird letztlich auch entscheidend davon abhängen, wie sicher sich die Lehrperson selbst darin fühlt und damit umgeht, emotionsbezogene Gespräche in Fremd- und Muttersprache zu führen.

¹¹³ ‚culture broker‘ (engl.), übersetzbar mit ‚Kultur-Makler‘. Bezeichnung für eine Person, die bestenfalls tiefe Einblicke in Herkunfts- und Zielkultur besitzt, zumindest aber eine von beiden sehr gut kennt, und daher Vermittlungsfunktionen zwischen Angehörigen unterschiedlicher Kulturen übernehmen kann.

Literatur

- Averill, James R. (1980): A constructivist view of emotion. In: Plutchik, R./Kellerman, H.(Eds.): Emotion. Theory, research and experience (Vol. 1). New York: Academic Press, 305-339.
- Averill, James R. (1982): Anger and aggression. An essay on emotion. New York: Springer.
- Averill, James R. (1996): Intellectual emotions. In: Harré, R./Parrot, W.G.(Eds.): The emotions. Social. cultural and biological dimensions. London: Sage, 24-38.
- Barkowski, Hans u.a. (1979): Kriterien zur Beurteilung von Lehrwerken für den Deutschunterricht mit ausländischen Arbeitern. In: Deutsch lernen ,1979/4, 3-10.
- Barkowski, Hans u.a. (1982): Deutsch für ausländische Arbeiter. Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken. Königstein: Scriptor.
- Baßler, Harald/Spiekermann, Helmut (2001): Regionale Varietäten des Deutschen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache (I). In: Deutsch als Fremdsprache 38/2001/4,205-213.
- Baßler, Harald/Spiekermann, Helmut (2002): Regionale Varietäten des Deutschen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache (II). In: Deutsch als Fremdsprache 39/2002/1
- Battacchi, Marco W./Suslow, Thomas/Renna, Margherita (1996): Emotion und Sprache. Zur Definition und ihren Beziehungen zu kognitiven Prozessen, dem Gedächtnis und der Sprache. Frankfurt am Main u.a.: Lang.
- Bausch, Karl-Richard (1999): Zur Funktion von Lehr- und Lernmaterialien beim Lernen fremder Sprachen: Erkenntnisstand und Forschungsperspektiven. In: Bausch, Karl-Richard u.a. (Hg.): Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Arbeitspapiere der 19. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr, 17-22.
- Bausch, Karl-Richard u.a.(1999) (Hg.): Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Arbeitspapiere der 19. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr.
- Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.) (1995): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen/Basel: Francke.
- Börsch, Sabine (1982): Fremdsprachenstudium – Frauenstudium? Subjektive Bedeutung und Funktion des Fremdsprachenerwerbs und -studiums für Studentinnen und Studenten. Tübingen: Stauffenberg.
- Bower, Gordon H. (1981): Mood and memory. American Psychologist, 36, 129-148.
- Bower, Gordon H. (1992): How might emotions affect learning? In: Christianson, S.A. (Ed.): The handbook of emotion and memory: Research and theory. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 3-31.

- Bühler, Karl (1934/1965): Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache. Jena: Fischer.
- Chomsky, Noam (1976): Reflections on language. Douglas: Fontana.
- Csikszentmihaly, Mihaly (1992): Flow: Das Geheimnis des Glücks. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Darwin, Charles (1873): Der Ausdruck der Gemütsbewegungen bei den Menschen und den Thieren. Stuttgart: E. Schweizerbart.
- Demme, Silke (1999): Sprachlernbewusstheit und Spracherwerb – neue Lehrwerke und Anforderungen an (künftige) Lehrende im Fach Deutsch als Fremdsprache. In: Barkowski, Hans/Wolff, Armin (Hg.): Alternative Vermittlungsmethoden und Lernformen auf dem Prüfstand. Wissenschaftssprache – Fachsprache. Landeskunde aktuell. Interkulturelle Begegnungen – Interkulturelles Lernen. Regensburg: FaDaF, 90-110.
- Descartes, René (1949/1984): Die Leidenschaften der Seele. Hamburg: Meiner.
- Descartes, René (1961): Abhandlung über die Methode des richtigen Vernunftgebrauchs und der wissenschaftlichen Wahrheitsforschung. Stuttgart: Reclam.
- Düwell, Henning Gnutzmann, Claus/Königs, Frank G. (Hg.)(2000): Dimensionen der Didaktischen Grammatik. Festschrift für Günther Zimmermann zum 65. Geburtstag. Bochum: AKS.
- Ekman, Paul (1993): Facial expression and emotion. American Psychologist, 48, 384-392.
- Ekman, Paul./Friesen, Wallace V.(1969): The repertoire of nonverbal behaviour: Categories, origins, usage and coding. Semiotica, 1, 49-98.
- Elias, Norbert (1976): Über den Prozeß der Zivilisation. Frankfurt: Suhrkamp.
- em Brückenkurs. Deutsch als Fremdsprache für die Mittelstufe. Kursbuch Hörtexte. Arbeitsbuch Aussprachetraining. 2 CDs. Ismaning: Hueber.[ohne Angabe von Jahr und Autor]
- Endruweit, Günther/Trommsdorf, Gisela (Hg.) (1989): Wörterbuch der Soziologie. Stuttgart: dtv/Enke.
- Engel, Ulrich u.a. (1977): Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache. Erstellt im Auftrag des Auswärtigen Amtes der BRD. Band 1. Heidelberg:Groos.
- Engel, Ulrich u.a. (1979): Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache. Erstellt im Auftrag des Auswärtigen Amtes der BRD. Band 2. Heidelberg:Groos.
- Erikson, Erik H.(1980): Identität und Lebenszyklus. Frankfurt: Suhrkamp.
- Fehr, Beverly A./Russell, James A.(1984): Concept of emotion viewed from a prototype perspective. Journal of Experimental Psychology: General 113, 464-486.
- Fiehler, Reinhard (1990): Kommunikation und Emotion, Berlin: de Gruyter.

