

JAN ILUK
University of Silesia, Katowice

BEFÄHIGUNG ZUM AUSDRUCK VON EMOTIONEN IN DER FREMDSPRACHE ALS LERNZIEL

The aim of this paper is to examine the foreign language syllabi for explication of emotion expression. The importance of emotions in our live as well as in foreign language learning is presented and against this ground the German, Austrian, and Polish syllabi are analysed.

0. Vorbemerkungen

Im folgenden Beitrag wollen wir die aktuell geltenden Lehrpläne für den FSU daraufhin prüfen, wie darin die Befähigung zum Ausdruck von Emotionen in der Fremdsprache als Lernziel expliziert wird. Zunächst wird gezeigt, welche Bedeutung Emotionen in unserem Leben sowie beim Fremdsprachenlehren und -lernen haben. Vor diesem Hintergrund werden dann die entsprechenden Zielsetzungen in den Rahmenplänen/Richtlinien aus einigen Bundesländern Deutschlands, Österreich, Polen, vom Goethe-Institut für den Mittelstufenunterricht, im „Zertifikat Deutsch als Fremdsprache“ und in „Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache“ einer eingehenden Analyse unterzogen, um eventuelle Defizite, Widersprüche oder Unzulänglichkeiten bei der Lernzielbestimmung aufzudecken und zu diskutieren. Damit soll auch ein Beitrag zur vergleichenden Lehrplanforschung geleistet werden.

1. Die Bedeutung der Emotionen in unserem Leben und beim Fremdsprachenlehren und -lernen

Die Bedeutung der Emotionen ergibt sich in erster Linie aus den zahlreichen Funktionen, die sie in unserem Leben erfüllen. Sie begleiten und beeinflussen unser Denken, Wahrnehmen, Handeln und Sprechen, wirken sich auf die Gesprächsorganisation und Strategien der Gesprächsführung aus, lösen Reaktionen auf wahrgenommene Reize aus, wie

etwa Staunen, Stolz, Wut, Freude, Dankbarkeit u.a., beeinflussen die Dynamik unserer Zuwendung bzw. Abwendung gegenüber der erlebten Außenwelt, stellen eine Grundlage für moralisches Verhalten und Wertüberzeugungen dar, führen zu Interaktion und drücken sich darin aus, haben eine lebensstützende Funktion, denn sie schützen z.B. vor Gefahren. Sie lösen aber auch Konflikte und Aggressionen aus. Kurzum: sie stimulieren, erleichtern oder erschweren unser Leben in allen seinen Bereichen (vgl. Kleines pädagogisches Wörterbuch, 1993; Wörterbuch der Soziologie, 1989).

Für die Entscheidung, die Befähigung zum Gefühlsausdruck als explizites Lernziel im FSU zu setzen, sprechen nicht nur die obengenannten Gründe, sondern auch die Tatsache, daß jugendliche Lerner im Schulalter ihre Emotionen mit ungewöhnlicher Intensität und Lebhaftigkeit erleben. Deshalb besteht bei ihnen ein großes Bedürfnis, das zu äußern, was sie emotional bewegt, besorgt, freut, fasziniert und wie sie damit emotional fertig werden. Damit Lerner die so lebenswichtigen Emotionen auch in der erlernten Fremdsprache unbehindert und richtig bei anderen interpretieren sowie die eigenen rollengerecht und registeradäquat artikulieren können, sollte der FSU die dazu notwendigen Fertigkeiten und Redemittel systematisch vermitteln. Erst dann sind die Bedingungen für den Aufbau gefühlsmässiger Beziehungen und für ein selbstbewußtes, angstfreies, weltoffenes, soziales und kreatives Handeln in der für sie fremden Welt/Umgebung gegeben.

