

Eva Burwitz-Melzer / Claudia Riemer /  
Lars Schmelter (Hrsg.)

# Affektiv-emotionale Dimensionen beim Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen

Arbeitspapiere der 40. Frühjahrskonferenz zur  
Erforschung des Fremdsprachenunterrichts

**Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik**

narr\|f  
ranck  
e\|atte  
mpto

# **GIESSENER BEITRÄGE ZUR FREMDSPRACHENDIDAKTIK**

---

Herausgegeben von Eva Burwitz-Melzer, Wolfgang Hallet, Jürgen Kurtz,  
Michael Legutke, Hélène Martinez, Franz-Joseph Meißner und Dietmar Rösler

Begründet von Lothar Bredella, Herbert Christ und Hans-Eberhard Piepho

Eva Burwitz-Melzer / Claudia Riemer /  
Lars Schmelter (Hrsg.)

# **Affektiv-emotionale Dimensionen beim Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen**

Arbeitspapiere der 40. Frühjahrskonferenz zur  
Erforschung des Fremdsprachenunterrichts

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek.  
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen  
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über  
<http://dnb.dnb.de> abrufbar

© 2020 · Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG  
Dischingerweg 5 · D-72070 Tübingen

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede  
Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne  
Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für  
Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und  
Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Internet: [www.narr.de](http://www.narr.de)  
eMail: [info@narr.de](mailto:info@narr.de)

CPI books GmbH, Leck

ISSN 0175-7776  
ISBN 978-3-8233-8417-5 (Print)  
ISBN 978-3-8233-9417-4 (ePDF)



# Inhaltsverzeichnis

Vorwort	7
Eva Burwitz-Melzer: Die Rolle der Emotionen im fremdsprachlichen Literaturunterricht	9
Daniela Caspari: In Zeiten von „Global English“: (De-)Motivation zum Erlernen zweiter und weiterer Fremdsprachen in der Schule	23
Bärbel Diehr: Emotionen verstehen und beschreiben. Eine fremdsprachendidaktische Erkundung	35
Britta Freitag-Hild: Literatur lesen, erleben und reflektieren lernen. Zur Rolle der Emotionen im fremdsprachlichen Literaturunterricht und in der universitären Lehrerbildung	49
Friederike Klippel: Lustvoll lernen	63
Uwe Koreik: Emotionen, Antisemitismus, „Spielzeugland“. Brisante kulturelle Inhalte im Unterricht für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache	77
Jürgen Kurtz: Emotionen im Fokus der fremdsprachendidaktischen Diskussion	91
Lutz Küster: Emotionales Erleben im Fremdsprachenunterricht – eine leib-seelische Erfahrung	104
Hélène Martinez: Emotionen regulieren können. Von der Notwendigkeit affektive Strategien zu fokussieren – in Fremdsprachenunterricht und Forschung	118
Nicole Marx: Positive Psychologie und die Fremdsprachendidaktiken	132
Grit Mehlhorn: Zwischen Scham, Stolz und Reue: Emotionen beim (Wieder-)Erlernen von Herkunftssprachen	145
Claudia Riemer: Was Fremdsprachenlerner*innen bewegt ... Zum Umgang mit der affektiv-emotionalen Dimension in der Fremdsprachenforschung	159

---

Henning Rossa: Wir müssen nur wollen. Die emotionale Dimension fremdsprachlicher Lehr-Lernprozesse	173
Jutta Rymarczyk: „Let people above all not forget the heart for the head“ – Emotionen in der fremdsprachendidaktischen Diskussion	185
Lars Schmelter: Emotion als Schlüsselbegriff? Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen aus der Perspektive des Subjekts	198
Julia Settineri: Die anderen Emotionen und die Emotionen der Anderen	212
Carola Surkamp: Zur Komplexität der Rolle von Emotionen im Fremdsprachenunterricht und den Potenzialen der Dramapädagogik	224
Karin Vogt: <i>Becoming a language teacher abroad</i> . Emotionen bei Studierenden im Auslandspraktikum	237
Eva Wilden: Freude und Angst bei Lernenden im Englischunterricht der Grundschule	249
Adressen der Träger*innen und Herausgeber*innen	260
Bisher erschienene Arbeitspapiere der Frühjahrskonferenz	264

## Vorwort

Die Beteiligung von Emotionen beim Erlernen und Lehren von Fremd- und Zweitsprachen ist über viele Jahre von der Fremdsprachenforschung vernachlässigt worden, obwohl Emotionen im engen Verbund mit kognitiven Faktoren fremdsprachige Lernprozesse befördern und begleiten, auslösen aber auch beenden können. Emotionen, Affekte, Gefühle und Stimmungen, die alle beim Erlernen und Erwerb einer Fremd- und Zweitsprache beteiligt sein können, sind nicht immer einfach voneinander zu differenzieren, und sie sind auch nicht immer beobachtbar. Dennoch muss sich die Fremdsprachenforschung zu Konzepten, die die affektiv-emotionalen Dimensionen zu erfassen suchen, neu positionieren, sie neu ausloten und in Bezug auf ihre Bedeutungen für das Sprachenlernen sowie das individuelle und gemeinsame Sprachenlernen neu definieren. Dazu gehören auf der Seite der Lernenden zum einen die Motivations- und Leistungsdimensionen, die im Unterricht sehr oft von Emotionen wie Angst, Frustration oder auch Freude an geglückten Lernprozessen begleitet werden. Dazu zählen aber auch Emotionen, die sich an besonders interessanten Lerngegenständen entzünden, oder Emotionen, die erst als Ergebnis des Lernprozesses entstehen, wie etwa beim interkulturellen Lernen. Auch für die Lehrpersonen ist der alltägliche Umgang mit Emotionen im Fremd- und Zweitsprachenunterricht neu zu klären: Wie gehen sie mit Emotionen als individuellen und sozialen Variablen um? Wie planen sie Unterricht mit den emotionalen Determinanten der Lernprozesse? Wie schätzen sie emotionale Zielvorstellungen des fremd- und zweitsprachlichen Unterrichts ein? Letztlich stellt sich genau an diesem Punkt auch die Frage, wie emotionale Dimensionen in Einklang zu bringen sind mit der Kompetenzorientierung des Unterrichts. Welche Widersprüche oder Überschneidungen ergeben sich aus der Perspektive der Fremdsprachenforschung?

Vor diesem Hintergrund hatte sich die 40. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts die Aufgabe gestellt, Positionen und Konzepte zum Thema Emotionen im Fremdsprachenunterricht zu diskutieren und zu analysieren. Einem bewährten Muster folgend tat sie dies anhand von Leitfragen, die den Teilnehmer\*innen vorab zugestellt worden waren und zu denen sie sich in einem Statement im Umfang von 8-10 Seiten schriftlich äußern sollten. Diese Statements bildeten die Grundlage der Diskussion auf der Konferenz, die vom 13. bis 15.02.2020 im Schloss Rauischholzhausen, einer Tagungsstätte der Justus-Liebig-Universität Gießen, stattfand. Die Leitfragen lauteten:

1. Unterschiedliche wissenschaftliche Kontroversen und Paradigmenwechsel haben in der Spracherwerbtheorie und Fremd-/Zweitsprachendidaktik dazu geführt, dass affektiv-emotionale Faktoren als wesentliche Erklärungsfaktoren neben kognitiven Faktoren anerkannt werden. In der Regel geht die Fremdsprachenforschung von einer drei-

fachen Bedeutung der Emotionen im Lernprozess aus: Sie fungieren sowohl als individuelle Voraussetzungen der Lerner\*innen wie auch als Determinanten des Lernprozesses, sie können aber auch ein Ergebnis des Lernens darstellen. Welche Variablen sehen Sie im Mittelpunkt einer Beforschung der affektiv-emotionalen Faktoren, die sich auf Fremdsprachenlernprozesse bezieht?

2. Gibt es aktuelle Entwicklungen und Ansätze im Bereich des Lehrens und Lernens von Fremd- und Zweitsprachen, in denen die affektiv-emotionalen Faktoren der Lernenden besonders berücksichtigt sind bzw. werden sollten?
3. In der didaktischen Diskussion führt die Berücksichtigung von affektiv-emotionalen Faktoren häufig zu Empfehlungen zur stärkeren Differenzierung bzw. Individualisierung der verschiedenen Lehr-/Lern- bzw. Unterrichtssituationen. Sind Ihrer Meinung nach auch andere Aspekte betroffen? Wie wirkt sich die Thematik auf die Forderung nach Kompetenzorientierung aus?
4. In welchen Bereichen sehen Sie besonderen Forschungsbedarf und welche Forschungszugänge erscheinen Ihnen im Hinblick auf die affektiv-emotionalen Faktoren im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen besonders fruchtbar?