- Fridlund, Alan J.(1992): Darwin's anti-Darwinism in „The expression of the emotions in man and animals.“ In: Strongman, K.(Ed.): International review of emotion. Vol. 2. Chichester: Wiley, 117-137.
- Frijda, Nico H. (1993): Moods, Emotion Episodes, and Emotions. In: Lewis, M./Haviland, J.M. (Hg.): Handbook of Emotions. New York/London, 381-403.
- Funk, Hermann (1994): Arbeitsfragen zur Lehrwerkanalyse. In: Kast Bernd/ Neuner, Gerhard (Hg.): Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Berlin/München: Langenscheidt, 105-111.
- Gadatsch, Michael u.a. (1990): Fragen zur Beurteilung von Lehrwerken in Kursen, die vom Sprachverband Deutsch für ausländische Arbeitnehmer e.V. gefördert werden. In: Deutsch lernen, 1990/1, 48-58.
- Geisler, Wilhelm/ Hermann-Brennecke, Gisela (1997): Fremdsprachenlernen zwischen Affekt und Kognition – Bestandsaufnahme und Perspektivierung. Zeitschrift für Fremdsprachenforschung, 8(1), 1997, 79-93.
- Gergen, Kenneth (1985): The social constructionist movement in modern psychology. American Psychologist, 40, 258-275.
- Gerhards, Jürgen (1986): Soziologie der Emotionen: Fragestellungen, Systematik, Perspektiven. Weinheim/München: Juventa.
- Grammer, Karl/Eibl-Eibesfeld, Irenäus (1993): Emotionspsychologische Aspekte im Kulturenvergleich. In: Thomas, Alexander (Hg.): Kulturvergleichende Psychologie, Frankfurt: Hogef, 297-322.
- Guiora, Alexander Z. et al (1975): Language and Person. Studies in Language behaviour. In: Language Learning 25, 1975.
- Günther, Susanne (2000): Grammatik der gesprochenen Sprache – eine Herausforderung für Deutsch als Fremdsprache? In: Info DaF, 27/ 2000/ 4, 352-366.
- Hänze, Martin (2000): Schulisches Lernen und Emotion. In: Otto, Jürgen H./Euler, Harald A./Mandl, Heinz (Hg.): Emotionspsychologie. Ein Handbuch. Weinheim: Beltz PVU, 586-594.
- Harré, Rom (1986): The social construction of emotions. Oxford: Basil Blackwell.
- Harré, Rom/ Parrot, W. Gerrod (Eds.)(1996): The emotions. Social. cultural and biological dimensions. London: Sage.
- Haußer, Karl (1989): Identität. In: Endruweit, Günther/Trommsdorf, Gisela (Hg.) (1989): Wörterbuch der Soziologie. Stuttgart: dtv/Enke, 279-281.
- Heggvold Ullestad, Kjell (2001): Der Kasusunterricht in zwei Lehrwerken. Perspektiven und Die Brücke – ein Vergleich. In: Språk og språkundervisning, 34/2002/1, 40-43.
- Henrici, Gert/ Zöfgen, Ekkehard (Hg.)(2000): Position(en) in der Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Narr.
- Hochschild, Arile R.. (1979): Emotion work, feeling rules and social structure. American Journal of Sociology, 85, 551-575.

- Hofstätter, Peter R. (1966). Einführung in die Sozialpsychologie. Stuttgart: Körner.
- Holzkamp, Christian (1986): Fremde Sprache. Handeln und Identität im Englischunterricht. In: Erziehung und Unterricht 136, 1986, 7; 561-564.
- Hurrelmann, Klaus/Nordlohne, Elisabeth (1989): Sozialisation. In: Endruweit, Günther/Trommsdorf, Gisela (Hg.) (1989): Wörterbuch der Soziologie. Stuttgart: dtv/Enke, 604-611.
- Izard, Carrol E. (1991): The psychology of emotions. New York: Plenum.
- Jakobson Roman (1960/1974): Aufsätze zur Linguistik und Poetik. München: Nymphenburger.
- Kahl, Detlev (2000): Zehn Thesen zum Umgang mit dem Lehrwerk. In: Fery, Renate/Raddatz, Volker (Hg.): Lehrwerke und ihre Alternativen. Frankfurt u.a.: Lang, 125-128.
- Käsermann, Marie-Louise (1995): Emotionen im Gespräch: Auslösung und Wirkung. Bern: Huber.
- Kast, Bernd/Neuner, Gerhard (Hg.)(1994): Zur Analyse, Begutachtung und Etnwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Berlin/München: Langenscheidt.
- Kehrein, Roland (1998): Linguistik der Emotionen. Suprasegmentalia und Bewertung. In: Brock, Alexander/Hartung, Martin (Hg.): Neuere Entwicklungen in der Gesprächsforschung. Tübingen: Narr, 171-189.
- Kehrein, Roland (2002): Prosodie und Emotionen. Tübingen: Niemeyer.
- Keller, Susy/Mariotta, Maruska (2002): Selbstevaluation. Beispiele und Tipps aus dem Lehrwerk genial. In: Babylonia 2002/ 2, 17-19.
- Kieweg, Werner (1999): Lernprozessorientierte Kriterien zur Erstellung und Evaluierung von Lehrwerken für das Unterrichtsfach Englisch – dargestellt am Schülerbuch als Leitmedium. In: Vogel, Klaus/Börner, Wolfgang (Hg.): Lehrwerke im Fremdsprachenunterricht. Lernbezogene, interkulturelle und mediale Aspekte. Bochum: AKS,33-66.
- Kleinginna, P. R./Kleinginna, A. M. (1981): A categorized list of emotion definitions, with suggestions for a consensual definition. Motivation and Cognition 5, 345-379.
- Königs, Frank G. (1998): Was man weiß – was man wissen sollte. Grundsätzliche Überlegungen zur (neueren) Lehrwerkforschung Deutsch als Fremdsprache. In: DAAD (Hg.): Germanistentreffen Deutschland – Spanien – Portugal, Leipzig 1998. Bonn: DAAD, 307-322.
- Königs, Frank G. (1999): Artenschutz durch Artenvielfalt! Plädoyer für eine breit gefächerte Lehrmaterialforschung. In: Bausch, Karl-Richard u.a. (Hg.): Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Arbeitspapiere der 19. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr, 105-110.
- Kotthoff, Helga (1989): Pro und Kontra in der Fremdsprache. Pragmatische Defizite in interkulturellen Argumentationen. Frankfurt: Lang.

- Krumm, Hans-Jürgen (1994): Stockholmer Kriterienkatalog. In: Kast Bernd/ Neuner, Gerhard (Hg.): Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Berlin/München: Langenscheidt, 100-105.
- Krumm, Hans-Jürgen (Hg.) (1982): Lehrwerkforschung – Lehrwerkkritik Deutsch als Fremdsprache. Protokoll eines Werkstattgesprächs der Fachgruppe Deutsch als Fremdsprache (Fachverband Moderne Fremdsprache) in Zusammenarbeit mit dem Goethe-Institut in München von 23. bis 24. Oktober 1981. München/Hamburg: Goethe-Institut.
- Kuhs, Katharina (2001): Lehrwerkanalyse und Lehrwerkforschung in „Deutsch lernen“ 1975-2000. In: Deutsch als Zeitsprache, Extraheft 2001, 34-39.
- Lantermann, Ernst-Dieter (1983): Handlung und Emotion. In: Euler, H.A./Mandl, H. (Hg.): Emotionspsychologie. Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen. München: Urban und Schwarzenberg, 273-282.
- Laux, Lothar/Weber, Hannelore (1990): Bewältigung von Emotionen. In: Scherer, K.R. (Hg.): Psychologie der Emotion. Göttingen: Hogrefe, 560-629.
- Lazarus, Richard S. (1991): Emotion and adaption. New York: Oxford University Press.
- Lenneberg, Eric H. (1967): Biological foundations of language. New York: Wiley.
- Mandl, Heinz/Reiserer, Markus (2000): Kognitionstheoretische Ansätze. In: Otto, Jürgen H./Euler, Harald A., Mandl/Heinz (Hg.): Emotionspsychologie. Ein Handbuch. Weinheim: Beltz PVU, 95-105.
- Meijer, Dick/Jenkins, Eva-Maria (1998): Landeskundliche Inhalte- die Qual der Wahl? Kriterienkatalog zur Beurteilung von Lehrwerken. In: Fremdsprache Deutsch, Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts, 1998/1, 18-25.
- Merleau-Ponty, Maurice (1966): Phänomenologie der Wahrnehmung. Berlin: de Gruyter.
- Meyers Großes Taschenlexikon in 24 Bänden (1992), hrsg. und bearb. von Meyers Lexikonredaktion. Mannheim et al.: BI-Taschenbuch.
- Neuner, Gerhard (1994a): Lehrwerkforschung – Lehrwerkkritik. In: Kast Bernd/ Neuner, Gerhard (Hg.): Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Berlin/München: Langenscheidt, 8-22.
- Neuner, Gerhard (1994b): Lehrwerkbegutachtung für die Praxis: die Lehrstoff-, Lehrer- und Lernerperspektive. In: Kast Bernd/Neuner, Gerhard (Hg.): Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Berlin/München: Langenscheidt, 111-118.
- Nietzsche, Friedrich (1922): Die Geburt der Tragödie aus dem Geiste der Musik. Werke Bd.1, S.43-200; Leipzig:Körner. (Original erschienen 1869)
- Nissen, Rudolf (1974): Kritische Methode des Englischunterrichts. Heidelberg: Quelle und Meyer.
- Oatley, Keith (1993): Social construction in emotion. In: Lewis, M./Haviland, J.(Eds.): Handbook of emotions. New York: Guilford Press, 341-352.

