

ENDOGENE FAKTOREN IM FREMDSPRACHENERWERB

ENDOGÉNNÉ FAKTORY PRI OSVOJOVANÍ SI CUDZIEHO JAZYKA

ENDOGENOUS FACTORS IN FOREIGN LANGUAGE ACQUISITION

Svetlana Stančeková

Katedra germanistiky, Filozofická fakulta, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre

lingvodidaktika, 1. rok štúdia, doktorandské štúdium, interné

stancekova@centrum.sk

Školiteľka: doc. PaedDr. Eva Stranovská, PhD. (estranovska@ukf.sk)

Klíčová slova

edukace seniorů, specifika edukace seniorů, kompetence lektora, strategie, klima

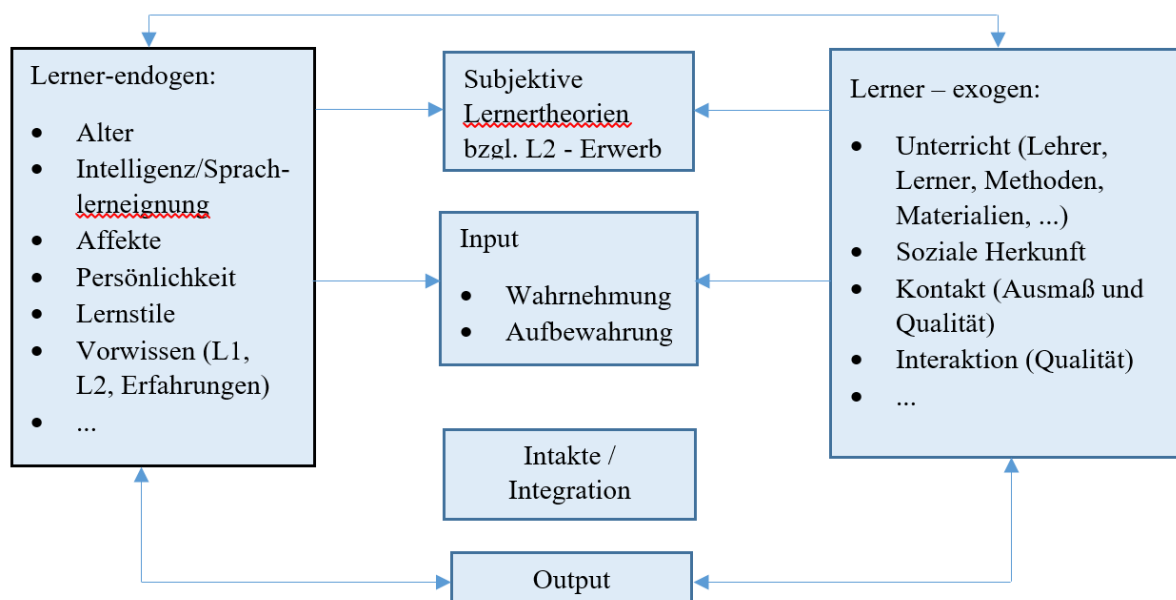
Key words

education of the elderly, specificities of education of seniors, competences of a lecturer, strategy, climate

1. Theoretischer Hintergrund

Das Lernen, nicht nur der Fremdsprachen, ist ein hoch unterschiedlicher und individueller Vorgang. Auf den Fremdsprachenerwerb hat eine ganze Reihe von Faktoren den Einfluss, aus denen große Herausforderung auf die Didaktik resultiert. Die Einteilung nach Riemer (1997) bedeutet Einteilung in die endogenen und exogenen Faktoren. Die exogenen bezeichnen diejenigen, die das Lernumfeld betreffen, z.B. Lehrer, Mitschüler, Methoden u.a. Unter endogenen versteht man die, die die Persönlichkeit des Lerners gestalten. Diese Faktoren können sich gegenseitig beeinflussen.

Abb. 1: Individuelle Einflüsse im Fremdsprachenerwerb (Riemer 1997, S. 233)



Am Prozess des Fremdsprachenlernens beteiligen sich angeborenes Sprachlernvermögen, individuelle Fähigkeiten und soziale Erfahrungen mit der Sprache (Bleyhl, 2000). Interessant ist der Zusammenhang zwischen dem Erfolg und der Motivation, der häufig diskutiert wird (Kirchner, 2004). Die Vertreter der Kausalhypothese behaupten, dass die Motivation beim Fremdsprachenerwerb zum Erfolg führt. Die Resultativhypothese, die mehr im Vordergrund steht, behauptet, dass erst der Erfolg beim Lernen die Motivation auslöst. Von Riemer (1997) stammt die Einzelgängerhypothese. Sie

behauptet, der Fremdspracherwerb sei ein individueller Prozess. Auf diesem Prozess beteiligen sich viele Variablen, die in der Abb. 1 dargestellt sind. Unter Alter versteht man außer dem biologischen Alter auch das soziale Alter und kognitive Entwicklung. Intelligenz und Sprachlerneignung sind wichtige Determinanten des Lernens. Affekte repräsentieren die Kategorie der Motivation, Einstellungen, Orientierungen und Emotionen. Persönlichkeit, Lernstile und Vorwissen stellen ein umfangreiches Feld von den prägenden Faktoren. Von den lerner – exogenen Variablen ist der Unterricht zu nennen, dazu gehören z.B. Lehrer, Materialien, Methoden u.a. Unter sozialer Herkunft versteht man die Familie, Freunde, Lebensniveau u.a. Kontakt bedeutet das Verhältnis zur zielsprachigen Gesellschaft. Interaktion beschreibt die kommunikativen Möglichkeiten zur Fremdsprache.

Der Fremdspracherwerb wird von verschiedenen Faktoren beeinflusst (Edmondson, House, 2000). Die endogenen Faktoren sind die, die aus dem Individuum quellen, für ihn typisch sind und seine individuellen Lerneigenschaften bilden. Sie werden deshalb auch individuelle Unterschiede genannt. Diese Faktoren sind zusammen verbunden und wechselseitig wirksam, obwohl sie oft getrennt präsentiert und beschrieben werden (Riemer, 1997). Dörnyei (2005) erweitert die Liste dieser Faktoren noch um Angst, Kreativität, Selbstvertrauen u. a. Jeuk (2011) nennt noch z.B. den Entwicklungsstand des Spracherwerbs in der Erstsprache.

In unserem Beitrag widmen wir uns der Untersuchung der affektiven Faktoren im Fremdspracherwerb. Es wurden affektive Faktoren Einstellungen und Emotionen gewählt. Das Hauptziel der Untersuchung war herauszufinden, wie diese Faktoren den Erwerbsprozess der deutschen Sprache beeinflussen.

1.1. Alter

Zu den viel untersuchten Faktoren des Fremdspracherwerbs gehört unbestritten das Alter. Man wollte immer wissen, wann es die günstigste Zeit, die optimale Altersgrenze ist, die Sprache zu lernen. Es ist sicher, dass die Menschen mit unterschiedlichem Alter nicht das gleiche Entwicklungsniveau haben. Das Kind ist in seiner Entwicklung im Rahmen der Ontogenese irgendwo anders als der Jugendliche und auch von dem Erwachsenen unterscheidet er sich in vielen Bereichen. Das muss auch beim Spracherwerb berücksichtigt werden. Eines ist nämlich sicher, die Kinder lernen die Sprache anders als die Erwachsenen.

