

Der Unterricht Deutsch als Fremdsprache: Auf der Suche nach den verlorenen Emotionen

Inge Christine Schwerdtfeger

Vorbemerkung

Sind wir gegenwärtig in einer Zeit, in der die Emotionen als ein wissenschaftliches Sujet entdeckt werden, die Springflut der Publikationen weltweit spricht dafür, oder leben wir schon in einer *postemotionalen Gesellschaft*, wie Mestrovic (1997) sie nennt und Gerhards (1988) sie, ohne dieses Wort zu verwenden, schon zehn Jahre früher beschreibt? Leben wir bereits in einer Gesellschaft, so fragen diese beiden Autoren, in der durch hochemotionale Medienberichterstattungen die Gefühle der Mediennutzer systematisch »kolonialisiert« werden und der Ausdruck gesellschaftlich angemessener Gefühle dadurch verhindert wird? Ist die Flut der Forschungsarbeiten weltweit ein letztes Aufbäumen der Emotionsforschung, bevor der Bereich ganz untergeht, oder ist die Emotionsforschung gar schon ein Teil der wissenschaftlichen Archäologie? Da alles ein wenig stimmt, aber vieles auch ganz anders ist, ist es bemerkenswert, daß der FaDaF auf seiner Jubiläumstagung gerade Emotionen und Kognition in fremdsprachlichen Lernprozessen zu seinem Thema machte¹.

Die Erforschung der Emotionen und ihre wissenschaftliche und populärwissenschaftliche Diskussion, hier die Entdek-

kung der *emotionalen Intelligenz* (Goleman 1996), hat besonders in den vergangenen vier Jahren einen bemerkenswerten Aufschwung genommen. In diesen vier Jahren hat sich die Forschungsausrichtung innerhalb der Emotionsforschung so stark verändert, daß viele Forschungsergebnisse, die noch bis vor kurzem als gesichert galten, heute als zumindest fragwürdig angesehen werden müssen (vgl. Harré/Gillet 1994: 145). Genau zu diesem Zeitraum die Emotionen für das fremdsprachliche Lernen zu suchen, ist deshalb ein spannender Vorgang, steht doch zu vermuten, daß Emotionen »neu entdeckt« worden sind, die der Erklärung fremdsprachlicher Lernvorgänge eine neue Grundlage geben können.

Auf der Suche nach verlorenen Emotionen bedeutet, daß Emotionen auch schon immer im fremdsprachlichen Forschungsprozeß berücksichtigt werden. Sie bleiben aber bisher auf eine sonderbare Weise unsystematisch, sie bleiben im Hintergrund. Ich erwarte von der neuen Ausrichtung, die die Emotionsforschung nimmt, vor allem vier Impulse:

1. Emotionen als integralen Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts zu verankern;

¹ Bei diesem Beitrag handelt es sich um einen Hauptvortrag im Themenschwerpunkt 1 der 25. Jahrestagung Deutsch als Fremdsprache des FaDaF vom 22. bis 24. Mai 1997 an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz.

2. angesichts der Neuorientierung, die die Erforschung der Emotionen nimmt, die Erforschung des Fremdsprachenunterrichts mit dieser zu verknüpfen;
3. daß auf diese Weise Synergien geschaffen werden, die das Wissen über beides, die Emotionen und das fremdsprachliche Lehren und Lernen, in neue Bahnen lenkt;
4. daß diese Forschungsergebnisse zu einer veränderten Sicht der Lernenden und der zu lernenden Sprache führen, aus denen neue Forschungsfragen abgeleitet werden können.

Die Suche nach den Emotionen:

1. Fundstelle – Karikaturen, Lebensberichte und alternative Methoden

Fremdsprachenunterricht ist aus der Außenperspektive besonders stark mit Gefühlen besetzt. Daß dieses der Fall ist, läßt sich an einer Reihe von Erscheinungen ablesen, einmal an literarischen Karikaturen und zum anderen an Lebenszeugnissen und schließlich am Blick von Psychiatern und Psychologen auf den Fremdsprachenunterricht, der zur Entwicklung der alternativen Methoden führte.

Im Gegensatz zu anderen Unterrichtsfächern, die offenbar keinen hinreichenden Stoff für diese Art der literarischen Produktion bieten, liegt eine Vielzahl literarischer Karikaturen über Fremdsprachen und den Fremdsprachenunterricht vor. Hören wir einen der frühesten und zugleich auch bedeutendsten dieser literarischen Karikaturisten:

»Deshalb wollen wir uns nun den Menschen zuwenden, die im Ruf der Weisheit stehen und nach dem sogenannten goldenen Zweig streben. An ihrer Spitze stehen die Grammatiker, ein Menschenschlag, wie er elendiger und gottverhaßter nicht vorstellbar wäre, wenn ich nicht die Mühen und Leiden ihres so bedauernswerten Berufes durch einen süßen Wahn mildern würde. Denn nicht nur fünf Furien verfolgen sie

[...] sondern diese Lehrer sind mit einem hundertfachen Fluch belastet, so daß sie hungrig und schmutzig in der Schule sitzen – in der Schule sagte ich? nein, im Sorgenhaus sollte ich sagen, besser in der Treitmühle und Folterkammer. Inmitten einer Kinderherde altern sie früh vor Ärger, werden taub vom Geschrei und vegetieren in der schlechten Luft und in dem Schmutz der Schule bei schnell abnehmender Gesundheit mühsam dahin. [...] Wenn aber jemandem ein winziger Wortfehler unterlaufen ist und ein anderer durch großen Zufall und besonders scharfe Augen es entdeckt [...] welch Spektakel beginnt dann, bis auf Messer tobt der Kampf, Beleidigungen werden erhoben und persönliche Angriffe bleiben nicht aus.« (Erasmus 1508/1979: 86–88)

Fremdsprachenunterricht als einen emotionalen Kampf beschreibt Erasmus von Rotterdam.

Auf der anderen Seite wird immer wieder in Biographien oder Autobiographien von persönlichen Kämpfen oder gar Liebesaffären mit neuen Sprachen gesprochen, von ersteren mit Scham, die aber immerhin der Erwähnung wert ist – so z. B. Disraeli –, von letzteren mit tiefster persönlicher Befriedigung, so z. B. Canetti (Smith 1996; Canetti 1972).

Psychiater und Psychologen entdeckten den Fremdsprachenunterricht als ein Feld emotionaler Brache. In den alternativen Methoden der Fremdsprachenvermittlung stellten sie Emotionen in den Mittelpunkt (vgl. z. B. Schwerdtfeger 1986). Allerdings sind zwei Merkmale bestimmend bei der Integration von Emotionen in die alternativen Methoden: ein Merkmal ist, daß in den alternativen Methoden das unterrichtliche Geschehen vor allen Dingen auf eine oder zwei Stimmungen und Emotionen gerichtet ist und diese in den Lernenden hervorgerufen werden sollen. Hierbei handelt es sich überwiegend um Freude, Glück, Vertrauen, Stolz. Das andere Merkmal ist die Grundlage dieser Methoden. Diese ist überwiegend aus therapeutischen Bezü-

gen abgeleitet. Beide Merkmale werden im folgenden nicht im Mittelpunkt stehen, ich werde mich nicht auf einige Stimmungen und Emotionen beschränken, auch werde ich nicht auf die therapeutische Veränderung, Beeinflussung von Stimmungen und emotionalen Einschätzungen in Lernenden und Lehrenden eingehen. Dennoch ist es hier wichtig festzustellen, daß gerade wegen ihrer Ausrichtung auf Emotionen diese Methoden heute vielerorts immer noch mit dem Geruch des nicht seriösen, des nicht »achtbaren« behaftet werden.

Drei anekdotische Beweisführungen für die Störungen im Verhältnis von Emotionen und fremdsprachlichem Lehren und Lernen wurden unternommen, einerseits der schlechte Ruf des Fremdsprachenunterrichts als Zielscheibe von literarischem Spott und die offenbar persönlich mit tiefen schlechten oder guten Gefühlen erlebte Lernerfahrung von Sprachen, gleichgültig, ob in der Schule oder im Eigenunterricht, dokumentiert in Biographien und Autobiographien. Andererseits die Zurückweisung der alternativen Methoden von der offiziellen fremdsprachlichen Lernpolitik nicht zuletzt wegen ihrer Überfrachtung mit Emotionen.

Wie es zu dieser sonderbaren Schieflage kommen kann, wird im Verlauf dieser Arbeit geklärt.

Nicht verlaufen auf der Suche nach den Emotionen – Definitionen

Nähern wir uns nun dem Thema durch Definitionen. Was sind also Emotionen? Mein Bestreben in diesem Teil ist, hierbei an keiner Stelle das Feld, um das es geht, den Fremdsprachenunterricht, außer acht zu lassen. So wird deutlich werden, daß dieser definitorische Teil kein akademisches Glasperlenspiel ist.

Mein Ausgangspunkt ist der Umstand, daß in der Fremdsprachenunterrichtsfor-

schung der Begriff »Emotionen« kaum gebraucht wird. »Affektive Variablen« lautet das Stichwort, unter dem man gelegentlich in der Literatur fündig wird. Sind nun Emotionen und affektive Variablen identisch? Wie stehen sie zueinander?