- Orth-Chambah, Jutta/ Perlmann-Balme, Michaela/ Schwalb, Susanne (2000): em Brückenkurs. Deutsch als Fremdsprache für die Mittelstufe. Arbeitsbuch. Ismaning: Hueber.
- Otto, Jürgen H./Euler, Harald A./Mandl, Heinz (Hg.) (2000): Emotionspsychologie. Ein Handbuch. Weinheim: Beltz PVU.
- Otto, Jürgen H./Euler, Harald A./Mandl, Heinz (2000): Begriffsbestimmungen. In: Otto, Jürgen H./Euler, Harald A./Mandl, Heinz (Hg.): Emotionspsychologie. Ein Handbuch. Weinheim: Beltz PVU, 11-18.
- Paleit, Dagmar (2000): Zum Umgang mit einem offenen Lehrwerkskonzept für erwachsene Lernenden im Inland. In: Wolff, Armin/Tanzer, Harald (Hg.): Sprache - Kultur – Politik. Regensburg: FaDaF, 653-658.
- Pekrun, Rainer (1992): The impact of emotions on learning achievement: Towards a theory of cognitive/ motivational mediators. *Applied Psychology: An International Review*, 41, 359-376.
- Pekrun, Rainer (2000): Persönlichkeit und Emotion. In: Otto, Jürgen H./ Euler, Harald A./ Mandl, Heinz (Hg.): Emotionspsychologie. Ein Handbuch. Weinheim: Beltz PVU, 334-348.
- Pelz, Heidrun (1999): Linguistik. Eine Einführung. Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Perlmann-Balme, Michaela/Schwalb, Susanne/Weers, Dörte (2000a): em Brückenkurs. Deutsch als Fremdsprache für die Mittelstufe. Kursbuch. Ismaning: Hueber.
- Perlmann-Balme, Michaela/Schwalb, Susanne/Weers, Dörte (2000b): em Brückenkurs. Deutsch als Fremdsprache für die Mittelstufe. Lehrerhandbuch Ismaning: Hueber.
- Piepho, Hans-Eberhard (1997): Kommunikative Didaktik des Englischunterrichts Sekundarstufe I. Theoretische Begründung und Wege zur praktischen Einlösung eines fachdidaktischen Konzepts. Limburg: Frankonius.
- Plutchik, Robert (1980): Emotion: A psychoevolutionary synthesis. New York: Harper & Row.
- Pohl, Kerstin/Turner, Kim (2002): In der Fremdsprache Deutsch über Gefühle sprechen. Unveröffentlichte Hausarbeit am Fachbereich Erziehungswissenschaften der Philipps-Universität Marburg, Wintersemester 2001/2002.
- Puchta, Herbert/Schratz, Michael (1984): Handelndes Lernen im Englischunterricht (3 Bde.). München: Hueber.
- Reinke, Kerstin (2000): Ein Babylon der Emotionen? Das Problem der kultur- und sprachenübergreifenden Erforschung der phonetischen Emotionssignale. *Deutsch als Fremdsprache*, 37, 2002(2), 67-72.
- Rohmann, Heike (1998): Sprechmut, Sprechfreude, Sprechvertrauen. In: Wolff, Armin/Eggers, Dietrich (Hg.): Lern- und Studienstandort Deutschland. Emotion und Kognition. Lernen mit neuen Medien. Regensburg: FaDaF, 152-161.
- Röttger, Evelyn (2000): Verbindungslinien zwischen fremdsprachendidaktischer und migrationsbezogener interkultureller Forschung. Lehrwerkanalyse –

- interkulturelle Kommunikationsforschung – Mehrsprachigkeitsmodelle – Fremdsprachenunterricht. In: Fery, Renate/ Raddatz, Volker (Hg.): Lehrwerke und ihre Alternativen. Frankfurt u.a.: Lang, 46-56.
- Rumpf, Horst (1976): Unterricht und Identität. Perspektiven für ein humanes Lernen. München: Juventa.
- Rumpf, Horst (1994): Die übergangene Sinnlichkeit. Drei Kapitel über die Schule. Weinheim/ München: Juventa.
- Russel, James A. (1997): Reading emotions from and into faces: Resurrection a dimensional-contextual perspective. In: Russel, J.A./Fernandez-Dols, J.M. (Eds.): The psychology of facial expression. Cambridge: Cambridge University Press, 295-320.
- Schaub, Horst/Zenke, Karl G. (1995): Wörterbuch Pädagogik. München:dtv.
- Scherer, Klaus R. (1981): Wider die Vernachlässigung der Emotionen in der Psychologie. In: Michaelis, W. (Hg.): Bericht über den 32. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Zürich 1980. Göttingen: Hogrefe, 304-317.
- Scherer, Klaus R. (1993): Studying the emotion-antecedent appraisal process: An expert system approach. *Cognition and Emotion*, 7, 325-355.
- Scherer; Klaus R. (1984): On the nature and function of emotion: A component process approach. In: Scherer, Klaus R./ Ekman, P.(Eds.): Approaches to emotion. Hillsdale: Erlbaum, 293-318.
- Schmidt-Atzert, Lothar (2000): Struktur der Emotionen. In: Otto, Jürgen H./Euler, Harald A., Mandl/Heinz (Hg.): Emotionspsychologie. Ein Handbuch. Weinheim: Beltz PVU, 30-44.
- Schönplflug, Wolfgang (2000): Geschichte der Emotionskonzepte. In: Otto, Jürgen H./Euler, Harald A., Mandl/Heinz (Hg.): Emotionspsychologie. Ein Handbuch. Weinheim: Beltz PVU, 19-29.
- Schütz, Astrid/Laux, Lothar (2000): Selbst und Emotion. In: Otto, Jürgen H./Euler, Harald A., Mandl/Heinz (Hg.): Emotionspsychologie. Ein Handbuch. Weinheim: Beltz PVU, 519-531.
- Schwerdtfeger, Inge C. (1989): Sehen und Verstehen. Arbeit mit Filmen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Berlin u.a.: Langenscheidt.
- Schwerdtfeger, Inge C. (1991): Kulturelle Symbole und Emotionen im Fremdsprachenunterricht. *Informationen DaF* 18, 3(1991), 237-251.
- Schwerdtfeger, Inge C. (1995): Das Traumauto. Didaktisierung eines Films. Bonn: Inter Nationes
- Schwerdtfeger, Inge C. (1996b): Ansätze für eine anthropologische Begründung der Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache. *Informationen DaF* 23, 4(1996), 430-442.
- Schwerdtfeger, Inge C. (1997a): Zur (Wieder-)Entdeckung von Sehen und Imagination für fremdsprachliches lernen – das kognitive Lernmodell auf dem Prüfstand. In: Wolff, Armin/ Tütken, Gisela/ Liedtke, Horst (Hg.): Gedächtnis und Sprachenlernen. Prozeßorientiertes Fremdsprachenlernen.