Die in diesem Band abgedruckten Statements stellen die nach der Konferenz überarbeiteten Beiträge der Teilnehmer\*innen dar. Sie zeigen den Forschungsbedarf ebenso auf wie die Vielfalt unterschiedlicher Auffassungen darüber, welche Bedeutung emotionale Prozesse in Verbindung mit Kognition im Fremd- und Zweitsprachenunterricht innehaben. Auch werden Einzelaspekte emotionaler Dimensionen behandelt, die sich an einzelnen Lerngegenständen beobachten und beforschen lassen.

Veranstalter\*innen und Teilnehmer\*innen der Frühjahrskonferenz danken dem Präsidenten der Justus-Liebig-Universität sowie den Verantwortlichen vor Ort für die abermals gewährte Gastfreundschaft, die als Rahmenbedingung für das Gelingen der Konferenz von erheblichem Wert war.

Gießen, Bielefeld und Wuppertal, im Sommer 2020

Eva Burwitz-Melzer

Claudia Riemer

Lars Schmelter

# Die Rolle der Emotionen im fremdsprachlichen Literaturunterricht

Eva Burwitz-Melzer

## 1 Einleitung und Fokus

Die fremdsprachliche Literaturdidaktik, insbesondere die interkulturell ausgerichtete Literaturdidaktik, beschäftigt sich bereits seit geraumer Zeit mit dem engen Zusammenspiel kognitiver und affektiver Prozesse im Unterrichtsgeschehen, die bei der Planung berücksichtigt, aber auch intensiv beobachtet werden können (Bredella 2012; Burwitz-Melzer 2003; Donnerstag 2017, 57; Nussbaum 2001). Meist sind sie bisher besonders oft dort betrachtet und beschrieben worden, wo es um die Rezeption der fiktionalen Texte selbst geht, also als ein Mit-Erleben der Emotionen von fiktionalen Charakteren. Tatsächlich sind Emotionen aber in dreifacher Hinsicht von Bedeutung bei Unterrichtszenarien mit literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht: Sie spielen erstens eine maßgebliche Rolle beim Faktor Motivation, der Lernenden hilft, das Lesen eines fiktionalen Textes mit interkulturellem Inhalt überhaupt interessiert und offen zu beginnen und auch durchzuhalten (Burwitz-Melzer 2007). Zweitens determinieren Emotionen den Ablauf und die Auswirkungen des Leseprozesses, indem sie uns miterleben lassen, um welche Emotionen es in der Geschichte eigentlich geht (Burwitz-Melzer 2008); dies ist wichtig für die Sinnkonstitution des Textes. Drittens stellt die Fähigkeit, eine Handlung emotional und empathisch mit Anderen miterleben zu können, aber auch ein wichtiges Lernergebnis dar, das heute als durchaus förderungswürdig gilt, um zum interkulturellen Lernen beizutragen. Der folgende Aufsatz möchte sich mit diesen drei Aspekten von Emotionen im fremdsprachlichen Literaturunterricht beschäftigen. Dabei sollen nach einer Begriffsdefinition die oben genannten drei Aspekte von Emotionen in literarischen Szenarios betrachtet und auf ihre Bedeutung für fachdidaktische Zusammenhänge hin untersucht werden. Ziel der Überlegungen ist es darzustellen, welche große Bedeutung emotionale Prozesse und Lernprozesse in den interkulturell ausgerichteten literarischen Unterrichtsszenarios innehaben.

## 2 Emotionale Prozesse im fremdsprachlichen Literaturunterricht

Im 18. und 19. Jahrhundert werden Emotion und Kognition als widerstrebende Kräfte betrachtet, wobei die Emotionen oft negativ besetzt und als zerstörerisch bewertet werden, die von rationalen Kräften im Zaum gehalten werden müssen (vgl. Donnerstag 2017, 57; Roald 2007, 9-17). Erst im 20. Jahrhundert wird dieses Konzept durch neuere Theorien ersetzt, die sich vor allem auf Erkenntnisse der Psychologie und Philosophie stützen. Heute sind kognitive Emotionstheorien von Psychologen, etwa von Richard Lazarus und Phoebe Ellsworth, und Philosophen, wie den Vertretern der *judgement theory*, Martha Nussbaum, Robert C. Solomon und Robert M. Gordon, anerkannt und bilden die Grundlage für weitergehende Konzepte in zahlreichen Wissenschaftsdisziplinen. Wenn wir über Emotionen im fremdsprachlichen Literaturunterricht nachdenken, geschieht dies deshalb in der Regel auf der Grundlage dieser Konzepte, die Emotionen als Resultate der Informationsverarbeitung ansehen und deshalb einen sehr engen Zusammenhang zwischen Kognition und Emotion herstellen, indem sie betonen, dass eine Emotion stets eine „Beurteilung einer bestimmten Situation“ sei oder sie zumindest enthalte oder dass einer Emotion solch ein Urteil vorangehe. Richard Lazarus hält ein solches Urteil für den Kern einer Emotion und beschreibt diesen als „[a]ppraisal of the significance of the person-environment relationship“ (Lazarus 1991 zitiert in Robinson 2005, 13). Ohne ein solches Urteil, so Lazarus, gäbe es keine Emotion, ist eine solche Beurteilung aber einmal erfolgt, muss auch zwangsläufig eine Emotion daraus resultieren.

Emotionen haben zwar stets mit Beurteilungen der Lebenswelt zu tun – und zwar immer dann, wenn eine Situation entstanden ist, die wir als für uns vorteilhaft oder als bedrohlich beurteilen – sie sind aber nicht einfach identisch mit dieser Beurteilung. Vielmehr stellt eine Emotion eine kürzere oder auch längere Folge von Ereignissen dar, es handelt sich also stets um einen emotionalen Prozess. Die erste Reaktion, eine Art affektive Einschätzung (*affective appraisal*) erfolgt sehr schnell auf einen bestimmten lebensweltlichen Stimulus, ist automatisch und hat physiologische Reaktionen zur Folge. Im nächsten Schritt wird entschieden, welche Bedeutung der Stimulus für uns hat. Ist er lebensbedrohlich für uns selbst oder Menschen, die sehr eng mit uns verbunden sind, ist er positiv, ein Grund zur Freude für uns und die Menschen, die eng mit uns verbunden sind – oder kann er ignoriert werden? Erst danach folgt eine genauere kognitive Bestandsaufnahme (*cognitive appraisal or monitoring*) und damit auch eine Beurteilung der Situation, die sich auf bereits vorhandene Erfahrungen mit ähnlichen Situationen stützt und sowohl allgemeine, evolutionäre wie auch kulturell gebundene, individuelle Erfahrungsmomente enthält. Diese zweite Beurteilung wird unser weiteres Verhalten in der Situation maßgeblich steuern.

There is (1) an initial *affective* appraisal of the situation that focuses attention on its significance to the organism and causes (2) physiological responses, which get the organism dealing with the situation as very broadly appraised by the affective appraisal, and which gives way to (3) a further more discriminating cognitive appraisal or monitoring of the situation. In other words, emotion is not a thing or a response or a state or a disposition; it is a process, a sequence of events (Robinson 2005, 59).

In diesem prozesshaften Geschehen kommt nach Robinson dem emotionalen Gedächtnis zunächst in Phase (1), der ersten gefühlsmäßigen Einschätzung der Situation, eine besondere Rolle zu. Das emotionale Gedächtnis entscheidet darüber, ob eine Situation sehr schnell als gefährlich oder befremdlich, peinlich oder freundlich eingeschätzt wird. Dabei spielen erlernte oder auch angeborene Stimuli wahrscheinlich eine maßgebliche Rolle (Robinson 2005, 73), d.h. ein emotionaler Prozess muss als stark individuell angesehen werden. Richard Lazarus betont aber, dass es nach den ersten Einschätzungen noch weitere „secondary appraisals“ gibt, die anzeigen, ob man die Situation meistern wird, was die weiteren Erwartungen, Hoffnungen und Befürchtungen sind, die man mit der Situation in Beziehung bringt (Lazarus zitiert bei Robinson 2005, 75f.). Damit ist gemeint, dass es zwischen Mensch und Umwelt zu einem stetigen Wechsel von zunächst affektiven Einschätzungen, *Feedbacks*, dann kognitiven Einschätzungen oder Beurteilungen kommt, die es uns erlauben, auch komplexe oder sich verändernde Situationen erfolgreich zu bewältigen. Zu den darauffolgenden kognitiven Einschätzungen gehört es auch, dass Menschen ihre jeweilige emotionale Erfahrung mit umgangssprachlichen Beschreibungen zu kategorisieren versuchen. Diese Reflexion hat eine einordnende und oft auch abschließend bewertende Wirkung, sie wird in der Regel nach eigenkulturellen Konzepten in allgemein verständlichen Termini formuliert.