Hier ist die Hypothese der kritischen Periode eine oft diskutierte Frage. Die kritische Periode bedeutet den Zeitraum, außerhalb denen die Sprache nicht mehr so einfach und mühelos erworben wird, wie in dieser Periode. Mehrere Autoren beschäftigen sich mit dieser Zeitspanne und es wurde nicht eindeutig festgestellt, wann genau sie stattfindet, meistens allerdings in der frühen Entwicklung (Singleton, 2005). Die kritische Periode soll laut Lenneberg (1967) zwischen drei und fünf Jahren liegen. Einige Autoren behaupten, dass die kritische Periode den Fremdspracherwerb nicht betrifft, weil der Lernerfolg eher dadurch bestimmt ist, wieviel Zeit und Anstrengung dem Lernprozess gewidmet wird (Loewen, Reinders, 2011). Lojová und Straková (2012) behaupten, je früher das Kind in Kontakt mit einer Fremdsprache kommt, desto höher ist die Voraussetzung, dass es die Sprache später auf hohem Niveau beherrschen wird. Auf Grund dieser Hypothese unterscheidet man zwei Konzepte der Aneignung der Sprache:

- Die Theorien, die den Fremdspracherwerb seit der frühen Kindheit unterstützen
- Die Theorien, die den Fremdspracherwerb nach der Pubertät und im Erwachsenenalter unterstützen

Die frühe Kindheit schließt das Alter bis zu zwei oder drei Jahren ein. In diesem Zeitraum lernt das Kind die Sprache ganz einfach, mühelos, schnell und unabsichtlich. Es gibt zwei Versionen der Hypothese der kritischen Periode (Stranovská, 2011):

- Die starke Version behauptet, dass das Kind die Muttersprache bis zur Pubertät erwerben muss. Später ist es nicht mehr möglich (Ellis, 2008, Lightbown, Spada, 1997, u.a.).
- Die schwache Version konstatiert, dass der Erwerb der Sprache nach der Pubertät nur schwieriger ist, aber nicht unmöglich (Harley, Wang, 1997, Hanušová, Najvar, 2008, u.a.).

Aus neurolinguistischer Sicht gibt es auch Unterschiede im Gehirn, wenn man zwei Sprachen im simultanen Erstspracherwerb lernt und beim späteren Zweitspracherwerb (Bickes, Pauli, 2009). Bei dem simultanen Erstspracherwerb wird nur ein neuronales Netz im Gehirn für beide Sprachen gebildet. In dieses Netz kann auch eine später erworbene Fremdsprache integriert werden. Beim Zweitspracherwerb, d.h. beim Erwerb der Fremdsprache nach der Muttersprache, werden für jede Sprache separate neuronale Netze gebildet.

Die Neurodidaktik verbindet das Lernen und das Funktionieren des Gehirns. Im Bereich der Neurodidaktik steht die Gehirnplastizität im Vordergrund. Heutige Entdeckungen in den Neurowissenschaften zeigen, dass die Gehirnorganisation flexibel und veränderbar ist. Da sich das Gehirn im Laufe des Lebens anpasst und adaptiert, gibt es bestimmte Zeitspannen, in denen man besser lernt. Der Fremdspracherwerb soll in der Primar- und Sekundärbildung effektiv sein (Maťovčíková, 2014). Die Fremdsprache kann man allerdings auch im späteren Alter erwerben.

Die Befürworter der Theorien des Spracherwerbs erst nach der Pubertät und im Erwachsenenalter behaupten, dass man im späteren Alter schneller und effektiver die Sprache erlernen kann, weil die kognitiven Mechanismen bereits entwickelt sind. Die Lerner können bewusst und absichtlich lernen, was dazu führt, dass sie die Sprache schneller erwerben, was vor allem die Grammatik betrifft. Die Erwachsenen sind fähig, die Informationen effektiver zu selektieren.

Bei der Aussprache gilt, dass der frühe Kontakt mit der Fremdsprache die akzentlose Aussprache sichert. Die Kinder lernen vor allem durch Nachahmen und Wiederholung. Eine wichtige Rolle spielt dabei auch der affektive Filter, d.h. eine mentale Blockade, die mit dem Alter wächst. Die Wahrnehmung und die Sprachproduktion der Kinder sind ohne Hindernisse. Dazu kommt auch die Tatsache, dass die sich entwickelnden Artikulationsorgane des Kindes sich besser der Aussprache anpassen als die eines Erwachsenen. Man kann die Sprache natürlich auch im späteren Alter lernen, allerdings je früher man damit anfängt, desto besser ist die Chance, sich dem Muttersprachler auszugleichen.

1.2. Intelligenz

Im Vordergrund steht auch die Frage, hängt die Intelligenz mit dem Lernen von Fremdsprachen zusammen? Man könnte antworten, ja, intelligente Menschen lernen sie leichter. Ist es aber wirklich so? In den Schulen ist es wirklich so, dass die ausgezeichneten Schüler auch die Sprachen mit Erfolg lernen. Ist dafür das hohe Intelligenzniveau verantwortlich? Ist es Kombination anderer Faktoren? Man kann nämlich auch in den Klassen mit begabten Kindern beobachten, dass nicht alle die Fremdsprachen auf hohem Niveau erwerben. Umgekehrt findet man auch Kinder oder Erwachsene, die kaum mit den schulischen Anforderungen klarkommen, aber zwei oder drei Sprachen flüssig sprechen, die sie zu Hause oder in ihrem sozialen Umfeld erlernt haben.

Laut Lojová (2005) existieren zwei Anschauungen, die dieses Thema betreffen:

1. Die Anschauung, die betont, dass man über spezielle Fähigkeiten verfügen muss, um die Fremdsprache lernen zu können. Diese hängen mit der Intelligenz nicht zusammen.
2. Die Anschauung, die die speziellen Fähigkeiten vermeidet. Sie werden nur für ein Bestandteil der allgemeinen intellektuellen Fähigkeiten gehalten.

Die Antwort ist nicht eindeutig. Man muss zwischen dem natürlichen, absichtslosen Spracherwerb und dem gesteuerten schulischen Spracherwerb unterscheiden. Für den Fremdsprachenunterricht in der Schule ist der höhere IQ wirklich von Bedeutung, denn man muss explizit und bewusst die Sprachstrukturen lernen. Bei dem natürlichen Fremdspracherwerb ist der Einfluss vom IQ eindeutig niedriger.

Ebenso sollte der Zusammenhang des IQs mit den einzelnen Fertigkeiten berücksichtigt werden (Lojová, 2005). Es scheint, dass die Intelligenz eher den Einfluss auf die Fertigkeiten Schreiben und Lesen ausübt. Die Fertigkeiten Sprechen und Hören hängen mehr von anderen Determinanten ab.

Mit der Intelligenz hängt auch das erreichte Sprachniveau zusammen. Wenn man die Sprache nur für alltägliche, übliche Zwecke braucht, kann man dieses Niveau auch ohne hohen IQ erreichen.

Ein fortgeschrittenes Niveau der Sprache erfordert aber auch entwickelte kognitive Fähigkeiten. Zusammenfassend kann man sagen, wenn man nur einfach kommunizieren will, ist sein IQ nicht relevant.

1.3. Motivation

Die Motivation steht im Mittelpunkt des Interesses vieler Untersuchungen. Es ist sicher, dass motivierte Lerner bereit sind, den Aufwand in die Aneignung einer Fremdsprache zu investieren. Die Motivation stellen „Beweggründe, Einflüsse, die eine Entscheidung, Handlung beeinflussen, zu einer Handlungsweise anregen“ dar (Duden 2001, S.1102). Beim Fremdsprachenlernen treten allerdings noch mehrere Aspekte dazu, wie das Ziel, entsprechendes Verhalten, Wünsche und Einstellungen:

„In short, motivation involves four aspects, a goal, effortful behaviour, a desire to attain the goal and favourable attitudes toward the activity in question“ (Gardner 1985, S.50).

Motivation bestimmt die Art und Weise, wie sich der Mensch verhält (Dörnyei, 2014). Es ist deutlich, dass Motivation nicht isoliert zu betrachten ist. Sie ist von vielen Variablen beeinflusst. Diese sind dafür verantwortlich, dass ihre Intensität bei der Sprachaneignung gewechselt wird. Mit der Motivation in dem Fremdspracherwerb beschäftigt sich z.B. Stranovská (2009, 2014), Riemer (2010), Kleppin (2002), Gardner (2005), Dörnyei (2014).

