

- Muñoz, Carmen (Hg.)
2006 *Age and the Rate of Foreign Language Learning*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Nikolov, Marianne und Jelena Mihaljević Djigunović
2006 Recent research on age, second language acquisition, and early foreign language learning. *Annual Review of Applied Linguistics* 26: 234–260.
- Pallier, Christophe
2007 Critical periods in language acquisition and language attrition. In: Barbara Köpke, Monika S. Schmid, Merel Keijzer und Susan Dostert (Hg.), *Language Attrition: Theoretical Perspectives*, 155–168. Amsterdam: Benjamins.
- Perani, Daniela und Jubin Abutalebi
2005 The neural basis of first and second language processing. *Current Opinion in Neurobiology* 15(2): 202–206.
- Schlak, Torsten
2003 Gibt es eine kritische Periode des Spracherwerbs? Neue Erkenntnisse in der Erforschung des Faktors Alter beim Spracherwerb. *Deutsch als Zweitsprache* 1: 18–23.
- Schlak, Torsten
2006 Der Frühbeginn Englisch aus psycholinguistischer Perspektive – Revisited. *Fremdsprachen und Hochschule* 78: 7–25.
- Schrauf, Robert W.
2008 Bilingualism and aging. In: Jeanette Altarriba und Roberto R. Heredia (Hg.), *An Introduction to Bilingualism: Principles and Processes*, 105–127. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Singleton, David
2005 The Critical Period Hypothesis: A coat of many colours. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 43(4), 269–285.
- Singleton, David und Lisa Ryan
2004 *Language Acquisition: The Age Factor*. 2. Aufl. Clevedon, England: Multilingual Matters.

Rüdiger Grotjahn, Bochum (Deutschland)
Torsten Schlak, Bochum (Deutschland)

97. Affektive Variablen/Motivation

1. Einführung
2. Untersuchungsbereiche
3. Methodische Probleme
4. Konsequenzen für die Unterrichtspraxis
5. Fazit
6. Literatur in Auswahl

1. Einführung

Affektive Variablen haben einen nicht unerheblichen Einfluss auf zweit- und fremdsprachliche Erwerbsprozesse. Zunächst wurden als affektive Variablen vor allem *Motivation*, *Einstellung* und *Angst* untersucht. Im Zusammenhang neuerer Lerntheorien wird zunehmend auch die Beziehung zwischen Kognition und *Emotion* problematisiert. Die

Befassung mit affektiven Variablen ist für die Zweitspracherwerbs- und Sprachlehrforschung vor allem deshalb von Bedeutung, weil unterschiedliches Sprachvermögen und Lernerfolge oft nicht mit anderen Variablen, wie z. B. Intelligenz, Kontakt mit der Zielsprache oder Unterrichtsphänomenen, zu erklären sind (s. hierzu auch Klein und Perdue 1992: 331–332). Insgesamt sind aber auch in Bezug auf affektive Variablen noch viele Fragen offen, und vor allem über die Verbindung der einzelnen Faktoren besteht im Einzelnen noch Unklarheit. Nicht zuletzt zeigt sich auch ein enger Zusammenhang mit soziokulturellen Parametern. Methodisch ergibt sich das Problem, dass die hier interessierenden Phänomene empirisch nur schwer fassbar sind. Bezeichnend für den Untersuchungsbereich ist, dass affektive Variablen aus sehr unterschiedlichen Forschungsperspektiven und in sehr unterschiedlichen Kontexten betrachtet werden.

2. Untersuchungsbereiche

2.1. Affektive Variablen, Emotion und Kognition

Bereits Krashen (1981) hat versucht, im Bild eines *affektiven Filters* das Zusammenspiel und die Auswirkungen affektiver Faktoren nachzuvollziehen. Nach dieser Vorstellung wird bei niedriger Motivation, niedriger Selbsteinschätzung und gleichzeitig vorliegender Angst der Spracherwerb bzw. das Sprachenlernen beeinträchtigt und verfügbarer Input nicht als Intake aufgenommen. Wenn Motivation und Selbstvertrauen der Lernenden dagegen hoch sind und wenig Angst vorhanden ist, ist der Filter nicht wirksam; relevantes Input kann zu Intake werden und den Spracherwerb fördern. Kritisiert wird an diesem Modell vor allem die Pauschalität der Annahme, so u. a., dass die Intensität einzelner Komponenten oder mögliche Kompensationen keine Berücksichtigung finden (vgl. Larsen-Freeman und Long 1991: 247 sowie Schwerdtfeger 1997: 596).

