

## SPRACHWISSENSCHAFT und DaF

KRZYSZTOF NERLICKI

### Fremdsprachenlernen zwischen Metakognitionen und Emotionen

Metakognicja jest często definiowana jako „kognicja o kognicji“. Celem artykułu jest pokazanie, jaką rolę odgrywają procesy metakognitywne w uczeniu się języków obcych i posługiwaniu nimi. W centrum zainteresowań znajdują się subiektywne poglądy uczących się na temat ich dotychczasowych doświadczeń w nauce języka oraz emocje wynikające z tych doświadczeń. W części teoretycznej przedstawiono podstawy terminologiczne oraz wybrane aspekty stanu badań nad rolą poglądów w nauce języków obcych. Część empiryczna zawiera wyniki badania jakościowego przeprowadzonego wśród polskich studentów germanistyki. Ich doświadczenia związane z nauką języka niemieckiego, szczególnie w odniesieniu do sprawności mówienia, pokazują subiektywną ocenę własnej kompetencji, sukcesy i porażki, towarzyszące im emocje, ewolucję poglądów o uczeniu się języków, a przede wszystkim potwierdzają potrzebę inicjowania i wspierania procesów metakognitywnych.

Metakognition wird häufig als „Kognition über Kognition“ bezeichnet. Dieser Beitrag thematisiert die Rolle von metakognitiven Prozessen beim Lernen und beim Gebrauch von Fremdsprachen. Im Zentrum des Forschungsinteresses stehen Auffassungen der Lernenden hinsichtlich der Spezifik des Fremdsprachenlernens sowie die Emotionen, die die Lern- und Kommunikationsprozesse begleiten. Nach dem theoretischen Teil, in dem ausgewählte Aspekte der Lernerfassungen und deren Erforschung überblicksweise präsentiert werden, wird eine qualitative Untersuchung dargestellt, die unter polnischen Germanistikstudierenden durchgeführt wurde. Die schriftlich fixierten Erfahrungen der Studierenden (vor allem in Bezug auf die Sprechfertigkeit) geben zahlreiche Einblicke in deren Auffassungsstruktur und die auftretenden Emotionen. Schlussfolgernd wird für eine unterrichtlich gesteuerte Initiierung von metakognitiven Prozessen plädiert.

Metacognition is often defined as „cognition about cognition“. The article focuses on the role of metacognitive processes in learning and using foreign languages. In the

centre of attention are learners' beliefs about language learning and beliefs about self as language learner. After a presentation of theoretical background and methodological issues in the investigation of learner beliefs, we present the structure of beliefs about speaking and emotions accompanying this skill. The qualitative data were collecting from students of German Studies in Poland. The students evaluate their successes and failures, changes in the beliefs, and emotional reactions. In our view learners need to be provided opportunities for reflective activities about their learning and emotions during second language acquisition.

## 1. Vorüberlegungen

Die Ende der 1970er Jahre in der Entwicklungspsychologie und der Kognitiven Psychologie begonnene metakognitive Wende<sup>1</sup> hat auch in der Fremdsprachenerwerbsforschung eine breite Resonanz gefunden. Dieser neuen Perspektivierung lag unzweifelhaft die Erkenntnis zugrunde, dass jegliches Lernen nicht nur von außen gesteuert werden sollte, sondern auch – wenn nicht vor allem – durch individuelle Einsicht und Beurteilung der eigenen kognitiven Prozesse beeinflusst wird. Empirisch gesehen versprach dieses neue Paradigma zugleich, den emischen Blickwinkel einschließen zu können. Dabei ging es u. a. darum, zu erforschen, wie Lernende selbst die kognitive Lernwirklichkeit mit eigenen Reflexionen erfassen, diese verbalisieren und interpretieren können. Da solch ein Reflektieren Emotionen hervorbringt, die sich auf Sprachlernen und Sprachgebrauch beziehen, konnten affektive Faktoren, wie etwa Selbstkonzepte, Sprechängste, Motivationen, Einstellungen, (Un-)Zufriedenheit etc. und ihre Auswirkungen auf die Lern- und Kommunikationspraxis mitberücksichtigt werden.

Ziel dieses Beitrags ist es, an ausgewählten Beispielen aufzuzeigen, wie Lernende ihre eigenen Lernprozesse reflexiv nachvollziehen und welche Emotionen sie mit dem Fremdsprachenlernen verbinden. Berücksichtigt wird vor allem die Entwicklung der Sprechfertigkeit. Die empirischen Daten wurden unter polnischen Germanistikstudierenden gesammelt. Da es sich in der Regel um fortgeschrittene Lernende handelt, war von wesentlichem Interesse, diese individuellen Lerngeschichten im Hinblick auf die Wirksamkeit von bisher erfahrenen Lehr- und Lernmethoden zu verfolgen und vor diesem Hintergrund affektive Reaktionen der Studierenden herauszugreifen. Der

---

<sup>1</sup> Die Bezeichnung ‚metakognitive Wende‘ wird analog zu dem etwa 10 Jahre früher durch NEISSER (1967) bekannt gewordenen Terminus ‚Kognitive Wende‘ gebraucht.

Beitrag gliedert sich wie folgt: Dem bereits angekündigten praktischen Teil (Kapitel 3) gehen Ausführungen voraus, in denen einige bisher aufgegriffene Probleme zu fremdsprachlichen Metakognitionen und Emotionen überblicksweise dargelegt werden (Kapitel 2). Beendet wird der Artikel mit praxis- und forschungsrelevanten Schlussfolgerungen (Kapitel 4).

## **2. Metakognitionen und Emotionen in der Fremdspracherwerbsforschung – ausgewählte Problemfelder**

### **2.1 Begriffliche Anmerkungen**

Wie bereits erwähnt, wurzeln die fremdsprachlichen metakognitiven Forschungsinteressen in der kognitions- und entwicklungspsychologischen Debatte der 1970er Jahre. Hervorzuheben sind dabei die Arbeiten von FLAVELL (exemplarisch 1976, 1979) und BROWN (1984), in denen die ersten Definitionsversuche von Metakognition sowie deren Gliederung zur Diskussion gestellt wurden. FLAVELL (1976:232) zufolge heißt es: „Metacognition refers to one’s knowledge concerning one’s own cognitive processes and products or anything related to them.“ In diesem Sinne interpretiert Flavell Metakognition als Teil menschlichen Wissens, was ANDERSON (2002:1) treffend als „Denken über Denken“ bezeichnet. In der von Flavell vorgeschlagenen Taxonomie wurde zwischen einem „personenbezogenen, aufgabenbezogenen“ und „strategienbezogenen“ metakognitiven Wissen differenziert (vgl. FLAVELL 1979, nach NERLICKI 2011:55-58). Personenbezogenes metakognitives Wissen bezieht sich auf die eigene Person (z. B. Was für ein Fremdsprachenlernertyp bin ich?<sup>2</sup>), auf andere Personen (z. B. Wie lernen meine Mitstudierenden? Wie werde ich unterrichtet?) sowie auf universelle Aspekte (z. B. Wer lernt Fremdsprachen leichter – Kinder oder Erwachsene?). Aufgabenbezogenes metakognitives Wissen enthält Informationen über Ziele sowie über einzelne Lösungsschritte, die bei der Ausführung von konkreten Aufgaben vorzunehmen sind (z. B. Wie arbeite ich mit einem fremdsprachlichen Hörtext? Mit welchen Ergebnissen?). Das Wissen über Strategien, die man kennt (z. B. Wie kann man effektiv lernen?), wird als strategienbezogenes metakognitives Wissen bezeichnet. Im Grunde genommen ist es ein Teil des aufgabenbezogenen metakognitiven Wissens (vgl. hierzu WENDEN 1998:518). An dieser

---

<sup>2</sup> Die an dieser Stelle und in weiteren Teilen dieses Unterkapitels angegebenen Beispiele sollen direkt einen Bezug zu fremdsprachlichen Lern- und/oder Kommunikationsprozessen herstellen.