Eine Unterscheidung zwischen *Affekt*, *Stimmung* und *Emotion* wird in der Forschung zum Fremdsprachenunterricht offenbar nicht getroffen. In der Alltagssprache dagegen werden diese Begriffe häufig synonym verwandt. Dieses trifft auch zu für die Begriffe *Affekt* und *Emotionen* in psychologischen und sozialpsychologischen Fachpublikationen (vgl. zahlreiche Beiträge in Lewis/Haviland 1993; Mandler 1992: 105). Etabliert ist in der psychologischen und sozialpsychologischen Fachdiskussion die Unterscheidung zwischen *Stimmungen* und *Emotion*. Unter *Affekt* verstehe ich mit Batson et al. und Frijda den allgemeinsten der drei genannten menschlichen Zustände. Dieser Begriff bezeichnet eine generelle Ausrichtung mit positiver oder negativer Wertigkeit, Lust oder Unlust, und einer schwachen oder starken Intensität. Die jeweilige Ausrichtung ist offenbar abhängig von Zustandseinschätzungen zwischen Lust und Unlust, Schmerz. Beide Strömungen sind verknüpft. So kann eine Situation, zum Beispiel spontan Freunde besuchen, durch Lust in Gang gesetzt werden und auch weiter Lust hervorrufen. Ein Besuch kann jedoch durchaus mit Unlust besetzt werden und dann in Lust einmünden. So entsteht positiver Affekt; Lust, wenn ein Zustand sich von einem weniger zu einem mehr gewünschten Zustand, negativer Affekt, Schmerz, wenn sich die Wandlung in die gegenläufige Richtung vollzieht (vgl. Batson et al. 1992: 298; vgl. Frijda 1993, passim). Menschen haben eine Tendenz, dieses ist keine Überraschung für uns, positive Affekte, also Lust, den negati-

ven, Schmerz, vorzuziehen. Ganz offenbar, hierauf weist Frijda hin, ist dieser allgemeinste emotionale Zustand durch Introspektion bei Menschen nicht erklärbar (vgl. Frijda 1993: 382).

Stimmungen sind mit diesen grundlegenden affektiven Zuständen verbunden. Sie entstehen aus einer Erwartung von positiven oder negativen Zuständen. Die verschiedenen Stimmungen können sich aus Ereignissen, tatsächlichen oder erinnerten, guten oder bösen Überraschungen entwickeln. Stimmungen unterscheiden sich von Emotionen, dieses arbeitet Frijda heraus, vor allen Dingen durch drei Kriterien: sie haben eine *längere Dauer*; sie haben eine *geringere Intensität* und sind *eher diffus* (Frijda 1993: 381ff.). Emotionen sind immer auf ein Ziel gerichtet, wie unten noch näher erläutert wird. Stimmungen beeinflussen unsere Sicht auf die Welt, die Deutung der uns umgebenden Ereignisse. Wir alle kennen schlechte Stimmungen, in denen wir die Menschen, die uns umgeben, als unangenehm und nicht vertrauenswürdig einschätzen, wir uns deshalb von ihnen zurückziehen und kein Interesse an menschlichen Kontakten haben. Sind wir dagegen in einer guten Stimmung, dann suchen wir Kontakte, sogar mit den Menschen, die wir in schlechter Stimmung furchtbar fanden, wir sind redefreudig, erinnern uns schöner Dinge, sind aktiv.

Emotionen nun sind im Gegensatz zu Affekt und Stimmungen immer sehr bestimmt. Sie sind stets gerichtet *auf* etwas. Z. B. Sie freuen sich über die nette Einladung. Sie sind ärgerlich über den verpaßten Zug. Sie sagen dann in einem Gespräch: »Da habe ich mich sehr gefreut« bzw. in dem anderen Fall: »Mensch, war ich sauer«. Ob Sie Ihre Gefühle nun so ausdrücken können oder dürfen, ist von dem jeweils örtlichen System von Rechten, Verpflichtungen, Konventionen und moralischen Grundüberzeugungen in

der Bewertung solcher Ereignisse abhängig (vgl. u. a. Harré/Gillet 1994: 144–161; Shweder 1994, passim).

In jeweils ansteigender Weise werden die drei hier voneinander abgegrenzten Gefühlszustände körperlich von den Menschen erlebt. Am intensivsten werden Emotionen erlebt. Sie werden je nach ihrer Intensität und Ausrichtung häufig von körperlichen Reaktionen begleitet, wie z. B.: Entspannung, Ruhe, Wachsein, Aktivität, Müdigkeit, Nervosität, Schwindel, Atemlosigkeit, Angespanntheit; häufig verändern sich in Abhängigkeit von Emotionen die Gesichtsfarbe und die Körperhaltung (vgl. u.v.a. Shweder 1994: 40–42). Wenn in der Fremdsprachenunterrichtsforschung von *affektiven Variablen* als Sammelbegriff gesprochen wird, wird eine unangemessene Verkürzung von komplexen Zusammenhängen vorgenommen. Was wird nun bei Vorgängen des Fremdsprachenlehrens und -lernens genau untersucht, Affekte, Stimmungen, Gefühle? Ich stelle die These auf, daß mit der Subsumption unter diesen Sammelbegriff *affektive Variablen* der Versuch unternommen wird, Affekte, Stimmungen, Emotionen in Untersuchungsparameter kognitiver Theorien zu verwandeln. Hierauf werde ich weiter unten noch eingehen.

Zunächst verfolge ich den jetzt eingeschlagenen Weg der Klärung von Grundbegriffen und Konzepten weiter und betrachte nach den soeben gegebenen Definitionen Theorien über Emotionen und Kognition.

Auf der Suche nach den verlorenen Emotionen: 2. Fundstelle – Theorien von Emotionen und Kognition

Die Forschungen und Theorien über Emotionen sind vielfältig orientiert. Averill (1992: 1) charakterisiert sie als einen veritablen Turm zu Babel, weil Verständigung zwischen diesen Theorien kaum möglich sei. Angesichts der Viel-

zahl von Theorien werden zunehmend metatheoretische Arbeiten unter verschiedenen Gesichtspunkten, z. B. unter sprachlich-kommunikativen bzw. sozialpsychologischen, veröffentlicht, die jedoch zwangsläufig zu unterschiedlichen Einschätzungen der verschiedenen Theorien gelangen.

Fiehler unternimmt in seiner Studie von 1990 eine Charakterisierung des Forschungsstandes aus sprachlich-kommunikativer Sicht, der über Emotionen in der Psychologie, Soziologie, Anthropologie und Philosophie erreicht wurde. Er ordnet die vorliegenden Forschungsarbeiten nach folgenden Gesichtspunkten:

Kommunikation von Emotionen;
Emotionsausdruck, stimmlich und intonatorisch;
Emotionsdeutung;
verborgene und unbewußte Emotionen;
Sprache und Emotionen:
emotive bzw. expressive Grundfunktionen;
emotionsanzeigende Mittel;
expressives Vokabular.

(Fiehler 1990: 16–19)

Averill legt 1992 eine Metaanalyse aus der Sicht der Sozialpsychologie vor und gelangt, naheliegend, zu von Fiehler unterschiedlichen Konzeptualisierungen (vgl. Averill 1992: 2ff.). Er erstellt eine Matrix mit folgenden Kategorien, in die er die verschiedenen Arbeiten einordnet:

systems of behavior (functional theories)
enabling mechanisms (mechanistic theories)
operating characteristics (trait theories)
transient conditions (state theories)
disintegration (conflict and deautomatization theories);

innerhalb dieser verschiedenen Kategorien ordnet er die Arbeiten noch jeweils drei Analyseebenen zu: *biologische, soziale und psychologische* (vgl. Averill 1992: 7).

In beiden Analysen finden z. T. identische Arbeiten eine jeweils grundsätzlich unterschiedliche Einordnung.

Es kann daher nicht meine Aufgabe sein, die einzelnen Strömungen in den Theorien der Emotionsforschung zu charakterisieren und voneinander abzugrenzen. So stelle ich die Orientierung vor, von der ich die größten Erklärungsmöglichkeiten für das Handeln im Fremdsprachenunterricht erwarte.

In den vergangenen Jahren bildeten sich Konzeptualisierungen von Emotionen heraus, die sich unter dem Begriff: *Diskursive Konzepte von Emotionen* versammeln lassen. Hierin verschränken sich konstruktivistische und phänomenologische Sichtweisen. Hierfür beziehe ich mich vor allem auf Averill 1996; Fridlund 1992; Fridlund / Duchaine 1996; Frijda 1993; Gerhards 1988; Harré / Parrott 1996; Johnson Laird/Oatley 1989; Lutz 1990/1996; Mees 1991; Merleau-Ponty 1966; Shweder 1994; Vester 1991.

– Shweder charakterisiert das darin bestimmende Verständnis von Emotionen zutreffend:

»Emotionen« sind weder »Konzepte« oder »Dinge« oder »Begriffe« in einer Sprache. Sie sind komplexe narrative Strukturen, die körperlichen und seelischen Zuständen (z. B. Anspannung und Leere) Form und Bedeutung geben. Ihre Einheit wird nicht in streng logischen Kriterien gefunden, noch in wahrnehmbaren Merkmalen von Gegenständen, sondern in den Typen von Geschichten, die sich um das Selbst einer Person drehen, die es uns möglich machen, über unsere Gefühle zu sprechen«. (Shweder 1994: 37; Übersetzung von der Verfasserin)

So sind im diskursiven Ansatz Emotionen einverlebte Ausdrucksformen von Wertungen (vgl. Merleau-Ponty 1966; Harré/Gillett 1994). Sie sind an Narrationen gebunden (vgl. Merleau-Ponty 1966; Shweder 1994; Fridlund 1992; Fridlund/Duchaine 1996).

- Dieser diskursive Ansatz hebt die Begrenzung der Emotionsforschung auf eine Handvoll Emotionen auf. »Standardforschungsgegenstände« der Emotionsforschung sind z. B. Furcht, Ärger, Liebe, Schmerz, Abscheu, Glückseligkeit (vgl. Averill 1996). Die Emotionsforschung öffnet sich in ihrem narrativen Verständnis für die Vielzahl von Emotionen, die wir aus unserem alltagsweltlichen Erleben kennen - Johnson Laird/Oatley 1989 haben für den englischen Sprachraum 590 solcher Emotionen zusammengestellt und analysiert (vgl. Averill 1996: 36).