But in ordinary life, people tend to appraise their own emotional experiences by applying generalized labels from common sense or ‘folk’ psychology. So I may think to myself: ‘I see now why I yelled at Bobby: I was *jealous* of Sue who had been monopolizing his attention, ... in short, I reflect upon the stream of emotional responses and try to assess in folk-psychological terms what prompted them and how to categorize them (Robinson 2005, 79f.).

Dabei ist es wichtig zu wissen, dass unterschiedliche kulturelle Systeme durchaus auch unterschiedliche emotionale ‚Landkarten‘ besitzen können, die zum einen die Emotionen anders benennen können oder auch einige Emotionen aufweisen, die in anderen Kulturen gar nicht vorkommen mögen. Zum anderen muss man sich der Tatsache bewusst sein, dass eine abschließende Einschätzung auch durchaus fehlerhaft sein kann. Schließlich subsumiert man den emotionalen Prozess unter den Gesichtspunkten, die einem Individuum zugänglich sind. Man stellt eine Hypothese auf über eigene Reaktionen,

obwohl wahrscheinlich nicht alle emotionalen Reaktionen, nicht alle Einschätzungen affektiver und kognitiver Art zugänglich sind.

Im Folgenden soll der Versuch unternommen werden, dieses grundlegende Verständnis von emotionalen Prozessen, von Emotion und Kognition auf Unterrichtsszenarien mit literarischen Texten zu beziehen. Dabei wird die dreifache Bedeutung von Emotionen als motivationale affektive Faktoren, als sinnkonstituierende Mittel der Rezeption und als Lernziel in Form von empathischen Emotionen untersucht.

### **3 Emotionen und Motivation vor dem Leseprozess – Plädoyer für eine individualisierte Lektüre**

Schülerinnen und Schüler durchlaufen im Fremdsprachenunterricht vielfach emotionale Prozesse und greifen dabei auch auf ihre emotionalen Gedächtnisse in Bezug auf das Lesen literarischer Texte zurück, die natürlich individuell geprägt sind. Werden sie im Unterricht mit einem solchen Text konfrontiert, kann dies – je nach Art der Lesesozialisation – durchaus kontroverse emotionale Reaktionen hervorrufen in Bezug auf eine persönliche Einschätzung des Textes, auf die Einstellung zum Thema bzw. auch die Aufgabenstellung im Unterrichtsszenario. Der französische Schriftsteller und Lehrer Daniel Pennac stellt Ende der Neunziger Jahre eine provokante Liste von Rechten auf, die er jedem Leser, jeder Leserin zugestehen möchte. Dazu gehören z.B. Seiten in einem Buch zu überspringen, ein Buch nicht zu Ende zu lesen, das Recht ein Buch noch einmal oder auch gar nicht zu lesen und über das Verstandene im Buch zu schweigen (vgl. Pennac 1994, 167-198). Im schulischen Unterricht sind diese Rechte – so sehr sie uns als Privatleser/in bei Pennacs Lektüre auch beeindrucken und überzeugen – ausgehebelt, denn hier geht es um gelenktes Lesen im weitesten Sinne. In der Regel ist der Text oder eine kleine Auswahl von Texten als nicht verhandelbar vorgegeben, das Tempo der Bearbeitung wird von der Lehrkraft bestimmt, die Lernprozesse sind Gegenstand des Unterrichts, sie werden in Diskussionen und Hausaufgaben kontrolliert, im besten Falle ausgehandelt (vgl. Burwitz-Melzer 2007).

Besonders Lernende, die zu Hause keine oder nur eine sehr rudimentäre Lesesozialisation erfahren haben und in ihren bisherigen schulischen Erfahrungen mit literarischen Texten auch wenig Erfolg verspürt haben, weil sie diese Texte vielleicht langweilig, thematisch weit entfernt von ihren Interessen, in der Fremdsprache als zu schwierig empfunden haben, werden mit Ablehnung und sogar Angst, auf jeden Fall jedoch mit gebremster Motivation reagieren, wenn sich eine neue Einheit mit Romanen und Kurzgeschichten ankündigt. Die *self-fulfilling prophecy* „Romane sind nichts für mich“, „Kurzgeschichten finde ich immer blöd“, besetzen das literarische Leseerlebnis sehr schnell mit negativen emotionalen Vorzeichen. Allzu schnell gesellt sich nach dem Unterrichtsgespräch der Eindruck: „Ich weiß nicht, worauf die Lehrper-

son hinauswill“ dazu, weil das Verstehen eines literarischen Textes als vermeintliche exklusive Beschäftigung mit Symbolen, rhetorischen Mitteln und Schreibstrategien wahrgenommen wird, die zum Alltagsleben eines/r Lernenden im Fremdsprachenunterricht keinerlei Bezug haben und deren Verstehen nur „Eingeweihten“ vorbehalten sind. Diese irgendwann im Anfangsunterricht gemachten Erfahrungen können sich verfestigen und verselbständigen, so dass in höheren Jahrgangsstufen der Zugang zu literarischen Texten durch eine negative motivationale Haltung versperrt sein kann.

Zwei Auswege aus diesem Dilemma können einer negativen Erfahrung mit dem literarischen Lesen vielleicht etwas entgegensetzen und neue eher positiv besetzte Erfahrungen hervorrufen: eine stark individualisierte Lektüreauswahl, die ein sehr breites Angebot an Texten, vor allem auch doppelt kodierte Texte unterbreitet, und eine sorgfältige, an das Alter und die Sprachenerfahrung der Lernenden angelehnte Einstiegssequenz, die alle Schülerinnen und Schüler auch emotional in der Einstiegsphase der Lektüre einbezieht (vgl. hierzu z.B. Bredella/Burwitz-Melzer 2004, 250-270). Eine möglichst individualisierte Auswahl der Lektüre, die immer mehrere literarische Texte zur Auswahl stellt oder kombiniert und auch die Zugangsformen und Aufgabenstellungen variiert und individualisiert, ermöglicht es den Lernenden, sich aktiv für ein Werk oder eine bestimmte Aufgabenstellung zu entscheiden, andere aber abzulehnen. So kann bereits die Einstiegsphase der Lektüre als etwas Eigenes, Selbst-Gewähltes und Selbst-Erarbeitetes betrachtet werden und damit bereits die erste Begegnung mit dem Text als kleiner individueller Leseerfolg verbucht werden, dem ein insgesamt positives Leseerlebnis folgen kann.

#### **4 Emotionen beim Lesen von Literatur – Plädoyer für einen rezeptions-theoretischen Ansatz auf der Basis der Bildungsstandards**

Eine rezeptionstheoretische Literaturdidaktik, die sich auf neuere Erkenntnisse der Psychologie stützt und Emotion ebenso wie Kognition im Rezeptionsprozess verankert sieht, geht davon aus, dass die ästhetische Erfahrung des individuellen Lesers / der individuellen Leserin wichtig ist, weil sie lebensweltliche Bezüge herstellen kann und sich nicht nur auf eine formalistische Rezeption des Textes zurückzieht. Die Rezeptionstheorie geht davon aus, dass Texte den Lesenden auch emotional ansprechen und das Leseerlebnis damit in ethischer und moralischer Hinsicht für den Lesenden bedeutsam machen (vgl. Bredella/Burwitz-Melzer 2004, 33-38). Wie kann das funktionieren, wenn es sich doch bei literarischen Texten nicht um lebensweltliche Erfahrungen handelt? Die Frage, ob emotionale Leserreaktionen auf die Gefühle oder Handlungen von Papier- und Zelluloidhelden echt sein können, ist nicht neu: Bredella argumentiert mit Aristoteles, dass es zwischen ästhetischer Welt

und Lebenswelt keine scharfe Trennung gibt und dass deshalb die Emotionen, die wir empfinden, wenn fiktionale Protagonisten handeln, wir selbst aber nicht eingreifen können, ‚echt‘ seien, da literarische Texte als Modelle der Wirklichkeit fungieren:

Die Auffassung, dass Emotionen bei der Rezeption literarischer Texte eine zentrale Rolle spielen, wird mit dem Hinweis in Frage gestellt, dass die Emotionen der Leser nicht echt sein können, weil die Charaktere gar nicht existieren, sondern nur aus Worten aufgebaut werden. Dagegen lässt sich einwenden, dass die Charaktere in Analogie zu Menschen konzipiert werden und dass der Leser sie nach den Wertmaßstäben beurteilt, mit denen er auch Menschen in der Lebenswelt beurteilt. Insofern sind die Charaktere ‚wirklich‘ und die Gefühle des Lesers ‚echt‘ (Bredella/Burwitz-Melzer 2004, 79).