Stelle erscheint die Ansicht von BROWN (1978) relevant, dass Metakognition auch prozessual aufzufassen ist, indem der Mensch seine Handlungen (etwa eigenes Lernen) bewusst analysieren, planen, überwachen, evaluieren und regulieren (optimieren) kann. Demzufolge werden metakognitive Prozesse als exekutive Fertigkeiten aufgefasst und häufig als ‚metakognitive Strategien‘ bezeichnet.

Vor dem Hintergrund dieser Untersuchung sind drei weitere Komponenten metakognitiven Wissens wichtig (vgl. FLAVELL / WELLMAN 1977, HASSELHORN 1992, NERLICKI 2011:63-65). Es handelt sich dabei um ‚metakognitive Erfahrungen‘, ‚metakognitive Empfindungen‘ und ‚metakognitive Sensitivität‘. Metakognitive Erfahrungen konstituieren sich auf der Grundlage früher erlebter Situationen und Handlungen. So kann sich beispielsweise der Lernende an eine Kommunikationssituation erinnern, in der er auf ein Problem (z. B. Wortschatzlücken) stieß, das bei ihm negative Emotionen (z. B. Unsicherheit) auslöste. CHAN (2000:45f.) bemerkt, dass metakognitive Erfahrungen metakognitives Wissen mitbilden. Metakognitive Empfindungen beziehen sich auf Emotionen, die die Ausführung von bestimmten Handlungen begleiten. Wie in dem bereits genannten Beispiel (Unsicherheit wegen Wortschatzlücken) dargelegt, kann der Lernende mit einer konkreten Lern- und/oder Kommunikationssituation positive (z. B. hohes Selbstwertgefühl, Sicherheit) oder negative (z. B. Unzufriedenheit, Sprechangst) Emotionen verbinden. Metakognitive Sensitivität wird schließlich als Grundvoraussetzung jeglicher metakognitiven Aktivitäten angesehen – als Fähigkeit, Bereitschaft reflexiv zu sein/handeln.<sup>3</sup> Aus dem bereits Geschriebenen folgt, dass metakognitives Wissen auch emotionale Komponenten enthält. Die Zusammenhänge zwischen Metakognitionen und Emotionen sind demzufolge unbestritten, worauf auch die sogenannten kognitiv-evaluativen Emotionstheorien

---

<sup>3</sup> Metakognitive Sensitivität überschneidet sich mit dem Begriff ‚language awareness‘ (Sprachbewusstheit /Sprachaufmerksamkeit), der seit den 1990er Jahren im Umfeld unterschiedlicher Forschungskonzepte und -methoden – wegen terminologischer Heterogenität nicht selten kontrovers – diskutiert wird (vgl. exemplarisch die Überblicksbeiträge von SCHMIDT 2010, NERLICKI 2011:76-95, BOWLES 2013). KNAPP-POTTHOFF (1997:11f.) weist beispielsweise darauf hin, dass Sprachbewusstheit als Zustand (in einer bestimmten Situation reflexiv sein/handeln), als Fähigkeit (reflexiv zu sein/handeln) und als Haltung (allgemeine Bereitschaft reflexiv zu sein/handeln) aufzufassen ist. Diese drei Größen können sich subsumieren, dies bedeutet aber nicht, dass sich die allgemeine Bereitschaft, reflexiv zu sein/handeln (Bewusstheit als Haltung) in Bewusstheit als Fähigkeit oder in Bewusstheit als Zustand umwandeln kann.

(z.B. von ORTONY / CLORE / COLLINS 1988) hinweisen. Es wird hierbei angenommen, dass Emotionen durch das Wahrnehmen und Einschätzen von Sachverhalten entstehen. Dabei spielen nicht nur die faktischen Erfahrungen, sondern auch die sich aus ihnen ableitenden Auffassungen bezüglich eines Sachverhalts – nicht selten nur auf der Ebene hypothetischer Annahmen und Vorstellungen konstruiert – eine Rolle. Laut ORTONY / CLORE / COLLINS (1988, nach OGASA 2011:69) können Emotionen im Kontext von Ereignissen (z.B. Auslandsaufenthalt), Handlungen (z.B. Sprechen mit Muttersprachler(inne)n) und Personen (z. B. Fremdsprachenlehrende) entstehen.

## **2.2 Fremdsprachenbezogene Emotionen angesichts der Metakognitionen der Lernenden**

Im Folgenden werden einige ausgewählte Problemfelder hinsichtlich der Untersuchung von Metakognitionen der Fremdsprachenlernenden<sup>4</sup> diskutiert. Das Augenmerk richtet sich vor allem auf Emotionen, die sich aus den Lernerreflexionen über das Fremdsprachenlernen und den Gebrauch ergeben.

### **2.2.1 Metakognitionen beim Fremdsprachenlernen – Fokus: Auffassungen Lernender vom Fremdsprachenlernen**

Fremdsprachliche metakognitive Interessen haben unterschiedliche Forschungsfelder abgesteckt. Von Interesse für diesen Beitrag sind die Untersuchungen zu Lernerfassungen<sup>5</sup>, die als Teil metakognitiven Wissens zu verstehen sind (WENDEN 1999:436). Aus Platzgründen können ausgewählte ontologische Grundlagen von Auffassungen, unter Berücksichtigung ihrer Forschungsmethoden, nur skizzenhaft behandelt werden.<sup>6</sup> Laut BARCELOS (2003:9) sind Auffassungen<sup>7</sup>:

Learner's intuitive implicit (or explicit) knowledge made of beliefs, myths, cultural assumptions and ideas about how to learn languages. This knowledge, ac-

---

<sup>4</sup> Der Terminus ‚Metakognitionen‘ wird als Bezeichnung für Reflexionsergebnisse verwendet, d. h. dass Lernende ihr metakognitives Wissen und ihre metakognitiven Strategien auf die Ebene der bewussten Wahrnehmung heben und verbalisieren können.

<sup>5</sup> Die verwendete Bezeichnung *Lernerfassungen* entspricht dem im englischsprachigen Raum auftretenden Terminus ‚learner beliefs‘. Zur terminologischen Heterogenität siehe die Diskussion in NERLICKI (2011:110-120).

<sup>6</sup> Interessierte Lesende seien auf die Monographie von KALAJA / BARCELOS (2003) sowie auf das thematische Heft der Zeitschrift *System 39* (2011) verwiesen.

<sup>7</sup> In der zitierten Arbeit bezeichnet Barcelos Lernerfassungen als ‚culture of learning languages‘.

ording to learner's age and social economic level is based upon their previous educational experience, previous (and present) readings about language learning and contact with other people like family, friends, relatives, teachers and so forth.

Die Auffassungen können auf folgende Weisen entstehen: 1. durch Reflexionen, die sich aus eigenen (auch fremden) Lern-/Kommunikationserfahrungen<sup>8</sup> ergeben, 2. durch Übernahme von fremden Auffassungen (von anderen Lernenden oder Lehrenden, auch von Personen, die keine Sprache mehr lernen oder nie eine gelernt haben).<sup>9</sup> Obwohl viele Auffassungen vom Fremdsprachenlernen relativ konstant sind, können manche (z. B. über die Rolle des Grammatiklernens) im Laufe der Zeit, je nach dem Grad der Lern- und Kommunikationserfahrungen, aber auch in Abhängigkeit vom Kontext der Datenerhebung fluktuieren. Auffassungen sind in ihrer mentalen Struktur sehr komplex: Einerseits werden sie durch individuelle Erfahrungen geprägt, andererseits unterliegen sie einer starken gesellschaftlichen Determination (z. B. durch die bestehende Lehr-Lern-Tradition im jeweiligen Land). Darüber hinaus stehen Auffassungen in diversen Beziehungen zu konkreten Handlungen, die ihrerseits von emotionalen und kontextuellen Faktoren abhängig sind. Dass sich in Auffassungen individuelle Emotionen widerspiegeln können, steht außer Frage, was die bereits genannten kognitiven Emotionstheorien belegen (vgl. BARCELOS / KALAJA 2011:285f.).