- In diesem diskursiven Ansatz von Emotionen ist die Trennung in private und öffentliche Demonstration von Gefühlen aufgehoben. Emotionen haben immer eine »implizite Sozialität«, wie Fridlund (1992: 110) sagt, ein Verständnis, das aus den unterschiedlichsten Richtungen Zustimmung erfährt (vgl. z. B. Leventhal/Scherer 1987). Die Demonstration von Gefühlen wird in der Emotionsforschung oft an dem mimischen Ausdruck festgemacht, Ausdrucksformen des Gesichts, die in ihren Grundemotionen in allen Ländern identisch sein sollen. Diese Forschungsannahme wird in der diskursiven Emotionsforschung nachhaltig bestritten. Die Mimik, die ich in der Öffentlichkeit zeige, zeigt Gefühle,

»die immer durch die Gefühle mit gelenkt werden, die auch durch die Präsenz von anderen ausgelöst werden« (Fridlund 1992: 106; Übersetzung von der Verfasserin).

»Gefühle werden hervorgebracht durch die Interaktion zwischen wirklichen oder vorgestellten Personen in strukturierten Episoden und spezifischen historischen Bedingungen«. (Harré/Gillett 1994: 150; Übersetzung von der Verfasserin)

- In diesem diskursiven Ansatz wird nicht mehr davon ausgegangen, daß dieselben Vorgänge zu identischen emotio-

nen Ausdrucksformen, emotionalen Handlungen, bei verschiedenen Personen einer Region oder gar noch bei allen Menschen in allen Regionen der Welt führen (vgl. Shweder 1994: 37).

- In diesem diskursiven Ansatz sind Emotionen überwiegend soziale Handlungen, mit denen etwas erreicht werden soll. Dieser Aussage von Harré/Gillett (1994) stimmen die eingangs zu diesem Teil genannten Autoren zu.

- Die diskursive Theorie der Emotionen ist immer zugleich auch eine Theorie über gesellschaftliche Macht. Macht ist hierbei nicht als eine statische soziale Potenz verstanden, sondern als ein Element, das sich innerhalb des Diskurses konstant verändert. So sind die Möglichkeiten, Emotionen auszudrücken, Emotionsnarrationen zu erzählen, fließend. Nicht jeder hat also das Recht, zu jeder Zeit und in jeder Situation seine Gefühle zu zeigen (vgl. Harré/Gillett 1994; Lutz 1990/1996). In herkömmlichen Theorien über Emotionen gelang es nicht, die Beziehungen zwischen Emotionen und Macht zu erklären. Dieser Zusammenhang wurde entweder gar nicht gesehen oder er wurde nur angedeutet. Er wurde in den konstruktivistischen Theorien der Emotionen Mitte der 80er Jahre erstmalig in einem größeren konzeptuellen Zusammenhang vorgestellt (vgl. Harré 1986).

- Im diskursiven Ansatz des Emotionsverständnisses wird eine geschlechtsspezifische Betrachtung der Emotionen zentral. Innerhalb der diskursiven Theorie der Emotionen werden Studien zur geschlechtsspezifischen Emotionszuweisung vorgelegt. Lutz konnte aufdecken, daß diskursiv emotionale Ausdrucksformen vor allem Frauen zugewiesen werden. Diese Zuschreibungen werden von den Frauen »angenommen« und führen zu negativen Selbstbewertungen. Durch

diese Zuschreibungen werden die negativen Merkmale, die den Emotionen zugewiesen werden, auch auf Frauen übertragen (vgl. Lutz 1990/ 1996). Der Mensch, das rationale Wesen, das ist das Höchste, der Mensch, das emotionale Wesen, wird dagegen als niedriger bewertet (vgl. auch Averill 1996: 24). Diese Gegenüberstellungen werden häufig illustriert mit folgenden Adjektiven: Emotionen sind natürlich, nicht zivilisiert; sie sind irrational, nicht rational; sie sind chaotisch, nicht geordnet; sie sind subjektiv und nicht universell, sie sind physisch, nicht intellektuell/kognitiv, schließlich sind Emotionen unkontrolliert und deshalb auch zugleich gefährlich. Stellt Lutz diese Adjektive 1990 zusammen und werden diese unverändert von ihr 1996 wiederholt, so finden sie sich in einer mehr als zwanzig Jahre älteren Schrift von Oerter mit nahezu identischen Implikaten (Lutz 1990: 69; 1996: 151; Oerter 1975: 16). Eine Bewertung, die, wie immer wieder betont wird, mit alltagspsychologischen Konzepten verbunden ist (vgl. Averill 1996; Oerter 1975).

Zwei Fragen wurden in der Charakterisierung dieses Ansatzes stillschweigend mitgeführt, die jetzt in den Vordergrund gestellt werden. Die Fragen lauten:

In welcher Beziehung stehen Emotionen und Kognition? Gibt es »kulturspezifische« Emotionen?

Wenden wir uns der ersten dieser Fragen zu: In welcher Beziehung stehen Emotionen und Kognition?

Über die tiefen Zusammenhänge zwischen Emotionen und Kognition bestehen heute 1997 aus der Sicht der Emotionsforscher und vor allem auch in dem diskursiven Ansatz der Emotionsforschung keine Zweifel – so erscheint die Zeitschrift *Cognition & Emotion* seit 1987, in der diese Zusammenhänge breit gefährdet diskutiert werden. Die traditions-

reiche platonische Teilung der Psyche des Menschen in Denken, Fühlen und Wollen, die die Grundlage bildete für die Trennung von Kognition und Emotion, sieht sich im diskursiven Ansatz endlich überwunden (vgl. zum historischen Zusammenhang Mandl/Huber 1983: 2).

Noch 1983 mußten Mandl und Huber konstatieren, daß kein schlüssiges Modell des Zusammenwirkens von Emotionen und Kognition vorliege (vgl. Mandl/Huber 1983: 8)

Diese Trennung erfuhr über die Jahrhunderte Verstärkung durch ein spezifisches Verständnis der Beziehung zwischen Wahrnehmung und Wirklichkeit. Bis diese Konzeption vor wenigen Jahren immer stärker in die Kritik geriet, wurde in der Forschung selbstverständlich von der Konzeption einer Wirklichkeit *a priori* ausgegangen, eine Wirklichkeit, auf die eine Person kognitiv oder emotional reagiert. Dieses Verständnis von Wirklichkeit schließt das persönliche Schaffen von Wirklichkeit aus. Diesem wird dagegen im diskursiven Ansatz der Emotionsforschung Rechnung getragen. Zum anderen betont Averill, daß durch diese neue Sichtweise von Emotionen

»[...] die heiße Debatte, ob Emotionen kognitiv oder nicht-kognitiv sind, viel von ihrem ›Dampf‹ verliert. [...] sie bewirkt eine größere Betonung der sozialen Determinanten von Emotionen« (Averill 1996: 36; Übersetzung von der Verfasserin).

Wie stimmig dieser diskursive Ansatz im Hinblick auf die Beziehung zwischen Emotion und Kognition ist, läßt sich an einer von Mandl und Huber 1983 aufgestellten Forderung zeigen:

»Modelle des menschlichen Handelns verweisen auf die Möglichkeit und Notwendigkeit, Emotion und Kognition theoretisch zu integrieren« (Mandl/Huber 1983: 2).

Die heutige Emotionsforschung zeigt, daß dieses nur gelingen kann, wenn

menschliches Handeln als einverleibtes diskursives Handeln gesehen wird.

Sind Emotionen und die Verknüpfung von Emotionen und Kognition ›kulturspezifisch‹?

Der diskursive Ansatz erlaubt, diese Frage einer für unsere Zwecke wichtigen Antwort zuzuführen. Die Frage muß jedoch, um angemessen beantwortet zu werden, sich dieses Kulturbegriffs annehmen, der in »kulturspezifisch« enthalten ist. Obwohl in zahlreichen wissenschaftlichen Disziplinen (der Anthropologie, der Sozialpsychologie und den interdisziplinären *cultural studies*) eine immer präzisere Klärung des Konzeptes »Kultur« vorgenommen wird, wird es in »kulturspezifisch« immer noch als ein Mantelbegriff gebraucht. Diesem Mantelbegriff liegt stets ein undifferenziertes Verständnis von Kultur als einem statischen Konglomerat »außerhalb« und vorwiegend »weit weg« zugrunde. Dieser Fehler wird im diskursiven Verständnis von Emotionen nicht fortgesetzt. Durch eine differenzierte Sicht von regionalen Normen und Werten und den mit ihnen verbundenen Machtbeziehungen, die den Ausdruck von Emotionen erlauben oder einschränken, werden Unterschiede in Emotionsnarrationen grundsätzlich allen Menschen zugestanden. So gesehen, löst sich die Frage nach der »Kulturspezifik« von Emotionen auf (vgl. besonders Shweder 1994; Averill 1996; Harré/Gillett 1994).

Auf der Suche nach den verlorenen Emotionen: 3. Fundstelle – Kognition in der Fremdsprachenunterrichtsforschung oder die Zivilisierung der Gefühle

Die Fremdsprachenunterrichtsforschung hat schwerpunktmäßig die Erforschung kognitiver Prozesse im Blick, dennoch werden Emotionen nicht vollkommen

vernachlässigt. Ich will diese Beziehung jetzt Stufe um Stufe nachzeichnen.

