

Glottodidaktik

Małgorzata Czarnecka

Wrocław

Lernen Erwachsene Fremdsprachen anders? Motivation, Einstellungen, Angst als affektive Variablen im Zweitspracherwerb bei Erwachsenen und Kindern

1. Einleitung

In der Fremdsprachenerwerbsforschung wird den affektiven Variablen die höchste Bedeutung beigemessen. Motivation, Einstellungen und Angst werden als höchst wichtige Faktoren betrachtet, die für erfolgreiches Fremdsprachenlernen verantwortlich sind. Die Bedeutung der Motivation für den Prozess des Zweitspracherwerbs wurde verhältnismäßig früh erkannt und seit den späten 1950er Jahren empirisch untersucht (vgl. Rost-Roth 2010: 877).

An dieser Stelle muss darauf hingewiesen werden, dass es eine enge Verbindung zwischen den genannten Variablen gibt: Einstellung beeinflusst Motivation, und Motivation beeinflusst Lernerfolge (vgl. Rost-Roth 2001: 716); Angst hingegen ist als eine Emotion zu verstehen, die sich positiv oder negativ auf Motivation auswirken kann. Darüber hinaus dominierte bis in die 1990er Jahre das sozialpsychologische Konzept von Gardner / Lambert (1972), in dem die Einstellungen als Komponenten der Motivation funktionierten (vgl. Edmondson / House 2006: 202), demzufolge sind Einstellungen (im Kontext des Sprachenlernens) meist im Zusammenhang mit der Motivation untersucht worden.

Ziel der Arbeit ist es, der Frage nachzugehen, wie das Alter – im Kontext der genannten drei Faktoren – den Lernerfolg beeinflussen kann; oder anders formuliert, inwieweit die Tatsache, dass der Lernende ein Erwachsener (und nicht ein Kind) ist, sich auf seine Motivation, Einstellungen und Angst auswirken kann.

Deshalb wird zuerst kurz auf die in der Forschungsliteratur vorgenommene Unterscheidung Kinder / Erwachsene eingegangen; vor diesem Hintergrund werden auch Konzepte *Erwerben* versus *Lernen* wie auch *Zweitspracherwerb* versus

Fremdspracherwerb präzisiert. Anschließend werden Motivation, Einstellungen und Angst als affektive Variablen genauer besprochen. Es wird versucht, die zentrale Frage zu beantworten: Welche Vor- und Nachteile können sich eventuell (je nachdem, welcher Altersgruppe man angehört) ergeben?

2. Die Unterscheidung Kinder / Erwachsene im Kontext der Begriffspaare Erwerben / Lernen und Zweitspracherwerb / Fremdspracherwerb

In der Forschungsliteratur besteht zwar kein Konsens darüber, was unter der Bezeichnung *erwachsen* verstanden werden soll. Es wird entweder eine grobe Unterscheidung zwischen Kindern und Erwachsenen gemacht, wobei Abschluss der Pubertät, d. h. das sechzehnte Lebensjahr, als ausschlaggebend gilt, oder es wird zwischen Kindern und Erwachsenen noch eine Kategorie unterschieden – Jugendliche; zu dieser Kategorie werden Personen zwischen etwa zwölf und sechzehn Jahren gezählt (vgl. Quetz 2003: 451).

In diesem Zusammenhang soll auch die Unterscheidung zwischen *Erwerb* und *Lernen* wie auch *Zweitspracherwerb* und *Fremdspracherwerb* betrachtet werden: Unter *Erwerb* wird die Aneignung von Sprache in natürlicher und nicht intentional gesteuerter Kommunikation, d. h. außerhalb unterrichtlicher Kontexte verstanden, unter *Lernen* hingegen die Aneignung von Sprache unter unterrichtlichen Bedingungen (Krashen 1981). Dabei steht *Erwerb* häufig für implizites Lernen, das beiläufig, also am Rande anderer Aktivitäten (z. B. beim Spielen) erfolgt, im Gegensatz dazu soll *Lernen* explizit erfolgen, d. h. es bedeutet bewusstseinspflichtige Informationsverarbeitung (ebd., s. auch Ellis 1994: 391); da eine solche Informationsverarbeitung volle Aufmerksamkeit erfordert und bestimmte kognitive Aspekte voraussetzt, verfügen nur Jugendliche und Erwachsene, in Ausnahmefällen auch ältere Kinder, über die Fähigkeit dazu (vgl. Apeltauer 2001: 677).