Forschungsmethodologisch werden Auffassungen auf zweierlei Weise erhoben. In quantitativ angelegten Studien werden standardisierte Fragebögen verwendet, indem Befragte zu vorgefertigten Auffassungen auf einer Likert-Skala ihre Meinungen äußern (vgl. exemplarisch HORWITZ 1985, KUNTZ 1996, MORI 1999, vgl. hierzu die Diskussion in NERLICKI 2011:121-142). In qualitativen Studien, in denen man solche Instrumente wie (halb)offene Interviews oder Lerntagebücher anwendet, wird davon ausgegangen, dass Lernende fähig sind, ihres metakognitiven Wissens gewahr zu werden und dieses zu verbalisieren (vgl. exemplarisch KALLENBACH 1996, WENDEN 1999, RÜCK 2009). Unter den qualitativen Studien sticht der sogenannte kontextu-

---

<sup>8</sup> Die Lern- und Kommunikationserfahrungen werden auch als Spracherfahrungen („language experiences“) bezeichnet (POLAT 2013:72f.).

<sup>9</sup> Vgl. die in Unterkapitel 2.1 angeführten Arten metakognitiven Wissens. Diese Auffassungen enthalten auch das sogenannte personenbezogene universelle metakognitive Wissen. Dies ist insbesondere dann der Fall, wenn eine Person noch keine Vorerfahrungen mit dem Fremdsprachenlernen gemacht hat, aber davon gewisse Vorstellungen und Annahmen, die gesellschaftlich vertreten sind, hat.

elle Ansatz hervor, in dem Wert darauf gelegt wird, wie Lernende in einem gewissen Kontext ihre fremdsprachlichen Erfahrungen konstruieren und verbalisieren, wie BARCELOS (2003:20) in ihrem Überblicksartikel unterstreicht: „Context, understood as learners’ constructions of their experiences, is crucial to this type of analysis.“ (Vgl. exemplarisch BENSON / LOR 1999, KALAJA 2003)

### **2.2.2 Fremdsprachenbezogene Emotionen**

In mehreren Studien konnte nachgewiesen werden, dass emotionale Aspekte in den Lernerfassungen einen wesentlichen Platz einnehmen. Laut WENDEN (1986:190) vertreten die Lernenden bezüglich der Spezifik des Fremdsprachenlernens Auffassungen, die in drei Hauptgruppen gegliedert werden können. Entweder verstehen sie die Fremdsprachenaneignung als Sprachgebrauch oder als Lernen über Sprache. Bei der dritten Gruppe stehen eben emotionale Faktoren im Vordergrund, die für den Sprachlernerfolg mitentscheidend sein sollten. In WENDEN (1986:190, 192) wie auch in anderen späteren Forschungsbeiträgen (vgl. z.B. MERCER 2011) richtet sich die Aufmerksamkeit u. a. auf die sogenannten Selbstkonzepte (‘beliefs about self’), wie etwa das Selbstwertgefühl (‘self-esteem’), die Selbstwirksamkeit (‘self-efficacy’) und das Selbstvertrauen (‘self-confidence’). MERCER meint (2011: 65): „[...] a person’s self-concept is everything they believe and feel about themselves.“ Selbstkonzepte sind dynamischer Natur und entstehen durch Interaktionen des Ich mit externen Faktoren (z.B. durch Sich-Vergleichen mit anderen Fremdsprachenlernenden). BENSON / LOR (1999), die im Allgemeinen zwischen quantitativ (Lernen über Sprache) und qualitativ (Lernen als Sprachgebrauch) orientierten Lernenden unterscheiden, sind der Ansicht, dass sich diese Dichotomie auch hinsichtlich individueller Auffassungen über die eigene Person als Lerner(in) anwenden lässt. Demzufolge empfinden quantitativ orientierte Lernende mehr negative Emotionen (z.B. wegen der Stoffmenge oder organisatorischer Maßnahmen im Unterricht) als ihre qualitativ orientierten Kommiliton(inn)en, die unterrichtlich gesteuerte Prozesse zwar nicht mögen, aber sich immer wieder selbst motivieren können. Klar ist, dass die Auffassungen über sich selbst als Lerner(in) stark durch den institutionellen Kontext, in dem Sprachlernen stattfindet, determiniert werden. Deswegen wäre ein Pauschalurteil, dass quantitativ orientierte Fremdsprachenlernende häufiger Probleme hätten, verfehlt. Wichtig ist immerhin festzustellen, dass die institutionelle Gestaltung der Lehr-Lern-Prozesse die Selbstkonzepte jeweils aus einer positiven in eine negative Richtung, aber

auch in die umgekehrte Richtung lenken kann (vgl. hierzu VICTORI / LOCKHART 1995).

Wo Lernende die Wirkungskraft ihrer Handlungen – in sich selbst oder in anderen Personen oder Umständen – situieren (Lokationen) und wie sie sich die Ursachen ihrer Erfolge bzw. Misserfolge erklären (Attributionen), darauf gehen emotionale Reaktionen hinsichtlich des Fremdsprachenlernens nicht selten zurück.<sup>10</sup> Personen, die optimistische Attributionen aufweisen, schreiben ihre Erfolge sich selbst zu (z.B. „ich konnte meinen Stress beherrschen“), Misserfolge dagegen halten sie für vorübergehende Probleme (z.B. „ich konnte mich nicht konzentrieren“), die eher auf externe Faktoren zurückzuführen sind (z.B. „die Aufgabe war zu schwer“). Personen, die pessimistische Attributionen aufweisen, situieren ihre Erfolge external (z.B. „die Aufgabe war leicht“), halten diese für zufällig, für Misserfolge machen sie dagegen sich selbst verantwortlich (z.B. „ich habe keine Sprachbegabung“).<sup>11</sup> Nicht ohne Bedeutung für das ausbleibende Gefühl der Selbstwirksamkeit und für die steigende Unzufriedenheit ist die Tatsache, dass viele Lernende ihren Lehrenden eine allzu große Verantwortung für den angestrebten Erfolg zuweisen (vgl. GRAHAM 2003:15, hierzu auch WILLIAMS / BURDEN 1999).

Dass die angeführten Konstellationen von Lokationen und Attributionen einen Einfluss auf den Grad der Motivation haben, steht außer Zweifel (vgl. RIEMER 2004:40). Motivierend und zufriedenstellend wirken die erreichten Ziele. Für Unmut und Enttäuschung sorgen alle unrealistischen Erwartungen, die Lernende (besonders Anfänger) in Bezug auf das Fremdsprachenlernen haben. Als Beispiele solcher Erwartungen können genannt werden: a) die Sprache möglichst schnell (in 1-2 Jahren) zu beherrschen, b) schnell die Kompetenz eines die Muttersprache Sprechenden zu erreichen, c) die Sprache akzent- und fehlerfrei zu verwenden (vgl. NERLICKI / RIEMER 2012:92).

In engem Zusammenhang mit den Erfolgserwartungen steht die Angst, die vor allem beim Sprachgebrauch, in vielen Fällen jedoch vor dem eigentlichen Kommunizieren (besonders vor dem Sprechen), auftritt.<sup>12</sup> Wie bereits erör-

---

<sup>10</sup> Vgl. die Termini ‚internale/externale Lokation‘ (‚locus of control‘) von ROTTER (1966) und ‚Attributionstheorie‘ von WEINER (1979).

<sup>11</sup> Die angegebenen Beispiele wurden dem Beitrag von GAPINSKA (2008:39) entnommen.