Wenden wir uns zunächst dem Verständnis von Kognition zu, das in der Erforschung des Fremdsprachenunterrichts zugrundeliegt. Hierbei stehen in der Fremdsprachenforschung vor allem Formen des Wissens (deklaratives und prozedurales Wissen) im Vordergrund. Hieran zeigt sich, daß der Kognitionsbegriff, an dem sich die Erforschung des Fremdsprachenunterrichts orientiert, ein sehr enger ist. Bereits 1983 wurde von Huber und Mandl festgestellt:

»Die Bedeutung des Wortes ›Kognition‹ umfaßt Phänomene der Informationsverarbeitung wie Prozesse des Aufmerkens, des Lernens, des Speicherns, des Erinnerns, des Abstrahierens und der Problemlösung. Mit ›Kognition‹ wird also weit mehr begrifflich erfaßt als Wissen«. (Mandl/Huber 1983: 3)

Heute fragen Kritiker der Kognitionswissenschaften, ob »kognitive Prozesse eine hinreichende Begründung für menschliches intelligentes Verhalten darstellen« (Krückels 1996: 63). Hierbei wird eine für unseren Zusammenhang sehr wesentliche Antwort gefunden, die, wenn ich die Behauptung aufrecht erhalten will, daß der Kognitionsbegriff der Erforschung des Fremdsprachenunterrichts ein enger ist, kurz umrissen werden soll. Da sich kognitive Prozesse nicht von Wahrnehmungsvorgängen trennen lassen, menschliche Wahrnehmungsvorgänge von Sinnesorganen abhängen, diese Sinnesorgane leiblich im Menschen verankert sind, tritt die Komponente des menschlichen Leibes zur Erklärung von Kognitionsprozessen hinzu:

»Wahrnehmung erfolgt durch Sinnesorgane, die als Teil des Leibes an ihn gebunden sind. Als Konsequenz erscheint der Leib als das menschliche Bezugssystem [...] Die Möglichkeiten, die der Leib besitzt, seine Stellung zur Umwelt zu ändern, begrenzen die Möglichkeiten der Wahrnehmung«. (Krückels 1996: 66)

Durch diese Einsicht wird mit dem menschlichen Leib eine zentrale Kategorie in die Kognitionsforschung eingeführt, die sich, wie wir bereits sahen, in der diskursiven Emotionsforschung fruchtbringend erweist. Doch befragen wir auf diesem Hintergrund erneut die Erforschung des Fremdsprachenunterrichts.

Ist die Erforschung des Fremdsprachenunterrichts hoffnungslos blind, daß sie festhält an einem reduzierten kognitiven Modell des Lernens? Diese Reduktion wird verständlich, wenn wir den Fremdsprachenunterricht in seiner institutionellen Einbettung betrachten: die Institution Schule bzw. jeder institutionalisierte Fremdsprachenunterricht ist eine Instanz für die *Zivilisierung der Gefühle*. Dieser von Norbert Elias (1976) geprägte Begriff meint eine aus der immer komplexer werdenden Gesellschaft im Laufe der Jahrhunderte notwendig sich ergebende gleichmäßigere Beherrschung der Gefühle der Menschen. Ihr Ausdruck wird zunehmend durch kulturelle Vorschriften kodifiziert, die geprägt sind von dominanten Werten, Normen und moralischen Vorstellungen. Eine wichtige Instanz für die Durchsetzung dieses Zivilisierungsvorgangs der Gefühle ist die Schule.

Rumpf zeigt, daß in den zurückliegenden ca. 165 Jahren die Sinnlichkeit und Körperlichkeit aus der Schule systematisch verdrängt wurde. Dieser Vorgang spiegelt sich in Vorschriften (den Schulordnungen), die sehr genau das körperliche Schüler- und Lehrerverhalten bestimmten. Diese Verdrängungen des Sinnlich-Körperlichen bestimmen institutionelles Lernen bis heute:

»Grob gesagt werden dabei den Menschen in vielen tausend Lebensstunden zwei Arten der Verinnerlichung ihrer Weltbeziehungen einstudiert: Zum ersten werden sie gelehrt [...], den sinnlich-körperlichen

Weltaustausch mit seinen nicht recht kalkulierbaren Erschütterungen nach Vorschrift eines Zeitplanes stillzustellen und ihn verlässlich greifenden Kontrollen zu unterwerfen – zugunsten der Aneignung von zusehends verwissenschaftlichen Erkenntnissen und Denkregeln, [...] Die zweite Verinnerlichung [...]: den Heranwachsenden wird beigebracht, daß sie, global gesprochen, zwischen dem 6. und dem 18. Lebensjahr [...] im Kampf um den optimalen Aufbau einer bestimmten kognitiven Operationsbasis ihre eigene unsichtbare Zukunft produzieren. [...] Diese beiden Verinnerlichungen – der Aufbau einer kognitiven Operationsbasis [...] und die Arbeit an der eigenen gestaltlosen Zukunft durchdringen das Schul-Lernen in unserer Zivilisation von der Vorschule bis zum Hochschuldiplom.« (Rumpf 1981, 7–8)

Lernen – und damit immer auch das institutionelle Lernen von Fremdsprachen – rückt in den Bereich des Schattens, des Unsinnlichen, des Freudlosen.

Mit der fast ausschließlichen Erforschung der Kognitionsprozesse im Fremdsprachenunterricht verstärkt die Forschung das Bild einer letztlich durch die Zivilisierung der Gefühle erhoffte Kontrolle und vor allen Dingen steuerbare Lernprozesse. Die kognitiv orientierte Lernforschung wird so zu einer Erfüllungsinstanz der Bedingungen der Institution.

Unsere Lernenden erleben also, so postuliere ich jetzt, die Sprache, die sie lernen, in jeweils sehr unterschiedlichen emotionalen Zusammenhängen, einerseits im häuslichen Kontext, in dem ein anderes Spektrum von Gefühlen zugelassen ist, und in der Schule, in der der Mensch als zweckrationales Wesen im Zentrum steht, in dem Gefühle einer harschen Begrenzung unterzogen werden. So wird die Äußerung plausibel, die wir von Lernenden jeden Alters hören, die im Unterricht versagen, daß sie die zu erlernenden Sachverhalte zuhause konnten.

Es ist auch nicht überraschend, daß sich ein recht eigentümliches Menschenbild

ergibt, wenn wir die spärliche Forschung zu Emotionen im Fremdsprachenunterricht anschauen. Ein Menschenbild, das ein Produkt der Zivilisierung der Gefühle ist, aber mit einem leibhaftigen Menschen kaum etwas gemein hat.

Auf der Suche nach den verlorenen Emotionen: 4. Fundstelle – Emotionen in der Fremdsprachenunterrichtsforschung

Beginnen wir mit der populistischen Wissenschaftsmetapher von Krashens »affektivem Filter« (z. B. in Krashen 1981 und Krashen/Terrell 1983). Das Menschenbild, das dieser Konzeption unterliegt, ist durch und durch mechanistisch. In ihrem Mechanismus schreibt sie die rigorose Trennung zwischen Kognition und Emotion fort. Die Emotionen, die den affektiven Filter bilden, sind Angst, Motivation und Selbstwertschätzung, wenn die Angst groß und die Motivation und Selbstwertschätzung gering sind, wird der affektive Filter hochgezogen und die Lernprozesse fallen schlecht aus. In ihrer Kritik dieses Ansatzes stellen Larsen-Freeman und Long eine Reihe von Fragen an diese Wissenschaftsmetapher:

»Reicht es, um den Filter zu errichten, wenn ein Gefühl negativ ist, oder müssen es alle sein? Wie stark negativ müssen die Gefühle überhaupt sein? Kann ein positives Gefühl, z. B. hohe Motivation, ein negatives Gefühl, z. B. niedriges Selbstwertgefühl, ausgleichen? Was heißt hierbei eigentlich ›hoch‹ oder ›niedrig‹? Haben diese ›Maße‹ überall auf der Welt Geltung?« (Larsen-Freeman/Long 1991: 247; Übersetzung von der Verfasserin)

Larsen-Freeman und Long stellen Untersuchungsergebnisse aus verschiedenen Regionen der Welt dar, in denen positive und negative Haltungen zur Sprache, zum Zielland, zu den Lehrern, zu den Klassenkameraden, zur Lernsituation und zu verschiedenen Ethnien unter-

sucht wurden. Es führt in unserer Suche nach den verlorenen Emotionen im Fremdsprachenunterricht nicht weiter, auf diese Untersuchungen näher einzugehen, da ich die Position von Larsen-Freeman und Long teile, die bei ihrer Metaanalyse zu dem Ergebnis kommen:

»Schwankungen in den Haltungen zu diesen verschiedenen angeführten Bereichen führen zu Schwankungen beim Lernen einer Sprache, diese wieder führen zu Schwankungen in den Haltungen und so ad infinitum«. (Larsen-Freeman/Long 1991: 183; Übersetzung von der Verfasserin)

Es wird deutlich, daß wir in diesem Bereich nach den heute vorliegenden Ergebnissen in der Fremdsprachenunterrichtsforschung nichts Gesichertes wissen.

Schauen wir weiter und fragen, wie unser Mensch aussieht, der in anderen Studien vor uns entsteht. So gibt es Studien zum Selbstwertgefühl und Lernen von Fremdsprachen, zur Bedeutung der Extroversion, zur Bedeutung von Angst, zur Bedeutung des Gefühls der Zurückweisung, zur Bedeutung der Empathie, d. h. der Fähigkeit von Menschen, sich in die Lage von anderen zu versetzen, schließlich Studien zur Bedeutung von Scheu und Zurückhaltung für Fremdsprachenlernen. Was sind die Resultate aus diesen Studien: moderate Ängstlichkeit und moderater Mut führen zu guten Ergebnissen beim Fremdsprachenlernen. Die bisherige Forschung der Bedeutung der Emotionen für fremdsprachliches Lernen verstärkt das Bild der *Zivilisierung der Gefühle* in der Institution. Aber mehr noch, Larsen-Freeman und Long kommen bei ihrer Metaanalyse zu der Erkenntnis, daß es kaum möglich ist, mit den bisherigen Forschungsinstrumenten das Verhalten von Menschen in speziellen Situationen vorherzusagen. Sie räumen ein, daß es bisher kein Instrumentarium gebe, das – wie sie sie nennen – »affektive Variablen« angemessen mes-

sen kann (vgl. Larsen-Freeman/Long 1991: 214; besonders 260ff.).