Aus dieser Annahme kann auch ein wichtiger Nutzen für den fremdsprachlichen Literaturunterricht entstehen, wenn wir durch die Lektüre von Texten etwas über eigene Emotionen und die der Anderen lernen, die wir an uns selbst so differenziert nicht beobachten und in der Lebenswelt meist nicht in ihrer Komplexität entdecken können. Protagonisten durchleben in literarischen Werken zahlreiche emotionale Prozesse, die wir als Zeugen miterleben und nachvollziehen können. Die literarische Kunstform erlaubt es uns, den Prozess genau und immer wieder zu studieren, da wir erst schrittweise durch die Struktur des Werks mit dem emotionalen Geschehen der Figuren vertraut gemacht werden, es sich erst allmählich vor unseren Augen entfaltet. So kann sich auch unser Eindruck der geschilderten Emotionen sukzessive, unter Berücksichtigung aller miteinander konkurrierenden Aspekte entfalten (vgl. Robinson 2005, 155f.).

Literarische Texte bauen also mit den Leserinnen und Lesern zwei Ebenen von emotionalen Prozessen auf: Zum einen beobachten die Lernenden, wie die Protagonisten emotionale Prozesse durchlaufen, wie ihre Wünsche, Hoffnungen, Befürchtungen sich ändern. Indem Leserinnen und Leser diese Entwicklungen beobachten und miterleben, erweitern sie zum anderen selbst ihren emotionalen Horizont und lernen neue Aspekte – durchaus auch neue kulturelle Aspekte – der Emotionen kennen. Robinson nennt dieses Phänomen eine „emotionale Erziehung“, die – je nach Disposition und kulturellem Hintergrund – auch unterschiedliche Schwerpunkte und Akzentsetzungen bei verschiedenen Leserinnen und Lesern haben darf. Diese Schwerpunkte können bei den Gefühlen von einzelnen Protagonisten oder bei Konflikten zwischen fiktionalen Charakteren liegen, es können kulturelle oder interkulturelle Thematiken sein, die von Schülerinnen und Schülern angesprochen werden. Damit nähert sich Robinson dem Konzept der Rezeptionstheorie an, die davon ausgeht, dass Leser auch ganz unterschiedliche emotionale und kognitive Reaktionen auf einen literarischen Text entwickeln können. Es liegt dann an der fachdidaktischen Kompetenz der Lehrkraft, die angesprochenen

Themen in ein Unterrichtsgespräch oder eine neue Aufgabenstellung so einzubinden, dass die lesenden Lernenden in der Fremdsprache und mit Rückbezug auf den jeweiligen Text genauer über ihre ersten Feststellungen nachdenken und sie ihre Emotionalität noch schärfer ausloten. Es sollte hier vielleicht noch angefügt werden, dass für Fremdsprachenlernende zusammen mit einer diesbezüglichen Aufgaben- oder Fragestellung auch das passende Vokabular bereitgestellt werden sollte oder dass sich eine spezielle Aufgabenstellung mit dem Sammeln eines Wortschatzes zu den Dimensionen der Emotionalität im Text befasst.

If we are reading seriously and attentively, we become emotionally engaged with the characters and we experience a stream of changing emotions as we read. Our own emotional experiences evolve as we follow the evolving emotional experiences of the main characters. Different readers may have different experiences. Doubtless, too, the same readers will have different experiences on rereading the same novel (Robinson 2005, 175).

Als verantwortlichen ‚Erzieher‘ macht Robinson dabei den impliziten Autor aus, der durch Struktur und künstlerische Mittel die Aufmerksamkeit des Lesers lenkt. Wenn in einem Roman oder einem Spielfilm durch die Struktur des fiktionalen Textes emotionale Prozesse sukzessive enthüllt werden, es aber immer noch kausale Rätsel gibt, die emotionale Reaktion des Zuschauers immer wieder kontrolliert und ‚geradegerückt‘ wird, muss das emotionale Urteil über die Protagonisten stets neu überdacht werden, es müssen neue Ursachen für Taten gefunden, neue Motive enthüllt und neue Entschuldigungen für ein Fehlverhalten akzeptiert werden. Dieser emotionale Prozess weist große Parallelen auf mit dem Ablauf emotionaler Reaktionen in unserer Lebenswelt.

It follows that although we respond emotionally to literary works in a way very similar to the way we respond to people and events in real life, there is at least one major difference: in responding emotionally to literature, our responses are guided and managed – through the form or structure of a work – much more carefully than is possible in life, and this is an important source of pleasure in literature (Robinson 2005, 228).

Wenn wir Robinsons Argumenten folgen, bedeutet dies für die Unterrichtsarbeit mit literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht, dass Lehrkräfte mit ihren Aufgabenstellungen als Bewusstmacher, als Monitore für diese emotionalen Prozesse auftreten und sich dieser Rolle auch bei der Unterrichtsplanung bereits bewusst sein müssen. Sie sollten, um die emotionalen Lernprozesse, die ein solcher Text bieten kann, auszunutzen und auch auszureizen, die Emotionen der Protagonisten durch Fragen und Aufgabenstellungen für die Lernenden nachvollziehbar machen. Dazu gehört es auch, den Lese- und Verstehensprozess zu verlangsamen oder zu wiederholen, wenn die emotionalen Reaktionen und die kognitiven Beurteilungen noch der schärfe-

ren Konturierung bedürfen. Wichtig ist jedoch, dass es durchaus Unterschiede in der emotionalen Reaktion und kognitiven Einschätzung eines Protagonisten, einer Handlung auf Seiten der Lernenden geben darf.

Unterrichtsgespräche über literarische Texte, aber auch kreative Aufgabenstellungen eignen sich gleichermaßen zu einer solchen Fokussierung auf emotionale Reaktionen. Es gilt vorab auszuloten, welche Details im jeweiligen Text besonders im Zentrum der Aufmerksamkeit stehen sollten. Manchmal kann es von Nutzen sein, Textstellen, in denen Emotionen der Protagonisten genannt oder erläutert werden, bei der ersten oder zweiten Lektüre anzustreichen. Auch sollte vorab mit den Lernenden ein ausreichend großes Inventar an Vokabular zu emotionalen Prozessen abgesprochen worden sein, so dass in umgangssprachlicher Art über die Emotionen der literarischen Figuren und auch über eigene Emotionen diskutiert werden kann. Unterstützt werden die emotionalen Prozesse – dies mag für viele überraschend sein – auch von den Bildungsstandards, bisher zumindest von denen der gymnasialen Oberstufe (KMK 2012). Es sind vor allem zwei Standards, auf die ich in diesem Zusammenhang die Aufmerksamkeit lenken möchte: „Die Schülerinnen und Schüler können sich mit den Perspektiven und Handlungsmustern von Akteuren, Charakteren und Figuren auseinandersetzen und ggf. einen Perspektivenwechsel vollziehen“ (KMK 2012, 20). Standard 4 erläutert den Umgang mit Perspektivenwechseln. Es handelt sich bei einem Perspektivenwechsel, der mit einer literarischen Figur vollzogen wird, um einen hypothetischen Verstehensprozess, der sich darin manifestiert, dass der Lernende die Gedanken, Wünsche und Motive einer Figur nicht nur nachvollziehen, sondern auch selbst in Worte fassen und zu einem stimmigen Bild vervollständigen kann. Zu einem solchen Perspektivenwechsel benötigen die Lernenden nicht nur eine recht große sprachliche Kompetenz, sondern auch Einfühlungsvermögen und Wissen über beispielsweise das soziale Umfeld der Person, mit der der Perspektivenwechsel vollzogen werden soll. Dieser Deskriptor stellt es also als durchaus wünschenswert im Sinne einer intensiven Verarbeitungstiefe des Textes und seiner Sinnkonstitution in den Lesenden dar, dass häufige Perspektivenwechsel bei der Textarbeit verlangt werden, wo dies sinnvoll erscheint. Standard 5 verweist auf den Prozesscharakter der Textarbeit, die es oft nötig macht, sich in einem zyklischen Vorgehen dem spezifischen Text oder Medium der Textarbeit anzunähern. „Die Schülerinnen und Schüler können ihr Erstverstehen kritisch reflektieren, relativieren und ggf. revidieren“ (KMK 2012, 20). Endpunkt ist dabei nicht das erste Textverständnis, das in einer einmal verfestigten Meinung mündlich oder schriftlich festgehalten werden soll, sondern es werden Spielräume geschaffen für eine allmähliche Annäherung an literarische und nicht-literarische Texte. Gerade im Fremdsprachenunterricht ist dies ein wichtiges Anliegen, denn die Lernenden müssen sich die Texte auf zahlreichen Ebenen erschließen, da ihnen zum einen die Sprache noch teilweise unbekannt ist und ihnen zum anderen auch die in

den Texten dargestellten Kulturen und Konzepte noch fremd sind. Ein prozesshafter Charakter der Textarbeit ist Chance und Verpflichtung zugleich; die Lernenden müssen bei der Überprüfung einer eigenen Meinung auch zulassen, dass einmal gefasste Schlüsse zugunsten einer größeren Verarbeitungstiefe noch einmal genau durchdacht und korrigiert werden sollen. Beide Standards belegen anschaulich, dass das Einfühlen in Emotionen und das Erleben eigener Emotionen bei der Arbeit mit Texten, insbesondere mit literarischen Texten, heute nicht im Widerspruch steht zur Kompetenz- und Standardorientierung, sondern ausdrücklich erwünscht ist und als sinnvoll erachtet wird.