<sup>12</sup> Der Forschungsstand hinsichtlich der Angst beim Fremdsprachenlernen ist sehr umfangreich. Interessierte Lesende seien auf diejenigen Publikationen verwie-



tert, haben Lernende nicht selten perfektionistische Auffassungen bezüglich des Sprachgebrauchs, so dass sie in eine situationsspezifische Angst<sup>13</sup> (z. B. vor ‚native speakers‘) geraten. Angst kann im fremdsprachlichen Gefüge sowohl durch negative Selbstkonzepte (etwa geringes Selbstwertgefühl und Selbstvertrauen, geringe Selbstwirksamkeit) ausgelöst werden, als auch zu negativen Selbstkonzepten führen. Die störende Rolle der Lehrenden in dieser Hinsicht (z. B. wegen ständigen Testens oder aber wegen des Selbstverständnisses als Korrektor(in) und weniger als Kommunikationspartner(in)) wird in mehreren Arbeiten dokumentiert (vgl. exemplarisch YOUNG 1994, nach TALLON 2009). In Anlehnung an kognitive Emotionstheorien (vgl. Unterkapitel 1.1) vertritt PEKRUN (1992, nach LIM 2004:44) den Standpunkt, dass Angst ein Produkt individueller, auf Misserfolg bezogener Erwartungen und der subjektiven Valenz negativer Ergebnisse (z. B. dass jemand wegen Misserfolgs sein Gesicht verlieren oder kritisiert werden kann) sei. ARAGÃO (2011:307) weist darauf hin, dass negative Emotionen, wie etwa Scham, Angst, Hemmung, stark von den Selbstkonzepten abhängen. Lernende, die solche Emotionen empfinden, scheinen von den idealisierten Modellen des Fremdsprachenlernens (z. B. unrealistischen Erwartungen) geprägt zu sein. Ihre Selbstauffassungen lassen sich nicht leicht ändern, aber man sollte die Lernenden zumindest darauf aufmerksam machen.

### **3. Individuelle Sprachlernerfahrungen von Germanistikstudierenden**

In diesem Kapitel soll auf der Grundlage einer Studie gezeigt werden, wie polnische Germanistikstudierende ihre fremdsprachlichen Lern- und Kommunikationserfahrungen reflexiv nachvollziehen. Besondere Aufmerksamkeit verdienen dabei diejenigen Emotionen, die in den Auffassungen direkt oder indirekt zur Sprache gebracht werden.

---

sen, in denen diese Emotion aus der Perspektive der Lernenden thematisiert wird (vgl. exemplarisch EWALD 2007, YAN / HORWITZ 2008, NERLICKI 2011:286-293, NERLICKI / RIEMER 2012). Über einige Erkenntnisse wird auch in Punkt 3.2.2 ausführlicher berichtet.

<sup>13</sup> Vgl. den Terminus ‚situation-specific anxiety‘ in MACINTYRE (1995).

### **3.1 Hintergrund des Forschungsinteresses, Auswahl der Studierenden und die methodische Herangehensweise**

Das Interesse an den Auffassungen der polnischen Germanistikstudierenden korrespondiert mit dem praktischen Ziel, zu bestimmen, wie Sprach-, Lern- und Kommunikationskompetenzen der angehenden Philolog(inn)en im Hochschulstudium gefördert und weiterentwickelt werden können. Dem liegt die schlichte Erkenntnis zugrunde, dass Hochschullehrende in der Regel nur rudimentäre Bilder davon haben, mit welchen Lern- und Kommunikationserfahrungen die angehenden Germanist(inn)en ihr Studium beginnen; ganz zu schweigen davon, welche Erfahrungen sie dann im Laufe des Studiums sammeln.

In dem vorliegenden Beitrag liegt der Fokus auf den polnischen Studierenden der Universität Szczecin, die sich in der Endphase ihres B.A.-Studiums (3. Studienjahr B.A.) befanden oder gerade ihr Masterstudium (1. Studienjahr M.A.) begonnen haben.<sup>14</sup> Insgesamt nahmen an der Untersuchung 22 Studentinnen<sup>15</sup> teil: 13 Personen aus dem B.A.-Studium, 9 Personen aus dem M.A.-Studium. Die Daten entstammen den schriftlichen Seminararbeiten. Die Aufgabe der Studentinnen bestand darin, sich zum Thema „Meine persönlichen Erfahrungen beim Fremdsprachenlernen“ zu äußern. Besonders folgende Aspekte sollten berücksichtigt werden: a) mündlicher Sprachgebrauch, b) Schwierigkeiten beim mündlichen Sprachgebrauch, c) Sprechen mit polnischen und deutschen Kommunikationspartner(inne)n. Um eventuelle Störfaktoren zu vermeiden (z. B. Angst vor Fehlern) und dadurch möglichst umfangreiche Aussagen zu gewinnen, wurden die Studentinnen in Kenntnis gesetzt, dass ihre Arbeiten nicht benotet werden würden.

### **3.2 Ergebnisse**

Es folgen einige Beispiele, die veranschaulichen sollten, wie Germanistikstudierende ihre Lern- und Kommunikationserfahrungen mit Deutsch als Fremdsprache wahrnehmen und welche Emotionen diese Erfahrungen begleiten.

---

<sup>14</sup> Zu Auffassungen der Anfänger(innen) in Germanistik vgl. NERLICKI (2011).

<sup>15</sup> Allein die Probandinnen in dieser Untersuchung spiegeln die allgemeine Tendenz wider, dass vor allem Frauen Fremdphilologien studieren.

### **3.2.1 Kompetenzentwicklung im Fremdsprachenunterricht – zwischen Zufriedenheit und enttäuschten Erwartungen**

An der Schnittstelle zwischen dem Bachelor- und Masterstudium gelangen die Germanistikstudierenden an einen Punkt ihrer Ausbildung, an dem sie ihre bisherigen Lern- und Kommunikationserfahrungen sowie den erreichten Kompetenzstand in Deutsch einschätzen können. Die Beurteilung der vergangenen Lernzeit (in der Regel sind es von der Grundschule an etwa 12-15 Jahre) vollzieht sich vorwiegend durch das Prisma der eigenen Sprachkompetenz sowie der Sachkompetenz im Bereich der Sprachlehrforschung und der DaF-Methodik, wobei das Niveau der Sprachkompetenz vor dem Hintergrund der institutionellen Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts evaluiert wird. Im Prinzip fällt diese Selbstbeurteilung positiv aus. Wenn auch die traditionellen schulischen Lehrverfahren kritisiert werden (z.B. stehen Grammatik und Wortschatz im Vordergrund, dazu gibt es viele schriftliche und wenige mündliche Übungen), können die Studentinnen ihre Fortschritte im Spracherwerb feststellen. Nicht selten heben sie als fördernde Größen ihr persönliches Engagement und ihre Charaktereigenschaften hervor. Dies zeigen folgende Beispiele:

- (1) Die Arbeit mit voller Hingabe, systematisches Lernen, Hartnäckigkeit und Geduld gibt mir sehr gutes Ergebnis von dem erweiterten Deutsch Abitur. Zu meinem Verwunderung ging die mündliche Teilprüfung auch sehr gut. Etwas, was mich um den Schlaf brachte, stellte sich heraus meinen Erfolg. [Anna<sup>16</sup>, 3. Studienjahr B. A., Originalschreibweise<sup>17</sup>]
- (2) Die Merkmale meiner Persönlichkeit wie Selbstbewusstsein, Optimismus, Wagemut und Kommunikationsfähigkeit unterstützen mein Fremdsprachenlernen. [...] Bis der Zeit des Lyzeum habe ich nur ein deklaratives Regelwissen des Deutschen bekommen. Die Etappe der Prozeduralisierung und die ersten wirklichen Kontakte mit den deutschen erfolgten, wenn ich in der ersten Klasse des Lyzeum an einem Schülleraustausch teilgenommen habe. [...] Ich kann nicht bestimmen, wann mein ganzes Wissen über das Deutsch als automatisiert bezeichnet wird. Am Anfang meines Deutschlernen konnte ich nur ein paar Wörter sagen. Dann habe ich die Grammatikregeln kennen gelernt und ich bemühte mich sie praktisch einzusetzen. [Katarzyna, 1. Studienjahr M. A.]

---

<sup>16</sup> Die Vornamen der Probandinnen wurden geändert.

<sup>17</sup> Dies gilt für jede angeführte Auffassung.