So können wir bilanzieren: unser Fremdsprachen lernender Mensch ist in der Forschung bisher ein vor allen Dingen auf sehr wenige, ziemlich negative Emotionen atrophiertes Kunstwesen, ein Wesen institutioneller Dunkelheit.

Aber was ist mit der Motivation, ist diese nicht, wenn sie angemessen erreicht wird, eine positive emotionale Größe, die den Fremdsprachenunterricht auf das Günstigste zu beeinflussen vermag? Sicher ist sie das, jedoch müssen wir uns unter der hier anstehenden Thematik fragen, ob die Motivation, die intrinsische, die zu erreichen wir alle in unserem Unterricht anstreben, auch wirklich für die Lernenden gedacht ist, zum Besten der Lernenden. Was wollen wir in unserem Fremdsprachenunterricht erreichen? Holzkamp hat dieses Ziel angemessen formuliert, angemessen für eine Welt, in der unsere Lernenden heute stehen, in einer Welt, in der sie immer wieder, immer weiter lernen werden, wenn sie nicht an den Rand der Gesellschaft rücken wollen. Wenn ich Holzkamps Aussage auf den Fremdsprachenunterricht erweitere, heißt das Ziel, das wir erreichen wollen: daß unsere Fremdsprachenlernenden den »inneren Zusammenhang zwischen lernendem Weltaufschluß, Verfügungserweiterung und erhöhter Lebensqualität« (Holzkamp 1991: 190) erkennen und immer wieder neu erfahren sollten, daß unsere Lernenden in diesem Sinne, wie Holzkamp es nennt, »expansiv lernen«. Und genau an diesem Ziel des expansiven Lernens scheitert das Konzept der »intrinsischen Motivation«:

»Expansiv begründetes Lernen bedeutet ja gerade nicht Lernen um ›seiner selbst‹, sondern Lernen um der mit dem Eindringen in den Gegenstand erreichbaren Erweiterung der Verfügung/Lebensqualität willen. Damit im Zusammenhang geht es in expansiv

begründeten Lernhandlungen eben nicht um die Rückbeziehung des Lernens auf einen bloß individuellen ›Spaß an der Sache‹ o. ä., sondern um die Überwindung meiner Isolation in Richtung auf die mit dem lernenden Gegenstandsaufschluß erreichbare Realisierung verallgemeinerter gesellschaftlicher Handlungsmöglichkeiten in meinem subjektiven Erleben.« (Holzkamp 1991: 191)

Das Konzept der intrinsischen Motivation meint also gar nicht den lernenden Menschen, sondern meint seine jeweils sachbezogene Erfüllung der institutionellen Normen.

Wenn wir die Bemühungen der kognitiv ausgerichteten Fremdsprachenforschung um die Emotionen der Lernenden bilanzieren, kommen wir zu folgendem Ergebnis: mit ihren an den Naturwissenschaften ausgerichteten Forschungsdesigns kann die Forschung über den Fremdsprachenunterricht ganz offenbar nicht angemessen mit den Emotionen der Lernenden umgehen, ganz deutlich ausgedrückt, sie kann sie nicht verstehen! Sie zeigt ein verzweifelt Bemühen, diese Erforschung im Rahmen des kognitiven Paradigmas zu leisten, stößt jedoch darin zugleich immer wieder an eine undurchdringbare Wand. Es ist an der Zeit, daß die Erforschung des Fremdsprachenunterrichts sich die trockenen Einsichten Gilbert Ryles zu eigen macht:

»Man neigt zur Hoffnung oder Befürchtung, biologische, psychologische oder soziologische Gesetze könnten eines Tages auf mechanische Gesetze ›zurückgeführt‹ werden – obwohl ungeklärt bleibt, welche Art von Geschäft diese ›Zurückführung‹ sein würde. [...] Die Angst [...] daß eines Tages alles durch mechanische Gesetze erklärbar sein werde, ist grundlos. Und sie ist grundlos, [...] weil es sinnlos ist, von einer solchen Eventualität zu sprechen. Physiker können eines Tages alle physikalischen Fragen beantwortet haben, aber nicht alle Fragen sind physikalische Fragen.« (Ryle 1969: 98)

Auf der Suche nach den verlorenen Emotionen: 5. Fundstelle – Aspekte der Neuorientierung des Fremdsprachenunterrichts

Um in eine neue Richtung zu gehen, die von vornherein von einer Verknüpfung von Emotionen und Kognition ausgeht, muß der Fremdsprachenunterricht, muß die Erforschung des Fremdsprachenunterrichts sich erst auf neue Grundlagen besinnen. Diese liegen bereits alle vor. Sie müssen nur zusammengefügt werden, und schon steht vor uns ein ganzer Fremdsprachenlernender, als ein Mensch, der Gefühle, Leib und Verstand hat und der eine Sprache spricht und lernt, die immer schon emotional-leiblich verfaßt ist.

Diese verstreuten Stimmen, die wir jetzt zusammenführen werden, schlagen eine Brücke zu dem diskursiven Verständnis von Emotionen. Wir werden darin eine bestehende Einheitlichkeit der Argumentation entdecken, in der alle Stränge, die ich hier entwickelt habe, wie in einem Fluchtpunkt zusammenlaufen. Beginnen wir also mit dem Menschenbild, dem Bild des Lernenden.

1988 schrieb Harald Weinrich, er wolle nun endlich ein Ende machen mit linguistischen Erbaulichkeitssätzen wie: »Im Mittelpunkt der Sprache steht der Mensch«, und er verändert ihn deftig in: »Im Mittelpunkt der Sprache steht der Mensch in seiner Leiblichkeit« (Weinrich 1988: 80). Verändern wir diese Aussage für unseren Zusammenhang angemessen, kommen wir zu folgender Aussage: »*Im Mittelpunkt der Fremdsprache steht der Lernende in seiner Leiblichkeit*«. Dieses ist aber noch nicht alles, dieses ist aber noch nicht die Präzision, die wir in der vorgängigen Diskussion erreicht haben. Der Satz muß lauten: »*Im Mittelpunkt der Fremdsprache steht der Lernende in seiner Leiblichkeit, in der seine emotional-kognitiven Narrationen verankert sind, die sein Selbst immer*

wieder neu konstituieren«. Der leibliche Mensch vollzieht sich in seiner Narration, er wird darin, wer er ist.

Hiermit haben wir für den Fremdsprachenunterricht einen Quantensprung vollzogen, denn wir sind mitten darin, die emotionale Verfaßtheit von Sprache, auch der zu lernenden Fremdsprache, als gegeben anzuerkennen. Sicher ist es richtig, was Fiehler 1990 feststellt, daß von ihrer grundsätzlichen Auffassung des Menschen als einem zweckrationalen Wesen die Emotionen in der Sprachwissenschaft »nur in die Debatte [kommen], weil ein Etikett gebraucht wird für eine Rumpelkammer oder Schmutzecke, in die alle Phänomene gefegt werden, die durch eine bestimmte Theorie nicht befriedigend zu erfassen sind« (Fiehler 1990: 14, Anmerkung 2).

Aber diese Aussage stimmte schon vor sieben Jahren nur noch bedingt. In seiner bereits vor zwanzig Jahren vorgelegten Studie geht Grayshon in ausdrücklicher Abgrenzung von traditionellen linguistischen Arbeiten von dem Leben der Menschen in gesellschaftlichen Strukturen aus, das immer ein primär emotionales sei. Hieraus werden sprachliche Regelmäßigkeiten hervorgebracht.

»Die funktionale Abfolge ist Emotion, soziale Beziehungen, konkrete Ideen, abstrakte Ideen. Aus dieser Abfolge beginnen wir dann, regelmäßige Muster festzuhalten, die wir später als Sprache produzieren und die vermutlich die Basis für das Generieren aller von uns gebrauchten Sätze sind«. (Grayshon 1977: 45; Übersetzung von der Verfasserin)

Letztlich, so Grayshon, werden es immer die Emotionen sein, die den konventionalisierten Sprachgebrauch beherrschen, die sich über alle sozialen Konventionen von Sprache hinwegsetzen bzw. durch sie hindurchsetzen (vgl. Grayshon 1977: 59). Wir können heute, so stellt Pasucha fest, entsprechend dem Forschungsstand da-

von ausgehen, daß Emotionen systematische Bestandteile des alltagsweltlichen Sprachgebrauchs sind (Pasucha 1995: 51ff. vgl. dazu auch Fiehler 1990: 1ff.). Hierbei unterscheiden wir emotionale Rede – also Rede im Zorn – von Rede über Emotionen – also von Rede über Zorn (vgl. z. B. Fiehler 1990: 3).

Die Aussage Fiehlers stimmte also nur für eine rein analytisch orientierte Sprachwissenschaft, aber für eine heute 1997 zunehmend die Leiblichkeit des Menschen immer mitbedenkende Sprachforschung stehen verstärkt bisher wenig beachtete sprachliche Vorgänge im Zentrum des Interesses, nämlich metaphorische Prozesse. Zentral ist hierfür, sich von dem traditionellen Aristotelischen Metaphernverständnis zu lösen. Johnson faßt dieses – überwundene – traditionelle Verständnis zusammen:

»Eine Metapher ist ein elliptischer Vergleich, der nützlich für stilistische, rhetorische und didaktische Zwecke ist, der jedoch, ohne Verlust des kognitiven Gehalts, in eine wörtliche Paraphrase übersetzt werden kann«. (Johnson 1981: 4; Übersetzung von der Verfasserin)

Metaphern werden heute als *einverleibte, vorbewußte image schemata* (Johnson 1987) gesehen, in denen somit die klassische Trennung zwischen den kognitiven und emotiven Funktionen der Sprache nicht länger gilt (vgl. u. a. Johnson 1981; Johnson/Lakoff 1980). Sogar die Sprachstruktur wird, so argumentieren einige Linguisten, als »metaphorische Repräsentation unserer Körper und deren Interaktion mit der Umwelt gesehen« (Armstrong et al. 1995: 235; Übersetzung von der Verfasserin; vgl. auch Stolz 1991). Diese metaphorischen Prozesse sind mit der Leiblichkeit des Menschen verbunden und damit auch immer mit seinen Emotionen, wie die unterschiedlichsten Studien verdeutlichen. Raum-zeitliche Konzepte, modale Bedeutungen haben ihren Ur-

sprung in der Leiblichkeit des Menschen, seiner sozio-physikalischen Wirklichkeit (vgl. Sweetser 1990; Hopper/Closs Traugott 1993: 77ff.).