Es wird laut Gardner (1985) die instrumentelle und integrative Motivation unterschieden. Man ist instrumentell motiviert, wenn es ihm beim Sprachenlernen um schulische oder berufliche Zwecke geht, z.B. er ist unter dem Prüfungsdruck oder will seine beruflichen Chancen erhöhen. Unter der integrativen Motivation versteht man das Sprachenlernen um sich mit der Kultur der Zielsprache zu identifizieren. Mehrere Autoren gehen aus Gardner aus (Ellis, 2008, Dörnyei, 2014 u.a.).

Ellis (2008) unterscheidet die resultative und intrinsische Motivation, die er von der integrativen differenziert. Die resultative sieht die Motivation als Anlass des Lernerfolgs und die integrative deutet an, dass die Haltungen zur Sprache veränderlich sind, was aber nicht bedeutet, dass die Lerner unmotiviert sind.

Mehrere Autoren (Riemer, 2010, Storch, 2009) sprechen von der intrinsischen und extrinsischen Motivation. Dieses Konzept ist von der Psychologie übernommen worden. Es bedeutet die Unterscheidung zwischen den Anreizen von außen und von innen. Extrinsische Motivation bezeichnet die Impulse aus dem Umfeld, z.B. folgende: die Lernaktivität ist als Teil der eigenen Persönlichkeit akzeptiert, der Wert der Lernaktivität wird erkannt, das Handeln folgt aus einem Druck, aus einem Pflichtgefühl oder Lob will gewonnen werden.

Intrinsische Motivation kommt aus eigenem Interesse aus, dazu gehört Neugier, man will Wissen erwerben, Leistung bringen, Stimulation erleben. Intrinsisch motiviertes Verhalten ist also freiwillig, selbst gewählt und bringt Freude mit, dagegen das extrinsisch motiviertes Verhalten ist von anderen, nicht inneren, Anlässen verursacht. Storch (2009) betont die Bedeutung der intrinsischen Motivation, weil man in diesem Fall einen Sinn in der Tätigkeit sieht.

Die Motivation beim Fremdsprachenlernen ist eher auf den Prozess als das Produkt orientiert (Stranovská, 2011). Der Erwerb einer Fremdsprache ist ein langer Prozess. Der Lerner soll dabei immer Schritt für Schritt fortschreiten und stets für den nächsten Schritt motiviert sein. Diese Theorie unterstützen auch andere Autoren, z.B. Riemer (2010), Dörnyei (2014). Einzig die resultative Hypothese stellt das Produkt in den Vordergrund und berücksichtigt beide Elemente. Der Motivationsprozess besteht aus drei Phasen:

1. Aktivierung wird durch die Defizite hervorgerufen. Beim Fremdsprachenlernen geht es um die Bedürfnisse der fremdsprachlichen Kommunikation, man ist sich bewusst, dass man Defizite in der Fremdsprache hat, man versucht sie abzuschaffen.
2. Richtfähigkeit bedeutet, wie man seine Aktivitäten steuert, die von seinen Werten, Interessen, Einstellungen, der Lebensorientierung u.a. abhängen.
3. Zielfähigkeit folgt das Ziel, das der Lerner erreichen will.

Natürlich ändert sich der Grad der Motivation im Prozess des Spracherwerbs, sie ist nicht immer hoch oder niedrig, sondern schwankt (Stranovská, 2013). Es kann sogar passieren, dass man

auf einem niedrigen Punkt des Motivationsprozesses stehen bleibt und kann sich nicht fortbewegen. Es gibt folgende Ursachen des Motivationsausfalls beim Fremdsprachenlernen (Dörnyei, 2005, Riemer, 2010, Stranovská, 2011 u. a.):

- a) Äußere – Aufgabenstellung, negativ wirkendes Umfeld, schlechte Beziehungen, die Persönlichkeit des Lehrers, Lehrstil, unangemessenes Bewerten u.a.
- b) Innere – der Aufgabeninhalt, die Möglichkeiten der Selbstentfaltung entsprechen nicht der persönlichen Interessen und Bedürfnisse, man empfindet inadäquat seine ersten Misserfolge.

In dem Motivationsprozess beim Fremdsprachenlernen spielt eine wichtige Rolle der Lehrer. Er wird häufig als wichtige Motivationskraft bezeichnet. Er soll die Motivation der Lerner erwecken und auch erhalten. Dazu muss er selbst motiviert sein, er soll selbst die Freude am Unterrichten haben. Natürlich kann er nicht alle Motivationsbarrieren eliminieren, er soll vor allem den Lerner unterstützen.

1.4. Persönlichkeit

Jedes Individuum ist von spezifischen Eigenschaften, die nur für ihn typisch sind, ausgestattet. Im Unterschied zu vorher behandelten Faktoren sind Persönlichkeitsfaktoren als relativ stabil zu bezeichnen. Sie wurden oft von der Psychologie übernommen. Riemer (1997) spricht von mehreren Konstrukten, die der Kategorie der Persönlichkeit gehören, z.B. Empathiefähigkeit, Extrovertiertheit, Risikobereitschaft, Feldunabhängigkeit u.a.

Empathie ist vor allem im Bereich der Aussprache von Bedeutung. Empathisch soll der Mensch sein, der die Grenzen seines Egos flexibel beherrschen kann. Empathiefähigkeit ermöglicht dann, sich die richtige Aussprache der Zielsprache anzueignen. Diese Theorie wird kritisiert, weil die Erwachsenen, im Unterschied zu den Kindern, die authentische Aussprache eines Muttersprachlers fast nie erreichen. Empathiefähige Menschen sollen sich besser die Aussprache aneignen und werden gute Sprecher mit geringem Akzent (Jilka, Lewandowski, Rota, 2011).

Zu den Persönlichkeitsfaktoren gehört die Extrovertiertheit/Introvertiertheit. Die extrovertierten Lerner sind oft als die erfolgreichsten bezeichnet. In den Anfangsstadien kann es so wirklich sein, aber allgemein wurde es nicht bewiesen. In manchen Fällen ist die Extrovertiertheit sogar zum Nachteil, z.B. bei japanisch Lernenden ist die Beziehung zwischen der Extrovertiertheit und der Aussprachekompetenz negativ (Riemer, 1997). Die introvertierten Lerner zeigen bessere Leistungen in den schriftlichen Aufgaben, die extrovertierten sind besser in den mündlichen Kompetenzen. Edmondson, House (2000) bemerken, dass die extrovertierten Lerner am Anfang des Fremdspracherwerbs zwar bessere Ergebnisse haben, allerdings in den fortgeschrittenen Stufen des Unterrichts zeigen sich die introvertierten als besser.

Ähnlich ist es beim Konstrukt Risikobereitschaft. Die risikobereiten Lerner sind oft als die bezeichnet, die mehr sprechen und sich auch mehr an der Unterrichtsstunde beteiligen, während die, die auf die Kritik oder Korrektur empfindlich reagieren, verhalten sich eher passiv (Edmondson, House, 2000). Die Bereitschaft der Lerner, die Sprache zu sprechen, die sie nicht völlig beherrschen, ins Risiko einzugehen, dass man Fehler macht und korrigiert wird, ist gute Voraussetzung für die sprachliche Kompetenz. Diese Lerner verwenden gern neu erworbene sprachliche Mittel.

Viel Beachtung wurde auch dem Konstrukt Feldunabhängigkeit, bzw. Feldabhängigkeit gewidmet. „Feldunabhängigkeit wird definiert als die Fähigkeit eines Individuums zur analytischen Herangehensweise an die Lösung komplexer Aufgaben“ (Riemer, 1997, S. 64). Dieses Konstrukt wurde von den Fremdspracherwerbsforscher adaptiert und überprüft. Die Fähigkeit der Feldunabhängigkeit, d.h. des analytischen Zugangs, soll einen erfolgreichen Fremdspracherwerb gewährleisten. Obwohl es viele Studien zu diesem Zusammenhang realisiert wurden, sind sie nicht zum eindeutigen Ergebnis gekommen.