Daraus ergibt sich eine Unterscheidung zwischen *Erstspracherwerb* (= Erwerben) und *Fremdspracherwerb* (= Lernen), wonach unter dem Begriff *Erstsprache / Muttersprache* die erste Sprache, die der Mensch erwirbt, verstanden wird, und unter dem Begriff *Fremdsprache* generell diejenige Sprache, die hauptsächlich unter institutionellen Bedingungen, z. B. im Schulunterricht gelernt wird.

Sobald nach der ersten Sprache eine weitere erworben wird, spricht man vom Zweitspracherwerb, der – abhängig vom Alter des Erwerbsbeginns – in weitere Erwerbstypen unterteilt wird. Im schematischen Überblick ergibt sich folgende Einteilung (nach Ehlich 2005: 34):

- Erstspracherwerb:
 - monolingualer Erstspracherwerb (ab 0 Jahren),

- bilingualer Erstspracherwerb (ab 0 bis 2–3 Jahren).
- Zweitspracherwerb
 - der frühe Zweitspracherwerb:
der frühkindliche Zweitspracherwerb (3 bis 6 Jahre)
 - der späte Zweitspracherwerb (Pubertät / Erwachsenenalter).

Dennoch ist zu betonen, dass der nicht einheitlich definierte Begriff *Zweitspracherwerb* auch im allgemeinen Sinne (*Nicht-Muttersprache*) verwendet wird; somit funktioniert die Abkürzung *L2* als Oberbegriff für jede Sprache, die nach der Erstsprache erlernt wird (Hufeisen / Riemer 2010: 738).

Darüber hinaus ist die Differenzierung zwischen Zweit- und Fremdsprache nicht absolut, und in der Spracherwerbsforschung wird argumentiert, dass eine strikte Trennung zwischen der unterrichtlichen und der nicht unterrichtlichen Aneignung kaum aufrecht zu erhalten ist (vgl. Königs 2010: 755, ebd. 754f. auch die kritische Diskussion). Hufeisen und Riemer (2010: 738f.) merken dazu an:

Verwirrend kann wirken, dass der Terminus *Fremdsprache* im deutschsprachigen Raum mitunter auch als Oberbegriff fungiert, während hierfür in der englischsprachigen Fachliteratur der Begriff *second language* fungiert. *Zweitsprache* und *foreign language* dagegen werden dann als jeweiliger Spezialfall angesehen.

In der vorliegenden Arbeit werde ich die Begriffe *Zweitsprache* / *L2* im allgemeinen Sinne verwenden, und den Begriff *Lernen* theorieneutral (dies auch aus stilistischen Gründen) – demnach wird hier *Lernen* sowohl für zweitsprachliche als auch für fremdsprachliche Lernkontexte gelten; wenn nötig, wird jedoch zwischen *Erwerb* / *erwerben* und *Lernen* / *lernen* explizit differenziert.

Als Altersgrenze zwischen Kindern und Erwachsenen wird hier das sechzehnte Lebensjahr gelten; wenn nötig, wird auch zwischen anderen Konzepten unterschieden (z. B. schulpflichtige Kinder, junge Erwachsene).

3. Motivation

Motivation ist ein mehrdimensionales Phänomen, das nicht eindeutig zu definieren ist (zur Diskussion s. z. B. Riemer 2004: 35ff.).

Generell werden bei der Motivation drei Komponenten unterschieden (vgl. Gardner 1983: 223, die deutsche Fassung nach Apeltauer 1997: 111): Die Einstellung zu einem Ziel (die positiv oder negativ sein kann – vgl. auch Kapitel 5. *Einstellungen*), der Wunsch, dieses Ziel zu erreichen und die Bereitschaft des Lerners, Anstrengungen auf sich zu nehmen, um dieses Ziel zu erreichen.

Die bekannteste Differenzierung verschiedener Typen von Motivation stammt von Gardner / Lambert (1972), die zwischen integrativer und instrumenteller Motivation unterscheiden. Ausgangspunkt für diese Unterscheidung war die These von Mowrer (1950: 699ff.), dass die Identifizierung mit der Gruppe für ein Kind eine maßgebliche Voraussetzung für den Spracherwerb ist. Demnach wollen sich integrativ orientierte Lerner mit der zielsprachigen Kultur identifizieren, und dieser Wunsch wird als Antrieb für den Zweit- oder Fremdspracherwerb gesehen. Instrumentell orientierte Lerner dagegen erwerben die neue Sprache aus praktischen Gründen, und ihr eigentlicher Zweck ist z. B. die Verbesserung ihrer beruflichen oder finanziellen Situation.