In dieser erweiterten Sicht des Menschen, in der die emotionale Verfaßtheit der Sprache wirklich ernst genommen und zugleich darin die kognitive Bedeutung der Sprache für den Menschen nie ausgeklammert wird, liegen die neuen Möglichkeiten für den Fremdsprachenunterricht.

Die Frage der Lehrenden wird nun sein, wo bleiben hierbei die Regeln, die im Fremdsprachenunterricht vermittelt werden sollen? Auch zur Beantwortung dieser Frage greife ich zurück auf die oben getroffenen Feststellungen über die diskursiven Emotionstheorien: Menschen stiften Sinn, sie bilden, wenn wir es anders ausdrücken wollen, Regeln; diese Regelbildungen sind immer emotional und kognitiv bestimmt. So sagt Twadell schon 1967, daß grammatische Regeln eine Folge sozialer Anthropologie sind, die der Lernende, der beginnt eine Sprache zu lernen, zunächst fraglos hin nimmt.

»Der fortgeschrittene Lernende jedoch beginnt diese Grenzen zu ignorieren und sich leicht über sie hinweg und zwischen diesen zu bewegen, so daß die wirklichen Möglichkeiten die einzigen Möglichkeiten werden, die er sieht«. (Twadell 1967; Übersetzung von der Verfasserin)

Dieses bedeutet für einen Fremdsprachenunterricht, der diese neue Orientierung ernst nimmt, daß die Grammatik der zu lernenden Sprache nicht mehr »losgelöst« von den Lernenden präsentiert werden kann, sondern Vermittlungswege gefunden werden müssen, die die Einverleibung der Grammatik und damit ihr Erleben als emotional-kognitiven Besitz des Einzelnen von Beginn der Unterweisung an ermöglichen.

Warum, so könnte nun gefragt werden, diskutiere ich nicht das naheliegendste Ausdrucksmittel von Emotionen, die nonverbale Sprache. Sie, so wissen wir aus unserer Alltagswelt, ist doch der wichtigste Teil des Ausdrucks von Emotionen. Bezogen auf Gestik, Mimik und Körpersprache sind neue Erkenntnisse gewonnen worden, die tief verbunden sind mit der nicht länger aufrecht erhaltenen Trennung von Mensch, Sprache und Leib. So kommen Armstrong, Stokoe und Wilcox in ihrer Studie: *Gesture and the Nature of Language* zu dem Ergebnis, daß Sprache als eine Form von sichtbarer und zugleich hörbarer Geste die Ausgangspunkte für die Entwicklung des menschlichen Selbst und des menschlichen Verstandes sind (vgl. Armstrong et al. 1995: 154). Sie erbringen in ihrer Studie den Nachweis, daß Gesten die Grundlagen menschlicher Sprachentwicklung überhaupt bilden. Erst die Kombination von sichtbarer Geste und hörbarer Geste hat Synapsen für Sprachentwicklung im menschlichen Hirn geschaffen.

McNeill sieht vokale und körperliche Gesten in einem dialektischen Bezug. Dieser dialektische Bezug von verbaler Äußerung und Geste ist das *movens* für die Entstehung von gedanklichen Prozessen des Menschen (vgl. McNeill 1993/1995: 246ff.). Diese Überlegungen wurden aus anderer Perspektive, der Erforschung der Gesten, bereits vor 10 Jahren gleichsam vorbereitet. Sie verknüpfen sich eng mit den aus empirischem Material gewonnenen Aussagen Kendons:

»[...] Die Studien zeigen, wie Gesten auf der gleichen Ebene wirksam sind wie gesprochene Sprache. Damit will ich sagen, daß Gesten keine alternativen Repräsentationen von Konzepten liefern; sie werden in gesprochene Sprache eingeführt als funktionell gleichwertig mit den verbalen Bestandteilen solcher Äußerungsformen«. (Kendon 1987: 83; Übersetzung von der Verfasserin)

Wir können also nicht länger von einer Trennung von lautlicher Geste und körperlicher Geste ausgehen und der ersten vor allem Rationales und der zweiten vor allem Emotionales zuweisen. Dieses treffen wir allerdings noch immer in der Fremdsprachendidaktik an, die sich stützt auf die Trennung von verbalem und nonverbalem Verhalten, wie sie in der analytischen Linguistik nahegelegt wird. Unstrittig bleibt die soziale Bedeutung der körperlichen Geste, die jedoch immer ein emotionales Potential in sich trägt.

Die Körperfeindlichkeit der Lernsituation, die ich weiter oben erläutert habe, klammert weitestgehend die körperliche Geste aus und betont vor allem die vokale Geste. Hiermit nimmt sie den Lernenden, wie wir aus den soeben benannten Forschungsergebnissen ableiten können, wichtige Hilfen in der gedanklichen, d. h. kognitiv-emotionalen Durchdringung der Sprache, die gelernt wird.

Auf der Suche nach den verlorenen Emotionen: 6. Fundstelle – Anregungen für die Praxis

Die folgenden Anregungen für die Praxis lassen sich in drei Gruppen einteilen. Die erste Gruppe ist bezogen auf das Verhalten der Lehrenden; die zweite Gruppe zeigt erste Umriss von Übungen, in denen ich zentrale Merkmale der hier entwickelten Neuorientierung verwirklicht sehe; die dritte Gruppe umfaßt Überlegungen zu Übungen *über* Emotionen.

Zur 1. Gruppe: Zum Verhalten von Lehrenden

Die Aussagen zu der in unserer Leiblichkeit emotional und kognitiv verfaßten Sprache gelten auch für uns Lehrende. Wir müssen uns darüber bewußt werden, daß wir in unseren vokalen und körperlichen Gesten, die wir in unserer Unterrichts-

sprache, hier besonders in unserer Erklärsprache, verwenden, immer unsere persönliche Deutung der zu lernenden Sprache vermitteln. Diesem Umstand muß in der Lehrerausbildung für den Bereich Deutsch als Fremdsprache Rechnung getragen werden, indem er bewußt gemacht wird. Die Erklärsprache der Lehrenden ist als ein Untersuchungsbereich bisher kaum Gegenstand der fremdsprachenunterrichtlichen Forschung.

In einer von mir durchgeführten kleinen Untersuchung zur Erklärsprache von Lehrenden im Grammatikunterricht stellte sich heraus, daß diese eine institutionalisierte Sprache spezifischer Art ist, in deren vokalen und körperlichen Gesten sich persönliche, d. h. emotional und kognitiv gefärbte Einstellungen zur Sprache, die unterrichtet wird, spiegeln. Die jeweils gewählte Erklärsprache spiegelt auch die persönliche Nähe bzw. Ferne der Lehrenden zur Institution Schule. Im Rahmen dieser Studie wurden Videomitschnitte von französischen, britischen, schwedischen und niederländischen Grammatikunterrichtsstunden Deutsch als Fremdsprache analysiert. Das französische Beispiel war überwiegend einer Sicht von Grammatik zuzuordnen, die Grammatik als ein System von Regeln sieht, das abgehoben vom menschlichen Gebrauch ist. In der verbalen Sprache der Lehrerin und auch in der Visualisierung des grammatischen Problems an der Tafel offenbart sich das Regelsystem der Sprache als ein Verbund von Geboten und Verboten. Dieses Gebots- und Verbotssystem läßt keinen Spielraum zu freier Bewegung in der Sprache. Die Sprache, die hier vor den Lernenden wie ein mathematisches System entwickelt wird, hat mit einem Verständnis von Sprache als einem einverlebten System grundsätzlich nichts gemeinsam. Dominant sind vor allem in den ersten Phasen des Unterrichts Gesten, in denen das Phäno-

men der Sprache, das es zu erklären gilt, wie ein geometrisches System beschrieben wird. Die Sprache, die sich in den Erklärungen spiegelt, ist ein Kanon von Gesetzen, dessen Mißachtung Sanktionen nach sich zieht. Diese Sanktionen werden vor allem durch Gestik, Mimik und Tonfall vermittelt. Pausen, in denen den Lernenden Gelegenheit zum Nachdenken gegeben wird, gibt es nicht. Die Anspannung, die sich dadurch bei den Lernenden aufbaut, löst sich punktuell gegen Ende der Stunde durch »Anfälle« von Kichern, die jedoch in keinem Bezug zu dem bearbeiteten sprachlichen Problem stehen. In ihrer Weise gibt die Lehrerin einen völlig homogenen Unterricht. Die lautlichen und körperlichen Gesten der Erklärsprache und die Visualisierungen an der Tafel bilden eine Einheit in der Auffaltung der Gesetze, deren Übertretung Gefahren in sich birgt (vgl. Schwerdtfeger 1988b).

