

„Emotion und Kognition im Fremdsprachenunterricht“ - Bericht von der 10. Göttinger Fachtagung zur Fremdsprachenausbildung an der Hochschule im März 2003

Claudia Marra

Abstract

Recent research in the fields of neurobiology, semiotics, linguistics, literature, didactics and media have been discussed by more than 200 experts from 14 countries at this years international congress titled „Emotion and cognition in foreign language learning“ at Göttingen university in Germany. This article presents a short overview about the discussions.

The human brain, as a tool for problem solving, rather than for rote learning, manages its task by distinguishing between incoming data:

known stimuli are routinely processed, while unknown stimuli at first cause stress.

If the stress provoking stimulus becomes manageable and solvable, if, in other words, stress and anxiety can be turned into the positive experience of problem-solving-ability, this newly processed information can be stored and put into further use.

This leads in turn to greater confidence, curiosity about more new information and joy of learning.

If, on the other hand, the challenging problem can't be dealt with successfully, a vicious circle of frustration, avoidance and loss of confidence sets in, which blocks the brains learning ability.

3 basic strategies might help to improve the students ability to deal with stress and fear:

- a) deepen and further student's confidence by reflecting on previously acquired knowledge, experiences and abilities
- b) develop trust in other persons (emotional bonds)
- c) develop trust in imaginary sources of power (religion, creeds, ideals...)

A long-term reduction of the amount of new information (brain stimuli) and „pampering“ the brain is neither helpful nor desirable to reduce stress, because this strategy ultimately leads to reduced brain capacity, lack of recognition, loss of confidence and competence and even to a quantitative loss in brain mass.

For the teacher does that mean:

- a) challenge students without being too excessive or too sparse
- b) further and nourish students positive experiences in problem solving

- c) reduce stress and anxiety by promoting students abilities and confidence
- d) offer an atmosphere of mutual and general trust.

Recent findings in the field of semiotics also points out the importance of emotions.

Feelings influence all levels of language production:

words, phrases, sentences and complex text-clusters can be understood as coded emotions.

Ease, empathy, esteem, attraction, expectation - all either in the positive or the negative sense - make up emotional scenarios that are expressed and condensed in language. These scenarios determine our ability to memorize, describe and explain human behaviour, experience, judgment and desires.

Thus, for foreign language teaching, it is of utmost importance to impart the emotional make up of a foreign language and culture to students.

Music, movies, pictures, ...are recommended tools to achieve a better understanding in this area.

Empiric studies in foreign language reading at schools confirm these findings, affective and cognitive factors interact with each other constantly and influence each other, thus deciding language usage and acquisition.

Didactical research also led to the conclusion, that foreign language didactics and cognitive concepts need to be extended on the emotional level.

Joining cognition and emotion can be achieved in a constructive process. If construction is likened to an engine, the engines structure could be pictured as a persons cognitive ability, while emotions are the fuel.

Reading a text or planning a sentence are cognitive processes, but their success or failure depends strongly on the emotional situation of the learner-subject, his „emotional filter“.

Mastering a movement or applying a grammar-rule can only then successfully be done, when the student is emotionally involved.

Emotionally influenced usage combined with reflection on cognitive processes are thus important to achieve better foreign language learning results.

抄 録

国際学会「外国における感情と認識」はドイツのゲッティンゲン大学で2年ごとに行われている。今年は14ヶ国からおよそ200名の研究者（神経生物学者、記号論学者、言語学者、文学者、メディア学者、教育学者）が集まって、研究発表及び討論を行った。

この研究発表によると、人間の脳は暗記するより問題を解く道具であるという事が分かった。脳に入ってくる情報は二つのグループに分けられる。

周知の情報は型にはまってプロセスする、未知の情報はストレスの原因となる。このストレスと不

安の状態は解くことが出来るのであれば、つまりもし不安が好ましい経験に変わる事ができれば、新しく入った情報は長期学習の第一歩となる。

この最初の一步は学生の自信を強くする、好奇心をそそる、学習の楽しみの源である。

しかし、最初の脳への挑戦がうまく処理できなかつたら、悪循環が始まる：

ストレス→不安→フラストレーション→回避→自信喪失→学習不可→ストレス。

このストレスと不安に対して三つの仕方が発表された：

1. 学生の以前の経験と能力をつかい、自分自身を高める事
2. 同僚、先輩、後輩、周囲の人々（信頼のおける人）の力を使って信頼させる事
3. 宗教、イデオロギー、思想などを信じる事、つまり別な力を使って信頼させる事。

