

Modul 4: AFM

Grundlagenmodul – Deutsch

Inhaltsverzeichnis

Affektiv-emotionale Dimension und Motivation beim Erlernen einer Sprache.....	2
Die Bedeutung von Emotionen beim Erlernen einer Sprache verstehen ...	6
Vorab eine kurze Frage an Sie:.....	6
Unsere zweite Frage lautet: Woher kommt diese negative Sichtweise?	7
Unsere dritte Frage lautet: Wie kam es zu dieser bahnbrechenden neurowissenschaftlichen Entdeckung?	9
Unsere vierte Frage lautet: Aber was ist dann so besonders an Emotionen?.....	10
Unsere fünfte Frage lautet: Aber warum ist es dann so wichtig, Emotionen beim Lernen zu berücksichtigen?.....	12
Sechste Frage: Also, warum sind Emotionen beim Sprachenlernen so wichtig?	14
Frage sieben: Von welchen Emotionen sprechen wir?	16
LITERATURVERZEICHNIS	22

Affektiv-emotionale Dimension und Motivation beim Erlernen einer Sprache

ALS EINSTIEG ...

Bevor wir mit diesem Modul beginnen, versetzen wir uns zunächst in zwei konkrete Unterrichtssituationen, um die Bedeutung der affektiv-emotionalen Dimension im Fremd- und Zweitsprachenunterricht aufzuzeigen.

Situation Nr. 1 Ein großer Konflikt im Englischunterricht: Der Fall Paul

Paul besucht in Frankreich die 8. Klasse und ist 13 Jahre alt (die Klasse besteht aus etwa 25 Schülern und Schülerinnen). Seine Englischlehrerin Laure hat seit Anfang des Jahres während des dreistündigen Englischunterrichts pro Woche bemerkt, dass er sich im Unterricht langweilt. Oft weigert er sich, sein Heft herauszuholen, und wenn er es doch herausholt, dann um zu zeichnen, obwohl die Klasse gerade eine Übung zum Hörverständnis durchführt, bei der er aufmerksam sein und sich beteiligen sollte. Er redet mit seinen Sitznachbarn oder auch mit weiter entfernt sitzenden Mitschülern. Er sucht immer nach Ausreden, warum er redet – z. B. behauptet er, dass er seinem Freund etwas erklärt – außerdem ist er unruhig oder kipzelt auf seinem Stuhl. Die Lehrerin versuchte ihn mehrmals bei Fragen aufzurufen, aber er konnte nicht antworten, weil er dem Unterricht nicht gefolgt ist, oder er sagte einfach: *„Tut mir leid, ich verstehe überhaupt nichts.“* Und da er den bereits den Gedanken daran, den Kurs noch erfolgreich abzuschließen, aufgegeben hat, hat er Noten, die unter dem Durchschnitt liegen. Als er eines Tages nicht aufhörte, noch mehr als sonst und noch lauter zu reden, ermahnte ihn die Lehrerin einmal und trennte ihn von seinem Mitschüler, aber er redete weiter. Die Lehrerin sagte ruhig, aber bestimmt zu ihm: *„Paul, du solltest ein für alle Mal aufhören, ständig zu schwatzen, denn du störst nicht nur deinen Mitschüler, der neben dir sitzt, sondern auch die ganze Klasse und bist lästig.“* Paul stand völlig verärgert auf: *„Aber warum immer ich, warum hacken Sie immer auf mir herum. Louis und Sarah tun das Gleiche, und sie sprechen Sie nie darauf an. Und Englisch ist mir sowieso egal, das nützt mir nichts. Auf jeden Fall ist es viel zu schwer für mich. Ich habe mich immer wieder bemüht und Sie haben es nicht einmal gesehen, und manchmal hebe ich den Finger und weiß die Antwort und Sie nehmen mich nicht einmal dran. Sie fragen mich, wenn ich es nicht weiß und dann machen sich die anderen über mich lustig und sagen, dass ich einen schlechten Akzent habe.“*

Laure kann Pauls Verhalten nicht ertragen. Sie hält es für inakzeptabel und nimmt es ihm übel und sehr persönlich. Sie regt sich auf:

„Ich kann dein Verhalten nicht mehr ertragen. Das zeigt, dass du dich immer noch wie ein Grundschulkind verhältst. Du bist egoistisch und denkst nur an dich und nicht an die Anderen. Du nervst mich. Zum Glück sind nicht alle Schüler in dieser Klasse so wie du. Da du mir gegenüber unverschämt warst, möchte ich dich die ganze Woche über nicht sehen und deshalb verlässt du die Klasse und gehst sofort zum Sozialpädagogen.“

Situation Nr. 2 Eine stille, fremdsprachige Schülerin: Der Fall Melissa

In Frankreich besteht der Sprachvorbereitungskurs für fremdsprachige, gerade erst im Land angekommene Schüler in der weiterführenden Schule aus etwa 15 Schülern. Melissa befindet sich seit einigen Monaten dort und wird jeden Vormittag von Montag bis Freitag unterrichtet. In der restlichen Zeit, d. h. jeden Nachmittag, nimmt sie am Unterricht einer regulären 5. Klasse teil. Sie ist elf Jahre alt und kommt aus Aserbaidschan. Sie ist mit ihrer Familie vor acht Monaten nach Frankreich gekommen; die Familie hat einen Flüchtlingsstatus. Melissas Migrationsgeschichte beginnt schon früher: Sie hat Aserbaidschan verlassen und ist über die Türkei nach Schweden gereist, um ein Familienmitglied zu finden. In Aserbaidschan besuchte sie im Alter von 6 bis 9 Jahren für drei Jahre die Schule. Danach besuchte sie in Schweden die Schule bis zum Ende der Grundschule, d. h. ein Jahr lang. Ihre Familie beschloss, nach Frankreich weiterzureisen und dort Asyl zu beantragen. Ihre Erstsprache ist Aserbaidschanisch, außerdem spricht sie Türkisch, Schwedisch und Englisch. Die beiden letzteren waren während ihres Schuljahres in Schweden ihre beiden Schulsprachen. Bei ihrer Ankunft war sie eine absolute Anfängerin in Französisch, d. h., sie hatte zuvor überhaupt keine Französischkenntnisse.