- Deutschlehrerausbildung in West- und Osteuropa. Eine deutsche Literatur: AutorInnen nichtdeutscher Muttersprache. Regensburg: FaDaF, 195-209.
- Schwerdtfeger, Inge C.(1996a): Fremdsprachenunterrichtsmethodik und Macht. Informationen DaF 23, 1(1996), 24-28.
- Schwerdtfeger, Inge C.(1997b): Der Unterricht Deutsch als Fremdsprache: Auf der Suche nach den verlorenen Emotionen. Informationen DaF 24, 5(1997), 587-606.
- Schwerdtfeger, Inge C.(2000a): Leiblichkeit und Grammatik. In: Düwell, Henning/ Gnutzmann, Claus/Königs, Frank G. (Hg.): Dimensionen der Didaktischen Grammatik. Festschrift für Günther Zimmermann zum 65. Geburtstag. Bochum: AKS, 281-303.
- Schwerdtfeger, Inge C.(2000b): Anthropologisch-narrative Didaktik des fremdsprachlichen Lernens. In: Henrici, Gert/Zöfgen, Ekkehard (Hg.): Position(en) in der Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Gunther Narr, 106-123.
- Schwerdtfeger, Inge C.(2001a): Mythen, Stereotype, Vorurteile über Sprachen am Beispiel: „Deutsch ist eine schwere Sprache“. In: Wolff, Armin/Bruckner, Alexandra/Tränkner, Kerstin (Hg.): Wie schwer ist die deutsche Sprache wirklich? Regensburg: FaDaF, 534-549.
- Schwerdtfeger, Inge C.(2001b): Ganzheitliches Lernen und Leiblichkeit im Fremdsprachenunterricht – zwei Seiten einer Medaille? Informationen DaF 28, 5(2001), 431-442.
- Schwerdtfeger, Inge C.(2001c): Gruppenarbeit und innere Differenzierung. Kassel u.a. Langenscheidt.
- Searle, J.R. (1969): Speech acts. Cambridge: Cambridge University Press.
- Spencer, Herbert (1890): The principles of psychology (vol 1). New York: Appleton Century Crofts.
- Stölting, Wilfried (1987): Affektive Faktoren im Fremdspracherwerb. In: Apeltauer, Ernst (Hg.): Gestueter Zweitspracherwerb: Voraussetzungen und Konsequenzen für den Unterricht. München: Hueber, 99-110.
- Thonhauser-Jursnick, Ingo (2000): Wozu Schreiben im Fremdspracheunterricht? Eine Analyse neuerer DaF-Lehrwerke. In: Deutsch als Fremdsprache 37/2000/4, 195-198.
- Vogel, Klaus/Börner, Wolfgang (1999): Vorwort. In: Vogel, Klaus/ Börner, Wolfgang (Hg.): Lehrwerke im Fremdsprachenunterricht. Lernbezogene, interkulturelle und mediale Aspekte. Bochum: AKS, V-XVI.
- Vogel, Klaus/Börner, Wolfgang (Hg.)(1999): Lehrwerke im Fremdsprachenunterricht. Lernbezogene, interkulturelle und mediale Aspekte. Bochum: AKS.
- Vygotski, Lev S. (1934/ 1986): Denken und Sprechen. Frankfurt: Fischer.
- Weber, Hannelore (1997): Soziale Regeln in der Wahrnehmung und Bewältigung von Belastungen. Bericht an die Deutsche Forschungsgemeinschaft. Universität Greifswald: Institut für Psychologie.

- Weber, Hannelore (2000): Sozial-konstruktivistische Ansätze. In: Otto, Jürgen H./Euler, Harald A./Mandl, Heinz (Hg.): Emotionspsychologie. Ein Handbuch. Weinheim: Beltz PVU, 139-150.
- Westmeyer, Hans (1998): Psychologische Methoden und soziale Konstruktion. In: Klauer, Karl C./Westmeyer, Hans (Hg.): Psychologische Methoden und soziale Prozesse. Lengerich: Papst Science Publishers, 250-266.
- Whorf Benjamin L. (1956): Language, thought and reality (selected writings). Cambridge, MIT Press.
- Wilkins, David A. (1976): Notional syllabuses. London: Oxford University Press
- Wilkopp, Eva-Maria (1998): ‚Ach, du verstehst mich einfach nicht!‘ – Emotionalität funktional gesehen. In: Wolff, Armin/ Eggers, Dietrich (Hg.): Lern- und Studienstandort Deutschland. Emotion und Kognition. Lernen mit neuen Medien. Regensburg: FaDaF, 66-80.
- Wolff, Armin/Bruckner, Alexandra/ Tränkner, Kerstin (Hg.)(2001): Wie schwer ist die deutsche Sprache wirklich? Regensburg: FaDaF.
- Wolff, Armin/Eggers, Dietrich (Hg.)(1998): Lern- und Studienstandort Deutschland. Emotion und Kognition. Lernen mit neuen Medien. Regensburg: FaDaF.
- Wolff, Armin/Tütken, Gisela/Liedtke, Horst (Hg.)(1997): Gedächtnis und Sprachenlernen. Prozeßorientiertes Fremdsprachenlernen. Deutschlehrerausbildung in West- und Osteuropa. Eine deutsche Literatur: AutorInnen nichtdeutscher Muttersprache. Regensburg: FaDaF.
- Wormer, Jörg (2000): Feste feiern – eine Randerscheinung? Feiertage in Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache. In: Fremdsprache Deutsch 2000, 22, 19-24.
- Zentner, Marcel Scherer, Klaus R. (2000): Partikuläre und integrative Ansätze. In: Otto, Jürgen H./Euler, Harald A./ Mandl, Heinz (Hg.): Emotionspsychologie. Ein Handbuch. Weinheim: Beltz PVU, 151-164.

Anhang

Abkürzungsverzeichnis zur Analyse von ‚em Brückenkurs‘

A	Aufgabe
AB	Arbeitsbuch
CD	CD zum Kurs- und Arbeitsbuch
ES	Einstiegseite
GR	Grammatik
H	Hören
KB	Kursbuch
L	Lesen
LEK	Lektion
LHB	Lehrerhandbuch
SCHR	Schreiben
SPR	Sprechen
WO	Wortschatz