脳を甘やかせる事は望ましくない。脳を刺激することが不十分なら能力が減り、認識が少くなり、専門的知識に裏付けられた能力が消えて、脳の量が減少する。

教師への提言は、

1. 学生は新しい情報に挑戦して、その情報が多すぎないように、また少なすぎないようにする。
2. 学生の問題解決の力を支援する。
3. ストレスと不安の感情に対して、信頼関係の環境をつくる。

教育的な経験による学習と記号論的な研究によって、感情はすべての言語能力、言語構造に影響を与える。単語、フレーズ、節、文章などは感情コードにとって理解することができる。

安楽、同情、尊重、魅力、予期（積極的なレベルから消極的なレベルまで）の感情は言語の中に含まれた感情的場面である。この感情的場面は記憶能力、説明能力、人間の行動、判断、望み、経験を決定する。

外国語を教える時は、この感情的場面の相違を教えなければならない。

同様に構成主義的なモデルでもこれらの考え方を支持している。このモデルによっては、設計 = エンジン、認識 = エンジンの構造、感情 = ガゾリン である。

つまりテキストを読解したり、作文したりする事は、認識的過程であり、しかし認識的過程の成功は学生の感情的な状況に依存する。

外国語を習得するためには、感情的使用と認識的過程が必要である。

Seit 1983 findet an der Georg-August-Universität in Göttingen alle zwei Jahre eine internationale Tagung mit dem Themenschwerpunkt Fremdsprachenausbildung und Fremdsprachenerwerb in Lehre und Forschung an den Hochschulen statt.

Zur diesjährigen Veranstaltung hatten sich ca. 200 Theoretiker und Praktiker aus Belgien, Deutschland, Finnland, Frankreich, Italien, Japan, den Niederlanden, Österreich, Polen, der Schweiz, Spanien, Tschechien, Ungarn und den USA versammelt, um sich in 4 Plenarveranstaltungen und 6 Arbeitsgruppen über den derzeitigen Forschungsstand sowie die verschiedenen Aspekte des Themas „Emotion und Kognition im Fremdsprachenunterricht“ auszutauschen.

Im folgenden möchte ich die wichtigsten Ergebnisse dieser Tagung kurz vorstellen, um dann einige Schlußfolgerungen für den universitären Fremdsprachenunterricht herauszuarbeiten.

Der Eröffnungsvortrag von Herrn Professor Dr. Gerald Hüther von der Abteilung für Psychiatrie und Psychotherapie der Uni Göttingen befaßte sich mit der „Bedeutung emotionaler Aktivierungsprozesse für die neurobiologische Verankerung von Erfahrungen“.

Der durch die sogenannte „Kognitive Wende“ eingeleitete Paradigmawechsel in der Hirnforschung vom „Wie funktioniert etwas?“ hin zum „Warum funktioniert etwas?“ habe Forschungen über die nutzungsabhängige Strukturierung des menschlichen Gehirns angeregt, und ergeben, dass „selbst die im erwachsenen Gehirn angelegten synaptischen Verschaltungen und neuronalen Netzwerke in weitaus stärkerem Maße als bisher angenommen formbar und an neue Nutzungsbedingungen anpaßbar sind“⁽¹⁾, wenn bestimmte emotionale Zentren des Gehirns aktiviert werden. Diese strukturelle Verankerung von Erfahrungen wird als „emotionales Gedächtnis“ bezeichnet.

Hüther führte aus, dass ein Mangel an innerer Einstellung die Ursache für ein Versagen in Lernsituationen ist.