Bedeutend für die Fremdsprachenerwerbsforschung ist auch die aus der Lernpsychologie entnommene Unterscheidung *intrinsische* vs. *extrinsische* Motivation. Intrinsisch motivierte Lerner wenden sich einem Problem oder einer Aufgabe zu, weil sie sie als spannend und herausfordernd betrachten. Intrinsische Motivation erwächst also aus einem Interesse für die zu lösende Aufgabe (z. B. ihr Schwierigkeitsgrad) und ist mit intellektueller Neugier, Kreativität und Selbstwertgefühl verbunden.

Demzufolge ist die integrative Motivation eine Art intrinsische Motivation (ihr liegt der innere Antrieb des Lerners zugrunde), die instrumentelle Motivation wird der extrinsischen Motivation zugeordnet, da sie ihre Anreize aus dem Umfeld bezieht – dementsprechend lernen extrinsisch motivierte Schüler, um bessere Noten zu erreichen, Lob durch den Lehrer zu erhalten oder Strafe zu vermeiden.

Was die Bedeutung der beiden Motivationstypen für das Fremdsprachenlernen betrifft, so gingen frühere Theorien davon aus, dass eine integrative Motivation den Lernerfolg stärker fördert. Da in späteren empirischen Untersuchungen der Vorteil der integrativen Motivierung nicht bestätigt werden konnte, wird ungefähr seit den 80er Jahren in der Motivationsforschung die These vertreten, dass sowohl integrative, als auch instrumentelle Motivation den Lernerfolg positiv beeinflussen können. Vor diesem Hintergrund „kristallisierten sich zunehmend auch soziokulturelle Parameter der Umgebung als entscheidende Faktoren heraus“ (Rost-Roth 2010: 878). Vielmehr herrscht unter den Forschern Einigkeit darüber, dass der soziokulturelle Kontext, in dem man die Sprache lernt, die Haltung der Lernenden beeinflusst und damit ihre Motivation prägt.

In dem Sinne kann man von gewissen Unterschieden bezüglich der Motivation in beiden Altersgruppen sprechen, obwohl, wie bereits erwähnt, der Motivationsbegriff sehr komplex und nur schwer bestimmbar ist. Wenn es sich um den unterrichtlichen Kontext handelt, kann man von einer großen Bandbreite unterschiedlicher Lernmotivationen bei Erwachsenen ausgehen, weil Fremdsprachenerwerb im Erwachsenenalter selten Pflichtaufgabe ist, und die erwachsenen Lerner sich ja freiwillig für die Teilnahme am Fremdsprachenkurs entscheiden.

Etwas anders verhält es sich mit Kindern: Sicher besteht bei ihnen kein echtes Bedürfnis nach dem Erwerb einer Fremdsprache. Trotzdem darf man nicht annehmen, dass „jugendliche Fremdsprachenlerner generell keine Anfangsmotivation

aufweisen, bzw. dass Erwachsene von vornherein stark motiviert sind“ (Schiftnr 1998: 38). Bei Erwachsenen ist in erster Linie berufliche Praxisverbundenheit für den Fremdsprachenerwerb ausschlaggebend. Darüber hinaus ist in dieser Hinsicht auf individuelle Interessen bei erwachsenen Lernern und auf ein für sie sehr wichtiges Motiv hinzuweisen: Erwachsene sehen Fremdsprachenlernen häufig als sinnvolle Freizeitbeschäftigung an (s. Müller-Neumann et al. 1986: 88), während Kinder und Jugendliche den Begriff *Freizeit* eher mit anderen Aktivitäten als Lernen verbinden. Der Fremdsprachenerwerb wird von ihnen in erster Linie mit Schule und Pflichtgefühl in Zusammenhang gebracht, so lässt sich generell feststellen, dass der Motivationsgrad der Schüler mit ihrer allgemeinen Einstellung zur Schule eng verbunden ist: Schüler mit positiver Einstellung sind signifikant häufiger motiviert für das Lernen einer Fremdsprache (s. Dolschak 2008: 111f.).