Daten-Tabellen der Lehrbuchanalyse

Fundstellen zu Kriterium 1: Explizite Emotionen

LEK1	ARBEIT UND FREIZEIT
SPR1,A2	Rollenspiel: über einen (imaginierten) Beruf sprechen und dabei Gefallen und Missfallen an der Tätigkeit äußern (anhand Redemittelliste)
H1, A5	Abschlussaufgabe der Höreinheit: sich über die vorgestellte Person unterhalten: Sympathie/Antipathie ausdrücken
L1, A2	Inhalt des Lesetextes: Menschen äußern Gefallen und Mißfallen über ihren Beruf bzw. Verhältnis von Arbeit und Freizeit (nur lesen)
L2, A2	Inhalt des Lesetextes: ironische Schilderung eines (freien) Sonntags (nur lesen)
L2, A4	Erzähler des Lesetextes charakterisieren (vorgegebene Adjektive)
LEK2	FAMILIE
H, A4	Abschlussaufgabe der Höreinheit: Erstaunen/Überraschung äußern über den Inhalt des Hörtextes (Interview mit deutscher Familie, Aufgabenverteilungen in der Familie)
WO, A1	mindmap zum Wortfeld menschliche Beziehungen erstellen/erweitern
WO, A2-A3	„Verben, die Gefühle ausdrücken“ und „Adjektive, die Gefühle ausdrücken“ in drei Valenz-Gruppen ordnen: warm – egal – kalt
WO, A4	Emotionalen Beziehungen je mindestens drei Gefühle zu- und deren Valenz einordnen (eher positiv/eher negativ)
SPR1, A1d	Erstaunen/Überraschung äußern über Inhalt des Diagramms (Wohn-/Lebensformen von jungen Erwachsenen in Deutschland)
SPR3, A4	Debattieren über Namensgebungen, dabei Gefallen/Missfallen äußern (anhand Redemittelliste)
LEK 3	FESTE
L4, A1a	Geschichte erfinden und Gefühle der Hauptperson beschreiben
L4, A2	Inhalt des Lesetextes: Unsicherheit/ Ängstlichkeit eines Mannes vor einem Kontaktanzeigen-Blind-Date
L4, A3d	Textverständnis-/Interpretationsfrage: Wovor hat der Mann Angst?
LEK 4	SCHULE
ES, A1	Sympathie/Antipathie (für Mädchen auf Foto mit Steckbrief) äußern und begründen
H1, A1c-e	Hörverständnisfragen (Interviews mit Schülern nach der Zeugnisvergabe): Wie fühlt/ fühlen sich der/die Schüler?
WO, A3a	Übungsvorbereitende Frage: Gefallen/Missfallen zu früheren eigenen Schulfächern äußern
SCHR, A1	Inhalt des Lesetextes: „Stress“ (Enttäuschung/ Sorge) um schulische Leistungen

LEK 5		ESSEN UND TRINKEN
ES, A3		Interesse formulieren (Was möchten Sie über das Lokal erfahren?)
SPR1, A1		Essen aus einer Speisekarte wählen, Wünsche äußern (anhand Redemittelliste)
LEK 6		FILM
ES, A1c		Interpretationsfrage zu Foto (M. Dietrich): wie finden Sie diese Frau? (Auswahl an Adjektiven gegeben)
SPR1, A1a		Filmplakate (Comedian Harmonists, Jenseits der Stille): Interesse/Desinteresse für die Filme bekunden und begründen
WO, A5		Gefallen/Missfallen über Filmarten äußern und beschreibende Adjektive finden
L2, A4		Interesse/Desinteresse an den Texten (über M. Dietrich) äußern und begründen
L2, A8		Traummann/Traumfrau beschreiben (Zuneigung/Wünsche)
SCHR, A1		Text lesen, Adjektive unterstreichen und nach positiver/negativer Valenz ordnen
SCHR, A2		Artikel (Portrait) über Lieblingsschauspieler(in) schreiben, dabei Gefallen/Missfallen und Bewunderung ausdrücken und begründen
H, A2		Stimmung/Atmosphäre des gehörten Liedes erfassen (Auswahl an Adjektiven gegeben)
H, A4		latent im Lied/Melodie (M. Dietrich: Sag mir, wo die Blumen sind) versteckt: Trauer/Melancholie
H, A5		Reflexion des Inhaltes und der Stimmung des Liedes (Trauer/Melancholie)
LEK 7		REISEN
ES, A1		Interpretation des Fotos: Eindrücke und Gefühle beschreiben (Auswahl an Adjektiven gegeben)
H, A4		Abschlussaufgabe der Höreinheit: Gefallen/Missfallen über die geschilderten Reiseformen äußern
SPR1, A1		(Einstieg) selbst erlebte, lustige/ komische Reise Geschichten erinnern und erzählen
SPR1, A2-3		Rollenspiel: Situationsangemessenes Gesprächsverhalten üben (Auskunft erbitten - (keine) Auskunft geben, Hilfe erbitten – Hilfe anbieten, Freude ausdrücken – Bedauern ausdrücken/sich entschuldigen; Redemittelliste): Emotionen Freude und Bedauern ausdrücken
SPR1, A3		Transferübung nach A2: Rollenspiel mit realitätsnahem Charakter; Freude/Bedauern ausdrücken (Kurzurlaub planen) (anhand Redemittelliste)
LEK 8		MUSIK
H, A1a		Musik hören und Gefallen/Missfallen äußern (Auswahl an Adjektiven gegeben)
WO, A3a		Gefallen/Missfallen über eine Auswahl von Musikstilen äußern
LEK 9		SPORT
WO2, A1b		Gefallen/Missfallen über eine Landschaft äußern
SPR1, A3b		Persönliches Interesse/ Desinteresse am Text (Interview R. Messner) äußern

H, A4, Abschnitt 5	Multiple choice- Hörverstehensfrage (Gefühle eines Bergsteigers bei einer Gipfelbesteigung)
SPR2, A2	Gefahren bei Extremsportarten einschätzen und Einschätzungen begründen
SPR2, A3	Sätze bilden zum Thema ‚Gefahren beim Sport‘, Satzteile sind vorgegeben
LEK 10	MODE
L3, A8	Gefallen/Missfallen über die dargestellten Modestile äußern und begründen

Fundstellen zu Kriterium 2: Rules-Einbettung

LEK 1	ARBEIT UND FREIZEIT
SPR2	Rollenspiel mit Redemittelliste (höflich um etwas bitten/höflich etwas ablehnen): Darstellungsregeln ausprobieren
LEK 4	SCHULE
H1, A1c-d	Hörtext (Interview mit Schülern vor der Zeugnisausgabe): Darstellungsregeln von ‚sich schlecht fühlen‘ und ‚Angst‘ werden gezeigt (versteckt/unreflektiert)
H1, A3	Hörtext (Interview mit Sabrina): Darstellungsregeln von ‚sich über etwas ärgern‘/ ‚über etwas unzufrieden sein‘ (versteckt/unreflektiert)
SPR, A1a-b	Zeichnung (zwei gestikulierende, miteinander sprechende Leute): Bild deuten: was tun die beiden (darin können auch von den TN vermutete Darstellungsregeln stecken)
H2, A3	Hörtext (Schulische Leistungen/Klasse wiederholen): Deutungen anstellen und reflektieren: Wie geht Christopher mit der Situation um? (versteckte/unreflektierte Darstellungs-/Bewältigungsregeln)
SCHR, A2	Brief analysieren (Leiden unter schulischem Druck): Darstellungsregeln für ‚Verständnis äußern‘/ ‚auf Emotionen eingehen‘ erkennen
SCHR, A3 a-b	Brief beantworten (Leiden unter schulischem Druck): Darstellungsregeln für ‚Verständnis äußern‘/ ‚auf Emotionen eingehen‘ anwenden (anhand Redemittelliste)
SCHR, A3c	im Brief (s. oben) Bewältigungsstrategien vorschlagen (keine Reflexion)
LEK 7	REISEN
SPR1, A2	Rollenspiel: Situationsangemessenes Gesprächsverhalten üben (Auskunft erbitten - (keine) Auskunft geben, Hilfe erbitten – Hilfe anbieten, Freude ausdrücken – Bedauern ausdrücken/sich entschuldigen; Redemittelliste): Darstellungsregeln werden eingeführt und angewandt (versteckt/unreflektiert)
SPR1, A3	Transferübung nach A2: Rollenspiel mit realitätsnahem Charakter (Kurzurlaub planen): Darstellungsregeln anwenden (anhand Redemittelliste)
LEK 8	MUSIK
SCHR, A2	Leserbrief analysieren anhand von Leitfragen: Darstellungsregeln für ‚sich über etwas ärgern‘, ‚kein Verständnis haben‘, ‚ein Verhalten negativ beurteilen‘ erkennen