Dörnyei (2005) fügt zu, dass die Persönlichkeitsfaktoren nicht direkt auf den Lernerfolg wirken. Sie beeinflussen eher die Motivation oder Einstellungen.

1.5. Emotionen

Die Emotion zu definieren ist nicht einfach. Es gibt viele Auffassungen dieses Begriffs, Duden und auch Wikipedia berichten, dass es sich um eine Gemütsbewegung handelt. Zusammenfassend kann man sagen, die Emotion ist ein psychischer, gefühlsbezogener Zustand. Er kann sowohl positiv als auch negativ sein.

Die Emotionen sind folgend einzuteilen (Stranovská, 2011):

- a) Affekte – sie sind intensiv, heftig, kurzzeitig
- b) Stimmungen – sie sind von derselben Qualität wie Affekte, nur längerfristig
- c) Leidenschaften

Eine andere Einteilung, z.B. von Nákonečný (2000) spricht von den niedrigeren und höheren Gefühlen. Die niedrigeren werden mit den primären Bedürfnissen verbunden, sie sind angenehm oder unangenehm. Die höheren sind auf die sekundären Bedürfnisse zurückzuführen – sittliche, ästhetische, ethische, soziale, rechtliche, intellektuelle, weltanschauliche Gefühle.

Die Psycholinguistik orientiert sich dabei auf die Perzeption der fremdsprachlichen Äußerung, Verarbeitung der Emotionen und das Verhalten gegenüber der Fremdsprache und fremder Kultur. Es gibt zwei Arten der Emotionen (Stranovská, 2011):

1. Positive Emotionen – diese beeinflussen und verstärken die Ausdauer und die kognitive Tätigkeit der Lerner, wie Begeisterung, Freude, Interesse u.a.
2. Negative Emotionen – diese schwächen die Tätigkeit der Lerner ab, wirken störend, wie Apathie, Ärger, Trauer, Angst, Stress u.a.

Der Lehrer sollte die Emotionalität seiner Schüler kennen, vor allem wann die Lerner ohne Barrieren kommunizieren. Die Ursache der Barrieren ist oft der affektive Filter. Krashen (1982) ist der Autor der „Language acquisition Hypothesis“, deren Teil die Hypothese des affektiven Filters bildet. Der Filter ist eine mentale Blockade, die dem Lerner hindert, den Input aus dem Umfeld zu erwerben. Dabei sind die Motivation, Bedürfnisse, Haltungen und Emotionen betroffen, deswegen sollen die Emotionen der Lerner nicht unterschätzt bleiben.

Aus der ontogenetischen Sicht erhöht sich der affektive Filter mit dem Alter des Individuums. Bei den Kindern ist er noch niedrig, deswegen kann das Kind die Lauten der Fremdsprache gut wahrnehmen und adäquate Aussprache eines Muttersprachlers erwerben. Die Produktion ist auch ohne Hemmungen. Bei dem hohen affektiven Filter kann man negative Faktoren beobachten, wie Unsicherheit bei der Sprachproduktion, Frustration, dass man die gelernte Spracherscheinungen gut beherrschen sollte, das Gefühl, dass die Fremdsprache zu schwierig ist, negative Beziehung zur Sprache oder Angst vor Sprechen. Es ist deshalb wichtig, mit den Emotionen zu arbeiten und die negativen zu beseitigen oder so viel wie möglich zu eliminieren. Hascher (2005) empfiehlt folgende Bewältigung negativer Gefühle: Ablenken, Neubewertung des erlebten Ereignisses, Problemlösung, Selbstbelohnung, physische Ersatzbefriedigungen, soziale Unterstützung, Vergleich mit noch schlechteren Situationen u.a. Um positive Gefühle zu erhalten, kann man folgendes verwenden: Belohnung positiver Lebensaspekte, prosoziales Verhalten und ausleben positiver Gefühle.

Emotionen und allgemein affektive Faktoren bestimmen die Beziehung zum Fremdspracherwerb und zur Fremdsprache. Wenn die Beziehung zur Fremdsprache gut ist, geht auch das Lernen einfacher und ist effektiver. Deshalb soll man immer versuchen, den affektiven Filter auszuschalten. Das Lernen muss einfach Spaß machen.

1.6. Einstellungen

Einstellungen sind auch als wichtige Voraussetzung des Fremdspracherwerbs zu verstehen. Sie sind nicht angeboren, sondern entwickeln sich im Laufe des Lebens unter dem Einfluss von Erfahrungen. Das gilt auch für die Fremdsprachen und ihren Erwerb.

Nach Allport (1935) wird die Einstellung definiert als mentaler und neuraler Bereitschaftszustand, der durch die Erfahrung strukturiert ist und einen steuernden Einfluss ausübt

auf die Reaktionen des Individuums gegenüber allen Situationen und Objekten, mit denen dieses Individuum eine Beziehung eingeht. Einfacher gesagt handelt es sich um eine Tendenz, wie man in bestimmter Weise auf Personen, Objekte oder Situationen reagiert. Diese Tendenz kommt von der Erfahrung aus.

Die Einstellungen verfügen über drei Komponenten (Werth, Mayer, 2008, S. 206):

1. Affektive – es handelt sich hier um Gefühle und Emotionen, die mit dem Objekt verbunden sind.
2. Verhaltensbasierte (konative) – sie bedeuten das Verhalten gegenüber dem Einstellungsobjekt.
3. Kognitive – diese umfasst Meinungen, Gedanken, Überzeugungen, die mit dem Objekt assoziiert werden.

Die Faktoren, die die Bildung der Einstellungen bei dem Individuum beeinflussen, sind folgende (Stranovská, 2011):

- die Zuverlässigkeit der Auskunftsquelle,
- die Attraktivität der Auskunftsquelle,
- die Macht der Auskunftsquelle,
- der Stil, die Struktur und der Inhalt der Auskunft.

Einstellungen sind nicht beständig, sie können in der Zeit verändert werden. Wie schnell sie zu verändern sind, gibt uns die Auskunft von der Stärke der Einstellungen. In der Regel sind am stärksten und damit schwerer zu ändern die affektiven Einstellungen. Am leichtesten sind die Einstellungen zu verändern, die nicht tief verankert sind. Die Änderung der Einstellungen kann kongruent oder inkongruent sein. Kongruente Änderung bedeutet die Verstärkung oder Abschwächung einer positiven oder negativen Einstellung. Inkongruente Änderung ist die Änderung der positiven Einstellung zur negativen oder umgekehrt.

Garrett hat in einem Beispiel die drei Komponenten der Einstellungen in Bezug auf das Fremdsprachenlernen verbunden:

„In terms of language, then, if we were considering a student's attitude towards Spanish as a foreign language, we could talk about a cognitive component (she believes that learning Spanish will give her a deeper understanding of Spanish culture), an affective component (she is enthusiastic about being able to read literature written in Spanish), and a behavioural component (she is saving money to enrol on a Spanish course)“ (Garrett 2010, S. 23).