Seit ihrer Ankunft in der Sprachvorbereitungs-klasse nimmt Mélissa nicht am Unterricht teil und weigert sich, die Fragen ihres Lehrers Yann zu beantworten. Wenn er sie etwas fragt, weicht sie seinem Blick aus und ist wie erstarrt. Die Lehrkraft versucht trotzdem, sie zu bitten, auf die anderen Lernenden zuzugehen, wobei er sie nicht zu sehr drängt. Aber es nützt nichts, egal was er unternimmt, selbst wenn er es später erneut versucht, reagiert sie nicht. Andererseits, sobald die Aufmerksamkeit der Lehrkraft nicht mehr auf sie gerichtet ist, spricht sie leise mit ihren Mitschülern, entweder in der gemeinsamen Erstsprache oder in einer anderen gemeinsamen Sprache. Sie rutscht auf ihrem Stuhl hin und her, macht Geräusche und kann Wörter in einer Endlosschleife wiederholen, aber immer nur mit leiser Stimme. Manchmal kommt sie in bestimmten Unterrichtsstunden mit einer Zeichnung, die sie auf den Lehrertisch legt. Auf der Zeichnung ist sehr oft ihre Familie mit einem Haus zu sehen. Aber wenn Yann fragt, was sie gezeichnet hat, will sie nie darüber sprechen.

Yann fühlt sich angesichts dieses Schweigens, das seit ihrer Ankunft in der Aufnahmeeinrichtung (seit sechs Monaten) andauert, hilflos.

Raum für Reflexionen

Zu Situation Nr. 1 – Die Geschichte von Paul

Wählen Sie, nachdem Sie diese beiden Geschichten gelesen haben, eine der beiden Situationen aus und beantworten Sie diese drei Fragen im Forum Nr. 1.

Beantworten Sie die folgenden drei Fragen zu Situation Nr. 1 – Die Geschichte von Paul

1. Sind Sie als Sprachlehrerin/Sprachlehrer bereits mit solchen Situationen konfrontiert gewesen?
2. Hätte die Konfliktsituation zwischen Paul und Laure vermieden werden können?
3. Haben Sie als Sprachlernende/r schon einmal eine ähnliche Situation wie Paul erlebt, d. h., dass Lernende im Unterricht völlig unmotiviert waren?

Beantworten Sie die folgenden drei Fragen zur Situation Nr. 2 – Die Geschichte von Mélissa

1. Sind Sie als Sprachlehrerin/Sprachlehrer bereits mit solchen Situationen konfrontiert worden?
2. Was könnte Ihrer Meinung nach Mélissas Schweigsamkeit ausgelöst haben?
3. Wie kann sie dazu angeregt werden, dieses seit sechs Monaten andauernde Schweigen zu brechen?

Die Gemeinsamkeit dieser beiden konkreten Situationen ist zweifellos die affektiv-emotionale Unsicherheit, in der sich die Schülerin und der Schüler befinden und die sich auf ihr Sprechen und ihr Verhalten im Unterricht auswirkt.

Daher ist es zunächst wichtig, eine Reihe von Konzepten und Begriffen im Zusammenhang mit Emotionen zu klären.

Die Bedeutung von Emotionen beim Erlernen einer Sprache verstehen

In diesem Grundlagenmodul werden wir mit einer Reihe von Fragen konfrontieren, die wir beantworten werden.

1. Vorab eine kurze Frage an Sie:

Zu Beginn geben wir Ihnen zwei Beispiele dafür, was man über Emotionen sagen kann und was man täglich in den Medien, im Fernsehen, in sozialen Netzwerken und in Filmen (d. h. im Mainstream) findet.

- Im Trailer zum Film *November* von Cédric Jimenez, der 2022 in die Kinos kam, sagt die Hauptfigur, Kommissar der Anti-Terror-Abteilung in Paris, gespielt von Jean Dujardin, zu seinem Team: „*Persönliche Gefühle können wir hier jetzt nicht gebrauchen.*“
- Am 20. April 2023 wurde den Kandidaten während der Spielshow *Les douze coups de midi* folgende Frage gestellt: „*Warum sind laut Neurowissenschaftlern die intelligentesten Menschen die am wenigsten untreuen?*“ Die Erklärung lautete wie folgt: „*Intelligente Menschen verlassen sich mehr auf den Verstand als auf Gefühle, anders als andere Menschen.*“

Beantworten Sie diese Frage:

Was ist Ihrer Meinung nach das Problem mit dem, was hier über Gefühle/Emotionen gesagt wird?

Diese Beispiele zeugen von der falschen und ausschließlich negativen Sicht auf Emotionen, die seit Jahrhunderten vorherrscht.

2. Unsere zweite Frage lautet: Woher kommt diese negative Sichtweise?

Sie geht zunächst auf die philosophischen Theorien der Antike und insbesondere auf Platon zurück, der den Kampf zwischen der „*irrationalen und impulsiven*“ Emotion und der „*rationalen und deliberativen*“ Vernunft beschrieb (Brosch & Sander, 2015). Emotionen wurden also als Hindernis für eine gute kognitive Funktion gesehen, was z. B. die Wahrnehmung, das Gedächtnis und die Entscheidungsfindung betrifft.

Dieses negative Bild von Emotionen wird im Mittelalter von der christlichen Religion übernommen, wo Emotionen mit Trieben und Leidenschaft gleichgesetzt werden, die unbedingt zu unterdrücken sind (Reddy, 2018).

Descartes, ein berühmter Philosoph des 17. Jahrhunderts, spielte ebenfalls eine wichtige Rolle bei der Entwicklung einer Sichtweise, die gegen Emotionen gerichtet ist. Er hat das Bewusstsein, die Seele, sehr hoch bewertet und den sehr negativ dargestellten Emotionen gegenübergestellt. Natürlich kennen wir alle sein berühmtes Zitat: „*Cogito ergo sum – ich denke, also bin ich.*“

Man kann sich also berechtigterweise die Frage nach den Ursprüngen dieser sehr negativen Darstellung von Emotionen stellen. Feldman Barrett (2017), eine amerikanische Psychologin und Neurowissenschaftlerin, gibt eine sehr klare Antwort auf dieses Zitat: „*Because we humans have long believed that rationality makes us special in the animal kingdom. This origin myth reflects one of the most cherished narratives in Western thought, that the human mind is a battlefield where cognition and emotion struggle for control of behavior*¹“ (S. 81).