Zur 2. Gruppe: Umriss bzw. Inhalte von Übungen, in denen sich die hier entwickelten Überlegungen spiegeln

Eine Adaptation der Oxforder Studentenkomödie *Bellum Grammaticale* (1625), (Der grammatische Krieg oder der öffentliche Zwist der Nomen und Verben) kann sich für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache im Sinne der hier vorgetragenen Überlegungen als fruchtbringend erweisen. Kurz eine Inhaltsangabe dieses Stückes: Zu Beginn werden einige Gründe für den Ausbruch des Bürgerkrieges genannt: Die Adjektive fühlen sich durch die Substantive mit der Kongruenz unterdrückt und wollen nur noch im Neutrum stehen; die Nomen wollen sich ebenfalls nicht mehr nach den Verben richten; sowohl die Nomen als auch die Verben wollen das Partizip als Verbündeten gewinnen und es verspricht beiden Seiten Loyalität. Am Ende des Dramas steht die Einsicht, daß alle Beteiligten sich mit den Widrigkeiten

der Grammatik abfinden müssen, da sie alle nur gemeinsam Bedeutung haben. Einige der Personen des lateinischen Dramas seien benannt: Im Lager der Nomen z. B.: Ego (ich): Führer der Pronomen; Pape (potztausend): Führer der Interjektionen; Cis (innerhalb): Königin der Präpositionen. Im Lager der Verben z. B.: Amo (ich liebe): König der Verben; Edo (ich esse): ein Verb; Sum (ich bin): ein Ausreißer. Andere Personen sind z. B.: Participium: ein Führer, der im Hinterhalt lauert; Simul (zugleich): der friedliche Führer der Konjunktionen¹.

Wenn die Erarbeitung eines Dramas nach diesem Vorbild im Rahmen des Projektunterrichts im Fach Deutsch als Fremdsprache und eine anschließende Aufführung erfolgen, sind zahlreiche Bedingungen der oben getroffenen Aussagen erfüllt, z. B. die Einverleibung der Grammatik, deren Ironisierung.

Eine weitere Möglichkeit des szenischen Erarbeitens von Grammatik entwickelte Martin Woesler während seines Praktikums am Goethe-Institut Peking². Er brauchte 1. ein Substantiv (Subjekt), 2. ein Modalverb (Hilfsprädikat), 3. ein Verb (Prädikat) und 4. ein Satzzeichen (Fragezeichen/Punkt): z. B. *Julia will lernen?* Diese einzelnen Elemente schrieb er auf Papptafeln und gab sie Schülern, nachdem er die Satzgliedstellung bearbeitet hatte. Nach seiner Ansage jeweils gruppieren sich die Schüler in neuen Formationen: z. B. *Julia will lernen. Julia will lernen? Will Julia lernen?* Nach der Formation in die Sätze wurden die Schüler, die die Schilder trugen, gefragt, wie sie sich

fühlten. Je nach der Angemessenheit der Formation gaben die Schüler ihre Antworten. Eine zweite Frage beantworteten sie: *In welcher Beziehung stehst Du zu ... ?* Diese Frage wurde ebenfalls nach der Angemessenheit der Formation beantwortet.

In einem Fremdsprachenunterricht, der die hier entwickelten Überlegungen realisieren will, gewinnen Modalpartikeln eine erhebliche Bedeutung. Sie geben den Sprechenden die Gelegenheit, ihr »seelisches Befinden« (von der Gabelentz) auszudrücken (vgl. Weydt 1977: 11). Wenn wir einen Wandel im Fremdsprachenunterricht entsprechend dem hier entwickelten Bild des Lernenden und damit verbundenen Bild von Sprache erreichen wollen, können wir uns nicht mehr darauf berufen, daß diese Partikel schwer bzw. kaum zu unterrichten seien. Eine Möglichkeit ist z. B., einfache Dialoge mit Modalpartikeln zu verfassen und hierüber ein Bewertungsgespräch mit den Schülern zu führen. Hier wäre es durchaus empfehlenswert, Vergleiche zu den Modalpartikeln in der Muttersprache der Lernenden heranzuziehen³.

Vergleichbares gilt für den Bedeutungsgewinn der Modalverben.

Hierzu wäre folgende Übung möglich:

Die Klasse wird in fünf Gruppen aufgeteilt. Jede Gruppe bekommt eine Karte, auf der zwei Sätze stehen. Die Arbeitsanweisung sieht so aus, daß die Sätze hinsichtlich der Situation, der Implikationen und der möglichen Mißverständnisse analysiert werden. Hier folgen nur zwei Beispiele:

-
- 1 Ich danke Sabine Kreutzer, Sabine Schieweck und Karola Gaede für die Übersetzung und Zusammenfassung dieses Stückes.
 - 2 Ich danke Martin Woesler für die Demonstration dieses Verfahrens im Rahmen meiner Lehrveranstaltung: *Grammatikunterricht – geliebt – gehaßt?* im Sommersemester 1996.
 - 3 Ich danke Susanne Baumann, Ursula Blömeke, Mara Gonschior, Friederike Schneider, Hatto Sterling für die Ausarbeitung eines umfangreichen Unterrichtsversuchs zu dieser Thematik.

1. Gruppe

a. Ihnen dürfte diese Theorie bereits bekannt sein.

b. Sie kennen diese Theorie wahrscheinlich.

zu a. Der Sprecher geht davon aus, daß die Theorie bekannt ist. Hierbei könnte es sich beispielsweise um eine Prüfungssituation handeln. Das Modalverb wirkt ironisch und bedrohlich.

zu b. Hier wird angenommen, daß die Theorie bekannt ist. Die Aussage wirkt harmloser.

Gruppe 2

a. Magst Du das Brötchen noch?

b. Willst Du das Brötchen noch?

zu a. höfliches Angebot; es kann aber auch sein, daß das Brötchen alt ist.

zu b. nicht so höfliches Angebot. Bei beiden Aussagen fällt auf, daß die Intention stark von der Intonation abhängt¹.

Einen völlig neuen Bereich der Grammatik, den es für einen Fremdsprachenunterricht zu entdecken gilt, der den Lernenden die Einverleibung grammatischer Strukturen zu verdeutlichen vermag, ist, wie oben bereits angesprochen, die Bedeutung der Metaphorisierung für die Grammatikalisierung der Sprache (vgl. Stolz 1991). Diese Grammatikalisierung verläuft in folgenden Phasen: Person → Objekt → Aktivität → Raum → Zeit → Qualität (vgl. Heine 1991).

Beispiel: mit jemandem kämpfen (Person);

mit einer Hausarbeit kämpfen (Objekt);

sich durch den Wald kämpfen (Raum);

gegen sein Alter ankämpfen (Zeit);

umkämpft (Qualität)².

Hierzu bedarf es zukünftig der unterrichtsmethodischen Entwicklungsarbeit.

Zur 3. Gruppe: Übungen über Emotionen

Für den Französischunterricht liegt eine Grammatik vor: *Französisch zwischen den Hügeln der Venus und den Lenden Adonis'* (Bourcillier/Kamps 1991). Traditionelle Grammatikvermittlung wird darin in frivol-heitere Kontexte mit dem situativ entsprechenden Wortschatz eingebettet.

Eine *Grammar of Love* für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache liegt ebenfalls vor (Seletzky 1993). Auch hier sind »situativ notwendige« Redewendungen in eher konventionelle Grammatikübungen eingebunden. Dieser Kontrast in beiden Publikationen gibt durchaus zur Heiterkeit Anlaß.

Auch wenn ich durchaus anerkenne, daß diese Schriften im Unterricht Heiterkeit auszulösen vermögen, stellt sich für mich die Frage danach, wie weit man eigentlich im Fremdsprachenunterricht gehen darf, ohne sich dem Vorwurf auszusetzen, daß in ihm die Gefühle der Lernenden »kolonialisiert« (s. o.) werden. Diese Gefahr muß gesehen werden, wenn im Fremdsprachenunterricht grundsätzlich den Emotionen der ihnen angemessene Raum gegeben werden soll. Eine delikate Balance muß im Zusammenhang der hier umrissenen Neuorientierung des Fremdsprachenunterrichts zweifellos gefunden und eingehalten werden.

Abschließend und zurückschauend kann festgestellt werden, daß die Erforschung des Fremdsprachenunterrichts in ihren Zielen und Forschungsmethoden vor einem Neubeginn steht, sollen die hier umrissenen Erkenntnisse über Emotionen und Kognitionen in sie Eingang finden. Die Aufgaben sind umfangreich, zweifellos, sie sind jedoch lohnend, da sie

1 Ich danke Heike Matucha, Gabi Planke und Friederike Jungtow für die Ausarbeitung eines umfangreichen Unterrichtsversuchs.

2 Ich danke Michaela Steiner für die Ausarbeitung von Grundlagen für Übungsentwürfe.

es vermögen, den Fremdsprachenunterricht auch unterrichtsmethodisch – endlich – zu neuen Ufern zu führen.