Eine Klassifizierung der Einstellungen ist eine komplizierte Angelegenheit. Für den Spracherwerb scheinen zwei Arten von Einstellungen wichtig sein (Gardner, 1985, 2005), und zwar die Einstellung zur Sprache selbst und die Einstellung zum Sprachenlernen allgemein. Nicht viele beschäftigen sich mit den Einstellungen im Fremdsprachenunterricht, z.B. Oroujlou und Vahedi (2011). Sie setzen die Meinung durch, dass es von Bedeutung ist, unterschiedliche Techniken im Unterricht einzusetzen, die die Einstellungen der Lerner zum Fremdspracherwerb verbessern können. Positive Einstellungen gewährleisten aber laut Kleppin (2002) den Lernerfolg noch nicht. Einerseits können zur Demotivierung der Lerner auch die Lehrmaterialien oder sogar der Unterricht selbst beitragen. Andererseits auch wenn man gute Einstellung zu einer Sprache hat, bedeutet es nicht, dass man den Sprachkurs gleich besuchen wird und die Fremdsprache erlernen wird.

Zum Schluss kann man betonen, dass die hier behandelten affektiven Faktoren Emotionen und Einstellungen eine große Wirkung auf das Fremdsprachenlernen ausüben. Beide sollen ernst von den Lehrenden genommen werden.

Ein einsichtiger Lehrer ist sich bewusst, dass die Atmosphäre in der Klasse entscheidend für den Lernerfolg ist. Er weiß, dass das Lernen in anregenden, ermutigenden und freundlichen Bedingungen erfolgreicher verläuft, als der Unterricht unter Druck oder Einschüchterung und in düsterem Klima. Er soll deshalb unter anderem auf die Emotionen achten. Es ist sicher, dass neben der Kognition und Motivation auch die Emotionen und Gefühle die Handlung steuern. Emotionen wirken sich nicht direkt auf den Lernerfolg aus, aber sie nehmen eher Einfluss auf andere psychische Prozesse, wie Motivation, Lernverhalten u.a. Emotionen können die Motivation zum Lernen

verstärken, aber auch bremsen, z.B. beim Angst vor den Fehlern oder vor der Prüfung. Im Unterricht werden Gefühle aber oft unterdrückt, statt mit ihnen zu arbeiten und sie zum Lernprozess zu verwenden. Deshalb sollte dem Umgang mit den Emotionen mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden.

Einstellungen sind Variablen, die sich auch beim Sprachenlernen beteiligen. Sie bestehen aus drei Komponenten, der affektiven, der verhaltensbasierten und der kognitiven. Alle sind im Kontext des Fremdsprachenunterrichts von Bedeutung. Sie haben eine bipolare Struktur und unterscheiden sich in ihrer Stärke und Stabilität. Einstellungen sind nicht angeboren, sie beruhen auf Erfahrungen und diese werden durch Kontakte mit den Einstellungsobjekten gewonnen. Sie sind nicht beständig und können sich unter bestimmten Umständen leicht oder schwieriger verändern. Es ist von Vorteil, wenn der Lerner positive Einstellung zur gelernten Sprache und Kultur und zum Fremdsprachenunterricht insgesamt hat, allerdings muss es nicht Garantie für seinen Lernerfolg sein.

2. Untersuchungsfragen

Für die Untersuchung wurden folgende Untersuchungsfragen formuliert:

1. Welche sind die Einstellungen zum Erwerb der deutschen Sprache und wie hängen sie mit der Leistung in Deutsch zusammen?
2. Welche sind die positiven Emotionen zum Erwerb der deutschen Sprache und wie hängen sie mit der Leistung in Deutsch zusammen?

Für die Zwecke dieser Untersuchung wird unter der Leistung die Note in Deutsch verstanden. Die Noten wurden in der Gruppen eingeteilt:

1. Noten 1, 2 – ausgezeichnete Leistung
2. Note 3 – durchschnittliche Leistung
3. Noten 4, 5 – schwache Leistung

3. Datenerhebung und Probanden

Die Untersuchung wurde in den Jahren 2015 und 2016 an den Grundschulen in Bratislava Petržalka durchgeführt. Die Probandinnen und Probanden waren die Schülerinnen und Schüler der siebten Klassen. An der Untersuchung nahmen 86 Schülerinnen und Schüler teil, davon 41 Jungen und 45 Mädchen im Alter von 12 und 13 Jahren. Zuerst wurden mehrere Versuchsgruppen gebildet, allerdings gab es bei diesen keine deutlichen Unterschiede, deswegen wurden sie in eine Versuchsgruppe zusammengefasst. Beobachtete Variablen bei den Probandinnen und Probanden aus anderen Jahrgängen werden in weiteren Untersuchungen eingesetzt. Die Probandinnen und Probanden erhielten zwei Fragebögen, einer davon war der Test des semantischen Differentials, der andere der Test der semantischen Selektion, der für die Fremdsprache angepasst wurde. Schließlich notierten die Lehrer die Noten der einzelnen Schüler in den Fragebogen, damit die Leistung mit den affektiven Faktoren verglichen werden konnte. Die ganze Untersuchung war anonym. Nach der Bearbeitung der Fragebogen kam es zur Interpretation und Diskussion der Untersuchung.

4. Untersuchungsmethoden

In der Untersuchung wurden folgende Methoden verwendet: das Semantische Differential und die Semantische Selektion. Bei diesen Methoden handelt es sich um semantische Methoden, die heutzutage sehr modern sind und oft eingesetzt werden.

Das Semantische Differential, von Osgood (1957) entwickelt, ist eine standardisierte Methode, die auch modifiziert werden kann. In der Linguistik dient sie zur Erforschung von Konnotationen. Jeder Begriff enthält außer der denotativen auch eine konnotative Bedeutung. Die denotative Bedeutung stellt die offensichtliche, allgemein gültige Bedeutung dar. Dagegen bezeichnet die konnotative die subjektive, versteckte Bedeutung. Der Proband soll in dieser Methode seine Einstellungen zu einem Begriff meist auf einer siebenstufigen Skala äußern, indem er dazu

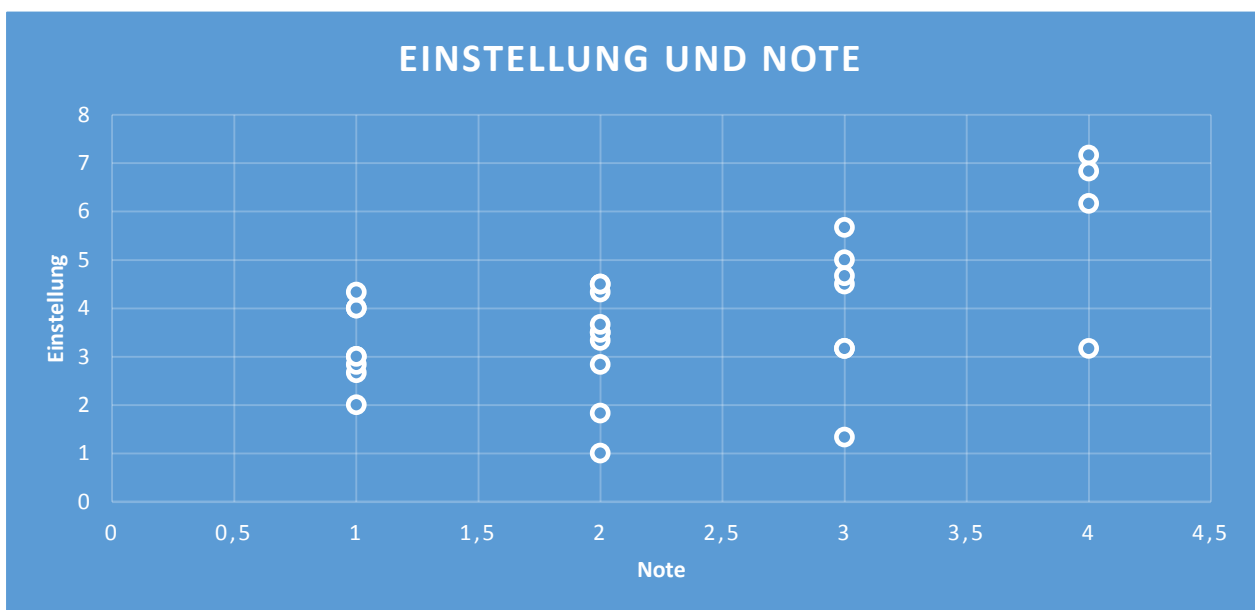
bipolare Eigenschaften bekommt. Dann ist es möglich, den Begriff in den semantischen Raum nach drei Dimensionen zu platzieren:

Die Valenzdimension beschreibt, was für einen Eindruck der Begriff hervorruft: gut, angenehm oder umgekehrt schlecht, unangenehm. Die Potenzdimension bedeutet die Macht, die Stärke: wirkt der Begriff als stark, dominant oder umgekehrt schwach, beherrschbar? Die Aktivierungsdimension ist darauf gerichtet, ob der Begriff Dynamik, Aktivität ausdrückt oder sich eher passiv, ruhig fühlt.