Die Theorie des dreieinigen Gehirns (MacLean, 1973) hat diese Abwertung von Emotionen noch verstärkt, sie wurde jedoch in Frage gestellt. Sie hilft auch zu verstehen, warum es eine derart negative Darstellung von Emotionen gibt. Das Gehirn wird schematisch wie eine Zwiebel mit mehreren Schichten dargestellt, mit einem Reptiliengehirn ganz unten auf der

¹ „Denn wir Menschen haben lange geglaubt, dass Rationalität uns zu etwas Besonderem im Tierreich macht. Dieser Ursprungsmythos spiegelt eine der am meisten geschätzten Erzählungen des westlichen Denkens wider, nämlich, dass der menschliche Geist ein Schlachtfeld ist, auf dem Kognition und Emotion um die Kontrolle des Verhaltens kämpfen.“ [Freie Übersetzung]

ersten Ebene, dann einem limbischen Gehirn auf der zweiten Ebene. Dort ist der Sitz der Emotionen. Und schließlich ganz oben und dominant die beiden anderen: der Kortex und der Neokortex. Diese Topographie des Gehirns verweist wiederum auf den Mythos, dass all unsere Triebe/Emotionen vom Tier in uns stammen und dass der Kortex die Spuren unserer überlegenen Entwicklung im Vergleich zu anderen Lebewesen auf der Erde trägt, was es uns ermöglicht, all dies zu beherrschen.

Die Neurowissenschaften haben uns in den letzten Jahrzehnten jedoch gezeigt, dass Kognition und Emotion in unserem Gehirn vollständig miteinander verbunden und vernetzt sind. Es gibt keine Ebene, die die andere dominiert, alles ist miteinander verbunden. Diese Entdeckung hatte natürlich sehr weitreichende Folgen für das Lernen (wir werden später darauf zurückkommen).

3. Unsere dritte Frage lautet: Wie kam es zu dieser bahnbrechenden neurowissenschaftlichen Entdeckung?

Die Arbeiten von Damasio (1995), einem portugiesischen Neuropsychologen, waren für das Verständnis der Funktionsweise von Emotionen von entscheidender Bedeutung. Damasio hat nämlich anhand des berühmten Patienten Phineas Gage die Verflechtung von Emotion und Kognition sowie die Rolle der Emotionen bei jeder Entscheidungsfindung aufgezeigt. Phineas Gage (ein Vorarbeiter, der am Bau der Eisenbahn in den USA tätig war) erlitt 1848 einen schweren Unfall, bei dem eine Eisenstange die Frontallappen seines Gehirns beschädigte.

Als er aus dem Koma erwachte, hatte sich sein Verhalten infolge des Unfalls völlig verändert, obwohl seine kognitiven Fähigkeiten im eigentlichen Sinne nicht beeinträchtigt waren. Er war unfähig, eine Entscheidung zu treffen, sich seine Zukunft vorzustellen, soziale Beziehungen zu anderen aufzubauen, und er fing an zu trinken: „*Son comportement n’était plus adapté et ses réactions émotionnelles étaient devenues imprévisibles*“² (Gobin et al., 2021, S. 31). So erklärt Damasio (1995) diese Persönlichkeitsveränderung von Phineas Gage damit, dass in diesem Bereich des Gehirns Emotion und Vernunft miteinander verbunden sind. Feldman Barrett (2017) erklärt auch sehr deutlich, dass wir dank der Arbeit von Damasio (1995) heute wissen, dass es Emotionen und das, was allgemeiner als Affekt bezeichnet wird, sind, die unsere täglichen Handlungen steuern: „*Our new knowledge of brain anatomy now compels us to go one step further. Affect is not just necessary for wisdom: it’s also irrevocably woven into the fabric of every decision*“³ (S. 80).

Anstatt also „*Cogito ergo sum*“, das berühmte Zitat von René Descartes, zu zitieren, formuliert nun Jean-Pierre Vincent (2002), Neurobiologe und Neuropsychiater, dieses Zitat so: „*Sentio ergo sum*“ – *ich fühle, also bin ich*“.

² „Sein Verhalten war nicht mehr angemessen und seine emotionalen Reaktionen waren unberechenbar geworden“

³ „Unser neues Wissen über die Anatomie des Gehirns zwingt uns nun, einen Schritt weiter zu gehen. Der Affekt ist nicht nur für die Weisheit notwendig: Er ist auch unwiderruflich in das Gewebe jeder Entscheidung eingewoben.“ [Freie Übersetzung]

4. Unsere vierte Frage lautet: Aber was ist dann so besonders an Emotionen?

Wir greifen das kleine Experiment von Ulrike Rimmele auf, die als Forscherin in der Abteilung für Neurowissenschaften der Universität Genf tätig ist. Sie besuchte im Juni 2015 die Universität Angers, wo sie einen Vortrag mit dem Titel „*La conséquence des émotions et du stress sur les apprentissages*“ (Die Auswirkungen von Emotionen und Stress auf das Lernen) hielt.

Sie bat darum, sich an ein emotionales Ereignis zu erinnern: Sie nahm als Beispiel den Terroranschlag auf die Redaktion von Charlie Hebdo am 7. Januar 2015 - heute könnte man den Terroranschlag auf das Bataclan vom 13. November 2015 nutzen und für die Älteren die Anschläge vom 11. September 2001 in New York.

Beantworten Sie diese drei Frage über das Forum Nr. 3

1. Wo waren Sie zu dem Zeitpunkt eines dieser Anschläge?
2. Womit waren Sie beschäftigt?
3. Wer hat Ihnen davon erzählt, als Sie davon erfahren haben?