Schumann (1994) greift die Modellvorstellung Krashens auf und versucht die Rolle von Affekten für den Zweitspracherwerb neurophysiologisch nachzuvollziehen, wobei der Stimulusverarbeitung während des Schlafes in der Phase des *rapid-eye-movement* besondere Bedeutung beigemessen wird. In Bezug auf das Zusammenwirken von Affekt und Kognition kommt Schumann zu dem Ergebnis, dass diese aus neurophysiologischer Sicht zwar unterscheidbar, aber untrennbar miteinander verbunden seien.

Auch in Lerntheorien findet – parallel zu einer zunehmenden Befassung mit Emotionen in anderen Gebieten ab den 1990er Jahren – eine verstärkte Auseinandersetzung mit Emotionen statt. Während Emotion und Kognition in traditionellen Sichtweisen im Allgemeinen als Gegensätze betrachtet wurden, interessieren nun vor allem auch Zusammenhänge zwischen kognitiven und emotionalen Prozessen (vgl. die Studien in Börner und Vogel 2004). Wolff (2004) erweitert den konstruktivistischen Lernansatz systematisch um emotionale Aspekte. Grundannahme ist, dass Konstruktionen als Tätigkeiten, die Lernprozessen generell zugrunde liegen, nicht nur über kognitive, sondern auch über emotionale Prozesse gesteuert werden.

2.2. Motivation

Die Frage, welche Rolle Motivation für den Erfolg beim Zweit- und Fremdspracherwerb spielt, wurde seit den späten 1950er Jahren empirisch untersucht (s. Gardner und

Lambert 1972). Gardner und Lambert unterscheiden eine integrative und eine instrumentelle Motivation (*integrative* vs. *instrumental motivation*). Bei integrativer Motivation wird das Bestreben, sich in die Zielsprachengemeinschaft zu integrieren und soziale Kontakte zu suchen, als Antrieb für den Zweit- oder Fremdspracherwerb gesehen. Dieser integrativen Orientierung wird eine instrumentelle Orientierung gegenübergestellt, bei der Spracherwerb eher zu funktionalen Zwecken, wie z. B. beruflichen Erfordernissen, erfolgt. Zunehmende Bedeutung erhielt auch die terminologische Unterscheidung von Orientierung und Motivation (*orientation* vs. *motivation*), wobei Orientierung auf die Beweggründe für den Zweitspracherwerb, Motivation auf die Bereitschaft verweist, Anstrengungen zum Erlernen der Zielsprache zu unternehmen (für einen Überblick s. Ellis 1994: 509).

Ergebnis der ersten Untersuchungen von Gardner und Lambert war, dass eine integrative Orientierung den Lernerfolg stärker fördert als eine instrumentelle Orientierung. Erst durch spätere Untersuchungen kristallisierten sich zunehmend auch soziokulturelle Parameter der Umgebung als entscheidende Faktoren heraus. So stellt Gardner (1979) ein Modell vor, bei dem systematisch zwischen monolingualen und bilingualen Umgebungen unterschieden wird. Auch Erwerbskontexte und Unterricht wurden in der Motivationsforschung immer wieder berücksichtigt (vgl. hierzu auch die Unterscheidung von formellen und informellen Kontexten in den Modellen von Gardner 1982 und 2001a).

Des Weiteren wird die Unterscheidung von intrinsischer vs. extrinsischer Motivation, also Interesse in Bezug auf die Aufgabe selbst vs. anderweitig bestimmtes Interesse, als wesentlich erachtet. Zudem wird eine Verbindung zwischen extrinsischer und intrinsischer Motivation und Selbstbestimmung (Autonomie) gesehen, wobei wiederum unterschiedliche Grade an Selbstbestimmung unterschieden werden (für einen Überblick vgl. Riemer 2006a: 38–39). Dörnyei (1994) sieht in Hinblick auf motivationelle Aspekte drei Bereiche als relevant an: 1) die Zielsprache, 2) die Lernenden mit Kognition und Affekten, 3) die fremdsprachenspezifische Lernsituation. Riemer (2004) entwirft eine mehrperspektivische Konzeptualisierung des Motivationskonstrukts, in der Berücksichtigung finden 1) allgemeine personale Voraussetzungen, 2) zielsprachenspezifische Einstellungen, 3) Lernziele, 4) Vorerfahrungen und die Einschätzung der Erfolgsaussichten, 5) Kontakte zur Zielsprache (vgl. Riemer 2004: 42–44).