	(Leitfrage: ‚Was fällt Ihnen an der Sprache im Brief auf? Ist sie sachlich, neutral? voller Gefühle, emotional? ...?‘) (versteckt, unreflektiert)
SCHR, A3	Transfer von A2: selbst Leserbrief schreiben, (dabei Darstellungsregeln anwenden), sich dabei an Ergebnissen aus Analyse aus A2 orientieren
LEK 9	SPORT
SCHR, A2	Leserbrief schreiben (wer trägt Kosten für Bergrettungsaktionen?): obige/bisher gelernte Darstellungsregeln anwenden; Wiederholung Festigung des Schreibens Textsorte Leserbrief
LEK 10	MODE
SCHR, A1	Brief analysieren/richtige Teile finden. Darstellungsregeln zu ‚sich beschweren‘ herauslesen (verdeckt, unreflektiert)
SCHR, A2	selbst Beschwerdebrief schreiben, Darstellungsregeln anwenden

Fundstellen zu Kriterium 3: Regressions-Chance

LEK 1	ARBEIT UND FREIZEIT
SPR1, A2	Rollenspiel mit Redemittelliste (imaginiertes Beruf): Regressionschance auf den Ebenen Sprache, Identität
SPR1, A3	Interview (imaginiertes Beruf): Regressionschance auf den Ebenen Sprache, Identität
SPR2	Rollenspiel mit Redemittelliste (Höflich um etwas bitten / höflich etwas ablehnen): mit Rollen Spielen/ Experimentieren, Regressionschance auf Ebenen Sprache, Identität, kulturelles Verhalten
L2, A5	Rollenspiel (Telefongespräch, Redemittelliste): Regressionschance auf Ebene Sprache, Identität
L2, A8	Sprachspiel (Frage-Antwort-Kette): Spielfreude
WO, A1	Pantomime (Freizeitaktivitäten): Spiel-/ Experimentierfreude
WO, A4	Buchstaben-/ Silbenspiele: Spiel-/ Experimentierfreude
LEK 2	FAMILIE
SCHR, c	Zettel/Notiz schreiben (Bitten um Erledigungen): Regressionschance auf der Ebene kulturell angemessenes Verhalten
LEK 3	FESTE
SPR2, A1	Telefongespräch (Einladung) hören: kulturell angemessenes Verhalten beobachten (informelles/formelles Gespräch)
SPR2, A2-3	Telefongespräch (Einladung) halten, kulturell angemessenes Verhalten erproben/ üben (informelles/formelles Gespräch; Redemittelliste): Regressionschance auf den Ebenen Sprache, kulturell angemessenes Verhalten
SCHR, A2	Einladung schreiben: Regressionschance auf den Ebenen Sprache, kulturell angemessenes Verhalten
LEK 4	SCHULE
ES, A2	Interviewspiel (Steckbriefe erstellen und Personen erraten): Spiel- und Experimentierfreude
SPR, A5	Podiumsdiskussion (mit selbst erarbeiteten Redemitteln):

	Regressionschance auf Ebenen Sprache, Identität
LEK 5	ESSEN UND TRINKEN
WO, A2	Wortspiel (Worte neu zusammensetzen): Spiel-/Experimentierfreude
SPR1, A1	Rollenspiel (Essen im Restaurant; Redemittelliste): Regressionschance auf den Ebenen Sprache, Identität, kulturell angemessenes Verhalten
SPR2, A4	Situationen einschätzen (Ausgeh-Zeiten): Regressionschance auf der Ebene kulturell angemessenes Verhalten, Austausch/Reflexion eingeschlossen
LEK 6	FILM
L1, A9	Spiel (Begründungskette): Spiel-/Experimentierfreude
LEK 7	REISEN
L1, A6	Dominospiel (Frage-Antwort-Ketten): Spiel-/Experimentierfreude
WO, A1	Spiel (Reiseutensilien: A-Afrika, B-Buch...): Spiel-/Experimentierfreude
SPR1, A2	Rollenspiel (Situationsangemessenes Gesprächsverhalten üben: Auskunft erbitten - (keine) Auskunft geben, Hilfe erbitten – Hilfe anbieten, Freude ausdrücken – Bedauern ausdrücken/ sich entschuldigen; Redemittelliste): Regressionschance auf den Ebenen Sprache, Identität, kulturell angemessenes Verhalten
SPR1, A3	Transferübung nach A2: Rollenspiel mit realitätsnahem Charakter (Kurzurlaub planen): Regressionschance auf den Ebenen Sprache, Identität, kulturell angemessenes Verhalten
SCHR, A3	formellen Brief schreiben (Reiseanfrage ‚Urlaub im All‘): Regressionschance auf den Ebenen Sprache, kulturell angemessenes Verhalten
SCHR, A4	Textpuzzle: Spiel-/Experimentierfreude
LEK 8	MUSIK
Wo, A1b	Silbenrätsel, gefundene Worte in Wortgruppen ordnen: Spiel-/Experimentierfreude
SCHR, A3	Leserbrief schreiben, sich dabei an Ergebnissen aus Leserbriefanalyse aus A2 orientieren: Regressionschance auf den Ebenen Sprache und kulturell angemessenes Verhalten
SPR, A2	Rollenspiel (telefonisches Info-Gespräch Kartenreservierung, Redemittelliste): Regressionschance auf den Ebenen Sprache, kulturell angemessenes Verhalten
LEK 9	SPORT
L2, A5	Superlative-Quiz (Tiere): Spiel-/Experimentierfreude
WO2, A5	Superlative-Quiz (Geographie): Spiel-/Experimentierfreude
SPR1, A4	Interview (Traumberuf): Regressionschance auf der Ebene Sprache; realitätsnah, weil TN als eigene Person befragt werden.
SCHR, A2	Leserbrief schreiben (Wer trägt Kosten für Bergrettungsaktionen?): Regressionschance auf den Ebenen Sprache und kulturell angemessenes Verhalten; Wiederholung /Festigung des Schreibens Textsorte Leserbrief
LEK 10	MODE
SPR, A3	Rollenspiel (Einkauf im Kaufhaus, Redemittelliste):

	Regressionschance auf den Ebenen Sprache, Identität, kulturell angemessenes Verhalten
SCHR, A2	Beschwerdebrief schreiben: Regressionschance auf Ebene kulturell angemessenes Verhalten