Wie bereits erwähnt, treten in den Äußerungen der Studentinnen einige Termini auf, die ihnen aus dem Seminar zur Sprachlehrforschung (vgl. Beispiel 2: „deklaratives Regelwissen“, „Prozeduralisierung“, „automatisiert“) bekannt sind. Dadurch können sie auch besser verstehen, warum ihnen die Entwicklung mancher Fertigkeiten nicht immer so leicht fällt, wie sie es sich wünschen würden. Besondere Erwartungen hegen die Studentinnen bei der Entwicklung der Sprechfertigkeit. Deswegen empfinden viele Probandinnen wegen unzureichender Sprechkompetenz Unbehagen. Die Ursache dafür sehen sie vor allem in den verhältnismäßig wenigen Gelegenheiten, sich auf Deutsch zu äußern. Ein Ankerbeispiel dafür ist folgende Auffassung:

- (3) Als ich das Studium begann, war ich hoffnungsvoll, dass ich meine Deutschkenntnisse verbessere und flüssig sprechen werde. Ich war sehr überrascht nach den ersten Lehrveranstaltungen, weil die Seminarleiter von Anfang an von uns die riesigen Sprechfertigkeiten forderten. Sie lehrten uns die Fertigkeit des Sprechens nicht mehr, wir sollten schon Deutsch perfekt beherrschen. Ich war entsetzt, weil ich sehr schwach Deutsch sprach. Ich lernte sehr viel, viele Stunden, aber wieder die grammatischen Aufgaben. Erst im dritten Jahr hatten wir die Veranstaltung „Konversationen“. Ich finde es idiotisch und ganz unbedacht! Wozu trainieren wir Sprechen erst am Ende des Studiums? [Monika, 1. Studienjahr M. A.]

Dieses stark emotional geprägte Beispiel bezieht sich kritisch auf die organisatorische Gestaltung der Sprachpraxis im Hochschulbereich. Ohne auf Details einzugehen, die Studierenden bemängeln teilweise zu Recht, dass sie allzu wenig mit Alltagsdeutsch konfrontiert werden. Daher fehle es ihnen an Spontaneität und kommunikativem Verhalten (Barbara, 1. Studienjahr M. A.). Die Erwartung, fließend sprechen zu können, erfüllte sich daher nicht oder nur partiell.

- (4) Nach 9 Jahren des Deutschlernens spreche ich nicht so fließend, wie ich erwartete. [Barbara, 1. Studienjahr M. A.]

Die Unzufriedenheit mit der eigenen Kompetenz steigt in Anbetracht der nicht leicht zu vermeidenden Fehler, die beim Sprechen auftreten. Viele Äußerungen der Studentinnen verdeutlichen, dass Fehler im Fremdsprachenunterricht unerwünscht seien und dass man sie unterlassen solle – besonders im Germanistikstudium. Es scheint so, dass solch eine Auffassung, stark durch den institutionellen Fremdsprachenunterricht beeinflusst, viele der untersuchten Lernerinnen geprägt hat. Dies belegt folgendes Beispiel:

- (5) Wenn ich allgemein die Grammatikregeln erlernte, war die Schwierigkeiten beim Sprechen. Mein Fehler war Vergleiche mit anderen Lernenden. Ich wollte besser sein und spekulierte auf schnellen Erfolgen. Aber die unrealistischen Überzeugungen und Erwartungen sind verderblich. Fremdsprachenlernen bedeutet Fehler zu machen und es ist erforderlich, Risiken einzugehen. Das Streben nach Perfektion ist ein langer Weg zu gehen. Niederlagen sind ein untrennbarer Teil davon. [Anna, 3. Studienjahr B. A.]

Alle gesammelten positiven und negativen Erfahrungen bewirken, dass die Studentinnen ihre früheren Auffassungen von der Spezifik des Fremdsprachenlernens zum Teil ändern. Insbesondere gilt dies für Schwierigkeiten und deren Ursachen und Folgen (z.B. im emotionalen Bereich), die im Fremdsprachenunterricht kaum und erst im Seminar für Sprachlehrforschung (3. Studienjahr B. A.) ausführlich thematisiert und reflektiert wurden. Durchaus positiv wirkt auf die emotionale Seite der Studentinnen die Einsicht, dass sich andere Personen mit ähnlichen Problemen konfrontiert sehen.

### **3.2.2 Mündlicher Sprachgebrauch – zwischen Unsicherheit und Sprechangst**

Wie bereits im Kontext der Beurteilung der eigenen Kompetenz beschrieben, stellt das Sprechen für die Probandinnen ein besonderes Problem dar. Die Bewusstheit dessen, dass man immer wieder Fehler macht, steigert das Gefühl der Unsicherheit. Dieses ist umso stärker, wenn sich die Studentinnen vergegenwärtigen, dass sie Germanistik studieren. Hierzu zwei weitere Beispiele:

- (6) Wenn ich Deutsch spreche, bereitet mir besondere Schwierigkeiten vor, dass ich auf die Grammatik einen großen Wert lege. Bevor ich etwas sage, muss ich mal überlegen, wie ein korrekter Satz lauten soll. Als Germanistikstudentin fühle ich mich verpflichtet, sich gut in dieser Sprache zu äußern. Früher mochte ich lieber schweigen als etwas schlecht auf Deutsch sagen. [Jolanta, 1. Studienjahr M. A.]
- (7) So viele Grammatik im Deutschunterricht führte zur Katastrophe. Ich wurde sogenannten *Overuser* der deutschen Sprache. Bis heute kann ich nicht ganz frei sprechen, ohne daran zu denken, ob ich grammatikalisch korrekt spreche. [Barbara, 1. Studienjahr M. A.]

In manch einem Fall führt solch ein Zustand der Unsicherheit zu Vermeidungsstrategien (vgl. Beispiel 6). Wie bereits unter Beispiel 2 angemerkt wurde, versuchen die Studentinnen ihre Probleme mit Hilfe von Termini

auszudrücken. In Beispiel 7 verwendet Barbara den Terminus ‚Overuser‘ von Krashen<sup>18</sup>, der sich auf Lernende bezieht, die ständig ihre Äußerungen monitorieren möchten, so dass die Sprechflüssigkeit (manchmal auch die Korrektheit) beeinträchtigt wird. In dieser und in anderen Auffassungen wird sichtbar, dass sich die Studentinnen zwischen zwei Gegenpolen bewegen. Einerseits möchten sie sich an der mündlichen Kommunikation aktiv beteiligen, andererseits werden sie durch die Bewusstheit dessen, dass man Fehler macht, daran gehindert. Verstärkt wird alles durch negative Reaktionen von außen, die jedoch häufig nur einen hypothetischen Charakter haben. Im Sinne von PEKRUN (1992, vgl. Punkt 2.2.2) werden nämlich den Lernenden mögliche Konsequenzen einer gestörten Kommunikation oder eines Kommunikationsabbruchs bewusst. Dies reicht aber aus, um sprechängstlich zu werden. Die anfängliche Unsicherheit bezüglich des Sprachgebrauchs, die mit solchen negativen Erfahrungen verbunden ist, geht nach einiger Zeit in Sprechangst über, so dass sich die Emotionen von Anfang an destruktiv auf den mündlichen Sprachgebrauch auswirken. Positiv zu bewerten ist die Tatsache, dass das Reflektieren darüber im Seminar für Sprachlehrforschung dazu beiträgt, negative Emotionen abzubauen, sogar wenn das nur partiell möglich ist (vgl. Punkt 2.2.2). Dies lässt sich an dem nächsten Beispiel ablesen:

- (8) Meine Nervosität gewinnt immer die Obermacht und das stört mich sehr. Ich möchte immer, dass mein deutsch gut – wenn nicht sehr gut ist. Diese Einstellung ist bestimmt falsch, aber trotzdem erscheint sie mir immer wieder und das vor allem in Situationen die es verlangen, dass ich spreche. Meine Deutschkenntnisse sind und bleiben für mich immer etwas was ich nie hinterfragen sollte – welche ich immer benutzen können sollte. Zu jedem Zeitpunkt, auch wenn ich nervös bin. [Monika, 3. Studienjahr B. A.]