In Hinblick auf den Zusammenhang zwischen Motivation und Lernerfolg gingen frühere Untersuchungen davon aus, dass in höherer Motivation die Ursache für größeren Lernerfolg zu sehen sei. Mittlerweile hat sich die Erkenntnis durchgesetzt, dass es sich um eine Wechselbeziehung handelt (Ellis 1994: 515; Larsen-Freeman und Long 1991: 183): Ebenso wie eine hohe Motivation den Lernprozess zu stimulieren vermag (Kausalhypothese), kann umgekehrt auch Lernerfolg dazu verhelfen, Motivation aufrechtzuerhalten und neue Motivationsarten zu schaffen (Resultativhypothese). Des weiteren spielt nach der Attributionstheorie eine Rolle, ob die Lerner Ursachen für Erfolge oder Misserfolge eher in sich selbst oder in äußeren Umständen suchen (vgl. Riemer 2004: 39).

Dass auch bei relativ homogen erscheinenden Lerngruppen eine beachtliche Motivationsvielfalt vorliegen kann, zeigt die Untersuchung von Ammon (1991) zu Motivationen australischer Deutsch-Studierender. Die Motivation von Deutschlernenden in verschiedenen Ländern untersucht Riemer (2004). Mit Motivation und Auslandsaufenthalten befassen sich Edmondson (1997) und Grotjahn (2004) (für weitere Untersuchungen vgl. Riemer und Schlak 2004).

Motivation kann im Falle von Migration auch einen engen Zusammenhang mit Selbstkonzepten zeigen, so können sich Abgrenzungstendenzen und sog. divergente Akkomodation negativ auf den Erwerb der Mehrheitssprache auswirken (vgl. List 2003: 36 sowie Clément und Bourhis 1996).

2.3. Einstellung

Auch bei Einstellung (*attitude*) handelt es sich um einen in sich sehr komplexen sozialpsychologischen Faktor, der eine enge Verbindung mit soziokulturellen Parametern aufweist. Boosch (1983) definiert Einstellung als (positive oder negative) Affekte, die sich auf bestimmte Objekte beziehen und *affektiv begründet* sowie *kognitiv repräsentiert* sind. In den frühen Studien von Gardner und Lambert (1972) wurde Einstellung, ebenso wie Motivation, als eigenständiger Faktor, der Erwerbserfolge beeinflussen kann, bestätigt. Wurden beide Faktoren zunächst eher getrennt untersucht, so wurde zunehmend die Beziehung zwischen diesen Faktoren und die Korrelation mit Lernerfolgen gesehen (vgl. Vigil und Oller 1977; Gardner 1979 sowie Masgoret und Gardner 2003). Die Ergebnisse in diesem Bereich sind jedoch nicht einheitlich (z. B. können Oller, Baca und Vigil 1977 keinen Zusammenhang feststellen). Larsen-Freeman und Long (1991: 177) erklären widersprüchliche Befunde damit, dass sehr unterschiedliche Personengruppen und soziale Kontexte untersucht wurden. Ebenso wie für Motivation wird mittlerweile für Einstellungen angenommen, dass eine Wechselbeziehung mit Lernerfolg besteht.

In Hinblick auf den Fremdsprachenunterricht und interkulturelle Pädagogik erhebt sich die Frage, inwiefern Einstellungen von außen beeinflussbar sind. Nach Cziko (1979) und Genesee (1983) können Immersionsprogramme und bilinguale Maßnahmen Veränderungen in der Einstellung zur Folge haben können, aber auch hier sind die Ergebnisse nicht immer eindeutig. Auch aus dem deutschsprachigen Bereich liegen Untersuchungen vor. Kuhs (1989) untersucht in Bezug auf den Einfluss sozialpsychologischer Faktoren beim Deutscherwerb griechischer Migrantenkinder auch die Einstellung zum Deutschen. Mit Einstellung und Sprachlernmotivation befasst sich Dörnyei (2003), mit methodischen Fragen zur Erfassung von Einstellung befassen sich Grotjahn u. a. (2004) sowie Riemer (2006b: 459–461).

2.4. Angst

Bei der Erforschung von Angst in Verbindung mit Zweit- und Fremdspracherwerb kamen unterschiedliche konzeptionelle Vorstellungen des Phänomens Angst zur Anwendung: (1) Angst als Disposition einer Person, zu Ängstlichkeit zu neigen (*trait anxiety*), (2) Angst als momentaner Zustand in einer Situation (*state anxiety*), (3) Angst als Reaktion auf eine spezifische Situation (*situation specific anxiety*) (vgl. Scovel 1978). MacIntyre und Gardner (1991) unterscheiden darüber hinaus allgemeine und kommunikative Ängstlichkeit. Untersuchungsleitend in Bezug auf Probleme des Zweit- und Fremdspracherwerbs war vor allem das Konzept situationsspezifischer Angst.