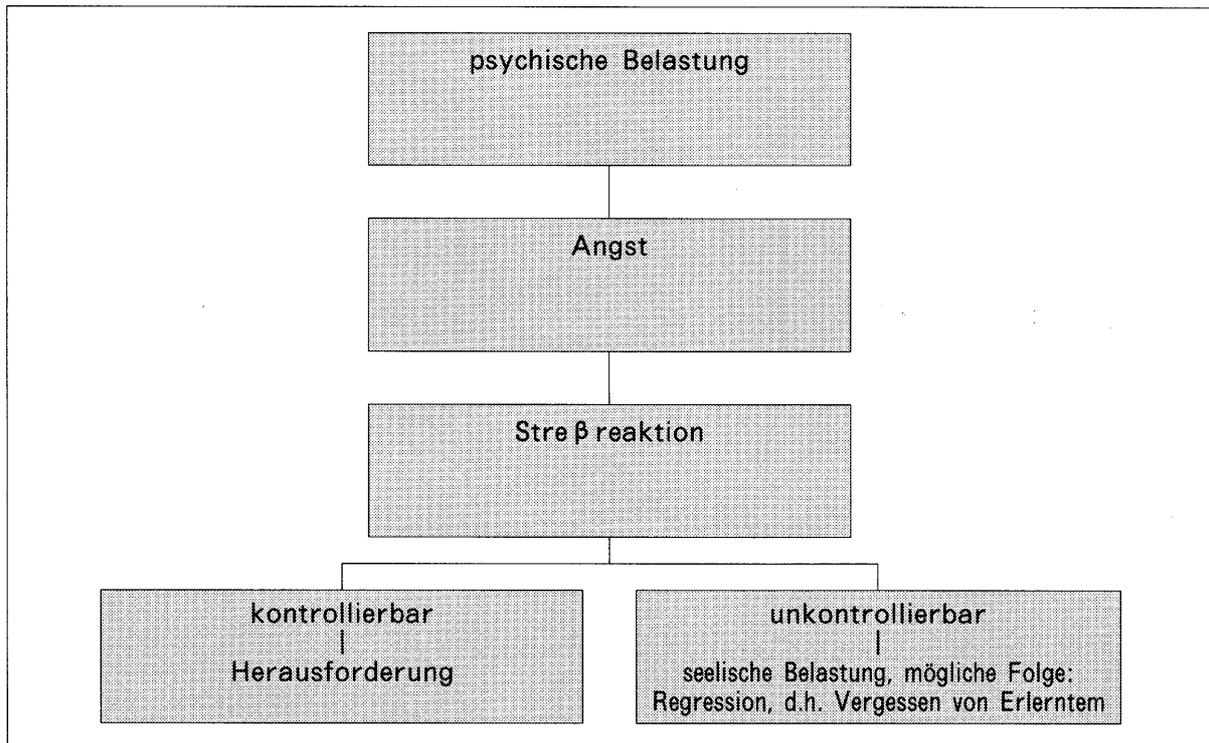
Störungen des emotionalen Gleichgewichts (etwa durch psychosoziale Konflikte, den Verlust psychosozialer Unterstützung - Tod, Trennung etc.- oder den Verlust psychosozialer Kompetenz - Wahnsinn, Autismus, etc.-) zwingen das Gehirn dazu, Anpassungen und Veränderungen vorzunehmen.

Dies führt im weitesten Sinne dazu, dass eine große Anzahl von außen auf das Gehirn eindringender Reize (Probleme) zu einer Erweiterung der Gehirnkapazität führt, während eine dauerhafte Problem- bzw. Reizreduktion Hirnschwund nach sich zieht.

Grundsätzlich unterscheidet das Gehirn bei eindringenden Reizen erst einmal zwischen bekannten und unbekanntem Reizen.

Bekanntes verursacht die Auslösung von routinierten physiologischen Prozessen, während unbekanntes Reize körperliche Stresssymptome hervorruft.