Andere Probleme ergeben sich, wenn man den Faktor „Motivation“ in Bezug auf den informellen Kontext betrachtet. Bei der Migration müsste die Motivation für das Lernen der Zielsprache in den beiden Altersgruppen auf den ersten Blick genauso hoch sein: Die Familie wandert aus, ihre Erstsprache ist nicht mehr die Umgebungssprache, und sowohl Kinder als auch ihre Eltern können sich nur dann in die Sprachgemeinschaft integrieren, wenn sie die neue Umgebungssprache lernen. In der Forschung wird jedoch darauf hingewiesen, dass – wider Erwarten – bei erwachsenen Migranten die Motivation viel niedriger ist als bei ihren Kindern (vgl. McLaughlin 1984: 54):

For the child, learning to communicate with peers in the classroom or playground is a life-and-death affair. (...) Often the parents learn enough of the language to get by in the new environment but – in spite of protestations to the contrary – are not highly motivated to learn much more. They frequently have friends and neighbors who speak the same native language and tend to restrict their social interaction to this circle. Or they may avoid social contact with other adults in the new country, something that the child cannot easily do.

Die soziale Isolation, die sich negativ auf die Motivation der erwachsenen Migranten auswirkt, hat noch einen anderen Aspekt: auch in der Arbeit wird häufig nicht die Zielsprache gesprochen, was insgesamt bewirkt, dass erwachsene Migranten geringe Kontakte zu der Zielsprache haben und mit deutlich weniger Sprache auskommen als Kinder, die im Kindergarten oder Schule die Zielsprache lernen müssen, um erfolgreich zu werden.

4. Angst

Emotionen – wie zum Beispiel Angst, Ärger, Freude – können sich positiv oder negativ auf Motivation auswirken. Angst kann als Vermeidungsmotivation aufgefasst werden (vgl. Preiser / Sann 2006: 30). Sie ist darauf gerichtet, unvertraute und unangenehme Situationen zu vermeiden, und wird vor allem als ein unangenehmes Gefühl der Unsicherheit oder sogar Bedrohung erlebt.

Wenn es sich um den Fremdsprachenerwerb handelt, so spricht man in erster Linie von der Fremdsprachenverwendungsangst (da es vor allem um die Angst vor dem Sprechen in der Fremdsprache geht) und unterscheidet zwischen *trait anxiety* (Angst als Disposition einer Person, zu Ängstlichkeit zu neigen), *state anxiety* (Angst als momentaner Zustand) und *situation specific anxiety* (situationsspezifische Angst – vgl. Scovel 1978, Spielberger 1983).

Wie Motivation ist Angst kein eindeutig definierbares Konstrukt und muss immer mehrdimensional und komplex gesehen werden. Seit den 70er Jahren wird Angst als Einflussfaktor beim Sprachenlernen verstärkt untersucht. Es ist festgestellt worden, dass Sprachverwendungsangst die Verarbeitung, das Behalten und die Produktion von Sprache auf allen Ebenen negativ beeinflussen kann (vgl. Grotjahn 2004: 5), jedoch ist die Hypothese, dass sich Angst grundsätzlich negativ auf den Lernprozess auswirkt, nicht bestätigt worden. Vielmehr unterscheidet man zwischen fördernden und hemmenden Effekten von Angst (*facilitating* vs. *debilitating anxiety* – s. z. B. Scovel 1978: 139, Bailey 1983: 96). Inwieweit ein Lerner von Angst angetrieben wird, hängt von zahlreichen Faktoren ab. Gerade in diesem Bereich spielen individuelle Unterschiede eine entscheidende Rolle.

Nach der Konzeption der Fremdsprachenverwendungsangst von Horwitz et al. (1986) kann sich Angst im Fremdsprachenunterricht in dreierlei Hinsicht zeigen: als Kommunikationsangst (d. h. Angst vor Kommunikation), als Angst vor Prüfungssituationen und Angst vor negativer Bewertung. Wie es scheint, ist Fremdsprachenverwendungsangst ein sehr weit verbreitetes Phänomen (vgl. Fronterotta 2011: 138).

Vor diesem Hintergrund weisen die Forscher darauf hin, dass Sprachverwendungsangst bei erwachsenen Lernern „in erster Linie das Resultat der Selbstwahrnehmung der Lerner hinsichtlich der Inadäquatheit der eigenen kommunikativen Fähigkeiten in der Fremdsprache ist“ (Grotjahn 2004: 5), so kann sich – insbesondere bei erwachsenen Lernern – ein Gefühl der Unfähigkeit entwickeln, wenn sie mit den Muttersprachlern der Zielsprache nur mühsam kommunizieren. In der Forschung neigt man zu der Annahme, dass die korrekte Nachahmung einer fremden Aussprache insbesondere für Erwachsene mit einer Selbstentfremdung verbunden ist. Der Grund dafür liegt zu einem erheblichen Teil darin, dass mit zunehmendem Alter die eigene Aussprache als Identitäts- oder Gruppenzugehörigkeitsmerkmal immer wichtiger wird; im Gegensatz zu den Erwachsenen treten solche Probleme bei Kindern meistens nicht oder nur in abgeschwächtem Maße auf, weil deren Identitätsentwicklung erst begonnen hat (vgl. Apeltauer 1997: 73).