Der Test der semantischen Selektion wurde in den sechziger Jahren des 20. Jahrhunderts von dem tschechischen Psychiater Doležal (Smékal, 1990) entwickelt. Die Aufgabe der Testperson ist, den Begriffen auf Grund ihrer eigenen Gefühle bestimmte Bilder (oder Wörter) zuzuordnen. Die Originalversion besteht aus sechzehn Bildern, bzw. Wörtern, aus denen die Testperson in der Regel acht wählt, die ihr zur Charakterisierung der Begriffe passen. Zu jedem Begriff ordnet der Proband acht gewählte Bilder oder Wörter zu. Das Ziel des Tests ist, die Gefühle und Emotionen zu einzelnen Begriffen zu erfassen. Die Tests der semantischen Selektion sind sehr flexibel und können variiert werden je nach Zweck und Situation. Semantische Methoden werden modifiziert, damit die Bedeutung so nah wie möglich zu den Untersuchungszielen liegt. In dieser Untersuchung war der Test für den Erwerb der deutschen Sprache und zusammenhängende positive Emotionen angepasst. Zu diesen gehören Liebe, Freude, Leidenschaft, Begeisterung u. ä. Statt der Originalwörter wurden Begriffe, die mit der deutschen Sprache im Zusammenhang stehen, gewählt: deutsche Sprache, der Erwerb der deutschen Sprache, deutsche Musik, ideale Deutschstunde, reale Deutschstunde, Deutschland, deutsche Filme, deutsche Bücher, der Deutschlehrer, deutsche Grammatik, deutsche Vokabeln und die Beziehung zur deutschen Sprache.

5. Ergebnisse

Graphik 1 Einstellungen zum Erwerb der deutschen Sprache und die Note in Deutsch

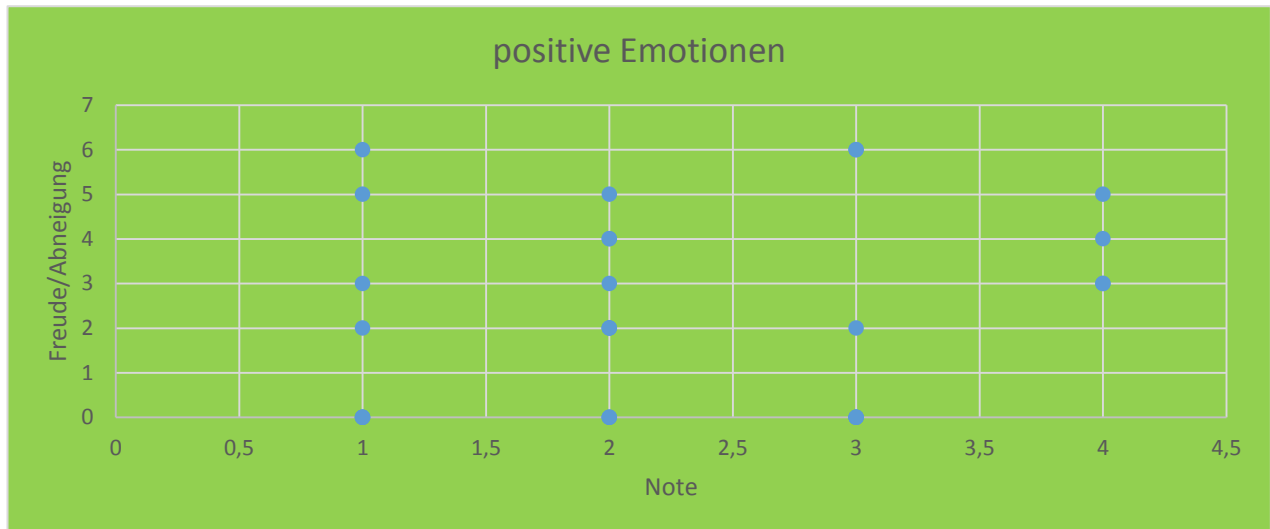


In der Graphik 1 sind die Einstellungen zum Erwerb der deutschen Sprache im Zusammenhang mit der Note dargestellt. Achse X stellt die Noten (1 – 4) und Achse Y die Einstellungen dar. Je niedrigere Zahl auf der Achse Y, desto mehr positive Einstellungen weisen die Probanden auf. Wo die Punkte mehr konzentriert sind, dort tritt die größere Dichte der Äußerungen auf. Es wurde die Beziehung zwischen der Leistung und der Einstellung untersucht, dort, wo größere Punktanhäufungen vorkommen, hängt die entsprechende Kategorie der Note mit der Beziehung zum Deutsch zusammen.

Die Schülerinnen und Schüler mit der positiven Leistung, d.h. Noten eins und zwei weisen auch eine bessere Beziehung zum Erwerb der deutschen Sprache auf. Ihre Einstellung ist eindeutig positiv, Richtung Mitte. Die Schüler, die in Deutsch eine vier haben, haben auch ihre Einstellung als wesentlich schlecht bewertet.

Die Schülerinnen und Schüler mit schlechteren Lernerfolgen (Noten 3, 4) weisen eine Abneigung zur Sprache auf, dagegen wird Angst eher von den Schülerinnen und Schülern mit besserer Lernleistung empfunden. Die Freude an der deutschen Sprache zeigte sich bei unterschiedlichen Probandinnen und Probanden auf verschiedenem Niveau. Es sieht so aus, dass sie mit der Leistung nicht zusammenhängt.

Graphik 2 Positive Emotionen im Zusammenhang mit der Leistung in Deutsch



In der Graphik 2 sind positive Emotionen im Zusammenhang mit der Leistung in Deutsch abgebildet. Achse X stellt die Noten (1 -4) und Achse Y die Emotionen Freude und Abneigung dar. Je niedrigere Zahl auf der Achse Y, desto mehr Freude und weniger Abneigung wird empfunden. Wo die Punkte mehr konzentriert sind, dort tritt die größere Dichte der Äußerungen auf. Ein Punkt repräsentiert fünf Antworten. Es wurde untersucht, wie die Bedeutung der Freude und der Abneigung verbunden wird. Zu den positiven Emotionen gehören: Liebe, Freude, Leidenschaft, Begeisterung u. ä.

Man kann sehen, dass die Gruppe der Schüler mit der schlechtesten Note eher Abneigung zum Erwerb der deutschen Sprache empfindet. Bei den anderen drei Gruppen sind die positiven Gefühle, wie Liebe, Begeisterung u. a. gleichmäßig verteilt.

6. Diskussion

In der Untersuchung wurde festgestellt, dass die Emotionen und Einstellungen eng mit der Leistung und Motivation zusammenhängen. Das bedeutet, dass die endogenen Faktoren wirklich einen nicht geringfügigen Einfluss auf den Fremdspracherwerb haben. Es wurden folgende Untersuchungsfragen formuliert:

1. Welche sind die Einstellungen zum Erwerb der deutschen Sprache und wie hängen sie mit der Leistung in Deutsch zusammen?