Literatur

- Argyle, Michael: *The Psychology of Happiness*. London; New York 1987.
- Armstrong, David F.; Stokoe, William C.; Wilcox, Sherman E.: *Gesture and the Nature of Language*. Cambridge 1995.
- Averill, James R.: »Intellectual Emotions«. In: Harré, Rom; Parrott, W. Gerrod (Hrsg.): *The Emotions – Social, Cultural, and Biological Dimensions*. London et al. 1996, 24–38.
- Averill, James R.: »The Structural Bases of Emotional Behavior – A Metatheoretical Analysis«. In: Clark, Margaret Sydnor (Hrsg.): *Emotion*. Newbury Park et al. 1992, 1–24.
- Batson, C. Daniel et al.: »Differentiating Affect, Mood, and Emotion – Towards functionally based conceptual distinctions«. In: Clark, Margaret Sydnor (Hrsg.): *Emotion*. Newbury Park et al. 1992, 294–326.
- Bellum Grammaticale*. Oxford 1625.
- Bourcillier, Patricia; Kamps, Bernd S.: *Französisch zwischen den Hügeln der Venus und den Lenden Adonis' – Fremdsprache in zärtlichen und wollüstigen Schattierungen*. Wuppertal 1991.
- Bower, Gordon H.: »How might Emotions Affect Learning?«. In: Christianson, Sven-Ake (Hrsg.): *The Handbook of Emotion and Memory – Research and Theory*. Hillsdale; New Jersey 1992, 3–11.
- Canetti, Elias: *Die gerettete Zunge*. Frankfurt a. M. 1972.
- Christianson, Sven-Ake (Hrsg.): *The Handbook of Emotion and Memory – Research and Theory*. Hillsdale; New Jersey et al. 1992.
- Clark, Margaret Sydnor (Hrsg.): *Emotion*. Newbury Park et al. 1992.
- Davidson, Richard J.; Cacioppo, John T.: »New Developments in the Scientific Study of Emotions – An Introduction to the Special Section«. *Psychological Science* 3, 1 (1992), 21–22.
- Ekman, Paul; Davidson, Richard J. (Hrsg.): *The Nature of Emotion – Fundamental Questions*. New York 1994.
- Elias, Norbert: *Über den Prozeß der Zivilisation*. 2. Band. Frankfurt a. M. 1976.
- Erasmus von Rotterdam: *Das Lob der Torheit*. Frankfurt 1508 [1979].
- Euler, Harald A.; Mandl, Heinz: *Emotionspsychologie. Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen*. München 1983.
- Eysenck, Michael W.: *Happiness, Facts and Myths*. London 1990.
- Fiehler, Reinhard: *Kommunikation und Emotion*. Berlin; New York 1990.
- Fridlund, Alan J.: »The Behavioral Ecology and Sociolity of Human Faces«. In: Clark, Margaret Sydnor (Hrsg.): *Emotion*. Newbury Park et al. 1992, 90–121.
- Fridlund, Alan J.; Duchaine, Bradley: »Facial Expressions of Emotion and the Delusion of the Hermetic Self«. In: Harré, Rom; Parrott, W. Gerrod (Hrsg.): *The Emotions – Social, Cultural, and Biological Dimensions*. London et al. 1996, 259–284.
- Frijda, Nico H.: »Moods, Emotion Episodes, and Emotions«. In: Lewis, Michael; Haviland, Jeannette M. (Hrsg.): *Handbook of Emotions*. New York; London 1993, 381–403.
- Gerhards, Jürgen: *Soziologie der Emotionen: Fragestellungen, Systematik und Perspektiven*. Weinheim; München 1988.
- Goleman, Daniel: *Emotional Intelligence – Why it can matter more than IQ*. London 1996.
- Grayshon, Matthew C.: *Towards a Social Grammar of Language*. The Hague 1977.
- Harré, Rom (Hrsg.): *The Social Construction of Emotions*. Oxford 1986.
- Harré, Rom; Gillett, Grant: *The Discursive Mind*. Thousand Oaks et al. 1994.
- Harré, Rom; Parrott, W. Gerrod (Hrsg.): *The Emotions – Social, Cultural, and Biological Dimensions*. London et al. 1996.
- Harré, Rom; Parrott, W. Gerrod: »Overview«. In: Harré, Rom; Parrott, W. Gerrod (Hrsg.): *The Emotions – Social, Cultural, and Biological Dimensions*. London et al. 1996, 1–20.
- Heine, Bernd et al.: *Grammaticalization – A Conceptual Framework*. Chicago 1991.
- Hopper, Paul J.; Closs Traugott, Elisabeth: *Grammaticalization*. Cambridge 1993.
- Johnson Laird, Philip N.; Oatley, Keith: »The Language of Emotions: An Analysis of a Semantic Field«. *Cognition and Emotion* 3, 2 (1989), 81–123.
- Johnson, Mark (Hrsg.): *Philosophical Perspectives on Metaphor*. Minneapolis 1981.

- Johnson, Mark: *The Body in the Mind*. Chicago; London 1987.
- Johnson, Mark; Lakoff, George: *Metaphors We Live By*. London 1980.
- Kendon, Adam: »On Gesture – Its Complementary Relationship with Speech«. In: Siegmann, Aron W.; Feldstein, Stanley (Hrsg.): *Nonverbal Behavior and Communication*. Hillsdale; New Jersey; London 1987, 110–139.
- Krashen, Stephen D.: *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford 1981.
- Krashen, Stephen D.; Terrell, Tracy D.: *The Natural Approach – Language Acquisition in the Classroom*. Oxford; San Francisco 1983.
- Krückels, Malte: *Linguistische Theorie und AI – Ansätze zu einer systematischen Bilanz*. Unveröffentlichte Magisterarbeit. Bochum 1996.
- Larsen-Freeman, Diane; Long, Michael H.: *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. London; New York 1991.
- Leventhal, Howard; Scherer, Klaus R.: »The Relationship of Emotion to Cognition: A Functional Approach to a Semantic Controversy«. *Emotion and Cognition* 1, 1 (1987), 3–28.
- Lewis, Michael; Haviland, Jeannette M. (Hrsg.): *Handbook of Emotions*. New York; London 1993.
- Lutz, Catherine A.: »Engendered emotion: gender, power, and the rhetoric of emotional control in American discourse«. In: Lutz, Catherine A.; Abu-Lughod, Lila (Hrsg.): *Language and the Politics of Emotion*. Cambridge et al. 1990, 69–91; wieder abgedruckt 1996 in: Harré, Rom; Parrott, W. Gerrod (Hrsg.): *The Emotions – Social, Cultural, and Biological Dimensions*. London et al. 1996, 151–170.
- Mandl, Heinz; Huber, Günter L. (Hrsg.): *Emotion und Kognition*. München et al. 1983.
- Mandler, George: »Memory, Arousal, and Mood – A Theoretical Integration«. In: Christianson, Sven-Ake (Hrsg.): *The Handbook of Emotion and Memory – Research and Theory*. Hillsdale; New Jersey et al. 1992, 93–110.
- McNeill, David: *Hand and Mind – What Gestures Reveal about Thought*. Chicago; London 1993 und 1995.
- Mees, Ulrich: *Die Struktur der Emotionen*. Göttingen et al. 1991.
- Merleau-Ponty, Maurice: *Phänomenologie der Wahrnehmung*. Berlin 1966.
- Mestrovic, Stjepan G.: *Postemotional Society*. London et al. 1997.
- Oerter, Rolf: »Was sind Emotionen? Sozialwissenschaftliche Erklärungsversuche und Befunde«. In: Oerter, Rolf; Weber, Erich (Hrsg.): *Der Aspekt des Emotionalen in Unterricht und Erziehung*. Donauwörth 1975, 15–68.
- Pasucha, Heike: *Kognitive Linguistik und affektive Grammatik – eine Betrachtung gegenwärtiger linguistischer Konzepte aus der Perspektive der Sprachlehrforschung*. Unveröffentlichte Magisterarbeit, Bochum 1995.
- Revelle, William; Loftus, Debra A.: »The Implications of Arousal Effects for the Study of Affect and Memory«. In: Christianson, Sven-Ake (Hrsg.): *The Handbook of Emotion and Memory – Research and Theory*. Hillsdale; New Jersey et al. 1992, 113–149.
- Rumpf, Horst: *Die übergangene Sinnlichkeit*. München 1981.
- Ryle, Gilbert: *Der Begriff des Geistes*. Stuttgart 1969.
- Schwerdtfeger, Inge Christine: »Alternative Methoden der Fremdsprachenvermittlung für die Erwachsene – Eine Herausforderung für die Schule?«. *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 13, 2 (1986), 141–152.
- Schwerdtfeger, Inge Christine: »Von der Landeskunde zur Linguistik? Überlegungen zum Regelbegriff«. In: *Text und Kontext*. Bd. 24: Landeskunde im universitären Bereich. Kopenhagen; München 1988a, 112–133.
- Schwerdtfeger, Inge Christine: »Zur Erklärsprache von Lehrern im Grammatikunterricht unter Einbeziehung nonverbaler Aspekte«. In: *Grammatik im Unterricht*. München: Goethe-Institut, 1988b, 91–159.
- Schwerdtfeger, Inge Christine: *Sehen und Verstehen – Arbeit mit Filmen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Berlin; München 1989.
- Schwerdtfeger, Inge Christine: »Kulturelle Symbole und Emotionen im Fremdsprachenunterricht. Umriß eines Neuansatzes für den Unterricht von Landeskunde«. *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 18, 3 (1991), 237–251.
- Schwerdtfeger, Inge Christine: »Zur (Wieder)Entdeckung von Sehen und Imagination für fremdsprachliches Lernen – das

- kognitive Lernmodell auf dem Prüfstand«, *Materialien Deutsch als Fremdsprache* Heft 46, Regensburg 1997, 195–209.
- Shweder, Richard A.: »You're Not Sick, You're Just In Love: Emotions as an Interpretative System«. In: Ekman, Paul; Davidson, Richard J. (Hrsg.): *The Nature of Emotion – Fundamental Questions*. New York; Oxford 1994, 32–44.
- Seletzky, Martin: »The Grammar of Love, Task Sequences for Creative Writing Activity III«. In: *Treffpunkt für amerikanische Deutschlehrer*. New York 1993, 56–62.
- Smith, Paul: *Disraeli, A Brief Life*. Cambridge 1996.
- Stolz, Thomas: *Von der Grammatikalisierbarkeit des Körpers*. Arbeitspapier Nr. 2, Oktober 1991, Fachbereich Sprach- und Literaturwissenschaften Universität/ Gesamthochschule Essen.
- Sweetser, Eve E.: *From Etymology to Pragmatics*. Cambridge 1990.
- Twadell, William F.: »Meanings, Habits, and Rules«. In: Wilson, Graham (ed.): *A Linguistic Reader*. New York 1967, 10–17.
- Vester, Heinz-Günther: *Emotion, Gesellschaft und Kultur: Grundzüge einer soziologischen Theorie der Emotionen*. Opladen 1991.
- Weinrich, Harald: »Über Sprache, Leib und Gedächtnis«. In: Gumbrecht, Hans Ulrich; Pfeiffer, Karl L. (Hrsg.): *Materialität der Kommunikation*. Frankfurt 1988, 80–93.
- Weydt, Harald (Hrsg.): *Aspekte der Modalpartikel*. Tübingen 1977.