Nicht anders verhält es sich im Unterricht, wo der Lerngegenstand, d. h. die fremde Sprache, auch Kommunikationsmittel ist. Die aktive Mitgestaltung der Interaktion durch die Lerner wird damit stark erschwert, was vor allem für erwachsene Lerner eine psychologische Schwierigkeit darstellt, weil „sie sich im einsprachigen Unterricht für lange Zeit in ihrem Äußerungsvermögen auf das Niveau eines Kindes reduziert sehen“ (vgl. Storch 1999: 298). Andererseits findet man in der Forschungs-

literatur die Ansicht, dass ältere Lerner möglicherweise besser als jüngere mit Angst umgehen, da die negative Korrelation zwischen Angst und Lernfortschritt bei jüngeren Lernern größer ist (vgl. Edmondson / House 2006: 206).

Zusammenfassend kann zu Fremdsprachverwendungsangst gesagt werden, dass sie ein Phänomen ist, das verschiedene, nicht immer sofort erkennbare Gründe und Wirkungen auf Lerner einer Fremdsprache hat (zu diesem Thema s. besonders Fischer 2008).

5. Einstellungen

Einstellungen gelten als erlernte und ebenfalls ziemlich konstante Handlungsdeterminanten. Boosch (1983: 26) definiert eine Einstellung als „die Intensität des positiven oder negativen Affektes, der mit einem bestimmten Aspekt verbunden ist“.

Einstellungen müssen nicht in ein bestimmtes (der Einstellung entsprechendes) Verhalten münden, da eine konkrete Situation eine andere Einschätzung und ein anderes Verhalten zur Folge haben kann – dementsprechend stellen Einstellungen nur eine Bereitschaft dar, sich auf eine bestimmte Weise zu verhalten.

Einstellungen sind komplexe psychologische Konstrukte. In der Forschung wird generell davon ausgegangen, dass Einstellungen drei Komponenten beinhalten:

- die kognitive Komponente (umfasst das Wissen über das Objekt, die Urteile und Meinungen über ein Objekt),
- die affektive Komponente (umfasst die emotionalen Werte und Gefühle, die dem Einstellungsobjekt entgegengebracht werden),
- die konative Komponente (umfasst die Verhaltensintension, die jedoch nicht mit dem tatsächlichen Verhalten übereinstimmen muss).

Einstellungen werden durch Lernprozesse erworben oder durch Tradition oder soziale Einbettung vermittelt und sind daher einerseits relativ stabil und beständig, andererseits lassen sie sich gerade dadurch auch verändern (vgl. Siebenhaar 2000: 28).

Die meisten empirischen Studien haben die Einstellungen der Lernenden gegenüber der fremden Sprache und den Mitgliedern der fremden Sprachgemeinschaft untersucht. Es gibt jedoch auch andere Aspekte, in denen Einstellungen für Zweit- und Fremdspracherwerb von Bedeutung sein dürften, z. B. die Einstellung gegenüber der Person des Lehrers, die Einstellung gegenüber dem Sprachunterricht selbst (s. Larsen-Freeman / Long 1991: 177ff.).

Was den Einfluss der Einstellungen auf den Lernerfolg betrifft, ist die Forschungslage widersprüchlich. Zwar gibt es einige Studien, die einen statistischen Zusammenhang zwischen positiven Einstellungen und dem Lernerfolg aufzeigen

(z. B. Savignon 1972; Hermann 1980), hier ist jedoch nicht auszuschließen, dass die positiven Einstellungen wahrscheinlich das Ergebnis des Lernerfolgs, und nicht die Ursache dafür gewesen sind (vgl. Edmondson / House 2006: 202).

Darüber hinaus liegen auch Studien vor, die keine signifikante Korrelation zwischen den beiden Faktoren feststellen und zeigen, dass die positive Einstellung zur fremden Sprache und Kultur nicht zwangsläufig zu guten Kenntnissen in der Zweitsprache führt. Beispielsweise stellen Solmecke und Bosch (1981) fest, dass eine positive oder negative Einstellung zur Zielsprache und zur zielsprachigen Kultur eine verhältnismäßig geringe Rolle spielt; andererseits betrachten viele Autoren Einstellungen als einen wichtigen Parameter für Motivation, der darauf einen direkten Einfluss hat (vgl. Grotjahn 2004: 15).