### **3.2.3 Unterschiedliche Kommunikationspartner(innen) – zwischen Natürlichkeit und Respekt**

Auf der Grundlage der hier analysierten Lernerfassungen kann man nicht eindeutig feststellen, welchen Einfluss die jeweiligen Kommunikationspartner(innen) – es handelt sich dabei um Muttersprachler(innen) und Nicht-Muttersprachler(innen) – auf die Emotionen der Studentinnen ausüben. Zu verzeichnen ist, dass die Probandinnen die Gespräche mit den ‚native speakers‘ als natürlicher empfinden als die Gespräche mit den polnischen Hochschullehrenden, selbst wenn dabei das schon angesprochene Gefühl der Unsi-

---

<sup>18</sup> Zur Übersicht vgl. den Beitrag von KÖNIGS (2010:758).

cherheit auftritt. Die polnischen Lehrenden werden dagegen, was auch auf die institutionellen (besonders schulischen) Erfahrungen seitens der Lernenden zurückzuführen ist, in hohem Grade durch das Prisma der Evaluationsmaßnahmen betrachtet. Folgende Beispiele veranschaulichen dies:

- (9) Es ist für mich einfacher, wenn ich mit deutschen Dozenten Deutsch spreche. Das zwingt mich zum Sprechen. Ich fühle mich mehr natürlich. Die polnischen Dozenten manchmal bewerten uns, wenn wir etwas sagen möchten. Es entsteht eine Blockade, weil wir diesen Eindruck haben. Sie legen Wert auf sprachliche Korrektheit. Die Kommunikation ist jedoch die wichtigste Sache, wenn wir mit den deutschen Dozenten Deutsch sprechen. Ich fühle mich persönlich sicherer, und ich kann mehreren Sprachmöglichkeiten zeigen. Ich habe nur kleine Sprachbarriere, also die Verständigung zwischen mir und Nicht-Muttersprachler ist nur ein bisschen be- oder verhindert. [Karina, 3. Studienjahr B. A.]
- (10) Die Unterhaltung mit polnischen und deutschen Dozenten unterscheidet sich sehr. Ich habe mehr Furcht vor einheimischen Lehrbeauftragten. Immer habe ich das Gefühl, dass sie mich kontrollieren, beachten auf die Fehler und sind mehr restriktiv. Ich bin dieser Unlogik bewusst, aber kann es anders nicht erklären. Ich kann getrost behaupten, dass ich vor ihnen riesigen Respekt habe. Wenn ich mit deutschen Dozenten spreche, fürchte ich mich vor das Unverständnis. Ich weiß aber, dass trotz allem sie uns helfen können. Dieser Unterschied entsteht aus der Mentalität. In Deutschland, die Beziehung zur Studenten sieht anders aus. Die deutsche Lehrbeauftragten behandeln sie nachsichtig wie gute Freunde. Ich behaupte nicht, dass unsere polnische Dozenten eine schlechte Einstellung zu uns haben, trotzdem ist dieser Unterschied sichtbar und fühlbar. [Beata, 3. Studienjahr B. A.]

Wie aus den letzten Zeilen des Beispiels 10 hervorgeht, sieht die Studentin das Problem etwas komplexer, indem sie den Grund für ihre Schwierigkeiten auf die unterschiedliche Einstellung der Muttersprachler(innen) und Nicht-Muttersprachler(innen) den Lernenden gegenüber zurückführt. Vorteilhafter erweisen sich die Gespräche mit polnischen Kommunikationspartner(inne)n dann, wenn das Verstehen in deutscher Sprache schwerfällt (vgl. Beispiel 9) und man ins Polnische wechseln kann. Nicht selten trifft man auch auf Auffassungen, die zeigen, dass polnische Lehrende als Kommunikationspartner(innen) bevorzugt werden, weil sie jegliche sprachlichen Unzulänglichkeiten besser verstehen würden:

- (11) Mit einem polnischen Professor fällt es leichter, denn man weißt, er musste auch früher denselben „Fehler-Weg“ durchmachen und man glaubt, er versteht unsere Schwäche. [Anita, 1. Studienjahr M. A.]

Einen Durchbruch, sowohl in kommunikativer als auch emotionaler Hinsicht, bilden Situationen, in denen sich Gelegenheiten bieten, nach Deutschland zu fahren und über einen längeren Zeitraum mit Deutschen zu kommunizieren. Dann habe man jeden Tag den Kontakt mit der alltäglichen Sprache und nicht mit der künstlichen, so Maria (3. Studienjahr B. A.).

Dass man die Fremdsprache nur im Zielsprachenland leicht erlernen kann, scheint eine universelle Auffassung zu sein, die die meisten Befragten<sup>19</sup> teilen. In einer Arbeit wurde dieser Standpunkt jedoch kritisch hinterfragt:

- (12) Viele Menschen sind davon fest überzeugt, dass man Fremdsprachen am besten im Zielsprachenland lernt. Ich würde gegen diese Meinung polemisieren, denn ich kann ruhig feststellen, dass ich hier in Polen ganz viel gelernt habe. Ich hatte immer mit ausgebildeten Lehrern zu tun und sie halfen mir wirklich sehr. Das Germanistikstudium ermöglichte mir eine sprachliche Entwicklung auf einem hohen Niveau, deshalb beurteile ich den schulischen und universitären Fremdsprachenunterricht wirklich gut. [...] Meiner Meinung nach lässt ein solcher Fremdsprachenunterricht die Grammatik und alle theoretischen Grundlagen der Sprache viel besser erwerben, als natürliche Kontakte im Zielsprachenland. [Kinga, 3. Studienjahr B. A.]

Dieses Beispiel zeigt deutlich, dass die Auffassungen auch davon abhängen können, welchen Lernertyp eine Person repräsentiert. Wie an Beispiel (14) sichtbar, behauptet Kinga, eine introvertierte Lernerin zu sein, die sich u. a. gern mit Grammatik beschäftigt. Darin kann der Grund dafür liegen, dass sie den formalen Fremdsprachenunterricht im Ausgangssprachenland bevorzugt, weil er alle ihre Erwartungen erfüllt.

### **3.2.4 Offen über seine Persönlichkeit beim Fremdsprachenlernen reden**

In einigen wenigen Äußerungen verweisen die Studentinnen auf eigene Persönlichkeitsmerkmale und ihre Rolle (vor allem) beim Fremdsprachengebrauch. Die Auseinandersetzung mit der fremdsprachlichen Wirklichkeit vollzieht sich vor dem Hintergrund der Selbstkonzepte. Aus den Selbstauffas-

---

<sup>19</sup> Vgl. hierzu die Auffassungen, die in anderen Studien ermittelt wurden; eine Diskussion darüber in NERLICKI 2011:131f., 203f.).



sungen versuchen die Probandinnen das Positive und das Negative in Bezug darauf, was das Fremdsprachenlernen erfordert, herauszugreifen. Hierzu zwei weitere Beispiele:

- (13) Ich habe keine größeren Schwierigkeiten, wenn ich auf Deutsch spreche. Ich spreche ziemlich fließend Deutsch, aber es ist mir das bewusst, dass ich nicht immer die grammatischen Regeln beachte. Das resultiert aber aus meiner Persönlichkeit, weil ich ganz offen und eher extravertiert bin. Ich bin eher ein impulsiver Lerner, weil ich spontan und ohne abzuwägen an Aufgaben herangehe. Durch meine Impulsivität mache ich ohne Zweifel viel mehr Fehler als ein reflexiver Lerner. Ich versuche schnell und fließend zu sprechen/schreiben, was einen Eindruck machen kann, dass ich alles nachlässig mache. Ich bin risikobereit und versuche sehr oft, das neulich Gelernte gleich auszuprobieren. [Brygida, 1. Studienjahr M. A.]
- (14) Wenn ich mich mit einem Polen unterhalte, bin ich mütiger. Ich fürchte mich weniger, einen Fehler zu machen, obwohl ich stets etwas lieber verschweige, als einen Fehler riskiere. Ich glaube, dass schuldig daran vor allem mein Charakter ist. Ich gehöre zu Introvertierten, die sich am liebsten mit der Grammatik beschäftigen. Trotzdem wage ich mich manchmal, etwas Unsicheres zu sagen, wenn ich mit einem polnischen Dozent spreche. [Kinga, 3. Studienjahr B. A.]