Beantworten Sie anschließend die drei anderen Fragen und denken Sie dabei an **den Tag vor dem Anschlag am 11. September 2001 oder vor dem Anschlag auf Charlie Hebdo am 7. Januar 2015 oder vor dem Terroranschlag im Bataclan am 13. November 2015?**

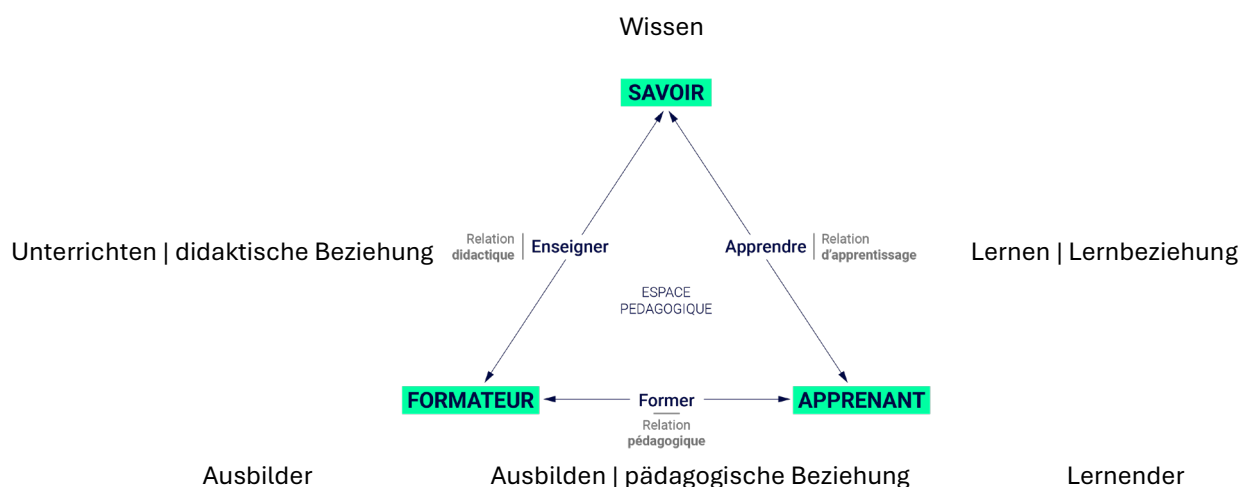
1. Wo waren Sie an dem Tag vor dem Anschlag?
2. Womit waren Sie beschäftigt?
3. Wer hat Ihnen davon erzählt, als Sie davon erfahren haben?

Normalerweise, wenn man in einer Präsenzveranstaltung ist und dem Publikum diese Fragen stellt, hebt die Mehrheit der Anwesenden bei einer der drei Fragen, die mit einem starken emotionalen Ereignis verbunden sind, den Finger. Für den Tag vor dem Tag dieses starken emotionalen Ereignisses ist dies nicht der Fall. Die Frage, die man sich berechtigterweise stellen kann, lautet daher: Warum erinnert man sich an solche Ereignisse? Man erinnert sich an die Umstände solcher Ereignisse sehr detailliert, da durch die ausgelösten Emotionen, wie beim Fotografieren, genaue Bilder im Langzeitgedächtnis

gespeichert werden, sodass die Erinnerungen dort eingebrannt bleiben. Bei neutralen Ereignissen ist dies nicht der Fall.

Aber wie hängen Lernen und Emotionen zusammen?

5. Unsere fünfte Frage lautet: Aber warum ist es dann so wichtig, Emotionen beim Lernen zu berücksichtigen?



Cuisinier und Pons (2011) erklären, dass Emotionen „*constituent la face cachée du triangle didactique liant enseignant, élève et savoir*“⁴ (S. 2). Die Schule hat Emotionen lange Zeit negativ bewertet (und tut dies auch heute noch sehr oft), was mit dem Gegensatz zwischen Emotion und Vernunft zusammenhängt (den wir in Frage 2 behandelt haben). So als ob man eine Seite wählen müsste, so hat die Schule die Seite der Vernunft gewählt. Wie Petiot und Visioli (2022) erläutern, hat die Schule in Frankreich die Emotionen der Schüler immer mit Misstrauen betrachtet, Emotionen, die „*associées au jeu, au ludisme et à l'hédonisme*“⁵ (S. 14). Sie erklären auch, dass die Schule in Frankreich „*s'est construite, dans une certaine mesure, sur le déni d'émotions jugées perturbatrices à la rationalité des esprits à former*“⁶ (S. 14). Die Schüler kennen diese Spielregeln und haben sehr oft keine Lust, ihre Emotionen und insbesondere ihre Verletzlichkeit auszudrücken (Marsollier, 2023).

Feldman Barrett (2017) (wir kommen wieder auf ihn zurück) erklärt, dass der affektive Zustand einer Person die von ihr empfundene Emotion bestimmen wird und diese den Handlungsimpuls bewirkt, also etwas zu tun oder nicht zu tun. Im Klartext heißt das, dass

⁴ „die verborgene Seite des didaktischen Dreiecks darstellen, das Lehrende, Schüler und Wissen verbindet“

⁵ „mit Spiel, Spieltrieb und Hedonismus in Verbindung gebracht werden“

⁶ „sich in gewissem Maße auf der Verleugnung von Emotionen aufgebaut hat, die als störend für die Rationalität der zu bildenden Geister angesehen wurden“

dies darüber entscheidet, wie engagiert die Aufgabe im schulischen Kontext angegangen wird. Dörnyei (2020) zeigt deutlich, wie wichtig die Motivation für die Ausführung jeglicher Handlung ist: „*Motivation theories in general try to answer three fundamental questions: why do people decide to do something, how hard are they going to pursue the activity and how long are they willing to sustain it?*“ (S. 136).

Emotionen, die die intrinsische Motivation eines Schülers antreiben, sind daher für das Lernen in allen Schulfächern von großer Bedeutung. Dies gilt umso mehr, wenn es um das Erlernen von Sprachen geht.

⁷ „Motivationstheorien versuchen im Allgemeinen, drei grundlegende Fragen zu beantworten: Warum entscheiden sich Menschen etwas zu tun, wie intensiv werden sie die Aktivität verfolgen und wie lange sind sie bereit, sie aufrechtzuerhalten?“ [Freie Übersetzung]

6. Sechste Frage: Also, warum sind Emotionen beim Sprachenlernen so wichtig?

Wenn alle Schulfächer von diesem emotionalen Umfeld geprägt sind, so scheint das Lernen einer Sprache ein wichtigerer Träger von Emotionen und Affekten zu sein.