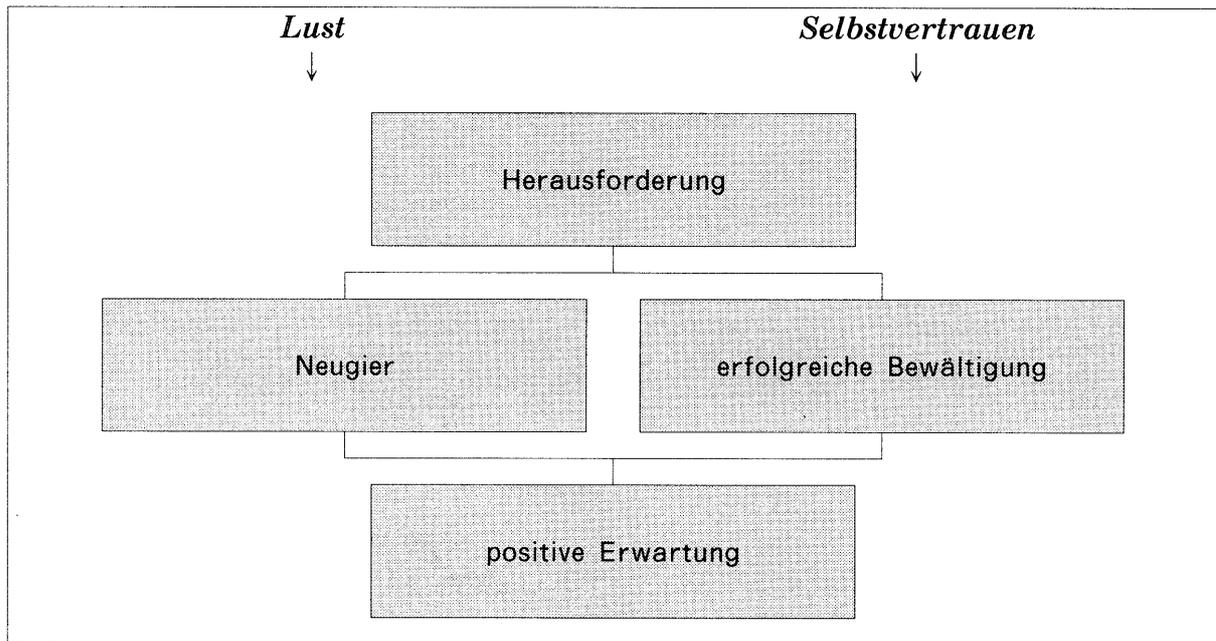
Dieses Flußdiagramm verdeutlicht den Zusammenhang:



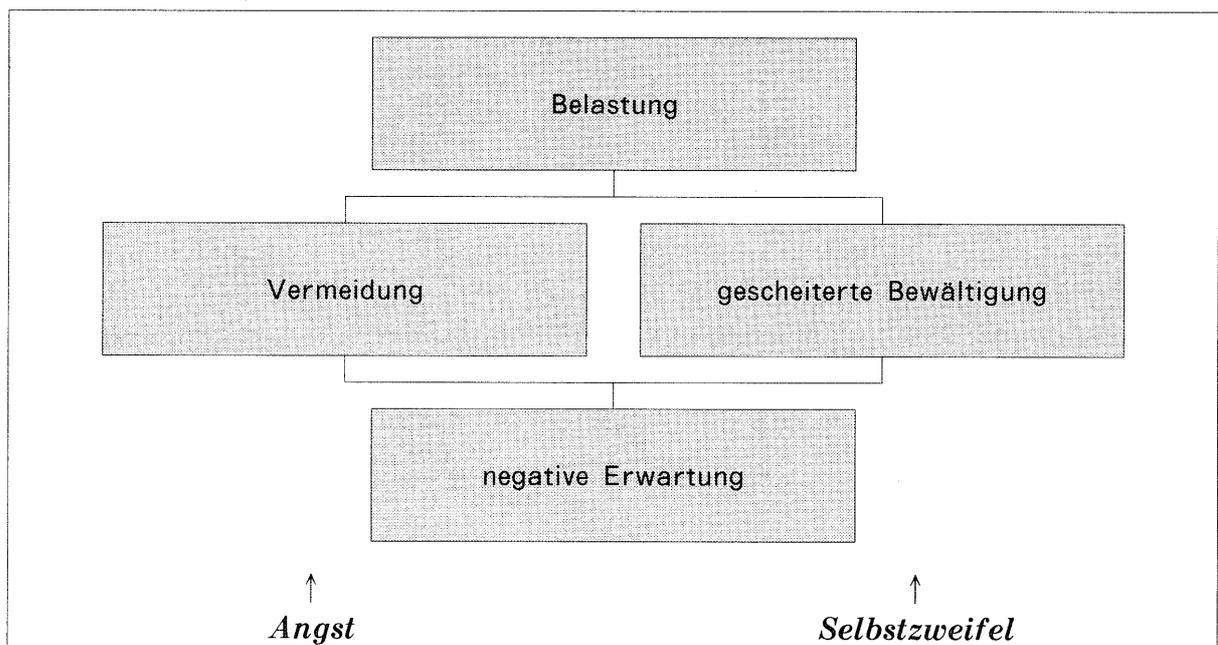
Ziel einer positiv erlebbaren Lernsituation ist also die Kontrolle von Stresssituationen, die Umwandlung also von Angst in positive Überraschung, Neugier und letztlich Lust.