## **5 Empathiefähigkeit als Ziel eines fremdsprachlichen Literaturunterrichts – Plädoyer für einen differenzierten Empathiebegriff**

Geht es um die Ziele, die der fremdsprachliche Literaturunterricht verfolgt, so wird heute, gerade wenn es gleichzeitig auch um interkulturelles Verstehen geht, häufig betont, dass Lernende in der Lage sein sollen, Perspektiven zu wechseln. In den nationalen Bildungsstandards findet sich die Formulierung, dass Schülerinnen und Schüler der gymnasialen Oberstufe beim Lesen von Texten und Erleben von Medien „Werte, Haltungen und Einstellungen ihrer zielsprachigen Kommunikationspartner erkennen und unter Berücksichtigung des fremdkulturellen Hintergrundes“ einordnen können sollen (KMK 2012, 20). Mehrfach wird der Vollzug eines Perspektivenwechsels angesprochen bzw. die Fähigkeit, mehrere Perspektiven zu vergleichen und abzuwägen (ebd.). Die in diesen Operationalisierungen angesprochenen Kompetenzen vereinen in der Regel Kognition und Emotionen miteinander, da Lernende verstehen und nachvollziehen sollen, was Protagonisten aus anderen Kulturen in Situationen, die ihnen selbst vielleicht zunächst fremd sind, erleben und welche Bedeutung dies für die Charaktere hat. Ihr Ziel und damit auch ein Kompetenzziel des fremdsprachlichen interkulturell ausgerichteten Literaturunterrichts ist Empathiefähigkeit:

Schülerinnen und Schüler erschließen die in fremdsprachigen und fremdkulturellen Texten enthaltenen Informationen, Sinnangebote und Handlungsaufforderungen und reflektieren sie vor dem Hintergrund ihres eigenen kulturellen und gesellschaftlichen Kontextes. [...] Damit erwerben sie die Voraussetzungen, zu kulturellen Geprägtheiten Empathie wie auch kritische Distanz zu entwickeln, ein begründetes persönliches Urteil zu fällen und ihr eigenes kommunikatives Handeln situationsangemessen und adressatengerecht zu gestalten (KMK 2012, 20f.).

Die Nennung des Kompetenzziels „Empathie“ bleibt wie auch das der „kritischen Distanz“ undifferenziert in diesem Text, es bleibt bei der Nennung

zweier zentraler Schlagworte, die aber nicht näher ausdifferenziert werden. So wird z.B. nicht geklärt, dass und wie sich der Begriff aus Kognition und Emotionen zusammensetzt (Breithaupt 2016, 84ff.) Der Begriff „Empathie“ bedarf aber einer besonderen Erläuterung, damit dieses Ziel im Unterricht auch angestrebt und realisiert werden kann.

Erst zu Beginn des 20. Jahrhunderts wird der Begriff der Empathie, wie wir ihn kennen, geprägt (vgl. Assmann/Detmers 2016, 1-4). Zu Beginn des 21. Jahrhunderts entfachten die Erkenntnisse der Kognitions- und Neurowissenschaften die Diskussion um den Begriff in vielen Disziplinen, in denen das Verhalten des Menschen erklärt, beschrieben und gefördert werden soll. Martha Nussbaum (2001, 302) drückt es folgendermaßen aus: „Empathy is an imaginative reconstruction of another person’s experience, whether that experience is happy or sad, pleasant or painful or neutral, and whether the imaginer thinks the other person’s situation good, bad, or indifferent“. Nussbaum zeichnet hier einen neutralen, nicht wertenden Begriff der Empathie nach und grenzt diesen bewusst und sorgfältig ab von ähnlichen Begriffen wie Anteilnahme und Erbarmen, die gewöhnlich ein Gefälle von einem Subjekt in neutraler Position zu einem leidenden Objekt beschreiben (vgl. Assmann/Detmers 2016, 4). Auch Mitleid bezeichnet einen anderen, deutlich von Empathie zu unterscheidenden Gefühlszustand, indem es in der Regel eine enge Beziehung zwischen zwei Individuen voraussetzt, die eine große Affinität zueinander verbindet (ebd.). Denn die mit den Begriffen Anteilnahme, Erbarmen und Mitleid verbundenen Konzepte von Unglück, Schmerz oder Leiden sind nach Nussbaum nicht zwingend Zustände, die Empathie hervorrufen.

Menschen sind von Natur aus gut auf empathische Leistungen vorbereitet und sie benötigen diese Fähigkeit zum Überleben (vgl. Breithaupt 2016, 84f.). Insbesondere kognitions-wissenschaftliche Erkenntnisse haben in den letzten Jahrzehnten durch die Entdeckung der Spiegelneuronen gezeigt, dass Menschen die besondere Fähigkeit haben – und vielleicht auch gar nicht anders können – als sich ineinander einzufühlen, da das intellektuelle und emotionale miteinander Fühlen angeboren ist. Martha Nussbaum (2001) und Fritz Breithaupt (2017) haben die kognitiven und emotionalen Prozesse, die durch Empathie ausgelöst werden können, ausführlich beschrieben, wobei sie sich beide darum bemühen, sowohl eine positive und sozial wirkende Empathie darzustellen, wie auch vor einer zu einseitigen Konnotation des Begriffs zu warnen (Breithaupt 2017; Nussbaum 2001); sie stellen also beide auch die dunklen Seiten der Empathie in ihren Konzepten dar.

Assmanns und Detmers (2017) schildern in der Einleitung zu ihrem kulturgeschichtlichen Buch über die Grenzen der Empathie ein fünfstufiges Szenario, das es uns erlaubt, die emotionale Disposition des Menschen zur Empathie als eine sich entwickelnde und auch als zu fördernde Eigenschaft zu verstehen (vgl. Coplan 2006 und de Vignemont/Singer 2006 zitiert in Ass-

mann/Detmers 2017, 5-7). Dieses Modell kann helfen, die Überlegungen zur Förderung der Empathie im fremdsprachigen Literaturunterricht einzuordnen. Auf der ersten Stufe stellt Empathie eine kurzlebige physiologische Reaktion dar, einen affektiven Zustand, der quasi als Reflex auftritt. Das klassische Beispiel für diesen somatischen Reflex (ebd., 5) ist das Säuglingszimmer mit neugeborenen Babies im Krankenhaus, das zeigt, dass ein weinendes Baby sehr rasch alle anderen mit Weinen „anstecken“ kann.

Bereits auf der zweiten Stufe, der imaginativen Empathie (ebd.), werden die Bezüge und die emotionalen Reaktionen der Personen, die Empathie entwickeln, sehr viel komplexer: Wird über einen fiktionalen Charakter und sein Schicksal gelesen, wird ein fiktives Leben in einem Film verfolgt, so kann diese Beobachtung eine „affektive Resonanz“ (de Vignement/Singer (2006) zitiert von Assmann/Detmers 2017, 5) hervorrufen. Im Gegensatz zur ersten Stufe verläuft diese affektive Reaktion nicht automatisch, sondern stützt sich auf die Quelle der Beobachtung, also den Stimulus von außen, der die Imagination der empathischen Person auslöst und ihr suggeriert, dass sie wie die beobachtete Person fühlt. Die Entdeckung, dass Gefühle geteilt werden können und dass die Imagination eine Brücke zu den Gefühlen anderer bauen kann, ist wichtig. Sie birgt allerdings die Gefahr, dass empathische Personen die geteilten Gefühle nicht immer moralisch durchleuchten können; die Gefühle könnten sogar aktiv missbraucht werden zum Schaden der Anderen. Nussbaum und Breithaupt warnen vor diesen dunklen Formen der Empathie und führen einige Beispiele an wie den Henker, der seine Opfer quält, und dies sogar in seiner Vorstellung genießen kann, weil ihm dessen Pein nicht als Übel, sondern letztendlich als positiv erscheint (Nussbaum 2001, 329f.) oder sadistische und obsessive Formen der Empathie wie Stalking (Breithaupt 2017, 183-202). Nussbaum (2001, 329f.) fasst zusammen: „More generally, enemies often become adept at reading the purposes of their foes and manipulating them for their own ends: once again, this empathy is used egoistically, denying real importance to the other person's goals“.