So heißt es in Defays 2003, zitiert in Berdal-Masuy, 2021: *„En effet, l'apprentissage d'une langue étrangère n'engage pas seulement l'activité cognitive, l'intellect (comme les mathématiques ou la géographie), mais mobilise toute la personnalité de l'apprenant⁸“* (S. 318). Diese Eigentümlichkeit beim Erlernen einer Sprache lässt sich zum großen Teil durch die identitätsstiftende Funktion der Sprache erklären. Die Sprache verweist auf die Identität des Lernenden: Beispiele sind in Frankreich die Verteidigung von Regionalsprachen wie Bretonisch, Korsisch, Elsässisch usw., oder in Spanien die katalanische Sprache.

Diese identitätsstiftende Funktion der Sprache bedingt somit die Einstellung, die die Schülerinnen und Schüler gegenüber dem Sprachenlernen einnehmen. Und in unseren Schulkontexten haben die meisten von ihnen keine Wahl gehabt. In der Tat haben sie nicht gewählt: ob es sich um fremdsprachige Schüler in Deutschland oder Frankreich handelt, die die Schulsprache erlernen müssen, wie es bei Mélissa in unserer Situation Nr. 2 der Fall ist (Mélissa hat Frankreich nicht als Migrationsland gewählt, sondern ihre Eltern), oder um Schüler in Frankreich, Spanien oder Italien, die Englisch als erste Fremdsprache lernen müssen (Englisch wird ihnen aufgezwungen, ohne ihnen wirklich eine Wahl zu lassen), wie es bei Paul in unserer Situation Nr. 1 der Fall ist.

Darüber hinaus ist, wie Arnold und Brown (1999) erläutern, die Situation des Erlernens einer Sprache von Natur aus angstbesetzt und versetzt den Lernenden in eine große emotionale Verletzlichkeit: *„Il y a peu de disciplines dans le curriculum, peut-être aucune, qui soient aussi portées à l'anxiété que l'apprentissage des langues étrangères et des langues secondes⁹“* (Arnold & Brown, 1999, zitiert von Arnold, 2006, S. 411). Ebenso betont auch Hilton (2022): *„En tentant de communiquer en L2, l'individu peut avoir l'impression de*

⁸ „Denn das Erlernen einer Fremdsprache involviert nicht nur die kognitive Aktivität, den Intellekt (wie Mathematik oder Geografie), sondern mobilisiert die gesamte Persönlichkeit des Lernenden“

⁹ „Es gibt nur wenige Fächer im Lehrplan, vielleicht sogar keines, die so sehr Ängste hervorrufen wie das Erlernen von Fremd- und Zweitsprachen“

*régresser, d'être ridicule, maladroit ou incompetent*¹⁰ (S. 323). Auf der emotionalen Ebene ist die Situation des Erlernens einer Sprache in der Tat besonders destabilisierend und nicht immer mit positiven Emotionen verbunden. Diese Dimension der Instabilität der Lernsituation nimmt noch größere Ausmaße an, wenn es sich um jugendliche Lernende handelt. So erklären Auger und Le Pichon-Vorstman (2021):

*L'émotionnel est au cœur des enjeux lors d'un apprentissage, encore plus s'il s'agit d'une nouvelle langue à apprendre. C'est le cas pour l'apprentissage des langues vivantes pour tous les élèves, dès l'école primaire en France, mais ce phénomène concerne aussi le français pour un élève nouvellement arrivé.*¹¹ (S. 64)

In unseren beiden Fallbeispielen wird deutlich, dass Paul ein Problem damit hat, von seinen Mitschülerinnen und Mitschülern in der Klasse angeschaut zu werden. Dies verbalisiert er übrigens gegenüber seiner Lehrerin. Er sagt nämlich, dass er nur spricht, wenn er die Antwort kennt, und wenn Laure ihn fragt, weigert er sich zu antworten, weil er Angst hat, von den anderen wegen seines Akzents verspottet zu werden. Auch Mélissas Schweigen und ihre Weigerung, in der Klasse vor den anderen zu sprechen, verweist zweifellos auf die Angst vor dem Sprechen und das Gefühl der Unsicherheit, das sie in dem Vorbereitungskurs empfindet.

¹⁰ „Beim Versuch, in L2 zu kommunizieren, kann der Einzelne das Gefühl haben, sich zurückzuentwickeln, sich lächerlich zu machen, ungeschickt oder inkompetent zu sein“

¹¹ Beim Lernen steht die Emotionalität im Mittelpunkt, umso mehr, wenn es sich um das Erlernen einer neuen Sprache handelt. Dies gilt für das Erlernen moderner Sprachen für alle Schüler ab der Grundschule in Frankreich. Dieses Phänomen betrifft jedoch auch das Französischlernen für einen neuen Schüler aus dem Ausland.

7. Frage sieben: Von welchen Emotionen sprechen wir?

Wir werden uns auf drei Emotionen konzentrieren, die beim Sprachenlernen von großer Bedeutung sind, wobei die Angst an allererster Stelle steht.

7.1. Angst: Angst vor den Blicken der anderen und Beeinträchtigung des Selbstwertgefühls

Angst ist auf zwei Ebenen vorhanden. Zum einen gibt es die Angst vor dem Nicht-Verstehen der gesprochenen Sprache.

7.1.1. Angst vor Problemen mit dem Nicht-Verstehen der gesprochenen Sprache

Zunächst werden wir auf die Angst eingehen, die Schülerinnen und Schüler vor dem Hörverstehen haben. Wir müssen hierbei unterscheiden, weil sich die beiden folgenden Formen der Angst nicht auf die gleiche Weise äußern. Die Angst, eine Sprache nicht zu verstehen, ist viel weniger sichtbar als die Angst vor dem Sprechen vor der Klasse. Denn selbst wenn die Angst, nicht zu verstehen, was die Lehrkraft sagt, weitreichende Folgen für den Erfolg beim Sprachenlernen haben kann, setzt sie die Schüler den Blicken der anderen nicht so stark aus.