Hüther zeigte, dass die Erfolgserlebnisse (Lust) um so größer sind, je stärker die Anfangsangst und die eigene Anstrengung, diese Angst zu überwinden, gewesen seien.

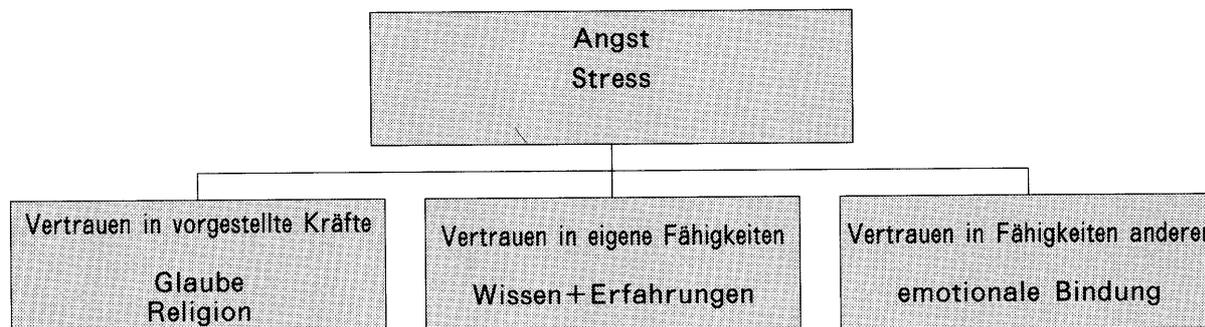
In einem dauerhaft positiven Prozeßablauf entwickelt sich außerdem das Selbstvertrauen, das notwendig ist, auch neue Herausforderungen positiv zu erleben:



Umgekehrt führten dauerhaft negative Prozeßabläufe zu diesem Schema:



Zur erfolgreichen Bewältigung von Angst und Stress schlug Hüther 3 Kernstrategien vor:



Von diesen dreien spielen sicher das Vertrauen in eigene Fähigkeiten, aber auch der emotionale Bezug zu Mitlernern und Lehrenden die wichtigste Rolle im Fremdsprachenunterricht.

Wichtig erscheint aber auch, dass das Verwöhnen bzw. Vernachlässigen des Lernalters ebenfalls zu unerwünschten Störungen im Lernumfeld führt.

Indem dem Lernerhirn Probleme erspart werden, nimmt man ihm die Erfahrung von Problemlösungsfähigkeit. Eine emotionale Bindung des Lernprozesses findet nicht statt, mit dem Resultat, dass Wahrnehmung, Selbstwertgefühl und Kompetenz eingeschränkt werden.

Das Gehirn ist also nicht zum Auswendiglernen da, sondern um Probleme zu lösen.

Daraus lassen sich folgende Forderungen an die Lehrenden stellen:

1. Studierende mit neuen Informationen herausfordern ohne sie zu über- oder unterfordern.
2. Die Erfahrung von positiven Problembewältigungen ermöglichen und fördern.
3. Angst abbauen helfen, durch Stärkung des Selbstvertrauens der Studierenden und die Schaffung einer vertrauensvollen Atmosphäre.

Der zweite Plenarvortrag wurde von Prof. Dr. Norbert Fries vom Institut für Deutsche Sprache und Linguistik an der Humboldt-Universität in Berlin gehalten.

Hier ging es um den Zusammenhang von „Sprache und Emotionen“:

„Gefühle“ (im Sinne seelischer Empfindungen) bewerten auf der Basis kognitiver semiotischer Prozeduren bei der Erzeugung von Verhalten Alternativen.