Studien, die der Frage nachgehen, inwiefern eine (negative) Verbindung zwischen Angst und Erwerbserfolg besteht, ergeben jedoch kein einheitliches Bild. Unterschiedli-

che Untersuchungsergebnisse sind auch hier größtenteils wieder auf methodische Probleme in Bezug auf die empirische Erfassung der Phänomene Angst und Sprachfähigkeit zurückzuführen. Es gibt jedoch eine Vielzahl von Einzelergebnissen (für einen Überblick vgl. Ellis 1994: 479–483; Larsen-Freeman und Long 1991: 187–188). So versuchen MacIntyre und Gardner (1994) in einem Experiment den Nachweis zu führen, dass sich Angst negativ auf das Erlernen einer Fremdsprache auswirken kann. Nach den Untersuchungen von Horwitz et al. (1986) kann sich Angst beim Zweitsprachenerwerb und im Fremdsprachenunterricht in dreierlei Hinsicht manifestieren: (1) Angst, die die Kommunikationsbereitschaft betrifft, (2) Angst vor Prüfungssituationen im Fremdsprachenunterricht, (3) Angst vor negativer Bewertung (vgl. auch Horwitz und Young 1991).

Im Modell von MacIntyre und Gardner (1989) ist die Beziehung von Angst und Sprachenlernen in Abhängigkeit von den Entwicklungsstadien der Lernenden und situationspezifischen Lernerfahrungen veränderlich. Es wird davon ausgegangen, dass Angst im wesentlichen auf negativen Erwartungen beruht und bei den ersten Erfahrungen in einer Fremdsprache im Prinzip noch keine Rolle spielt. Erst wenn negative Erfahrungen gemacht werden, entwickelt sich *foreign language anxiety*, die dann mit zunehmender Sprachfertigkeit wieder abnehmen kann (MacIntyre und Gardner 1989). Innerhalb dieses Modells ist auch erfassbar, dass eingeschränkte Sprachkompetenz sowohl der Grund als auch das Resultat von Angst sein kann (s. insbes. Skehan 1989).

Es gibt auch Befunde, die darauf hindeuten, dass sich Angst nicht nur hemmend auswirken kann. So hat bereits Scovel (1978) den Unterschied zwischen fördernden und hemmenden Effekten von Angst (*facilitating* vs. *debilitating*) in seinen Überlegungen aufgegriffen. In neueren Untersuchungen wird die Auswirkung von Angst auch differenzierter für einzelne Erwerbsbereiche und Fertigkeiten betrachtet. So untersuchen z. B. Jones Vogely (1998) Verbindungen mit Hörverstehen, Saito, Garza und Horwitz (1999) Verbindungen mit Leseverhalten und MacIntyre (2007) mit Kommunikationsbereitschaft.

3. Methodische Probleme

In Bezug auf die Phänomene Motivation, Einstellung und Angst wurde bereits angesprochen, dass konzeptionell sehr unterschiedliche Vorstellungen leitend für Studien in diesen Bereichen waren. Von grundlegender Bedeutung ist daher die Definition des Untersuchungsgegenstands bzw. der Variable.

Kennzeichnend für den Untersuchungsbereich ist, dass besonders in den früheren Studien eine Vielzahl von Verfahren und Tests zur Anwendung kommen (vgl. insbes. Gardner und Lambert 1972): die sog. *matched-guise Technik*, bei der bilinguale Sprecher einen Text in zwei Sprachen vorlesen und die Probanden zu ihren Einschätzungen der vermeintlich unterschiedlichen Personen befragt werden; die *California F-Scale* (Form 40 und 50), wie sie von Adorno und Mitarbeitern zur Erfassung ethnozentristischer Einstellungen entwickelt wurde (vgl. Lambert et al. 1972); Präferenzskalen zur Ermittlung von Vorlieben in Bezug auf verschiedene Kulturen bzw. Kulturmitglieder; der *AMI* (= *Attitude Motivation Index*) (s. Gardner 1985) mit Komponenten zur Erfassung der Einstellung zur Zielsprache, integrativer und instrumenteller Orientierung, Angst sowie subjektiven Einschätzungen des Unterrichts; die sog. *Mehrabian-Skala* zur Motivationsmessung.

Standen traditionell quantifizierende Methoden im Vordergrund, so werden zunehmend auch qualitative Verfahren und Forschungskonzepte eingesetzt (vgl. z. B. Edmondson 1997; Riemer 2004). Narrative Interviews, mündlich oder schriftlich repräsentierte Sprachlernbiographien und Rekonstruktionen subjektiver Theorien können nicht nur über die Interdependenz verschiedener affektiver Variablen Aufschluss geben, sondern erhellen die Lernerperspektive auch weitergehend. Aber auch bei der Auswertung von qualitativen Daten stellen sich methodische Probleme (vgl. hierzu u. a. Riemer 2006b zur Auswertung und Quantifizierung von semi-offenen Interviews sowie Riemer 2004 zu Möglichkeiten und Grenzen qualitativer und quantitativer Ansätze im Vergleich).