Die imaginative Empathie, die sich darauf stützt, dass die Perspektive des Lesers oder Beobachters mit der des Opfers teilweise verschmilzt, weil der Leser/Beobachter sich mit dem Opfer identifiziert, ist also eine Form und Stufe der Empathie, die sehr häufig mit fiktionalen Texten und fiktionalen Figuren in Verbindung gebracht wird. Assmann und Detmers (2017, 5-6) sprechen deshalb auch von ästhetischer Empathie. Unterschieden von der imaginativen Empathie wird die dritte Stufe der Empathie, die sich auf persönliche Interaktion gründet. Sie zeichnet sich dadurch aus, dass sie zweifach wirkt: Hier stellt sich der empathische Mensch vor, wie es sich anfühlt an der Stelle einer anderen Person zu leiden, gleichzeitig aber ist dieser Mensch sich darüber im Klaren, dass er oder sie selbst in Sicherheit ist. In dieser differenzierenden, auch ambivalenten Haltung drückt sich die dritte Stufe der Empathie aus:

While the imaginative incorporation of the other's perspective creates a state of similarity between the empathic subject and the object of empathy, a clear understanding of the difference between self and other is the precondition for more complex forms of empathy where the self is no longer used as the template for the imagination, but an effort is made to stretch the imagination by putting oneself into the other's shoes (Assmann/Detmers 2017, 6).

Wenn wir an den Handlungsort des fremdsprachlichen Literaturunterrichts denken, wäre diese Stufe erreicht, wenn nach dem Lesen des Textes und dem Erfüllen einer Aufgabe zum Perspektivenwechsel in einer Reflexionsphase die Unterschiede der Lebenssituation zwischen dem empathischen Subjekt (den Lernenden der Klasse) und dem Objekt der Empathie (dem fiktionalen Protagonisten) aufgezeigt würden (vgl. Burwitz-Melzer 2003, 433-483). Dabei wird dem empathischen Leser/ der empathischen Leserin durchaus bewusst, dass sie sich nicht selbst in der Notsituation befindet, sich nicht retten muss. Damit hat der empathische Mensch einen klareren Blick auf die Notlage und erkennt oft Aspekte der Situation, die dem fiktionalen Charakter verborgen bleiben – etwa eine zweite drohende Gefahr oder auch eine wahrscheinliche Rettung (Breithaupt 2017, 16-18). Eine vierte und fünfte Stufe der Empathie siedeln Assmann und Detmers dort an, wo Empathie die Region der Gefühle verlässt und sich in aktiven Handlungen, also in Unterstützung und Fürsorge äußert. Dieser Schritt in die Lebenswelt verlässt den unterrichtlichen Kontext und kann in der Schule kaum beobachtet werden (Assmann/Detmers 2016, 5-6).

Selbst wenn man einer so eingeteilten Stufung der Empathiefähigkeit kritisch entgegenhalten kann, dass sich diese Stufen – mit Ausnahme der ersten – wohl nicht immer ganz deutlich voneinander trennen lassen und die Übergänge von der zweiten zur dritten und der vierten zur fünften sicher fließend sind, veranschaulicht das Konzept doch eine Differenzierung, die sich in der Gegenüberstellung von ästhetischem – hier im weitesten Sinne auch schulischem – Kontext (Stufe zwei und drei) und lebensweltlichem Kontext niederschlägt. Die Hoffnung, dass Empathiefähigkeit zusammen mit Urteilsvermögen und Kooperationsfähigkeit als Lernziel eines Literaturunterrichts bis in die Lebenswelt der Lernenden hineinwirken kann, ist eine, die sich sowohl bei Martha Nussbaum wie auch bei Lothar Bredella findet. Dahinter steckt die Hoffnung: Wenn ich die Empathiefähigkeit der Lernenden durch Perspektivenwechsel mit fiktionalen Charakteren fördere, die in den zielkulturellen Texten dargestellt werden, wirkt sich dies auf die Empathiefähigkeit und die moralische Kompetenz der Lernenden positiv aus und schlägt sich wahrscheinlich auch im täglichen Leben und Umgang mit anderskulturellen Personen nieder. Es wird also ein sehr direkter Bezug zwischen Empathie und Moral sowie moralischem Handeln hergestellt. Der Grundgedanke, dass narrative Texte, die Welteinsichten bieten, diese Welteinsichten so befördern, dass sie in der Lebenswelt zum Handeln anregen, ist aber auch kritisiert und

mit Skepsis beübt worden. Fritz Breithaupt (2017, 206) bezeichnet unkritisches Nachdenken über Empathie als „Friede-Freude-Eierkuchen-Mentalität“. Er behauptet: „Empathie ist nicht unbedingt förderlich für moralische Prozesse“ (ebd., 204) und fährt fort:

Allerdings widersetzt sich Empathie einer einfachen Instrumentalisierung für einen guten Zweck und gehorcht auch nicht der simplen additiven Logik, dass mehr Empathie bessere Menschen hervorbringt. Ein Medikament zur Steigerung der Empathie wäre mithin keine Lösung (Breithaupt 2017, 204).

Es erscheint also wichtig, darüber nachzudenken, was im fremdsprachlichen Literaturunterricht leistbar, was erwartbar und plausibel ist, statt Empathie als ein pauschales Lernziel einzusetzen. Bredella setzt deshalb neben das Lernziel Empathie eine geschulte Urteilskraft, um zu zeigen, dass Empathie allein nicht ausreicht, um kooperatives Handeln auszulösen. Literarische Texte mit ihren „Störungen“ (Bredella 2012, 69) und moralischen und interkulturellen Herausforderungen stellen seines Erachtens

[...] eine Welt dar, in der Charaktere mit Ungerechtigkeiten, Enttäuschungen und Widerständen, die sie an der Entfaltung ihrer Kräfte hindern, konfrontiert werden. ... Fiktionale Geschichten halten uns den Spiegel vor. Das utopische Moment bei ihrer Rezeption liegt ... wohl eher darin, dass Ungerechtigkeiten und Kooperationsstörungen nicht verdrängt, sondern zur Sprache gebracht werden und dass in ihnen explizit oder implizit Orientierungen und Wertvorstellungen enthalten sind., die uns als Rezipienten zu differenzierten Stellungnahmen anregen. Dafür sind Empathie- und Urteilsfähigkeit zentrale Voraussetzungen (Bredella 2012, 69).

Um Empathie als Voraussetzung zum Verstehen, aber auch als realistisches Lernziel einsetzen zu können, ist es unabdingbar, empathische Vorgänge, also das Einfühlen in die fiktionalen Charaktere adressatengerecht, also auch altersgemäß zu üben und im Anschluss an eine literarische Unterrichtseinheit zu reflektieren. Erst die Reflexion, die nachträglich noch einmal vor Augen führt, welche emotionalen und kognitiven Prozesse die Lernenden durch die Lösung der Aufgabenstellungen durchlaufen haben, kann das Bildungspotenzial der Empathie wirklich entwickeln helfen. Erst mit ihrer Hilfe gerät die „kritische Distanz“, die wir als Leser/ Leserinnen dringend benötigen, um literarisches Erleben von lebensweltlichem Erleben zu differenzieren, abgerufen und verstanden.

## Literatur

- Assmann, Aleida/Detmers, Ines (Hrsg.) (2016): *Empathy and its Limits*. London: Palgrave Macmillan.
- Bredella, Lothar (2012): *Narratives und interkulturelles Verstehen: Zur Entwicklung von Empathie- Urteils- und Kooperationsfähigkeit*. Tübingen: Narr.