Hier findet sich die Hypothese des affektiven Filters von Krashen (1994) wieder. Er erklärt, dass die Angst eines Lernenden in einer Gruppe von Sprechern der Zielsprache auf der Unfähigkeit seines Spracherwerbssystems zur Verarbeitung der ihm vorgetragenen Informationen beruht:

If the acquirer is anxious, has low self-esteem, does not consider him/herself to be a potential member of the group that speaks the language, s/he may understand the input, but it will not reach the language acquisition device - a block, the Affective Filter, will keep the input out¹². (S. 46)

¹² „Wenn der Lernende ängstlich ist, ein geringes Selbstwertgefühl hat, sich nicht als potenzielles Mitglied der Gruppe sieht, die die Zielsprache spricht, dann kann er den Input zwar verstehen, aber er kann das Spracherwerbssystem nicht erreichen, weil eine Blockade, der affektive Filter, die Verarbeitung des Inputs verhindert.“
[Freie Übersetzung]

Die wissenschaftliche Gültigkeit dieser Hypothese des affektiven Filters wurde zwar in Frage gestellt (Piccardo, 2013), aber angesichts der neuesten neurowissenschaftlichen Erkenntnisse über die Verbindung zwischen dem Affektiven und dem Kognitiven im Gehirn (siehe Modul 3 unseres Kurses *Apprendre et enseigner les langues avec l'aide des neurosciences* – Sprachen lernen und lehren mit Hilfe der Neurowissenschaften) lebt sie wieder auf und wird durch unsere Forschung bestätigt. Die affektiv-emotionale Absicherung scheint also auf dieser Ebene in der Klasse von entscheidender Bedeutung zu sein. Ähnlich beschreibt Krashen in der Hypothese des affektiven Filters auch den *comprehensible input* (1981), der eine wesentliche Voraussetzung für einen schwachen affektiven Filter ist, wie Piccardo (2013) erklärt: „*Le compréhensible input, quant à lui, représente le seuil de compréhension significative au-delà duquel l'apprenant se bloque*¹³“ (S. 24). Wie wir jedoch in unseren Forschungsprojekten mit fremdsprachigen Schülerinnen und Schülern festgestellt haben (Guedat-Bittighoffer & Dat, 2018), sind Schülerinnen und Schüler in der Regelklasse einer weiterführenden Schule vielen Fällen nicht mit einem *Input* konfrontiert, den sie verstehen können. Diese Ergebnisse haben natürlich wichtige pädagogische Auswirkungen, wie wir im Fall von Mélissa sehen, die in dem Sprachvorbereitungskurs nicht sprechen will. In Verbindung mit der Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (2000; 2008) zur Motivation, deren wichtigste Komponente das Kompetenzgefühl des Lernenden ist, kann man sich leicht vorstellen, warum viele Schülerinnen und Schüler im Sprachunterricht in „*la boucle de l'évitement et de la démotivation*¹⁴“ „gefangen“ sind, wie Hilton (2022, S. 132) es ausdrückt. Paul und Mélissa sind gute Beispiele dafür.

7.1.2. Angst vor dem Sprechen

Die negativen Auswirkungen von Sprachangst sind zahlreich, wobei die ersten Auswirkungen in Zusammenhang mit der Angst vor dem Sprechen im Unterricht stehen. Das Sprechen im Sprachunterricht ist von Natur aus schwierig und benötigt die Bereitschaft zur Kommunikation (*Willingness To Communicate*).

Die Angst, in der Fremdsprache zu sprechen, wird noch verstärkt, wenn es sich um Jugendliche im schulischen Kontext handelt; die Schüler sind Jugendliche zwischen 11 und 16 Jahren. Jean-Marc Dewaele, ein belgischer Forscher in London, der weltweit am

¹³ „Nachvollziehbare Vorgaben hingegen stellen die Schwelle für ein sinnvolles Verständnis dar, jenseits derer der Lernende blockiert wird“

¹⁴ „Vermeidungs- und Demotivationsschleife“

zweithäufigsten zitierte Linguist, der Dutzende Artikel über Emotionen verfasst hat, führte mit seiner Tochter Livia Dewaele eine Studie durch. Sie führten 2017 eine Untersuchung mit 189 Sprachlernenden im Alter von 12 bis 18 Jahren durch und konnten so zeigen, dass sich die Schülerinnen und Schüler um ihre relative Position in der Gruppe sorgten; die Hauptquelle der Angst ist also das Urteil der Gleichaltrigen. Das Bild von jemandem, das die Schüler der Klasse den anderen vermitteln, ist daher von großer Bedeutung (für Kinder ist der Blick der Eltern wichtig).

Die Angst, sich vor anderen lächerlich zu machen, hindert die Schüler am Sprechen. Elaine Horwitz, eine andere amerikanische Forscherin, vergleicht die Angst der Lernenden mit dem „pink dress syndrome“ (2017), d. h. der Erkenntnis, dass man beim Betreten eines Festsaals, in dem alle im Smoking oder in schwarzen Abendkleidern erscheinen, feststellt, dass man als Einziger rosafarbene Kleidung trägt. Alle schauen einen an und man schämt sich. Diese Angst, die die *Kommunikationsbereitschaft* hemmt, wirkt sich auf den Sprachfortschritt aus, denn um Fortschritte zu machen, ist es wichtig, häufig durch Interaktionen in der Zielsprache mit den Klassenkameraden zu kommunizieren. Durch die Angst entsteht so ein Teufelskreis in der Klasse.

Die zweite negative Emotion, die wir untersuchen werden, ist die Langeweile.

7.2. Langeweile: Der Feind Nr. 1 beim Sprachenlernen

Langeweile, eine weitere negative Emotion, die Sprachlernende empfinden, ist weniger erforscht, wurde jedoch insbesondere von Dewaele und Li (2021) untersucht, die Langeweile wie folgt definieren: „*Boredom can be defined as an unpleasant affective or psychological state that is associated with low physical and cognitive arousal, specific time perceptions (e.g. dragging or standing still) and action tendencies to disengage from what is going on around*“¹⁵. (Li, 2021)“ (S. 6).