4. Konsequenzen für die Unterrichtspraxis

Da sich die Fremdsprachendidaktik vor allem mit der Frage nach der Motivation und der Motivierbarkeit von Lernern befasst hat (vgl. hierzu auch das Themenheft *Motivation* der Zeitschrift *Fremdsprache Deutsch*, 2002), dürfte diesbezüglich auch im Vergleich zu den anderen affektiven Faktoren ein höherer Bewusstseitsgrad bei Praktikern bestehen. In Hinblick auf die – oft negative Auswirkung – der Variablen Einstellung und Angst ist ein Problembewusstsein noch weniger ausgeprägt.

Unzufriedenheit mit traditionellen Unterrichtsmethoden hat seit den 1970er Jahren zu einer verstärkten Entwicklung und Verbreitung von alternativen Methoden geführt, die sich interessanterweise vielfach dadurch auszeichnen, dass affektive Komponenten verstärkt angesprochen werden (z. B. die suggestopädische und die psychodramaturgische Methode, für einen Überblick vgl. Ortner 2004 sowie Baur 1996). Auch Methoden, die eher interaktiv und interkulturell orientiert sind (wie z. B. Tutoring- und Tandemprogramme) zeigen, dass der direkte Kontakt mit Zielsprachensprechern und eine positiv erlebte persönliche Beziehung motivierend und lernfördernd erfahren werden können (vgl. hierzu Herfurth 1993 und Rost-Roth 1995: 31–66). Inzwischen wird auch für den Fremdsprachenunterricht allgemein die Forderung erhoben, Emotionen als Ressource effektiver Sprachvermittlung bzw. -aneignung zu nutzen (vgl. z. B. Schwerdtfeger 1997). Ausgehend vom konstruktivistischen Ansatz und der Annahme, dass Lernprozesse auch wesentlich über affektive Aspekte gesteuert werden, zeigt Wolff (2004) Möglichkeiten auf, die emotionale Beteiligung der Lerner zu steigern. Aus dieser Perspektive werden u. a. problemlösendes Lernen, inhaltsorientiertes Lernen oder Kleingruppenarbeit als förderlich angesehen.

5. Fazit

Affektive Variablen können entscheidenden Einfluss auf den Zweit- und Fremdspracherwerb haben. In Hinblick auf das Zusammenwirken der verschiedenen affektiven Faktoren sind jedoch noch viele Fragen ungeklärt. Begriffe wie Motivation, Einstellung und Angst sind terminologisch unscharf und ihre Operationalisierung für empirische Untersuchungen impliziert weitreichende definitorische Festlegungen. Von daher muss gerade auch im Vorfeld empirischer Untersuchungen kritisch reflektiert werden, aus welchen Merkmalskomponenten sich diese komplexen Variablen zusammensetzen und wie sie ab-

zugrenzen sind. Ein weiteres Problem zeigt sich bei Korrelationen mit Lernerfolgen, die in vielen Untersuchungen einen wichtigen Bezugspunkt für die Korrelation mit affektiven Faktoren darstellen. Hier müsste stärker beachtet werden, welche Fertigungsbereiche und Teilkompetenzen (mündlich vs. schriftlich, produktiv vs. rezeptiv) bzw. Kommunikations- und Sprachbereiche jeweils berührt werden.

In Hinblick auf Tendenzen der Zweit- und Fremdsprachendidaktik kann zusammenfassend festgehalten werden, dass Korrelation von affektiven Variablen und Lernerfolgen zunehmend auch als Chance gesehen werden, Lernprozesse positiv zu beeinflussen.