Die Bedeutung der affektiven Aspekte unseres Erlebens wird auch immer stärker in der modernen Fremdsprachendidaktik erkannt. So wird z.B. dafür plädiert, daß Text- und Themenauswahl die Gefühle der Lerner ansprechen, bei ihnen Betroffenheit auslösen bzw. zur emotionalen Auseinandersetzung herausfordern sollen (vgl. Nürnberger Empfehlungen 1996, 8; Neuner 1985, 259; Das Deutschmobil, 1993, 5). Die intensivste Zuwendung zum emotionalen Erleben begegnet uns in zahlreichen Publikationen zur Entwicklung des kreativen Schreibens, in dessen Rahmen versucht wird, Schreibaktivität und -kreativität der Lerner auf der Grundlage von affektiven Schreibimpulsen zu initiieren bzw. die affektive Seite des verbalen Ausdrucks mehr und mehr miteinzubeziehen und gezielt zu fördern, indem die Lerner das schreiben, was sie empfinden, fühlen, fürchten, wünschen oder wollen (Hellwig 1990, 341; Kästner 1997, 184; Mummert 1991, 5). Es ist offensichtlich, daß ohne entsprechende Befähigung zum Gefühlsausdruck die gesetzten Zielstellungen bzw. Arbeitsformen zum Scheitern verurteilt sind.

Es gibt noch einen weiteren Grund für eine systematische Vermittlung der Befähigung zur Gefühlsäußerung in der Fremdsprache. Der Ausdruck von Emotionen ist nämlich sprachspezifisch und weitgehend konventionell geregelt, wobei die Konventionen kultur-, alters-, schicht-, geschlechts- und interaktionsspezifisch variieren und durch wechselnde Werte, moralische Grundüberzeugungen, Normen, Machtbeziehungen und Vorstellungen geprägt sind (Fiehler, 1985, 203). Wenn also die emotive Kommunikation auch in der Fremdsprache auf dem Hintergrund des jeweils eigenen Konversationsstils interpretiert wird, können Kommunikations- und Beziehungsprobleme wegen falscher Partnereinschätzung entstehen sowie ethnische Stereotype verfestigt werden.

2. Befähigung zum Ausdruck von Emotionen aus der Sicht der aktuell geltenden Fremdsprachencurricula

Um die Befähigung zum Ausdruck von Emotionen aus der Sicht der Fremdsprachencurricula hinreichend darzustellen, müssen m.E. folgende Fragen beantwortet werden:

1. Wird die Befähigung zum Ausdruck von Emotionen in der Fremdsprache als explizites Lernziel gesetzt?
2. Wie wird diese Lernzielsetzung gegenüber anderen gewichtet?
3. Wie wird diese Lernzielsetzung präzisiert?

2.1. Befähigung zum Ausdruck von Emotionen als explizites Lernziel

Trotz der eingangs festgestellten Relevanz der Befähigung zum Gefühlsausdruck wird diese Fähigkeit/Fertigkeit überraschenderweise nicht in jedem Rahmenplan zum expliziten Lernziel gesetzt, so z.B. in den aktuell geltenden Lehrplänen für Englisch und Französisch, die 1992 in Bayern und 1993 in Nordrhein-Westfalen in Kraft getreten sind. Andere Lehrpläne erwähnen dieses Lernziel mehr oder weniger oberflächlich. Im „Zertifikat Deutsch als Fremdsprache“ (1992, 13) und in „Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache (1985, 26), an denen sich zahlreiche Lehrwerke für DaF orientieren, wird empfohlen, eine solche mündliche Ausdrucksfähigkeit anzustreben, die den Lernenden befähigt, außer seinen Bedürfnissen, Wünschen, Meinungen auch seine Gefühle in Situationen aus dem alltäglichen Bereich verständlich und in angemessener Form auszudrücken. In anderen Lehrplänen wird auf die Befähigung zum Ausdruck von Emotionen im Kontext von zu erwerbenden Sprachhandlungen hingewiesen, wo sie neben anderen, meist heterogenen Zielsetzungen aufgelistet wird. So stehen in den „Rahmenrichtlinien für den Mittelstufenunterricht am Goethe-Institut“ von 1996 (S. 36) ungeordnet nebeneinander folgende Zielsetzungen:

- an einem Gespräch teilnehmen
- seine Gefühle ausdrücken,
- einen Bericht geben, eine Aussage paraphrasieren, eine Beschreibung geben u.a.m.