Basierend auf ihren persönlichen Erfahrungen und ihrer Fachkenntnis können die Studentinnen erkennen, dass es **die** guten Charakterzüge für erfolgreiches Fremdsprachenlernen nicht gibt. Es geht nicht darum, die eigene Persönlichkeit auf einmal zu ändern, sondern ihre positiven und negativen Seiten je nach den jeweiligen Anforderungen bei fremdsprachlichen Situationen zu berücksichtigen. Zu begrüßen ist, dass die Lernerinnen trotz unterschiedlicher Barrieren risikobereiter werden. Der erste Schritt erfolgte in dem Moment, in dem sie auf ihre Probleme angesprochen wurden und sich trauten, offen darüber zu reden.

#### **4. Diskussion und Schlussfolgerungen**

Die in diesem Beitrag dargestellten Auffassungen Lernender zeugen davon, dass die befragten Germanistikstudentinnen zahlreiche Erfahrungen bezüglich des Fremdsprachenlernens gesammelt haben. Diese Erfahrungen stützen sich auch auf die Fachkenntnisse der Probandinnen im Bereich der Sprachlehrforschung und der DaF-Methodik. Hinter den exemplarisch angeführten

Äußerungen stehen individuelle Lerngeschichten, die sich mehr oder weniger, etwa wegen eines ähnlichen institutionellen Ausbildungswegs, überschneiden und weitere Lernschritte prägen. Aus mehreren Auffassungen geht hervor, dass das institutionelle Gefüge mit allen positiven und negativen Auswirkungen das Selbstbild jeder untersuchten Person und die sich daraus ergebenden Emotionen in gewissem Grade mitbestimmt hat. Anzumerken ist jedoch, dass die Probandinnen immer häufiger ihre Erfolge (auch Misserfolge) sich selbst zuschreiben können – die Lokationen verschieben sich also von einer eher externalen in eine internale Richtung (vgl. 2.2.2). Die Studentinnen sehen ein, dass sie die Eigenverantwortung übernehmen und ihre früheren Auffassungen revidieren sollten (vgl. Beispiele 8, 10, 14). Dies manifestiert sich u. a. in den sich immer stärker abzeichnenden qualitativen Auffassungen bezüglich des Lernens (vgl. 2.2.2). Von Vorteil erweisen sich außerdem die in der Regel optimistisch angelegten Attributionen, besonders hinsichtlich der mündlichen Kommunikation (vgl. Beispiele 5, 13).

Gerade die Sprechfertigkeit der Studentinnen scheint als Maßstab für die Bestimmung des eigenen Kompetenzniveaus und der bisherigen Entwicklung zu dienen. Einigen Auffassungen ist zu entnehmen, dass manche Schullehrenden die Entwicklung der Sprechfertigkeit in eine unabsehbare Zukunft verschieben, bis die grammatischen Grundlagen vermeintlich durch bloßes Üben beherrscht würden. Durch die gesammelten Lernerfahrungen kommen die Studentinnen zu der Erkenntnis, dass manche Lehrmethoden versagt haben. Dies versuchen einige von ihnen in den Lehrpraktika an der Schule zu berücksichtigen und zu ändern.

Trotz der beim mündlichen Sprachgebrauch auftretenden Fehler<sup>20</sup> und der sich anhäufenden negativen Gefühle (z. B. Sprechangst) erwarten die Probandinnen Gelegenheiten, in denen sie sich behaupten könnten. In erster Linie sehen sie diese in jeglichen Kontakten mit deutschen Muttersprachler(inne)n. Polnische Lehrende nehmen sie dagegen grundsätzlich durch das Prisma ihrer formalen Aufgaben im Unterricht (z. B. Korrigieren, Bewerten) wahr, so dass deren emotionale Reaktionen auch stärker die Gefühle der Lernenden beeinflussen (vgl. Beispiel 10, hierzu auch OGASA 2011:172). Durchaus positiv wirkt auf individuelle Emotionen der Glaube, dass polnische Lehrende auch einmal Lernende waren und alle Kompetenzunzulänglichkeiten gut verstehen könnten (vgl. Beispiel 11). Wünschenswert wäre noch, dass Lehrende ihre Lernerfahrungen zielbewusst zum Thema reflexiven Handelns im

---

<sup>20</sup> Die schriftlich fixierten Auffassungen scheinen dies zu bestätigen.

Fremdsprachenunterricht machen und Lernende auf Parallelen (besonders in Hinblick auf Schwierigkeiten) bei individuellen Lern- und Kommunikationsprozessen hinweisen würden. Schlussfolgernd ist festzustellen, dass gemeinsames Reflektieren eine wichtige emanzipatorische Funktion hat. Durch das Bewusstwerden und die Verbalisierung der Auffassungen bezüglich der Spezifik des Fremdsprachenlernens sowie der eigenen Haltung in diesen Prozessen werden die Lernenden selbstständiger und selbstbewusster, u. a. dadurch, dass sie ihre effektiven Lern- und Kommunikationsstrategien entdecken und die Emotionen regulieren können. Beim gemeinsamen Reflektieren ist weitgehende Offenheit zwischen Lehrenden und Lernenden anzustreben, damit beide Seiten ein hohes Maß an gegenseitigem Vertrauen aufbauen. Dies ist eine wichtige Voraussetzung, wenn man über Emotionen sprechen möchte. Forschungsmethodologisch sollten möglichst unterschiedlich fixierte Auffassungen (z.B. Lernbiographien, Lerntagebücher, Interviews) zur Analyse herangezogen werden. Relevant für die Fremdsprachenforschung sind nicht nur retrospektiv (z.B. in diesem Forschungsdesign), sondern auch introspektiv (z.B. die Ausführung einer Aufgabe begleitend) sowie prospektiv (z.B. die Entwicklung der Sprachkompetenz nach dem institutionellen Lernen voraussehend) gewonnene Daten.

## **Literatur**

- ANDERSON, NEIL J. (2002): *The Role of Metacognition in Second Language Teaching and Learning*. In: *Online ERIC Reproduction Document Service Nr. ED 463659*: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED463659.pdf> (16.05.2014).
- ARAGÃO, RODRIGO (2011): *Beliefs and Emotions in Foreign Language Learning*. In: *System* 39:302-313.
- BARCELOS, ANNA M.F. (2003): *Researching Beliefs about SLA: A Critical Review*. In: KALAJA, PAULA / BARCELOS, ANNA M.F. (eds.): *Beliefs about SLA. New Research Approaches*. New York, 7-33.
- BARCELOS, ANNA M.F. / KALAJA, PAULA (2011): *Introduction to Beliefs about SLA Revisited*. In: *System* 39:281-289.
- BENSON, PHIL / LOR, WINNIE (1999): *Conceptions of Language and Language Learning*. In: *System* 27:459-472.
- BOWLES, MELISSA (2013): *Awareness*. In: ROBINSON, PETER (ed.): *The Routledge Encyclopedia of Second Language Acquisition*. London/New York, 60-63.
- BROWN, ANN L. (1978): *Knowing When, Where, and How to Remember: A Problem of Metacognition*. In: GLASER, ROBERT (ed.): *Advances in Instructional Psychology*. Hillsdale, 77-165.