- Bredella, Lothar/Burwitz-Melzer, Eva (2004): *Rezeptionsästhetische Literaturdidaktik mit Beispielen aus dem Fremdsprachenunterricht Englisch*. Tübingen: Narr.
- Breithaupt, Fritz (2017): *Die dunklen Seiten der Empathie*. Berlin: Suhrkamp.
- Burwitz-Melzer, Eva (2003): *Allmähliche Annäherungen: Fiktionale Texte im interkulturellen Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe I*. Tübingen: Narr.
- Burwitz-Melzer, Eva (2007): „Ein Lesekompetenzmodell für den fremdsprachlichen Literaturunterricht“. In: Bredella, Lothar/Hallet, Wolfgang (Hrsg.): *Literaturunterricht, Kompetenzen und Bildung*. Trier: WVT, 65-86.
- Burwitz-Melzer, Eva (2008): „Emotionen im fremdsprachlichen Literaturunterricht“. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 37, 27-62.
- Coplan, Amy (2006): „Catching Characters’ Emotions: Emotional Contagion Responses to Narrative Fiction Film“. In: *Film Studies* 8, 26-38.
- de Vignemont, Frédérique/Singer, Tania (2006): „The Empathic Brain: How, When and Why?“. In: *Trends in Cognitive Sciences* 10/10, 435-441.
- Donnerstag, Jürgen (2017): „Emotion“. In: Surkamp, Carola (Hrsg.): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik*. 2., aktual. u. erweit. Aufl. Stuttgart/Weimar: Metzler, 57-58.
- KMK (2020) = Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (2012): *Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife*.  
[http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2012/2012\\_10\\_18-Bildungsstandards-Fortgef-FS-Abi.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Fortgef-FS-Abi.pdf) (22/02/2020).
- Lazarus, Richard S. (1991): *Emotion and Adaptation*. Oxford: OUP.
- Nussbaum, Martha C. (2001): *Upheavals of Thought: The Intelligence of Emotions*. Cambridge: CUP.
- Pennac, Daniel (1994): *Wie ein Roman*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Roald, Tone (2007): *Cognition in Emotion: An Investigation Through Experiences With Art*. Amsterdam, New York: Rodopi.
- Robinson, Jenefer (2005): *Deeper than Reason: Emotion and its Role in Literature, Music and Art*. Oxford: Clarendon Press.

# **In Zeiten von „Global English“: (De-)Motivation zum Erlernen zweiter und weiterer Fremdsprachen in der Schule**

Daniela Caspari

Ein zentrales Ziel des Fremdsprachenunterrichts ist der Erwerb von „Mehrsprachigkeit“, die im schulischen Kontext nach wie vor hauptsächlich durch den sukzessiven Erwerb zweier oder mehrerer Fremdsprachen erreicht werden soll. Da Französisch in der Bundesrepublik Deutschland in der Schule über lange Jahre die einzige bedeutende moderne Fremdsprache neben Englisch war, standen die Motive zum Erlernen des Französischen und die Motive zur Abwahl des Faches spätestens seit der Monographie von Düwell (1979) immer wieder im Fokus des Interesses. Erst die aktuelle Studie von Fritz (2019) deutet darauf hin, dass sich die Abwahlmotive für die Fächer Französisch und Spanisch nicht wesentlich zu unterscheiden scheinen. Aus diesem Grund möchte ich das diesjährige Thema der Frühjahrskonferenz zum Anlass nehmen, um über „Motivation“ nachzudenken, den affektiven Faktor, der neben der kognitiven „Sprachlerneignung“ als zentrale Variable des Individuums für erfolgreiches Fremdsprachenlernen gilt (vgl. Riemer 2010, 168).

Nach der Darstellung der Entwicklung der Lernerzahlen (Abschnitt 2.1) und den Abwahlmotiven für die 2. und 3. Fremdsprachen (Abschnitt 2.2), widme ich mich der prominenten Rolle des Englischen (Abschnitt 2.3), das offensichtlich einen zentralen Faktor für die Abwahl der anderen Fremdsprachen darstellt. Bislang ist jedoch noch kaum bekannt, was Schülerinnen und Schüler trotz der Vorherrschaft des Englischen dazu motiviert, in der Schule weitere Fremdsprachen zu wählen und über die Mindestbelegzeit hinaus fortzuführen. Hierfür können die in der Motivationsforschung identifizierten unterschiedliche Motivationsfaktoren (Abschnitt 3) sowie die Konzepte des „multilingual self“ bzw. des „ideal multilingual self“ einen Ansatz bieten (Abschnitt 4).

## **1 Die Zielsetzung: Erwerb von „Mehrsprachigkeit“ durch schulischen Fremdsprachenunterricht**

Das oberste Ziel des Fremdsprachenlernens in Europa und des schulischen Fremdsprachenerwerbs in Deutschland ist bekanntermaßen der Erwerb von Mehrsprachigkeit. So formulieren bereits die Bildungsstandards für die Erste Fremdsprache für den Mittleren Schulabschluss dieses Ziel:

Vom Fremdsprachenunterricht in der ersten Schulfremdsprache ist daher zu erwarten, dass die kommunikativen, interkulturellen und methodischen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler für ihr Handeln in mehrsprachigen Situationen am Ende der Sekundarstufe verlässlich ausgebildet worden sind (KMK 2003, 7).

Und die Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache bestärken in der Fachpräambel diese Funktion des schulischen Fremdsprachenunterrichts:

Dem schulischen Fremdsprachenunterricht kommt eine besondere Bedeutung für die Entwicklung von Mehrsprachigkeit und im Hinblick auf lebensbegleitendes Sprachenlernen zu (KMK 2012, 11).

Da der Fremdsprachenunterricht in Deutschland normalerweise einzelsprachlich organisiert ist, wird Mehrsprachigkeit in erster Linie dadurch angestrebt, dass Schülerinnen und Schüler während ihrer Schulzeit zwei oder mehr Fremdsprachen bis zum Niveau B1 (Klasse 10) bzw. B2/C1 (Abitur) lernen. Bildungspolitisch wurde dieses Ziel in den ausgehenden 1990er Jahren durch eine Vorverlegung des Fremdsprachenbeginns in die Grundschule und die Ausweitung bilingualer Angebote unterstützt. Aktuell gibt es Bestrebungen, in den Schulen häufiger Herkunftssprachenunterricht, vor allem in Türkisch und Arabisch anzubieten. Da ich mich im Folgenden auf das Regelangebot in den Sekundarstufen I und II beziehe, es über das Herkunftssprachenangebot jedoch keine verlässlichen Zahlen gibt und es in aller Regel in der Sekundarstufe I nicht fortgeführt wird<sup>1</sup>, kann ich dieses, insgesamt geringe Sprachlernangebot im Folgenden nicht berücksichtigen. Nicht berücksichtigen werde ich ebenfalls die aktuellen, zumeist im Kontext von Deutsch als Zweitsprache bzw. Sprachbildung entwickelten Ansätze, im Unterricht möglichst aller Schulfächer Familiensprachen oder anderweitig „mitgebrachte Sprachen“ der Schülerinnen und Schüler einzubeziehen, weil diese Ansätze in aller Regel nicht auf einen Kompetenzzuwachs in diesen Sprachen, sondern auf ihre Wertschätzung und eine Stärkung der Bildungssprache Deutsch abzielen. Mehrsprachigkeit im Sinne der Europäischen Union, dass „alle EU-Bürgerinnen und -Bürger [...] neben ihrer Muttersprache in **zwei Fremdsprachen kommunizieren können** [sollen]“ (Europäische Union o.J.; Hervorhebung im Original), ist daher am sichersten dadurch zu erreichen, dass möglichst viele Schülerinnen und Schüler bereits während ihrer Schulzeit zwei Fremdsprachen erlernen.

---

<sup>1</sup> Obwohl am Türkisch- und Russischunterricht, die üblicherweise als 2. Fremdsprache angeboten werden, auch Herkunftssprachensprecherinnen und -sprecher teilnehmen, gilt er nicht als Herkunftssprachenunterricht im klassischen Sinne.

## 2 Die Realität: Zur Situation der 2. und 3. Fremdsprachen in Deutschland<sup>2</sup>

### 2.1 Entwicklung der Lernerzahlen

Während in Luxemburg 100 %, in Finnland 98,4 % und in Italien 95,8 % der Schülerinnen und Schüler mindestens zwei Fremdsprachen lernen, trifft dies in Deutschland trotz seiner Selbstverpflichtung durch die Verabschiedung des Weißbuches (Kommission 1995) lediglich auf 34,5 % der Schülerinnen und Schüler zu – deutlich weniger als der EU-Durchschnitt von 58,8 % (vgl. EURACTIV vom 23. Februar 2017)<sup>3</sup>. Dies liegt zum einen an der fast flächendeckenden Einführung von Englisch als 1. Fremdsprache<sup>4</sup>, das in aller Regel bis zum Ende der Sekundarstufe I bzw. bis zum Abitur fortgeführt wird. Es liegt zum anderen daran, dass eine Fremdsprache für den Erwerb des Mittleren Schulabschlusses ausreicht und nur für die Zulassung zur Abiturprüfung eine 2. Fremdsprache verlangt wird. Und es liegt sicherlich auch daran, dass in vielen Schulen die 2. und erst recht die 3. Fremdsprache mit attraktiven anderen Angeboten wie z.B. Arbeitslehre bzw. Wirtschaft/Arbeit/Technik, mit Informatik oder diversen AG-Angeboten konkurriert. Nicht zuletzt führen schulorganisatorische Maßnahmen wie Unterrichtszeiten in den Randstunden, das Zusammenlegen unterschiedlicher Jahrgänge oder von Grund- und Leistungskursen, eine begrenzte Anzahl von Kombinationsmöglichkeiten bei der Wahl der Oberstufenkurse oder auch häufige Lehrerwechsel dazu, dass der Prozentsatz der Schülerinnen und Schüler, die eine 2. bzw. 3. Fremdsprache in der Sekundarstufe I sowie in der gymnasialen Oberstufe eine andere Fremdsprache als Englisch wählen, sinkt.