6. Literatur in Auswahl

- Ammon, Ulrich
1991 *Studienmotive und Deutschlandbild australischer Deutschstudenten und -studentinnen*. Stuttgart: Steiner.
- Baker, Charlotte
1992 *Attitudes and Language*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bausch, Karl-Richard, Helmut Christ und Hans-Jürgen Krumm (Hg.)
2004 *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, 4. vollständig neu bearbeitete Auflage.
- Baur, Rupprecht S.
1996 Die Suggestopädie. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 25: 106–137.
- Boosch, Alwin
1983 Motivation und Einstellung. In: Gert Solmecke (Hg.), *Motivation und Motivieren im Fremdsprachenunterricht*, 21–56. Paderborn etc.: Schöningh.
- Börner, Wolfgang und Klaus Vogel (Hg.)
2004 *Emotion und Kognition im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr.
- Brown, Douglas H.
1977 Cognitive and affective characteristics of good language learners. In: Carol A. Henning (Hg.), *Proceedings of the Los Angeles Second Language Research Forum*, 349–353. Los Angeles: University of California.
- Clément, Richard und Richard Y. Bourhis
1996 Bilingualism and intergroup relation. *International Journal of Psycholinguistics* 12: 171–191.
- Cziko, Gary A., Wallace Lambert und Richard Gutter
1979 French immersion programs and students' social attitudes: a multidimensional investigation. *Working Papers on Bilingualism* 19: 13–28.
- Dittmar, Norbert und Martina Rost-Roth (Hg.)
1995 *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. Methoden und Perspektiven einer akademischen Disziplin*. Frankfurt a. M. etc.: Lang.
- Dörnyei, Zoltán
1990 Conceptualizing motivation in foreign-language learning. *Language Learning* 40: 45–78.
- Dörnyei, Zoltán
1994 Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom. *The Modern Language Journal* 78: 273–284.
- Dörnyei, Zoltán
2001 *Teaching and Researching Motivation*. Harlow etc.: Longman.
- Edmondson, Willis
1997 Sprachlernbewußtheit und Motivation beim Fremdsprachenlernen. *Fremdsprachen lehren und lernen* 26: 88–110.

- Ellis, Rod
1985 *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, Rod
1994 *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Gardner, Robert C.
1979 Social psychological aspects of second language acquisition. In: Howard Giles und Robert S. Clair (Hg.), *Language and Social Psychology*, 193–220. Bristol: University of Bristol.
- Gardner, Robert C.
1980 On the validity of affective variables in second language acquisition: conceptual, contextual and statistical considerations. *Language Learning* 30: 255–270.
- Gardner, Robert C.
1985 *Social Psychology and Second Language Learning: The role of attitudes and motivation*. London: Arnold.
- Gardner, Robert C.
1988 The socio-educational model of second-language learning: assumptions, findings, and issues. *Language Learning* 38: 101–126.
- Gardner, Robert C.
2001a Language learning motivation: The Student, the Teacher, and the Researcher. *Texas Papers in Foreign Language Education* 6: 1–18.
- Gardner, Robert C.
2001b Integrative motivation and second language learning: Practical Issues. *Journal of Foreign Language Education and Research* 9: 71–91.
- Gardner, Robert C. und Wallace Lambert
1972 *Attitude and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Geisler, Wilhelm und Gisela Hermann-Brennecke
1997 Fremdsprachenlernen zwischen Affekt und Kognition – Bestandsaufnahme und Perspektivierung. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 6: 79–93.
- Genesee, Fred
1983 Bilingual education of majority-language children: the immersion experiments in review. *Applied Psycholinguistics* 4: 1–46.
- Grotjahn, Rüdiger
2004 Tests and Attitude Scales for the Year Abroad (TESTATT): Sprachlernmotivation und Einstellungen gegenüber Sprechern der eigenen und der fremden Sprache. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 9: 2●.
- Henrici, Gerd
1995 Konturen der Disziplin Deutsch als Fremdsprache. In: Norbert Dittmar und Martina Rost-Roth (Hg.), *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. Methoden und Perspektiven einer akademischen Disziplin*, 7–22. Frankfurt a. M. etc.: Peter Lang.
- Hermann, Gisela
1983 Affektive Variablen und Fremdsprachenlernen im Spiegel empirischer Forschung. In: Gert Solmecke (Hg.), *Motivation und Motivieren im Fremdsprachenunterricht*, 57–76. Paderborn u. a.: Schöningh.
- Herfurth, Hans-Erich
1993 *Möglichkeiten und Grenzen des Fremdspracherwerbs in Begegnungssituationen*. München: Iudicium.
- Horwitz, Elaine K. und Dolly J. Young
1991 *Language Learning Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications*. London: Prentice Hall.
- Horwitz, Elaine K., Michael B. Horwitz, und Johann Cope
1986 Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal* 70: 125–132.