- (1984): *Metakognition, Handlungskontrolle, Selbststeuerung und andere, noch geheimnisvollere Mechanismen*. In: WEINERT, FRANZ E. / KLUWE, RAINER (eds.): *Metakognition, Motivation und Lernen*. Stuttgart, 60-109.
- CHAN, WAI M. (2000): *Metakognition und der DaF-Unterricht für asiatische Lerner. Möglichkeiten und Grenzen*. Münster.
- EWALD, JENNIFER D. (2007): *Foreign Language Learning Anxiety in Upper-Level Classes. Involving Students as Researchers*. In: *Foreign Language Annals* 40: 122-142.
- FLAVELL, JOHN H. (1976): *Metacognitive Aspects of Problem-Solving*. In: RESNICK, LAUREN B. (ed.): *Nature of Intelligence*. Hillsdale/N.J., 231-236.
- (1979): *Metacognition and Cognitive Monitoring: A New Area of Cognitive-Developmental Inquiry*. In: *American Psychologist* 34:906-911.
- FLAVELL, JOHN H. / WELLMAN, HENRY M. (1977): *Metamemory*. In: KAIL, ROBERT V. / HAGEN, JOHN W. (eds.): *Perspectives on the Development of Memory and Cognition*. Hillsdale, 3-33.
- GAPIŃSKA, ANNA (2008): *Autonomia a percepcja własnej kontroli w procesie uczenia się*. [Autonomie und Kontrollüberzeugung im Lernprozess]. In: PAWLAK, MIROSLAW (ed.): *Autonomia w nauce języka obcego – Co osiągnęliśmy i dokąd zmierzamy?* Poznań/Kalisz/ Konin, 33-43.
- GRAHAM, SUZANNE J. (2003): *Learners' Metacognitive Beliefs. A Modern Foreign Languages Case Study*. In: *Research in Education* 70:9-20.
- HASSELHORN, MARCUS (1992): *Metakognition und Lernen*. In: NOLD, GERD (ed.): *Lernbedingungen und Lernstrategien*. Tübingen, 35-63.
- HORWITZ, ELLAINE K. (1985): *Using Students' Beliefs about Language Learning and Teaching in the Foreign Language Methods Course*. In: *Foreign Language Annals* 18:333-340.
- KALAJA, PAULA (2003): *Research on Student's Beliefs about SLA within a Discursive Approach*. In: KALAJA, PAULA / BARCELOS, ANNA M.F. (eds.), *Beliefs about SLA. New Research Approaches*. New York, 87-108.
- KALLENBACH, CHRISTIANE (1996): *Subjektive Theorien. Was Schüler und Schülerinnen über Fremdsprachenlernen denken*. Tübingen.
- KNAPP-POTTHOFF, ANNELIE (1997): *Sprach(lern)bewußtheit im Kontext*. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 26:9-23.
- KÖNIGS, FRANK G. (2010): *Zweitsprachenerwerb und Fremdsprachenlernen: Begriffe und Konzepte*. In: KRUMM / FANDRYCH / HUFSEISEN / RIEMER, 754-764.
- KRUMM, HANS-JÜRGEN / FANDRYCH, CHRISTIAN / HUFSEISEN, BRITTA / RIEMER, CLAUDIA (eds.) (2010): *Deutsch als Fremd- als und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Bd. 1. Berlin/New York (=Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35.1).

- KUNTZ, PATRICIA S. (1996): *Beliefs about Language Learning: The Horwitz Model*. In: *Online ERIC Reproduction Document Service Nr. ED 397649*: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED397649.pdf> (16.05.2014).
- LIM, HYE-YEON (2004): *Effects of Task Values, Attributions, and Cultural Constructs on Foreign Language Use Anxiety among International Teaching Assistants*. Austin (unveröffentlichte Dissertation).
- MACINTYRE, PETER D. (1995): *How does Anxiety Affect Second Language Learning? A Reply to Sparks and Ganschow*. In: *The Modern Language Journal* 79:90-99.
- MERCER, SARAH (2011): *The Self as a Complex Dynamic System*. In: *Studies in Second Language Learning and Teaching* 1:57-82.
- MORI, YOSHIKO (1999): *Epistemological Beliefs and Language Learning Beliefs: What Do Language Learners Believe about Their Learning?* In: *Language Learning* 49:377-415.
- NEISSER, ULRIC (1967): *Cognitive Psychology*. New York.
- NERLICKI, KRZYSZTOF (2011): *Lernerreflexionen im Blickpunkt. Polnische Germanistikstudenten über ihre fremdsprachlichen Lern- und Kommunikationserfahrungen*. Hamburg (=Lingua. Fremdsprachenunterricht in Forschung und Praxis 17).
- NERLICKI, KRZYSZTOF / RIEMER, CLAUDIA (2012): *Sprachverwendungsangst im interkulturellen Vergleich – auf der Suche nach ihren universellen und lernkontextspezifischen Ursachen*. In: *Deutsch als Fremdsprache* 49:88-98.
- OGASA, NICOLE (2011): *Gefühle und Lernen im Fremdsprachenunterricht. Der Einfluss von Gefühlen auf das Lernen*. Frankfurt (M.)/Berlin/Bern u. a. (=Inquiries in Language Learning. Forschungen zu Psycholinguistik und Fremdsprachendidaktik 4).
- ORTONY, ANDREW / CLORE, GERALD L. / COLLINS, ALLAN (1988): *The Cognitive Structure of Emotions*. Cambridge.
- PEKRUN, REINHARD (1992): *Expectancy-Value Theory of Anxiety. Overview and implications*. In: FORGAYS, DONALD G. / SOSNOWSKI, TYTUS / WRZEŚNIEWSKI, KAZIMIERZ (eds.): *Anxiety. Recent Developments in Cognitive, Psychological and Health Research*. Washington, D.C., 23-41.
- POLAT, BRITTANY (2013): *Language Experience Interviews: What Can They Tell Us about Individual Differences?* In: *System* 41:70-83.
- RIEMER, CLAUDIA (2004): *Zur Relevanz qualitativer Daten in der neueren L2-Motivationsforschung*. In: BÖRNER, WOLFGANG / VOGEL, KLAUS (eds.): *Emotion und Kognition im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen, 35-65.
- ROTTER, JULIAN B. (1966): *Generalized Expectancies for Internal versus External Control of Reinforcement*. In: *Psychological Monographs* 80:1-28.
- RÜCK, NICOLA (2009): *Auffassungen vom Fremdsprachenlernen monolingualer und plurilingualer Schülerinnen und Schüler*. Kassel.
- SCHMIDT, CLAUDIA (2010): *Sprachbewusstheit und Sprachlernbewusstheit*. In: KRUMM / FANDRYCH / HUFEBISEN / RIEMER, 858-866.

Krzysztof Nerlicki

- TALLON, MICHAEL (2009): *Foreign Language Anxiety and Heritage Students of Spanish: A Quantitative Study*. In: *Foreign Language Annals* 42:112-137.
- VICTORI, MIA / LOCKHART, WALTER (1995): *Enhancing Metacognition in Self-Directed Language Learning*. In: *System* 23:223-234.
- WEINER, BERNARD (1979): *A Theory of Motivation for Some Classroom Experience*. In: *Journal of Educational Psychology* 71:3-25.
- WENDEN, ANITA L. (1986): *What Do Second-Language Learners Know about Their Language Learning? A Second Look at Retrospective Accounts*. In: *Applied Linguistics* 7:186-205.
- (1998): *Metacognitive Knowledge and Language Learning*. In: *Applied Linguistics* 19:515-537.
- (1999): *An Introduction to Metacognitive Knowledge and Beliefs in Language Learning: Beyond the Basics*. In: *System* 27:435-441.
- WILLIAMS, MARION / BURDEN, ROBERT (1999): *Students' Developing Conceptions of Themselves as Language Learners*. In: *The Modern Language Journal* 83:193-201.
- YAN, JACKIE X. / HORWITZ, ELAINE K. (2008): *Learners' Perceptions of how Anxiety interacts with Personal and Instructional Factors to Influence their Achievement in English. A Qualitative Analysis of EFL Learners in China*. In: *Language Learning* 58:151-183.
- YOUNG, DOLLY JESUSITA (1994): *New Directions in Language Anxiety Research*. In: KLEE, CAROL (ed.): *Faces in a Crowd: The Individual Learner in Multisection Courses*. Boston, 3-45.