Oller et al. (1977), die ihre Untersuchung mit einer Gruppe mexikanischer Amerikanerinnen durchgeführt haben, kommen zu folgendem Ergebnis: je besser die Sprache beherrscht wurde, desto negativer wurde die Einstellung gegenüber den Amerikanern. Eine negative Korrelation zwischen Einstellungen und Lernerfolg entdeckt auch Svanes (1988), der Lerner aus 27 verschiedenen Ländern, die Norwegisch in Norwegen lernten, untersucht hat, und herausfindet, dass L2-Lerner als Ausländer im L2-Land von kritischer Einstellung zu Muttersprachlern profitieren können.

Zusammenfassend muss gesagt werden, dass es keine Kausalbeziehung zwischen der positiven Einstellung zur Zielsprache / Kultur und den späteren Lernfortschritten gibt. Es ist eher der Fall, dass andere Faktoren die Wirksamkeit der positiven Einstellung abschwächen (vgl. Kuhs 1989: 24). Darüber hinaus geben die empirischen Studien keine konkrete Antwort darauf, ob die positive (evtl. auch negative) Einstellung als eine mögliche Ursache für den späteren Lernerfolg betrachtet werden soll oder ob sie nur eine Konsequenz darstellt.

Vor diesem Hintergrund formulieren Edmondson und House (2006: 203) eine vorsichtige Hypothese: Entscheidend ist in dieser Hinsicht der Lernkontext, d. h. die Tatsache, ob es sich um den ungesteuerten Zweitspracherwerb oder gesteuerten Fremdspracherwerb handelt; im zweitsprachlichen Lernkontext soll dementsprechend eine negative, im fremdsprachlichen Lernkontext dagegen eine positive Einstellung eine Konsequenz des Lernerfolgs sein. Edmondson und House merken dazu an (ebd.): „Dies ist nur scheinbar ein Widerspruch. Wenn die Lerner in der Zielkultur leben, spielen soziale Faktoren höchstwahrscheinlich eine Rolle, u. a. der Status der Lernergruppe in der Zielkultur und wie sie behandelt werden.“

Die Annahme, dass die Einstellungen von dem jeweiligen Lernkontext abhängen, gilt sowohl für Kinder als auch für Erwachsene. Da der Schwerpunkt der Arbeit darauf liegt, den Einfluss affektiver Faktoren auf den Lernerfolg zu zeigen, ist an dieser Stelle zu erwähnen, dass die Einstellungen von Kindern im Alter von bis zu sechs Jahren hauptsächlich von den Einstellungen der Eltern beeinflusst werden. Sobald Kinder älter werden und mit der Sprache in neuen Lernkontexten in Berührung kommen, wirken sich diese auf ihre Einstellungen aus.

6. Schlussbemerkungen

Zu dem Faktor *Alter* kann in Bezug auf die analysierten Faktoren Folgendes gesagt werden: Die Voraussetzungen und Bedürfnisse dieser zwei Gruppen (Erwachsene und Kinder) sind derart unterschiedlich, und die dargestellten Faktoren so komplex, dass man keine sicheren Aussagen formulieren kann. Es lassen sich jedoch einige allgemeine Thesen aufstellen.

Wenn es sich um die Motivation handelt, so ist in erster Linie der Lernkontext ausschlaggebend: Im informellen Kontext sind die Erwachsenen generell schwächer motiviert als Kinder. In Bezug auf den formellen Kontext ist es schwer, plausible Behauptungen aufzustellen, weil der Fremdspracherwerb im Erwachsenenalter selten Pflichtaufgabe ist; von Kindern und Jugendlichen hingegen wird der Fremdspracherwerb meistens mit Schule und Pflichtgefühl in Zusammenhang gebracht – folglich entscheidet ein ganzer Faktorenkomplex (Einstellungen, Persönlichkeit, kognitive Fähigkeiten) über den Motivationsgrad.

Im Hinblick auf den Faktor *Einstellungen* sind die Forschungsergebnisse widersprüchlich, obwohl grundsätzlich Einigkeit darüber besteht, dass Einstellungen der beiden Altersgruppen in erster Linie von dem jeweiligen Lernkontext abhängen.