- Jones Vogely, Anita
 1998 Listening comprehension anxiety: students' reported sources and solutions. *Foreign Language Annals* 31(1): 67–80.
- Klein, Wolfgang und Clive Perdue
 1992 *Utterance Structure. Developing Grammars again*. Amsterdam: Benjamins.
- Kleppin, Karin
 2001 Motivation. Nur ein Mythos? (I). *Deutsch als Fremdsprache* 38(4): 219–225.
- Kleppin, Karin
 2002 Motivation. Nur ein Mythos? (II). *Deutsch als Fremdsprache* 39(1): 26–30.
- Krashen, Stephen C.
 1981 *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. New York: Pergamon Press.
- Kuhs, Katharina
 1989 *Sozialpsychologische Faktoren im Zweitspracherwerb. Eine Untersuchung bei griechischen Migrantenkindern in der Bundesrepublik Deutschland*. Tübingen: Narr.
- Lambert, Wallace. E., Richard C. Hodgson, Robert C. Gardner und Samuel Fillenbaum
 1972 Evaluational reactions to spoken languages. Reading number seven. In: Robert C. Gardner und Wallace Lambert (Hg.), *Attitude and Motivation in Second Language Learning*, 293–305. Rowley, MA: Newbury House.
- Larsen-Freeman, Diane and Michael H. Long
 1991 *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. London und New York: Longman.
- List, Gundula
 2004 Sprachpsychologie. In: Karl-Richard Bausch, Helmut Christ und Hans-Jürgen Krumm (Hg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 25–31. 4. vollständig neu bearbeitete Auflage. Tübingen: Narr.
- MacIntyre, Peter D.
 2007 Willingness to communicate in the second language: understanding the decision to speak as a volitional process. *The Modern Language Journal* 91(4): 564–576.
- MacIntyre, Peter D. und Robert C. Gardner
 1989 Anxiety and second-language learning: Toward a theoretical clarification. *Language Learning* 2: 251–275.
- MacIntyre, Peter D. und Robert C. Gardner
 1991 Methods and results in the study of anxiety and language learning: A review of the literature. *Language Learning* 1: 85–117.
- MacIntyre, Peter und Robert C. Gardner
 1994 The effects of induced anxiety on three stages of cognitive processing in computerized vocabulary learning. *Studies in Second Language Acquisition* 16: 1–17.
- MacIntyre, Peter, Richard Clément und Kimberly A. Noels
 2007 Affective variables, attitude and personality in context. In: Dalila Ayoun (Hg.), *The Handbook of French Applied Linguistics*, 270–298. Amsterdam: Benjamins.
- Masgoret, Anne-Marie und Richard C. Gardner
 2003 Attitudes, motivation, and second language learning: a meta-analysis of studies conducted by Gardner and associates. *Language Learning* 53: 123–163.
- Oller, John W. Jr., Leonard Baca und Fred Vigil
 1977 Attitudes and attained proficiency in ESL: a sociolinguistic study of Mexican-Americans in the Southwest. *TESOL Quarterly* 11: 173–183.
- Ortner, Brigitte
 2004 Alternative Methoden. In: Karl-Richard Bausch, Helmut Christ und Hans-Jürgen Krumm (Hg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 234–238. 4. vollständig neu bearbeitete Auflage. Tübingen: Narr.
- Riemer, Claudia
 1997 *Individuelle Unterschiede im Fremdspracherwerb. Eine Longitudinalstudie über die Wechselwirksamkeit ausgewählter Einflussfaktoren*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Riemer, Claudia
 2004 Zur Relevanz qualitativer Daten in der neueren L2-Motivationsforschung. In: Wolfgang Börner und Klaus Vogel (Hg.), *Emotion und Kognition im Fremdsprachenunterricht*, 35–65. Tübingen: Narr.
- Riemer, Claudia
 2006a Entwicklungen in der qualitativen Fremdsprachenforschung: Quantifizierung als Chance oder Problem? In: Johannes-Peter Timm (Hg.), *Fremdsprachenlernen: Kompetenzen, Standards, Aufgaben, Evaluation*, 451–464. Tübingen: Narr.
- Riemer, Claudia
 2006b Der Faktor Motivation in der empirischen Fremdsprachenforschung. In: Almut Küppers und Jürgen Quetz (Hg.), *Motivation Revisited, Festschrift für Gert Solmecke*, 35–48. Münster u. a.: LIT.
- Riemer, Claudia und Torsten Schlak
 2004 Der Faktor Motivation in der Fremdsprachenforschung. Einleitung in das Themenheft. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 9(2).
- Rost-Roth, Martina (unter Mitarbeit von Oliver Lechlmaier)
 1995 *Sprachenlernen im direkten Kontakt. Autonomes Tandem in Südtirol. Eine Fallstudie*. Bozen: Alpha Beta.
- Saito, Yoshiko, Thomas J. Garza und Elaine K. Horwitz
 1999 Foreign language reading anxiety. *The Modern Language Journal* 83(2): 202–218.
- Schumann, John H.
 1975 Affective factors and the problem of age in second language acquisition. *Language Learning* 25: 391–408.
- Schumann, John H.
 1994 Emotion and cognition in second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition* 16: 231–242.
- Schwerdtfeger, Ingrid
 1981 Motivation und Lernverhalten. In: Heidrun Brückner (Hg.), *Lehrer und Lernende im Deutschunterricht*, 49–67. München: Langenscheidt.
- Schwerdtfeger, Ingrid
 1997 Der Unterricht Deutsch als Fremdsprache: Auf der Suche nach den verlorenen Emotionen. *Info DaF* 5(24): 587–606.
- Scovel, Thomas
 1978 The effect of affect on foreign language learning: a review of the anxiety research. *Language Learning* 28: 129–142.
- Skehan, Peter
 1989 *Individual Differences in Second-Language Learning*. London und New York: Edward Arnold.
- Solmecke, Gert (Hg.)
 1976 *Motivieren im Fremdsprachenunterricht*. Paderborn: Schöningh.
- Solmecke, Gert (Hg.)
 1983 *Motivation und Motivieren im Fremdsprachenunterricht*. Paderborn etc.: Schöningh.
- Solmecke, Gert und Alwin Boosch
 1981 *Affektive Komponenten der Lernerpersönlichkeit und Fremdspracherwerb*. Tübingen: Narr.
- Stölting, Wilfried
 1987 Affektive Faktoren im Fremdsprachenerwerb. In: Ernst Apeltauer (Hg.), *Gesteuerter Zweitspracherwerb. Voraussetzungen und Konsequenzen für den Unterricht*, 99–110. München: Hueber.
- Themenheft Motivation
 2002 *Fremdsprache Deutsch*. (Heft 26). Stuttgart: Klett International-Edition Deutsch.
- Tobias, Sigmund
 1986 Anxiety and cognitive processing of instruction. In: Irwin G. Sarason (Hg.), *Self Related Cognition in Anxiety and Motivation*, 35–54. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Wolff, Dieter