Fundstellen zu Kriterium 4: Kulturelle Symbole

LEK 1		ARBEIT UND FREIZEIT
SPR1		Beruf, Arbeitszeit, Freizeit, Gefallen/Missfallen am Job (Inhaltsebene)
H1		Lebensveränderungen durch Einstieg ins Berufsleben, Interview mit Steuerberater (Inhaltsebene)
L1		Lesetext: drei Meinungen zum Verhältnis von Arbeit und Freizeit (Inhaltsebene, außer A1 & A3b)
L1, A1		Einstieg: Reflexionsfrage über Arbeitsstunden im Heimatland
L1, A3b		Ergebnisse der Einstiegsfrage mit Inhalt des Lesetextes vergleichen
H2		Lied: ‚Wenn alle das täten...‘ (G. Kreisler): Kritisch-ironische Stellungnahme zur Arbeitsmoral (Inhaltsebene)
SPR2		Höflich um etwas bitten / höflich etwas ablehnen (Übung im Rollenspiel, Redemittelliste)
L2		Ironischer Lesetext: Schilderung eines freien Sonntags, Sport, Kultur, Gourmet-Schlemmen als Hobbies
L2, A1		Einstieg: Reflexionsfrage über eigene Sonntags-/Freizeitgestaltung mit Lernpartner
L2, A6		Abschlussaufgabe der Leseinheit: Mit welcher der drei Personen würden TN gern Sonntag verbringen? Warum?
WO		Wortschatz um Arbeit und Freizeit (Inhaltsebene)
LEK 2		FAMILIE
H		Hörtext: Gespräch mit Familie Braun-Weininger über ihren Familienalltag (Inhaltsebene)
H, A4		Abschlussaufgabe der Höreinheit: Reflexion des Gesprächs; Überraschung/Erstaunen äußern (vermutlich über Unterschiede zu eigenen Familienerfahrungen)
SPR1		Sprechen über Lebens-/Wohnformen von jungen Erwachsenen in Deutschland. (Inhaltsebene)
SPR1, A1d		Überraschung/Erstaunen äußern über Inhalt des Diagramms
SPR1, A3		Austausch-/ Reflexionsfragen zu Lebens-/Wohnformen von jungen Erwachsenen im Heimatland (Reflexions- und Inhaltsebene vermischt)
SPR2		Über die eigene Familie sprechen und eine Traumfamilie erfinden (eher Inhaltsebene, kaum explizite Reflexion)
L1		Lesetext: Brigitte-Interview über unterschiedliche Aspekte des Berufs-/Familienlebens von Frauen ‚Lebensziele-Lebensstile‘ (Inhaltsebene)
L1, A3b		latente Reflexion: Ratschlägen zustimmen/sie ablehnen
SCHR		Aufgabenverteilung im Haushalt der Familie Kornblume
SPR3		Namensgebungen/zusammengesetzte Familiennamen (Inhaltsebene)

SPR3, A1	Vornamensbedeutungen (eigene/deutsche) erklären und deuten
SPR3, A2	Familiennamensgebung besprechen (eigene/deutsche)
SPR3, A3	Namensrecht in Deutschland besprechen (Inhaltsebene) (Versuch einer humoristischen Herangehensweise - Frau Glas, Herr Fenster)
L2	Kindererziehung und staatliche Regelungen (Erziehungsurlaub, Erziehungsgeld, Adoption, Tagesbetreuung von Kindern)
L2, A1	Einstieg: Reflexion/ Meinungs austausch über Einfluss/Unterstützung des Staats in Familienanliegen
L2, A4b	Abschlussaufgabe: Wie sehen gesetzliche Regelungen im Heimatland aus?
LEK 3	FESTE
ES, A2	Austausch/Reflexion: eigenes Geburtstagsfest feiern – wie?
ES, A3	Austausch/Reflexion: Geschenke bekommen (Anlässe, schöne und hässliche Geschenke)
H	Hörtext: Gesprächsrunde ‚Feste und Feiern‘ (Inhaltsebene)
H, A4	Austausch/Reflexion: das schönste Fest, Meinung zu traditionellen Familienfeiern
WO, A1	Vorwissen aktivieren: Welche deutschen Feste sind bekannt? (Inhaltsebene)
WO, A4	Austausch/Reflexion: Feste und Bräuche im Heimatland
SPR1	Referat über ein Fest im Heimatland vorbereiten und halten (Inhaltsebene)
L2	Oktoberfest in München (Inhaltsebene)
SPR2	mündliche Einladungen per Telefon (Inhaltsebene)
SPR2, A1b	Gesprächstypen erkennen (formell/informell)
SCHR	Einladungstypen unterscheiden und selbst Einladung schreiben
L3	Drei Stellungnahmen/Meinungen zu ‚Karneval – Fasnacht – Fasching‘ (Inhaltsebene)
L3, A3	Abschlussaufgabe: Austausch über ähnliche Traditionen im Heimatland
LEK 4	SCHULE
H1	Schulische Leistungen/Zeugnisse (Inhaltsebene)
H1, A4	Abschlussaufgabe: Austausch/Reflexion über Bedeutung von Zeugnissen im Heimatland
SPR, A2-A4	Schuluniform-Diskussion (Inhaltsebene)
L1	Schulsystem (Inhaltsebene)
L2	Lesetext ‚Klassenkampf‘: Schulbildung und gesellschaftliche Positionen (Inhaltsebene)
H2	Schulische Leistungen/Zeugnisse/Klassenwiederholung (Inhaltsebene)
SCHR	„Stress“/Lern- und Leistungsdruck in der Schule (Inhaltsebene)
L3	Bedeutung schulischer Leistungen (Inhaltsebene)
LEK 5	ESSEN
H1, A1	Einstieg: Vorwissen aktivieren: Welche Arten von Cafés gibt es in Deutschland?
H1, A2-3	Essen im Café/ Restaurant in Deutschland (Inhaltsebene)
L1	Annoncen von Restaurants den Leuten zuordnen, die ausgehen wollen (Inhaltsebene)

WO, A1	Verallgemeinerung: Essgewohnheiten in Deutschland (Inhaltsebene)
SPR1	Verhalten beim Restaurantbesuch, Bestellen mit Speisekarte
L2	Restaurantkritik (Inhaltsebene): positive und negative Kritik äußern
SPR 2	Abends Ausgehen (Inhaltsebene)
L3	Feinschmeckertipps aus einer Zeitschrift (Inhaltsebene)
H2	Pfannkuchenrezept (Inhaltsebene)
SCHR	selbst Rezepte schreiben (Inhaltsebene)
LEK 6	FILM
--	--
LEK 7	REISEN
H	Reisen und Reiseerfahrungen
SPR2, A3	Vortrag über Reise im Heimatland vorbereiten
LEK 8	MUSIK
H	Interview mit einem Tuba-Spieler (Inhaltsebene)
H, A1a	Musik hören und sie beschreiben (Auswahl an Vokabeln gegeben) – Austausch über die möglichen Bedeutungen dieser Musik
L1	Lesetext Mozart-Biographie (Inhaltsebene)
L2	Interview mit einer jungen Geigenvirtuosin (Inhaltsebene)
L3	Artikel: Der perfekte Popsong (Inhaltsebene)
LEK 9	SPORT
L1	Portrait Reinhold Messner (kurze Artikel über Stationen seines Bergsteigerlebens) (Inhaltsebene)
WO1, A4	Austausch/Reflexion: ‚Welche Sportarten spielen in Ihrem Land eine besondere Rolle?‘
L2	Zwei weitere kurze Texte über Messner (Beschreibung aus Sicht einer Journalistin und Messners Frau) (Inhaltsebene)
L3	Zeit-/ Text- Tabelle zur Everest-Chronik (Inhaltsebene)
H	Hörtext über Münchener Bergsteiger-Laden (Inhaltsebene)
SPR2	Gesprächsthema ‚Gefahren beim Sport‘
SCHR	Textvorgabe: Artikel über alpine Risiken
LEK 10	MODE
L1	Modeschöpfer Lagerfeld im Portrait (Inhaltsebene)
WO, A2	Projekt: Modenschau (Inhaltsebene)
L2	Lesetext: Lexikoneintrag ‚Mode‘ (Inhaltsebene)
L2, A5	Abschlussaufgabe: sich über derzeitige Modeströmungen im Heimatland austauschen und Meinung darüber äußern
H1	Märchen: Aschenputtel (Inhaltsebene)
H1, A4	Abschlussaufgabe: Kurzreflexion über die Moral des Märchens
L3	Frauen- und Männer-Mode in den unterschiedlichen Modeströmungen des 20 Jahrhunderts (Inhaltsebene)
H2	Einkaufen: Schuhgeschäft, Flohmarkt, Katalog (Inhaltsebene) (wirkt sehr gestellt, unauthentisch und insgesamt ungünstig gemacht – selbst passende Geräusche für den Situationskontext fehlen)