Was die Angst (konkret Sprachverwendungsangst) anbelangt, nimmt man an, dass sie bei Erwachsenen häufiger als bei Kindern auftritt, und dazu sowohl im informellen als auch im formellen Kontext. Bei Erwachsenen kann nämlich vom Problem der sozialen (und persönlichen) Identität gesprochen werden, da diese nach der Pubertät bereits entwickelt ist. Im engen Zusammenhang damit steht, dass erwachsene Lerner den Erwerb und ausschließlich den Gebrauch einer fremden Sprache nicht selten mit dem Verlust ihrer Identität verbinden (vgl. Klein 1984: 24); folglich sind bei Erwachsenen die Hemmungen und die Sprachverwendungsangst beim Sprechen häufiger anzutreffen als bei jüngeren Lernern.

Literatur

- Apeltauer, Ernst: *Grundlagen des Erst- und Fremdspracherwerbs*. Berlin u. a. 1997.
- Apeltauer, Ernst: *Zweitspracherwerb als Lernaktivität I: Lernaltersprache – Lernprozesse – Lernprobleme*. In: Helbig, Gerhard / Götze, Lutz / Henrici, Gert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin-New York 2001, S. 677–684.
- Bailey, Kathleen M.: *Competitiveness and anxiety in adult second language learning: Looking at and through the diary studies*. In: Seliger, Herbert W. / Long, Michael H. (Hrsg.): *Classroom oriented research in second language acquisition*. Rowley, MA 1983, S. 67–102.
- Boosch, Alwin: *Motivation und Einstellung*. In: Solmecke, Gert (Hrsg.): *Motivation und Motivieren im Fremdsprachenunterricht*. Paderborn u. a. 1983, S. 21–56.
- Dolschak, Barbara: *Personelle Motive und aktuelle Motivation beim Fremdspracherwerb. Exemplarisch dargestellt an der empirischen Untersuchung: „Spanischlernen an Höheren Schulen und Universitäten“* (Diplomarbeit). Wien 2008. Online verfügbar unter: http://othes.univie.ac.at/3113/1/2008-11-10_9605109.pdf [Zugriff am 30.03.2012].

- Edmondson, Willis J. / House, Juliane: *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Tübingen-Basel 2006.
- Ehlich, Konrad: *Sprachaneignung und deren Feststellung bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund: Was man weiß, was man braucht, was man erwarten kann*. In: Ehlich, Konrad et al. (Hrsg.): *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund*. Berlin 2005, S. 11–75.
- Ellis, Rod: *The Study of second language acquisition*. Oxford 1994.
- Fischer, Sylvia: *Die Sprechschwelle überwinden*. München 2008.
- Fronterotta, M. Cristina: *Sprechangst: Was kann die Sprachlernberatung leisten?* In: Vogler, Stefanie/ Hoffmann, Sabine (Hrsg.): *Sprachlernberatung für DaF*. Berlin 2011, S. 137–146.
- Gardner, Robert C. / Lambert, Wallace: *Attitude and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, MA 1972.
- Gardner, Robert C.: *Learning Another Language: A True Social. Psychological Experiment*. In: „Journal of Language and Social Psychology“ 2 (2–4), 1983, S. 219–239.
- Grotjahn, Rüdiger: *Tests and Attitude Scales for the Year Abroad (TESTATT): Sprachlernmotivation und Einstellungen gegenüber Sprechern der eigenen und der fremden Sprache*. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online], 9 (2), 2004. Online verfügbar unter: <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/Grotjahn2.htm> [Zugriff am 04.01.2012].
- Hermann, Gisela: *Attitudes and success in children's learning of English as a second language. The motivational vs. the resultative hypothesis*. In: „English Language Teaching Journal“ 34, 1980, S. 247–254.
- Horwitz, Elaine K./ Horwitz, Michael B./ Cope, Johann: *Foreign language classroom anxiety*. In: „Modern Language Journal“ 70, 1986, S. 125–132.
- Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia: *Spracherwerb und Sprachenlernen*. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin 2010, S. 738–753.
- Klein, Wolfgang: *Zweitsprachenerwerb. Eine Einführung*. Frankfurt am Main 1984.
- Königs, Frank. G.: *Zweitsprachenerwerb und Fremdsprachenlernen: Begriffe und Konzepte*. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin 2010, S. 754–764.
- Krashen, Stephen D.: *Second language acquisition and second language learning*. Oxford 1981.
- Kuhs, Katharina: *Sozialpsychologische Faktoren im Zweitspracherwerb. Eine Untersuchung bei griechischen Migrantenkindern in der Bundesrepublik Deutschland*. Tübingen 1989.
- Larsen-Freeman, Diane / Long, Michael H.: *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. London 1991.
- McLaughlin, Barry: *Second Language Acquisition in Childhood: Volume 1: Preschool*. Children Hillsdale-New York 1984.
- Mowrer, Orval Hobard: *Learning theory and personality dynamics*. New York 1950.
- Müller-Neumann, Elisabeth / Nuissl, Ekkehard / Sutter, Hannelore: *Motive des Fremdsprachenlernens. Eine Untersuchung der Motivationsstruktur an Sprachkursen der Volkshochschule*. Heidelberg 1986.
- Oller, John W. Jr. / Baca, Leonard / Vigil, Fred: *Attitudes and attained proficiency in ESL: a sociolinguistic study of Mexican-Americans in the Southwest*. In: „TESOL Quarterly“ 11, 1977, S. 173–183.
- Preiser, Siegfried / Sann, Uli: *Motivationsforschung und Schule: Was Lehrer und Lehrerinnen von der Motivationsforschung erwarten können*. In: Küppers, Almut / Quetz, Jürgen (Hrsg.): *Motivation Revisited, Festschrift für Gert Solmecke*. Münster et. al. 2006, S. 25–34.
- Quetz, Jürgen: *Erwerb von Fremdsprachen im Erwachsenenalter*. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert/ Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen 2003, S. 464–470.