Aus der ersten Untersuchungsfrage wurde herausgefunden, dass sich die Einstellungen zum Erwerb der deutschen Sprache in der Kategorie positiv, Richtung zur Mittelachse erwiesen. Mehr im Vordergrund steht die resultative Motivation, die Note ist dabei das Resultat. Bei den Probandinnen und Probanden gab es Unterschiede in den Einstellungen zum Erwerb der deutschen Sprache je nach

der Note. Je schlechter die Note (3-5), desto schlechtere Einstellungen haben sie auch zum Erwerb der deutschen Sprache. Eine negative Einstellung zur Sprache zeigte sich bei den Schülern mit der Note 4. Allerdings wiesen die Schülerinnen und Schüler mit besserer Leistung (Noten 1,2) nicht immer eine positive Einstellung zur deutschen Sprache auf. Wir stimmen Riemer (1997) zu, die behauptet, dass die Korrelation der Einstellungen und fremdsprachlichen Leistungswerten nicht eindeutig ist. Es ist nicht möglich vorauszusetzen, dass positive Einstellung automatisch den Lernerfolg in der Fremdsprache sichert. Es erscheint, dass der Erfolg im Fremdspracherwerb semantisch an die Persönlichkeit des Lehrers in der Abhängigkeit von der Valenz- und Potenzdimension gebunden ist.

2. Welche sind die positiven Emotionen zum Erwerb der deutschen Sprache und wie hängen sie mit der Leistung in Deutsch zusammen?

Emotionen der Probandinnen und Probanden, die den Erwerb der deutschen Sprache betreffen, sind verschieden. Aus der zweiten Untersuchungsfrage wurde herausgefunden, dass fast die Hälfte der Probanden die positiven Emotionen zur deutschen Sprache, wie Liebe, Freude, Leidenschaft empfindet. Die Schüler mit den schlechteren Noten, also mit der niedrigeren Leistung, hatten nicht gerade positive Emotionen. Es scheint, dass die schwächere Leistung erreichende Schülerinnen und Schüler sich beim Spracherwerb nicht beunruhigen, sie weisen weniger Angst auf, was bemerkenswert ist. Clegg (2005) behauptet, dass positive Emotionen deutlich unsere Leistungsfähigkeit erhöhen. Ebenfalls behaupten Macháč, Macháčová und Hoskovec (1988), Gadušová und Vítečková (2014), dass der Zusammenhang zwischen den Emotionen und der Leistungsfähigkeit dadurch gegeben ist, dass die Emotionen, genau wie auch die Motivation, das menschliche Handeln determinieren. Macháč, Macháčová und Hoskovec (1988) stellten fest, dass die Schülerinnen und Schüler mit schlechteren Noten, also mit niedrigerer Leistung nicht gerade positive Emotionen (Freude) zum Deutscherwerb empfanden, dagegen eher mehr Hass. Es scheint, dass der Erfolg und Misserfolg beim Deutscherwerb, bzw. die Note in Deutsch, mit den Emotionen zum Deutscherwerb auf dem Feld Freude versus Abneigung zusammenhängen.

Abschließend kann man sagen, dass die Schüler allgemein auf die deutsche Sprache positiv eingestellt sind. Sie wollen sich die Sprache aneignen, dabei brauchen sie unter anderem auch die Unterstützung des Lehrers. Hier öffnet sich der Weg zur weiteren Untersuchung, in der der Lehrer und seine Kompetenz in der Verbindung mit den Emotionen und Einstellungen der Schüler in den Vordergrund kämen. Weiter kann bemerkenswert auch die Untersuchung des Strukturbedarfs des Lehrers im Zusammenhang mit den Einstellungen und Emotionen der Schüler sein.

Literaturverzeichnis

- ALLPORT, Gordon Willard. 1935. Attitudes. In: Murchison, C.: *Handbook of social psychology*. Worcester : Clark University Press, 1935, pp. 798 – 844.
- BICKES, Hans – Pauli, Ute. 2009. *Erst- und Zweitspracherwerb*. Paderborn : W. Fink, 2009. 120 S. ISBN 978-3-8252-3281-8
- BLEYHL, Werner. 2000. *Fremdsprachen in der Grundschule: Grundlagen und Praxisbeispiele*. Braunschweig : Schroedel Verlag GmbH, 2000. 152 S. ISBN 978-3-507-34054-1
- DÖRNYEI, Zoltán. 2005. *The Psychology of the Language Learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah : Lawrence Erlbaum, 2005. 270 p. ISBN 0-8058-4729-4
- DÖRNYEI, Zoltán. 2014. Motivation in second language learning. In: M. Celce-Murcia, D. M. Brinton & M. A. Snow (Eds.): *Teaching English as a second or foreign language*. Boston, MA : National Geographic Learning/Cengage Learning, 2014. 4th ed., pp. 518 – 531. ISBN 978-111135169-4
- DUDEN *Deutsches Universalwörterbuch*, 4. neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich : Dudenverlag, 2001. 1892 S. ISBN 3-411-05504-9
- EDMONDSON, Willis J. – HOUSE, Juliane. 2000. *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Tübingen/Basel : Francke, 2000. 399 S. ISBN 978-3-8252-1697-9

- ELLIS, Rod. 2008. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford : Oxford University Press, 1994. 1170 p. ISBN 0194422577
- GADUŠOVÁ, Zdenka – VÍTEČKOVÁ, Miluše. 2014. International Research in the Field of Novice Teachers' Induction. In: *Internationalization in Teacher Education. Volume 6, Challenges*. Baltmannsweiler : Schneider Verlag Hohengehren GmbH, 2014, pp. 87 – 106. ISBN 978-3-8340-1395-8
- GARDNER, Robert C. 1985. *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. London : Edward Arnold, 1985. 208 p. ISBN 0-7131-6425-5
- GARDNER, Robert C. 2005. *Integrative motivation and second language acquisition*. Dostupné na <http://publish.uwo.ca/~%20gardner/docs/caaltalk5final.pdf> [2017-01-28]
- GARRETT, Peter. 2010. *Attitudes to Language*. Cambridge : University Press, 2010. 268 p. ISBN 9780511844713
- HANUŠOVÁ, Světlana – NAJVAR, Petr. 2008. Raná výuka cizího jazyka. In: POKRIVČÁKOVÁ, Silvia: *Inovácie a trendy vo vyučovaní cudzích jazykov u žiakov mladšieho školského veku*. Nitra : UKF, 2008. s. 13 – 25. ISBN 978-80-8094-417-9
- HARLEY, Birgit – WANG, Wenxia. 1997. The Critical Period Hypothesis: Where are we now? In: GROOT de, A. M. B. – KROLL, J. F.: *Tutorials in Bilingualism: Psycholinguistic Perspectives*. New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates, 1997, pp. 19 – 51. ISBN 0-8058-1951-7
- HASCHER, Tina. 2005. Emotionen im Schulalltag. Wirkungen und Regulationsformen. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 51, 2005, Heft 5, S. 610 – 625. ISSN 0044–3247
- JEUK, Stefan. 2011. *Erste Schritte in der Zweitsprache Deutsch: Eine empirische Untersuchung zum Zweitspracherwerb türkischer Migrantenkinder in Kindertageseinrichtungen*. Freiburg : Fillibach, 2011. 336 S. ISBN 978-3-12-688002-2
- JILKA, Matthias – LEWANDOWSKI, Natalie – ROTA, Giusy. 2011. Investigating the Concept of Talent in Phonetic Performance. In: WREMBEL, M. – KUL, K. – DZIUBALSKA-KOLACZYK, K.: *Achievements and Perspectives in SLA of Speech: New Sounds 2010*. Frankfurt am Main : Peter Lang, pp. 171 – 180. ISBN 978-3-63-160723-7
- KIRCHNER, Katharina. 2004. *Motivation beim Fremdspracherwerb. Eine qualitative Pilotstudie zur Motivation schwedischer Deutschlerner*. Dostupné na: <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/viewFile/486/462> [2017-01-28]
- KLEPPIN, Karin. 2002. Motivation. Nur ein Mythos? Teil II. In: *Deutsch als Fremdsprache*, Jg. 39, 2002, Heft 1, S. 26 – 30. ISSN 0011-9741
- KRASHEN, Stephen. 1982. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford : Pergamon Press Inc., 1982. 202 p. ISBN 0-08-028628-3. Dostupné na: http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf [2017-01-28]
- LENNEBERG, Eric. H. 1967. *Biological foundations of language*. New York : Wiley, 1967. 489 p. ISBN 0-471-52626-6
- LIGHTBOWN, Patsy – SPADA, Nina Margaret. 1997. *Ako sa učíme jazyky*. Bratislava : SAP, 1997. 154 s. ISBN 978-0-19-42224-6
- LOJOVÁ, Gabriela. 2005. *Individuálne osobitosti pri učení sa cudzích jazykov I*. Bratislava : UK, 2005. 197 s. ISBN 80-223-2069-2
- LOJOVÁ, Gabriela – STRAKOVÁ, Zuzana. 2012. *Teoretické východiská vyučovania angličtiny v primárnom vzdelávaní*. Bratislava : Univerzita Komenského, 2012. 229 s. ISBN 978-80-223-3315-3
- MACHAČ, Miloš – MACHAČOVÁ, Helena – HOSKOVEC, Jiří. 1988. *Emoce a výkonnost*. Praha : SPN, 1988. 288 s.
- MAŤOVČÍKOVÁ, Daniela. 2014. Prínos prepojenie neurovedy a neuropedagogiky pre vzdelávanie. In: ROZVADSKÝ GUGOVÁ, G. a kol.: *Neurodidaktika a edukácia*. Dubnica nad Váhom : Dubnický technologický inštitút, 2014, s. 100 – 119. ISBN 978-80-89732-04-3
- NAKONEČNÝ, Milan. 2000. *Sociální psychologie*. Praha : Academia, 2000. 498 s. ISBN 80-200-0625-7
- OROUJLOU, Nasser – VAHEDI, Majid. 2011. Motivation, Attitude, and Language Learning. In: *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, roč. 29, 2011, pp. 994 – 1000. ISSN 1877-0428