Fundstellen zu Kriterium 5: Narrativer Blick (Narrativität)

LEK 1		ARBEIT UND FREIZEIT
SPR1, A1		Fotos von drei ‚Menschen bei ihrer Arbeit‘: sich in die Person hineinversetzen und Imagination/Fantasie einsetzen: welchen Beruf hat die Person?
H1, A1		Foto ‚Thomas W.‘: einschätzen/fantasieren: Alter und Beruf
H2, A1c		Foto G. Kreisler (zum Lied: ‚Wenn alle das täten...‘): was sagt Foto über ihn aus?
LEK 2		FAMILIE
ES		Personen auf dem Foto den Steckbriefen zuordnen
SPR2, A1a-b		Fotos von Freunden/Familienangehörigen dem jeweiligen Kurs-TN zuordnen und fiktive Personenbeschreibungen machen
L2, A2		Bild von Info-Broschüre: Inhalte antizipieren [alphabetischer Blick!]
LEK 3		FESTE
ES, A1		Geburtstagsfoto(Frau mit Kerzen-Torte): Anlass raten
WO, A3		Zeichnungen den Vokabeln zuordnen [alphabetischer Blick!]
L1, A1a		Fotos von Festanlässen den Überschriften zuordnen [alphabetischer Blick!]
L1, A1c		nach Überschriften und Fotos Vermutungen über den Inhalt der Texte anstellen
L4, A1a		Zeichnung (Karikatur): kleine Geschichte dazu ausdenken
L4, A4		Weitererzählung der Blind-Date-Geschichte ausdenken
LEK 4		SCHULE
WO, A5		Welche Aktivität wird in den genannten Unterrichtsräumen ausgeführt?
SPR, A1a		Zeichnung (zwei Menschen, gestikulierend) interpretieren: Was tun die beiden?
L2, A2		Assoziationen und Vermutungen zum Lesetext ‚Klassenkampf‘ äußern
LEK 5		ESSEN UND TRINKEN
ES, A2		Foto (Café-Szene): Interpretation (Redemittelliste)
L1		Restaurant/Lokal-Anzeigen zuordnen zu Personen/Wünschen ans Restaurant/Lokal [alphabetischer Blick!]
SPR2, A3		Imagination einsetzen, um Lokale zu beschreiben und zu definieren
LEK 6		FILM
ES, A1		Foto (M. Dietrich) beschreiben und erraten, wer es ist
L1, A1		Foto (Filmszene aus ‚Der blaue Engel‘) beschreiben/ Fantasieren anhand von Leitfragen
SPR1, A1b		Filmplakate (Comedian Harmonists, Jenseits der Stille): Filminhalt imaginieren/antizipieren
WO, A3		Zeichnung (Szene am Filmset): Geschichte dazu ausdenken
L2, A2		Foto (Buchtitel): Inhalt imaginieren/antizipieren
SPR2, A1		Fotos (Filmszenen aus ‚Der blaue Engel‘): Fotos beschreiben (mögliche Beschreibungen vorgegeben)
SPR 3, A1		Fotos (Filmszenen aus ‚Männer‘ und ‚Der große Diktator‘): Thema imaginieren, Assoziationen dazu sammeln

LEK 7 REISEN	
ES, A2	Foto (zwei winkende Männer, Menschenansammlung): Bild beschreiben und interpretieren anhand von Leitfragen (teils offene, teils geschlossene Fragen)
L2, A1	Fantasien/Imaginationen über Reisen im Jahr 2020 äußern
SPR 2, A2	Fantasien/Imaginationen über außergewöhnliche Reisen äußern
L3, A8	Einstiegsfrage: Was stellen Sie sich unter einem Kulturbeutel vor?
LEK 8 MUSIK	
ES, b-c	Foto (Tubaspieler): Fantasien über Art der Musik und Gelegenheiten, das Instrument zu spielen
L2, A5	Sprechen über die eigenen Vorstellungen von der jungen Geigenvirtuosin Julia: Ist sie Wunderkind? Lebt sie ein wünschenswertes Leben?
LEK 9 SPORT	
ES, A1	Foto (R. Messner): Vermutungen über ihn anstellen (mit Leitfragen)
WO1, A1b	Zeichnung (Bergsteiger): anhand dessen weiter überlegen/fantasieren: Was braucht ein Bergsteiger?
L3, A1	Foto (R.Messner /Sir E.Hillary): Imagination einsetzen: Warum sind die beiden zusammen abgebildet?
SPR1, A1	Fantasien über Traumberufe entwickeln
LEK 10 MODE	
ES, b-c	Foto (K. Lagerfeld): sich Charakter und Beruf vorstellen
H1, A2	Zeichnungen (Aschenputtel) beim Hören in richtige Reihenfolge bringen [alphabetischer Blick!]
L3, A3/ A5	Zeichnungen (Modestile) den beschriebenen Modeepochen zuordnen [alphabetischer Blick!]

Zusätzliche Fundstellen zu Kriterium 5: Narrativer Blick (Narrativität) - Metaphern

LEK 1 ARBEIT UND FREIZEIT	
WO, A3	Vokabeln den beiden Zeichnungen zuordnen (aktiv/passiv sein), darin viele Metaphern (auf der faulen Haut liegen, Energie haben, zupacken, tatendurstig, alle Viere von sich strecken)
LEK 4 SCHULE	
L2, A6	Titel des Lesetextes ‚Klassenkampf‘, Aufgabe: Wortspiel aufdecken/analysieren und dadurch verstehen
L3, A1	Erklärungen für folgende Begriffe finden: sitzen bleiben, eine Ehrenrunde drehen, kleben bleiben, nicht versetzt werden, durchfallen (hier wird auch Bezug zum Körper/körperlichen Erfahrungen deutlich)
LEK 7 REISEN	
WO, A5	Zuordnen von Satzteilen, die dann ein Sprichwort ergeben, anschließend Bedeutungskklärung (alle Bezug zum Reisen): Bsp.:Andere Länder, andere Sitten.

Erklärung

Hiermit erkläre ich, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig verfasst und keine anderen als sie angegebenen Hilfsmittel und Quellen benutzt habe.

Marburg, den 03.02.2003

Kerstin Pohl