Aus dieser Sichtweise folgt, dass das Lebewesen zugängliche Gefühlsspektrum an ihre jeweiligen semiotischen Fähigkeiten gebunden ist: Je differenzierter die Semiotik, desto nuancierter die Gefühle. ⁽²⁾ „Durch Zeichen codierte Gefühle“ nennt Fries „Emotionen“. ⁽³⁾

In seinem Vortrag zeigte er, dass emotionale Einstellungen „sprachlich auf allen Ebenen des jeweiligen Sprachsystems codiert werden“ ⁽⁴⁾ können und belegte dies mit einer Vielzahl von Beispielen aus den Bereichen

der Wortbildung (z. B. Begriffe wie „Scheißuni“),

der Phrasenbildung (z. B. Terme wie „linke Sau“),

der Satzbildung (z. B. Prädikationen „Was der eine Sau ist!“),
sowie der Äußerungs- und Textbildung (z.B. Äußerungsbedeutungen „Die Angst des Torwarts
beim Elfmeter“).

Fries geht „von fünf Klassen introspektiv wahrnehmbarer Zustände aus:

- I. Behagen,
- II. Empathie,
- III. Wertschätzung,
- IV. Attraktivität und
- V. Erwartung.

Diese Klassen sind jeweils mit emotionalen Einstellungen verbunden⁽⁶⁾, also entweder
affirmativ oder negativ.

Zur Klasse „*Behagen*“ gehören z.B. Angst, Beklemmung, Freude, Glück, Heiterkeit, Leid oder
Wonne.

Unter Empathie sind die Gefühle Mitfreude, Neid, Mitleid oder Schadenfreude gemeint,
Wertschätzung umfasst Scham, Stolz, Verachtung oder Zorn,

Attraktivität beinhaltet neben Abscheu, Antipathie, Ekel und Hass auch Liebe,

mit der V. Klasse, *Erwartung*, sind Befriedigung, Erleichterung, Angst, Furcht, Hoffnung
oder Vertrauen gemeint.

Fries erläuterte weiterhin das Verhältnis zwischen Sprechhandlungen, besonders zwischen
Äußerungsbedeutungen und deren emotionalen Bewertungen, diese bezeichnet er als
„emotionale Szenen“.

Emotionale Szenen sind im Hinblick auf Qualität und Intensität differenziert, sie sind
außerdem „signifikant relevante Konzepte z.B. für die Explikation der Elemente des
Gefühlswortbestandes von Sprachen und einschlägigen Metaphern und Metonymien.

Die Semantik spezifische Gefühle bezeichnender Ausdrücke lässt sich durch semantische
Merkmale nur unvollkommen explizieren:

Wörter wie z.B. Wut, Zorn, Ärger, Unmut oder wie z.B. Angst, Furcht, Panik, Phobie, Grauen,
Schreck, Bangigkeit, Beklemmung unterscheiden sich signifikant vielmehr darin, dass sie auf
unterschiedliche emotionale Szenen referieren. Emotionale Szenen unterstützen darüber
hinaus beispielsweise unsere Fähigkeit zum Erinnern, zum Beschreiben und zum Erklären
unseres Verhaltens, unserer Erlebnisse, Urteile und Wünsche.⁽⁶⁾

Aus diesen Ausführungen ergibt sich als Konsequenz für den Fremdsprachenunterricht, die
Notwendigkeit, den Lernern neben der Semiotik auch die Bedeutung der hinter ihr liegenden
emotionalen Szenen zu vermitteln.

Die Anglistik-Professorin Dr. Claudia Finkbeiner von der Universität Kassel ergänzte mit ihrem Vortrag „Affektive Faktoren beim Lernen und Lehren fremder Sprachen“ die theoretischen Ausführungen von Fries mit ihrer Präsentation von Resultaten eines empirischen Schulversuchs zum fremdsprachlichen Lesen mit Schülern und Schülerinnen der Klassenstufen 9 und 10.

Detailliert zeichnete sie Forschungsfragen und Hypothesen, den theoretischen Bezugsrahmen, Untersuchungsverfahren und Datenkonstruktion, exemplarische Ergebnisse und die sich hieraus ergebenden Konsequenzen auf.