- OSGOOD, Charles E. – SUCI, George J. – TANNENBAUM, Percy H. 1957. *The Measurement of Meaning*. Urbana : University of Illinois Press, 1957. 360 p. ISBN 0-252-74539-6
- LOEWEN, Shawn – REINDERS, Hayo. 2011. *Key concepts in second language acquisition*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire : Palgrave Macmillan. 2011. 256 p. ISBN 978-0-230-23018-7.
- RIEMER, Claudia. 1997. *Individuelle Unterschiede im Fremdspracherwerb. Eine Longitudinalstudie über die Wechselwirksamkeit ausgewählter Einflußfaktoren*. Baltmannsweiler : Schneider Verlag Hohengehren, 1997. 321 S. ISBN 3-87116-878-5
- RIEMER, Claudia. 2010. Motivation. In: HALLET, W. – KÖNIGS, F.: *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber : Kallmeyer. 2010, S. 168–172. ISBN 978-3-7800-1053-7
- SINGLETON, David. 2005. The Critical Period Hypothesis: A coat of many colours. In: *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, vol. 43, 2005, Issue 4, pp. 269 – 285. ISSN 1613-4141
- SMÉKAL, Vladimír. 1990. Psychosémantické metody. In: MARŠÁLOVÁ, L. – MIKŠÍK, O. a kol.: *Metodológia a metódy psychologického výskumu*. Bratislava : SPN, 1990, s. 298 – 302. ISBN 978-8-0080-0019-2
- STORCH, Maja. 2009. Motto-Ziele, S.M.A.R.T.-Ziele und Motivation. In: BIRGMEIER, Bernd (Hrsg.): *Coachingwissen. Denn sie wissen nicht, was sie tun?* Wiesbaden : VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH, 2009, S. 183 – 205. ISBN 978-3-531-16306-2
- STRANOVSKÁ, Eva. 2009. *Mosty, prieniky a perspektívy efektívneho štúdia I: úvod do psycholingvistických a sociolingvistických vied*. Nitra : ASPA, 2009. 126 s. ISBN 978-80-969641-4-7.2
- STRANOVSKÁ, Eva. 2011. *Psycholingvistika: Determinanty osvojovania si a učenia sa cudzieho jazyka a kultúry*. Brno : MSD, 2011. 316 s. ISBN 978-80-7392-181-1
- STRANOVSKÁ, Eva – MUNKOVÁ, Daša – MUNK, Michal – SARMÁNY SCHULLER, Ivan. 2013. Cognitive-Individual, Linguistic and Demographic Variables, and Syntactic Abilities in Foreign Language. In: *Studia Psychologica*, vol. 55, 2013, Issue 4, pp. 273 – 287. ISSN 0039-3320
- STRANOVSKÁ, Eva – MUNKOVÁ, Daša. 2014. *Meranie úspešnosti lingvistického intervenčného programu*. Praha : Verbum. 2014. 148 s. ISBN 978-80-87800-16-4
- WERTH, Lioba – MAYER, Jennifer. 2008. *Sozialpsychologie*. Berlin : Spektrum. 2008. 719 S. ISBN 978-3-8274-1547-9

Resume

The article is focused on affective factors of second language acquisition process. We are focusing on positive emotions and attitudes. Theoretical part of the study is based on Riemer's theory of endogenous factors, we pay more attention to some of them. Aim of a research study is to determinate positive emotions and attitudes of second language acquisition through the success and failure in German language. Research was done in 2015 and 2016 in elementary schools in Bratislava Petržalka, with the sample of 86 pupils studying German language and average age of 12.5 years. Semantic differential method and semantic selection test were used as a methods for research. It appears, that success and failure of acquisition of German language, alternatively grade of German language is linked with emotions of acquisition of German language on the field of joy vs aversion.

Resumé

Príspevok sa zaoberá afektívnymi faktormi v procese osvojovania si cudzieho jazyka, koncentruje sa na emócie a postoje. V teoretickej časti štúdie vychádza z Riemerovej teórie endogénnych faktorov, pričom niektorým sa venujeme podrobnejšie. Cieľom výskumnej časti štúdie je zistiť pozitívne emócie a postoje k osvojovaniu si cudzieho jazyka prostredníctvom úspechu a neúspechu u žiakov základných škôl. Výskum bol realizovaný v rokoch 2015 a 2016 na základných školách v Bratislave-Petržalke na vzorke 86 žiakov učiacich sa nemecký jazyk, ktorých priemerný vek bol 12,5 roka. Použité boli výskumné metódy sémantický diferencál a aémantický výber. Javí sa, že úspech

a neúspech v osvojení si nemeckého jazyka, resp. známka z nemeckého jazyka súvisí s postojmi a emóciami k osvojovaniu si nemeckého jazyka na poli radosť verzus odpor.

O autorke

Mgr. Ing. Svetlana Stančeková je internou doktorandkou na Katedre germanistiky v odbore lingvodidaktika. Je absolventkou Fakulty riadenia a informatiky Žilinskej univerzity v Žiline a tiež absolventkou učiteľského štúdia na Filozofickej fakulte UKF v Nitre v kombinácii nemecký jazyk a literatúra a história. Zúčastnila sa výmenného pobytu na Technickej univerzite v Drážďanoch v Nemecku. Nemecký jazyk a informatiku vyučovala na gymnáziu v Žiline. Venuje sa psycholingvistike, vplyvu afektívnych faktorov (so zameraním na postoje a emócie) na proces osvojovania si cudzieho jazyka a didaktickej kompetencii učiteľa.

Svetlana Stančeková, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Filozofická fakulta, Štefánikova 67, 949 74 Nitra