- 2004 Kognition und Emotion im Fremdsprachenerwerb. In: Wolfgang Börner und Klaus Vogel (Hg.), *Emotion und Kognition im Fremdsprachenunterricht*, 87–103. Tübingen: Narr.

Martina Rost-Roth, Augsburg (Deutschland)

98. Lernerexterne Faktoren

1. Einleitung
2. Die Makroebene: der soziale Kontext von Lernergruppen
3. Die Mikroebene: Individuen und ihre Interaktionen
4. Lernkontexte und Programme zur Förderung des Zweit- und Fremdsprachenerwerbs
5. Literatur in Auswahl

1. Einleitung

Zu den lernerexternen Faktoren zählen Umgebungsfaktoren wie soziale und institutionelle Faktoren, die in diesem Kapitel im Vordergrund stehen sollen, aber auch Faktoren wie die Unterrichts-/Lernsituation, Lehrer und Lehrerverhalten, Lehr-/Lernmaterialien, Vermittlungsmethoden oder die Lerngruppe, auf die hier nicht näher eingegangen wird, da sie in anderen Artikeln thematisiert werden.

Soziale Faktoren werden seit den 1970er Jahren verstärkt von der Zweitsprachenerwerbsforschung wahrgenommen. In einer Reihe von Studien auf der Makroebene der gesellschaftlichen Strukturen wurden zunächst ganze Lernergruppen verglichen, indem soziale Merkmale statistisch erfasst und in Beziehung zueinander gesetzt wurden. In einigen neueren Studien werden dagegen verschiedene Faktoren in ihrem Zusammenwirken auf der Mikroebene der konkreten sozialen Interaktion von Individuen analysiert. In solchen integrativen Ansätzen ist der in der Fachliteratur beschriebene Gegensatz zwischen einer kognitivistischen Auffassung des Spracherwerbs und einer Auffassung, die auf die kontextuellen Faktoren fokussiert, aufgehoben: Kognition wird als ein durch den sozialen Kontext geprägtes Phänomen begriffen, denn Wissen entwickelt sich in der alltäglichen Interaktion: Ein kontextfreies Sprachenlernen ist daher nicht möglich (Watson-Gegeo und Nielsen 2003).

Die Ergebnisse der Forschung zu externen Faktoren sind sowohl für didaktische Entscheidungen als auch für politische und verwaltungstechnische Maßnahmen interessant, etwa in Bezug auf Wohn-, Lern- und Arbeitsbedingungen von Migranten oder anderen Lernergruppen in Deutschland und deren sozialpädagogische und sprachliche Betreuung. Die direkte Steuerung von sozialen Lernbedingungen in Form von Programmen zur sprachlichen Eingliederung wird im letzten Abschnitt angesprochen.