- Riemer, Claudia: *Zur Relevanz qualitativer Daten in der neueren L2-Motivationsforschung*. In: Börner, Wolfgang/ Vogel, Klaus (Hrsg.): *Emotion und Kognition im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen 2004, S. 35–65.
- Rost-Roth, Martina: *Zweitsprachenerwerb als individueller Prozess IV: Affektive Variablen*. In: Helbig, Gerhard / Götze, Lutz / Henrici, Gert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. Bd. 1*. Berlin-New York 2001, S. 714–722.
- Rost-Roth, Martina: *Affektive Variablen/Motivation*. In: Krumm, Hans-Jürgen/ Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin 2010, S. 876–886.
- Savignon, Sandra J.: *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*. Reading, Mass. 1972.
- Schiftnr, Claudia: *Einstellungen, Motivation und Lerntechniken von jugendlichen und erwachsenen Französischlernern*. Dissertation. Wien 1998.
- Scovel, Thomas: *The effect of affect on foreign language learning: a review of the anxiety research*. In: „Language Learning“ 28, 1978, S. 129–142.
- Siebenhaar, Beat: *Sprachvariation, Sprachwandel und Einstellung. Der Dialekt der Stadt Aarau in der Labilitätszone zwischen Zürcher und Berner Mundart*. Stuttgart 2000.
- Solmecke, Gert/ Boosch, Alwin: *Affektive Komponenten der Lernerpersönlichkeit und Fremdspracherwerb*. Tübingen 1981.
- Spielberger, Charles Donald: *Manual for the state-trait anxiety inventory*. Palo Alto, CA 1983.
- Storch, Günther: *Deutsch als Fremdsprache: eine Didaktik; Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung*. München 1999.
- Svanes, Bjorg: *Attitudes and 'cultural distance' in second language acquisition*. In: „Applied Linguistics“ 9 (4), 1988, S. 357–371.

Abstracts

Ziel der Arbeit ist es zu zeigen, in wie weit sich das Alter der Lerner auf ihre Motivation, Einstellungen und Angst auswirken kann. Es wird gezeigt, dass in Bezug auf alle drei Variablen vor allem der Lernkontext ausschlaggebend ist. Im informellen Kontext sind die Erwachsenen generell schwächer motiviert als Kinder. Die Angst tritt bei Erwachsenen häufiger als bei Kindern auf, was sowohl für den formellen als auch informellen Kontext gilt; der Grund dafür ist darin zu sehen, dass erwachsene Lerner den Erwerb und den Gebrauch einer fremden Sprache nicht selten mit dem Verlust ihrer Identität verbinden.

Schlüsselwörter: Fremdsprachenerwerb, Erwachsene, Kinder, Lernkontext

Are there differences between child and adult foreign language learning? – Motivation, attitudes and anxiety as affective variables in foreign language learning in adults and children

The objective of this paper is to answer the following question: To what extent may age have an effect on learners' motivation, attitudes and anxiety? This paper demonstrates that – with respect to all three variables – the learning environment is crucial for language acquisition: in an informal learning context children are usually more highly motivated to acquire the language than adults. In

both formal and informal learning contexts adults have generally higher anxiety levels than children; this tendency may be connected with the desire to maintain a particular linguistic and cultural identity.

Keywords: foreign language learning, adults, children, learning context

Małgorzata Czarnecka
Instytut Filologii Germańskiej
pl. Nankiera 15
50-140 Wrocław
Polen
E-mail: malgorzataczarnecka4@gmail.com