In der gymnasialen Oberstufe sank der Anteil der Französischlernerinnen und -lerner in den zehn Jahren von 2007/08 bis 2017/18 bundesweit um knapp 13 % (von 37,5 % auf 24,9 %). Dieser Rückgang wurde jedoch nicht durch die anderen Fremdsprachen ausgeglichen: Der Anteil der Spanischlernerinnen und -lerner stieg im gleichen Zeitraum zwar um knapp 4 %, dafür sank der der Lateinlerner und -lernerinnen um 3 %.<sup>5</sup> Insgesamt lernten im Jahr 2017/18 in der gymnasialen Oberstufe 12 % weniger Schülerinnen und

---

<sup>2</sup> Die Überlegungen in diesem Kapitel basieren auf Caspari (2020a).

<sup>3</sup> Vgl. hierzu auch den Eurydice-Bericht „Schlüsselzahlen zum Sprachenlernen an den Schulen in Europa“ der Europäischen Kommission (2017).

<sup>4</sup> Ausnahmen sind z.B. das Saarland oder Berlin mit Französisch oder Sachsen mit Sorbisch. In diesen Fällen ist wie in den Staatlichen Europaschulen Berlin, die bereits in Klasse 1 den Unterricht hälftig in Deutsch und einer sog. Partnersprache anbieten, das Erlernen des Englischen als 2. Fremdsprache in der Sekundarstufe I verpflichtend.

<sup>5</sup> Der Anteil der Russisch- und Italienischlernerinnen und -lerner blieb mit 1,5 % bzw. 0,5 % weitgehend stabil.

Schüler eine andere Fremdsprache als Englisch als im Jahr 2007/08 (von 77,3 % auf 65,2 %) (vgl. Statistisches Bundesamt 2018 und Vorjahre).<sup>6</sup>

Diese deutliche Abwahltendenz ist hinsichtlich des Ziels, durch Fremdsprachenunterricht Mehrsprachigkeit zu erreichen, besorgniserregend: Vermutlich dürfte nur ein Teil der Schülerinnen und Schüler bei der im Vergleich zur 1. Fremdsprache deutlich geringeren Lernzeit<sup>7</sup> in den formenreichen Fremdsprachen wie Französisch, Italienisch, Russisch oder Spanisch bzw. in den ganz anders strukturierten Fremdsprachen wie Chinesisch oder Arabisch am Ende der Sekundarstufe I ein solides Niveau B1 GeR (sog. Schwellenniveau) erreichen, so wie es die Bildungspläne ausweisen und so wie es den Schülerinnen und Schülern mit dem Mittleren Bildungsabschluss inzwischen automatisch zertifiziert wird, unabhängig vom tatsächlich erreichten Niveau.<sup>8</sup>

## 2.2 Abwahlmotive

Nicht nur der Anstieg der Abwahlquote, sondern auch die Gründe für die Abwahl der Fremdsprachen sind m.E. besorgniserregend. Im Laufe der Jahre ist eine Reihe von Untersuchungen zu Schülereinstellungen und zu Abwahlmotiven für die Fremdsprache Französisch erschienen (Bittner 2003; Hoffmann 2014; Küster 2007; Schröder-Sura/Meißner/Morkötter 2009; Venus 2017). Sie zeigen übereinstimmend, dass es nicht primär die oben bereits genannten ungünstigen bildungspolitischen und schulorganisatorischen Rahmenbedingungen sind, die die Einstellungen zum Fach und die Gründe für dessen Abwahl bestimmen, sondern vor allem der von den Schülerinnen und Schülern erlebte Unterricht sowie die von ihnen wahrgenommenen Lernergebnisse.

So beklagen die befragten Schülerinnen und Schüler vor allem den mit dem Fach verbundenen hohen Lernaufwand, die vielen Fehlermöglichkeiten und die im Verhältnis zum Arbeitsaufwand schlechten Noten. Am Unterricht selbst bemängeln sie, dass sie zu wenig Sprechen lernten und dass zu wenig Wortschatzarbeit betrieben werde. Stattdessen sei der Unterricht stark schriftlich ausgerichtet und „Grammatik“ im Sinne des Erwerbs von grammati-

---

<sup>6</sup> In diesen Zahlen sind die Schülerinnen und Schüler, die in der gymnasialen Oberstufe neu mit einer Fremdsprache beginnen, enthalten.

<sup>7</sup> In Berlin und Brandenburg z.B. ist in der Stundentafel für die 2. Fremdsprache die Hälfte der Lernzeit der 1. Fremdsprache vorgesehen, für die 3. Fremdsprache ein Viertel. Für alle drei Fremdsprachen ist als Ziel das Niveau B1 GeR vorgeschrieben.

<sup>8</sup> Da es bislang keine Studien zum tatsächlich erreichten Niveau in den 2. Fremdsprachen gibt, ist die in NRW geplante landesweite Sprachstandserhebung in den 2. Fremdsprachen von großem fremdsprachendidaktischen Interesse.

schem Wissen und des Einübens von Formen nehme einen zu großen Raum ein. Darüber hinaus komme die Anwendung des erworbenen Wissens zu kurz. Insgesamt konstatieren sie zu geringe Lernfortschritte und erleben die Sprache insgesamt als wenig bis gar nicht nützlich. Einige Schülerinnen und Schüler begründen ihre Abwahl auch mit zu geringer Sprachlerneignung. Während diese Ergebnisse in Ermangelung von Untersuchungen für andere Fremdsprachen bislang ausschließlich für das Französische galten, weist die Studie von Fritz (2019) an Französisch- und Spanischlernern und -lernerinnen der 10. Klasse in zwei Bundesländern darauf hin, dass es keinen grundsätzlichen Unterschied zwischen dem Erleben der Fächer Französisch und Spanisch zu geben scheint, obwohl Spanisch häufig als „leichter“ betrachtet und von Anfang an als „Weltsprache“ unterrichtet wird (vgl. Caspari/Rössler 2008).

### 2.3 Die Bedeutung des Englischen

Ein gemeinsames Ergebnis dieser Studien ist, dass die Schülerinnen und Schüler sowohl die 2. Schulfremdsprache als auch den Unterricht in dieser Sprache auf der Folie des Englischen wahrnehmen und beurteilen zu scheinen. An den von Fritz (2019) erhobenen qualitativen Untersuchungsdaten kann man dies besonders gut erkennen. So hängt die Einstellung zur Fremdsprache sehr stark mit ihrer wahrgenommenen Nützlichkeit zusammen, d.h. insbesondere damit, wo und wie häufig sie gesprochen wird. So ist für die Schülerinnen und Schüler das Englische auch in ihrer Freizeit allgegenwärtig. „Englisch gilt als unverzichtbar und ausreichend, während die Obligatorik der zweiten Fremdsprache häufig abgelehnt wird“ (Fritz 2019, 96). Die Ablehnung anderer Fremdsprachen als Englisch scheint punktuell sogar so weit zu gehen, dass sich Schülerinnen und Schüler weigern, im Unterricht der Oberstufe die von ihnen abgewählten 2. Fremdsprachen anzuwenden. So berichten Lehrerinnen und Lehrer davon, dass die Kommunikation mit Zielsprachensprechern und -sprecherinnen selbst in informellen Situationen ausschließlich auf Englisch erfolgt, andere berichten, dass sogar das Vorlesen oder Verstehen von französisch- oder spanischsprachigen Quellen im Englisch- oder Deutschunterricht, selbst wenn es sich nur um einzelne Sätze handelt, abgelehnt wird.

Während im Europäischen Jahr der Sprachen 2001 nicht zu erkennen war, dass das Ziel europäischer Mehrsprachigkeit in Frage gestellt werden könnte, scheint mir die Situation heute, knapp 20 Jahre später, deutlich verändert: Englisch hat als „Global English“ im gesellschaftlichen Bewusstsein noch weiter an Bedeutung gewonnen und die rasante Entwicklung elektronischer Kommunikationshilfen für Alltag und Beruf z. B. in Form von Übersetzungsprogrammen lässt das mühevoll Erlenene weiterer Sprachen als immer weni-