Auch sie kam zu dem Ergebnis, dass affektive und kognitive Faktoren „miteinander agieren und sich gegenseitig beeinflussen“⁽⁷⁾

Als Ergebnis ihrer empirischen Studie formulierte sie die Annahme, dass „die Interessen- und Strategienengese, insbesondere beim schulischen fremdsprachlichen Lernen, hochgradig von kontextuellen, tätigkeitsorientierten und inhaltlichen Fähigkeiten abhängig ist.“⁽⁸⁾

Prof. Dr. Dieter Wolff, Anglist vom Fachbereich Sprach- und Literaturwissenschaften der Universität Wuppertal bemängelte in seinem Vortrag „Kognition im Fremdsprachenerwerb“ die Dominanz „verkopften Fremdsprachenlernens“.

Auch er wies, wie seine Vorredner, auf die große Bedeutung der affektiven Komponente beim Lernen hin.

Er forderte eine Erweiterung kognitions- und fremdsprachendidaktischer Konzepte der Konstruktion um eine emotionale Ebene. Konstruktion ist dabei das Emotion und Kognition verbindende Konzept.

Kognition, also Wahrnehmen, Denken, Lernen und Urteilen, beeinflusse Emotion und vice versa in einem zeitlich dynamischen Prozes.

In Anlehnung an Piaget bezeichnet er „Konstruktion“ als Motor, dessen Struktur die „Kognition“ und dessen Treibstoff die „Emotion“ sei.

Konstruktion sei

- ein vom Informationsverarbeiter autonom gestalteter Prozes,
- Interaktion zwischen eingehenden Informationen und vorhandenem Wissen,
- Konstruktion als Interaktion bewirke subjektive Wissenskonstrukte,
- ein emergenter Prozes, d.h. mehr als die Summe der Komponenten,
- Lernen

Jeder Lerner verfüge über einen sogenannten „affektiven Filter“, der bewirke, dass nur diejenigen Informationen verarbeitet werden, die vom jeweiligen emotionalen Zustand zugelassen werden.

„Informationsverarbeitung, Sprachverarbeitung, Lernen und Sprachlernen kann man nur

erklären, wenn man Emotion und Kognition als integrativ und interdependent versteht. Das Lesen eines Textes, das Planen einer Aussage sind kognitive Tätigkeiten, deren Gelingen aber abhängig ist von der jeweiligen emotionalen Befindlichkeit; der Erwerb eines motorischen Bewegungsschemas oder einer grammatischen Regel kann nur gelingen, wenn der Lerner das zu erwerbende Phänomen kognitiv analysiert, sich aber gleichzeitig in den Erwerbsprozess emotional involviert. ⁽⁹⁾

Auch das Sprache lernen ist ein solches kognitions- und emotionsbasiertes Konzept. Unterrichtstypische kognitive Prozesse wie z. B. definieren, organisieren oder restrukturieren werden permanent von emotionalen Prozessen wie z.B sich involvieren, sich identifizieren, sich langweilen, sich sperren oder affektiv reagieren beeinflusst.

Die jeweils einzigartige Kombination von Emotion und Kognition bewirke zudem das individuelle Gefühl von Neuheit oder Bekanntheit von Informationen.

Sprache lernen kann mithin nur dann richtig funktionieren, wenn es als auf Verstehensprozessen basierender, emotionsbeeinflusster Sprachgebrauch verstanden wird.

Abwechselnd mit den Plenarvorträgen wurde in 6 Arbeitsgruppen verstärkt auf die praktischen Aspekte des Themas eingegangen:

In Arbeitsgruppe 1, Emotion und Kognition in Sprache und Kommunikation, ging es unter anderem um Sprechsituationen, Kommunikationsstörungen, gesprochene und geschriebene Sprache, denotative und konnotative Bedeutung sowie die Versprachlichung von Emotionen. Arbeitsgruppe 2, Emotion und Kognition beim Fremdsprachenlernen, gab Einblicke in Konzepte wie Motivation, Identität, Leiblichkeit, Geschlecht, individuelle Unterschiede, Lernbiographien, Sprachbewusstheit, Sprachlernbewusstheit, emotionale Intelligenz usw.

AG3 behandelte Emotion und Kognition in der Fremdsprachenlehre, hierunter z.B. Lernerorientierung, Curricula, affektive und kognitive Lernziele, Lehrer-Schüler-Beziehung, Emotion und Grammatik, didaktische Verfahren, alternative Methoden und Arbeitsformen.