Langeweile tritt daher eher bei sich wiederholenden Aufgaben auf, die für den Lernenden zu einfach sind, während Müdigkeit auftritt, wenn die auszuführenden Aktivitäten kognitiv

¹⁵ „Langeweile kann als negativer affektiver oder psychologischer Zustand definiert werden, der mit geringer körperlicher und kognitiver Stimulation, spezifischen Zeitwahrnehmungen (z. B. einer Wahrnehmung von Stillstand) und einer Tendenz, sich von dem, was um einen herum geschieht, abzulenken, einhergeht.“ [Freie Übersetzung]

aufwändiger sind. Außerdem scheint Langeweile einen größeren Einfluss auf die Kommunikationsbereitschaft zu haben als Angst, wie Li et al. (2022) erklären:

This would suggest that boredom is much more lethal than anxiety for Willingness to communicate in classroom Although boredom may also be reflective of individual predispositions such as boredom proneness, it is irrevocably connected to with the nature of learning activities, the topics they cover, and the ways in which they are performed¹⁶. (S. 14)

In unseren beiden Fallstudien scheint Paul den Unterricht zu schwierig zu finden, wie er Laure gegenüber während ihrer Auseinandersetzung deutlich macht. Er zeigt alle Anzeichen von Langeweile: Unruhe im Unterricht, Schwatzen und Konzentrationsprobleme.

Ebenso scheint Mélissa sich bei Yann zu langweilen, denn sie zeigt Anzeichen von Unruhe, wenn Yann ihr den Rücken zukehrt. Alle beide zeigen also sehr deutliche Anzeichen von Langeweile im Sprachunterricht.

Nachdem wir nun zwei negative Emotionen erörtert haben, wollen wir nun über eine positive Emotion sprechen, die beim Sprachenlernen eine wichtige Rolle spielt.

7.3. Enjoyment auf dem Weg zum Flow: Ein Blick auch auf positive Emotionen

Wie Dewaele et al. (2019) erläutern, hat die Positive Psychologie mit dem Erscheinen des Artikels von MacIntyre und Gregersen (2012) tatsächlich Einzug in den Bereich des Spracherwerbs gehalten. Die Bereiche der Bildungsforschung im Allgemeinen und der Sprachforschung im Besonderen haben sich lange Zeit auf negative Emotionen konzentriert, da gerade sie „die Pathologien verursachen“ (Petiot und Visioli, 2022). Doch wie Dewaele und MacIntyre (2022) behaupten: „*Instead of primarily focusing on factors that slowed growth (anxiety), interest grew in the role of positive emotions (enjoyment, pride, love, flow) and positive learner characteristics such as emotional intelligence, well-being, optimism,*

¹⁶ „Das legt nahe, dass Langeweile für die Bereitschaft, im Klassenzimmer zu kommunizieren, viel tödlicher ist als Angst ... Obwohl Langeweile auch auf individuelle Veranlagungen wie eine Neigung zur Langeweile zurückzuführen sein kann, ist sie unwiderruflich mit der Art der Lernaktivitäten, den behandelten Themen und der Art und Weise ihrer Durchführung verbunden.“ [Freie Übersetzung]

*hope, and flow states*¹⁷ (S. 158). Mit der Veröffentlichung von Csikszentmihalyis Werk *Flow: The Psychology of optimal experience* (1990) wurde ein Idealzustand definiert, in den die Schule die Schüler während des Lernens versetzen sollte. Um einen solchen *Flow*-Zustand zu erleben, müssen nach Ansicht seines Entwicklers neun Bedingungen erfüllt sein:

*... un équilibre entre défi et habileté, la concentration sur la tâche, une cible claire, une rétroaction claire et précise, une absence de distraction, un contrôle sur l'action, une absence de préoccupation liée à l'égo, une altération de la notion de temps et une expérience de bien-être procuré par la tâche.*¹⁸ (Petiot & Visioli, 2022, S. 80)

Dewaele und MacIntyre (2014) entwickelten daraufhin das Konzept des *Enjoyment* in Bezug auf *Flow*. *Enjoyment* beschreibt also einen Zustand intensiver und tiefer Freude, der jedoch eine Anstrengung auf kognitiver Ebene erfordert; der Schüler bzw. die Schülerin muss in Aktion sein (also intrinsisch motiviert durch die zu erfüllende Aufgabe). Ein Schüler, der ein hohes Maß an *Enjoyment* erreicht, gelangt in einen flüchtigen Zustand des *Flow*.

Im Übrigen unterscheidet man drei Arten von *Enjoyment*:

- das *Lehrer-Enjoyment* (die Beurteilung des Englischlehrers durch die Schülerinnen und Schüler);
- das soziale *Enjoyment* (die Verständigung mit den Gleichaltrigen in der Klasse);
- das persönliche *Enjoyment* (Selbstwertgefühl in Bezug auf das, was ich in der Sprache produziere).

Wenn wir uns nochmals unsere beiden Schüler, Paul und Mélissa, vor Augen führen, so scheint es, dass sie in keiner Weise *Enjoyment* am Sprachunterricht empfinden, also keine positiven Emotionen haben. Dies ist jedoch sehr problematisch und kann ihre Motivation und ihr Engagement für das Erlernen der Zielsprache nicht fördern.

¹⁷ „Anstatt sich in erster Linie auf Faktoren zu konzentrieren, die das Wachstum verlangsamen (Angst, richtete sich das Interesse auf die Rolle positiver Emotionen (Enjoyment, Stolz, Liebe, Flow) und positiver Eigenschaften des Lernenden wie emotionale Intelligenz, Wohlbefinden, Optimismus, Hoffnung und Flow-Zustände. [Freie Übersetzung]

¹⁸ ... ein Gleichgewicht zwischen Herausforderung und Geschicklichkeit, Konzentration auf die Aufgabe, ein klares Ziel, klares und präzises Feedback, keine Ablenkung, Kontrolle über die eigenen Handlungen, keine Ego-Sorgen, keine Veränderung des Zeitgefühls und die Erfahrung, dass die Aufgabe ein Wohlgefühl vermittelt.

Fazit ...

Ihre persönlichen Überlegungen

Die affektiv-emotionale Dimension muss beim Sprachenlernen unbedingt berücksichtigt werden. Überlegen Sie, was Sie gelernt haben, indem Sie die folgenden drei Fragen über das Forum Nr. 4 beantworten:

1. Waren Sie mit allem vertraut, was im Grundlagenmodul in Modul 4 vorgestellt wurde? Wenn ja, welche ähnliche Situation haben Sie erlebt?
2. Gibt es etwas, das Sie gelesen haben und Sie überrascht hat? Hat Sie das negativ oder positiv beeindruckt? Warum?
3. Welche praktischen Lösungen sehen Sie für Paul und Mélissa, um ihre Angst im Sprachunterricht zu verringern?

LITERATURVERZEICHNIS

- Arnold, J. (2006). Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère ? *Etudes de linguistique appliquée*, 144, 407-425.
- Arnold, J., & Brown, H.D. (1999). A map of the terrain. In J. Arnold (Eds.), *Affect in language learning* (pp. 1-24). Cambridge University Press.
- Auger, N., & Le Pichon-Vorstman, E. (2021). *Défis et richesses des classes multilingues. Construire des ponts entre les cultures*. ESF Sciences humaines.
- Berdal-Masuy. (2021). Profils d'apprenants. In P. Leclercq, A. Edmonds & E. Sneed German (Eds.), *Introduction à l'acquisition des langues étrangères* (pp. 315-329). De Boeck Supérieur.
- Brosch, T., & Sander, D. (2015). Les effets cognitifs des émotions. In D, Sander (Eds.), *Le monde des émotions* (pp. 130-143). Belin.
- Csikszentmihályi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. Harper Collins.
- Cuisinier, F., & Pons, F. (2011). *Émotions et cognition en classe*. Document de travail. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00749604>
- Damasio, A. (1995). *L'erreur de Descartes. La raison des émotions*. Odile Jacob.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology / Psychologie canadienne*, 49(1), 14–23. <https://doi.org/10.1037/0708-5591.49.1.14>
- Deci E. L & Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior, *Psychological Inquiry*, 11, 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Dewaele, J.M., & MacIntyre, P. (2022). Do Flow, Enjoyment and Anxiety emerge equally in English Foreign Language Classrooms as in other Foreign Language Classrooms? *Rev. Bras. Linguist. Ap.*, vol 22, n.1., 156-180. <http://dx.doi.org/10.1590/1984-6398202218487>
- Dewaele, J.-M., & Li, C. (2021). Teacher enthusiasm and students' social-behavioral learning engagement: The mediating role of student enjoyment and boredom in Chinese EFL classes. *Language Teaching Research*, 25(6), 922–945.

- Dewaele, J.-M., Chen, X., Padilla, A. M., & Lake, J. (2019). The flowering of positive psychology in foreign language teaching and acquisition research. *Frontiers in Psychology*, 10, 2128. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02128>
- Dewaele, J.M., & Dewaele, L. (2017). The dynamic interaction in foreign language classroom anxiety and foreign language enjoyment of pupils aged 12 to 18. A pseudo-longitudinal investigation. *Journal of the European Second Language Association*, 1(1), 12-22.
- Dewaele, J.-M., & MacIntyre, P. D. (2014). The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4(2), 237–274. <https://doi.org/10.14746/ssl.2014.4.2.5>
- Dörnyei, Z. (2020). *Innovations and Challenges in Language Learning Motivation*. London Routledge.
- Feldman Barrett, L. (2017). *How emotions are made. The secret life of the brain*. Pan Books.
- Freire, P. (1982). *Pédagogie des opprimés*. La Découverte.
- Gobin, P., Baltazart, V., & Simoës-Perlant, A. (2021). Les émotions. In P, Gobin, V, Baltazart, A, Simoes-Perlant, & N, Stefaniak (Eds.), *Emotions et apprentissage* (pp. 19-49). Dunod.
- Guedat-Bittighoffer, D., & Dat, M.-A. (2018). Adolescents allophones et processus de compréhension : le rôle des émotions. In F. Berdal-Masuy (Eds.), *Emotissage. Les émotions dans l'apprentissage des langues* (pp. 17-29). Presses Universitaires de Louvain.
- Hilton, H. (2022). *Enseigner les langues avec l'apport des sciences cognitives*. Hachette éducation.
- Horwitz, E. K. (2017). On the misreading of Horwitz, Horwitz, and Cope (1986) and the need to balance anxiety research and the experiences of anxious language learners. In C. Gkonou, M. Daubney, & J.M. Dewaele (Eds.), *New insights into language anxiety: Theory, research and educational implications* (pp. 31-47). Multilingual Matters.
- Krashen, S. D. (1994). The Input Hypothesis and Its Rivals. In N.C. Ellis (Eds.), *Implicit and Explicit learning of languages* (pp. 45-77). Academic Press Ltd.

- MacIntyre, P. D., & Gregersen, T. (2012). Emotions that facilitate language learning: The positive–broadening power of the imagination. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 2, 193–213.
- MacLean, P.D. (1973). Man’s Reptilian and Limbic Inheritance. In T. J. Boag, & D. Campbell (Eds.), *A Triune Concept of the Brain and Behaviour* (pp. 6-22). University Toronto Press.
- Marsollier, C. (2023). *L’attention aux vulnérabilités des élèves*. Berger-Levrault.
- Petiot, O., & Visioli, J. (2022). *Les émotions en contexte scolaire*. De Boeck Supérieur.
- Piccardo, E. (2013). Evolution épistémologique de la didactique des langues : la face cachée des émotions. In I. Puozzo Capron & E. Piccardo (Eds.), *L’émotion et l’apprentissage des langues*. *Revue Lidil*, 48, 17-36.
- Reddy, W.M. (2018). L’incontournable intentionnalité des affects : l’histoire des émotions et les neurosciences actuelles. *Sensibilités*, 5, 84-97.
<https://doi.org/10.3917/sensi.005.0070>
- Rimmele, U. (1995). *La conséquence des émotions et du stress sur les apprentissages* [Communication]. L’aventure des neurosciences. Angers.
- Vincent. J.D. (2002). *Biologie des passions*. Odile Jacob.