Die vierte Gruppe, Interkulturelle Einstellungen, beschäftigte sich mit Bildungszielen, Kulturbegriffen, Verstehensprozessen, Fremdverstehen, Nähe und Distanz, Klischees, Stereotypen, Vorurteilen, Tabubrüchen, Landeskunde, sowie Literatur im Fremdsprachenunterricht.

AG 5, Emotion und Kognition in der Fremdsprachenforschung, beleuchtete Forschungsziele, Methodologien, qualitative und quantitative Verfahren, empirische Projekte, Praxisrelevanz, Evaluation von Handlungskompetenzen usw.

In der 6. AG, Emotion und Kognition in und mit Medien, ging es um Curriculum und Handreichungen, Textauswahl, mediale Aspekte, Authentizität, Kreativität, Übungsgestaltung, Sparchwahl, Persönlichkeitsfaktoren, Hemmungen, autonomes Lernen etc.

Die ca. 80 Vorträge der Einzelgruppen vorzustellen, würde den Rahmen dieser Veröffentlichung sprengen, deshalb muß an dieser Stelle auf die geplanten Tagungsdokumentationen in der Zeitschrift „Fremdsprachen und Hochschule“, sowie in der Reihe „Fremdsprachen in Lehre und Forschung“ des AKS verwiesen werden.

Auch in den Diskussionen der Arbeitsgruppen lag jedoch der Tenor auf der Erkenntnis, dass nur, was in der Interaktion zwischen den Menschen, als emotional und kognitiv orientierten Wesen, und der Umwelt, auf der Basis von Konstruktionen entsteht, d.h. verstanden wird, weiterverarbeitet und gelernt werden kann. Dies gilt für sprachliche und alle anderen Lernprozesse.

Als Konsequenzen für den universitären Fremdsprachenunterricht ergibt sich sicherlich aus dem oben gesagten, die erneute Forderung nach praxis- und handlungsbezogenem Unterricht. Mehr noch als die Schule, leidet die Universität an einer Überlast kognitiver Lehr- und Lernprozesse. Hier gibt es sicherlich im Hinblick auf die Formulierung von Curricula, sowie die Organisation des Unterrichts in Vorlesungen, Seminaren und Übungen vieles zu überdenken.

Wenn es das Ziel des universitären Unterrichts sein soll, das die Studenten nicht nur über eine Sprache nachdenken können, sondern sie auch verstehen und sprechen sollen, dann bleibt nur der Weg hin zu mehr Lernerorientierung, hin zu einer Einbeziehung seiner Gesamtpersönlichkeit, und nicht nur seiner kognitiven Fähigkeiten.

Anmerkungen:

1. Zit. aus dem Abstract des Vortrags
2. Zit. aus dem Abstract des Vortrags
3. N. Fries: Dies ira. http://www.linguistik online.de/13_01/fries.html S. 3
4. N. Fries: Dies ira. http://www.linguistik online.de/13_01/fries.html S. 5
5. N. Fries: Dies ira. http://www.linguistik online.de/13_01/fries.html S. 7
6. Zit. aus dem Abstract des Vortrags
7. Zit. aus dem Abstract des Vortrags
8. Zit. aus dem Abstract des Vortrags
9. Zit. aus dem Abstract des Vortrags

Literatur:

Hüther, G.: Bedienungsanleitung für das menschliche Gehirn. Göttingen 2001

Ders.: Biologie der Angst. Göttingen 1997

Ders.: Kinder suchen Orientierung. Düsseldorf 2002

Fries, N.: Sprache und Emotionen. o.O. 2000

Wolff, D.: Fremdsprachenlernen als Konstruktion: Grundlagen für eine
konstruktivistische Fremdsprachendidaktik. Frankfurt/Main 2002

Misler, B. u. Bulthaup, U.: The Construction of Knowledge, Learner Autonomy and
Related Issues in Foreign Language Learning. 1999

Finkbeiner, C.: Lehren und Lernen im Kontext empirischer Forschung und Fachdidaktik.
Kassel 2001

E-mail : claudiamarra@tc.nagasaki-gaigo.ac.jp