Eine solche Lernzielbestimmung ist insofern inkonsequent, als die genannten Ziele wegen ihrer zugrundeliegenden Handlungskomplexität unterschiedlichen Zielebenen zuzuordnen sind, denn z.B. die Teilnahme am Gespräch bzw. die Erstellung einer Beschreibung ist eine komplexere Fertigkeit als die Befähigung zur Gefühlsäußerung (vgl. z.B. die Teilfertigkeiten, die beim «Beschreiben» benötigt werden in J. Iluk, B. Witosz 1998).

In den hessischen „Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I Neue Sprachen“ von 1980 (S. 79) wird die Befähigung zum Gefühlsausdruck hinter den kognitiven Lernzielsetzungen wie Mitteilung von Informationen und Meinungen plaziert. In der neuen Fassung, d.h. im „Rahmenplan Neue Sprache Sekundarstufe I“ von 1996 ist die Befähigung zum Ausdruck von Emotionen nicht im Rahmen der mündlichen, sondern der schriftlichen Fertigkeit als kommunikative Funktion aufgefaßt und in eine Reihe heterogener Zielbestimmungen wie Kontaktpflege, Veranlassen, Beschreiben/Berichten, Erzählen und Gestalten, Diskutieren und Argumentieren gesetzt.

In den Lehrplänen für höhere Sprachbeherrschungstufen wie die Oberstufe des Gymnasiums ist die Befähigung zum Gefühlsausdruck gänzlich aus dem Blickfeld verlorengegangen, denn da dominieren ausschließlich wissensbezogene und methodologische Lernziele, wie etwa

- vertiefte Kenntnis des Sprachsystems,
 - vertiefte Kenntnis der Textsortenmerkmale,
 - Problematisieren von Sachverhalten,
 - Methodenbewußtsein bei der Erschließung, Wiedergabe und Produktion von Texten
- (vgl. Rahmenrichtlinien für das Gymnasium. Englisch. Gymnasiale Oberstufe, Hannover 1982, S. 6; Lehrplan Französisch. Grund- und Leistungsfach in der Oberstufe des Gymnasiums.

Rheinland-Pfalz 1983, S. 11 ff.). Ein Grund dafür könnte u.a. darin gesehen werden, daß die Lernzielbestimmung in Kategorien der Redeintentionen hauptsächlich für die niedrigeren Sprachbeherrschungstufen charakteristisch ist, während in den höheren Spracherwerbstufen die Informationsentnahme, -verarbeitung und -weitergabe, d.h. wissensbezogene Zielsetzungen und zweckrationaler Austausch von Sachinformationen im Zentrum des Sprachkurses stehen. Dies führt im extremen Fall, wie Schneider (1998, 8) in seinem kritischen Beitrag zur Sprachausbildung an Gymnasien und Universitäten zeigt, zu einer philologischen Engführung, die die Lernzielbestimmung auf eine textanalytische Arbeit reduzieren läßt.

Eine ähnliche Situation begegnet uns in den in der Fachliteratur dargestellten und diskutierten Curricula für den Hochschulunterricht. Vgl. exemplarisch das UNICERT-Zertifikatssystem am Sprachzentrum der Universität Potsdam: Entwicklungsstand und Perspektiven (K.-H. Eggensperger 1998). Je höher die Sprachbeherrchungsstufe ist, um so stärker sind die Lernzielsetzungen in diesem Curriculum auf die fach- und textbezogenen Fertigkeiten bezogen (vgl. die tabellarisch zusammengestellten Ausbildungsstufen und die Ausbildungsziele S. 110).

2.2. Gewichtung der Lernzielsetzung

Nach einer expliziten Gewichtung dieser Zielsetzung ist in den Curricula vergeblich zu suchen. Die wenigen Aussagen dazu zeugen eher davon, daß die kommunikative Relevanz der Befähigung zur Gefühlsäußerung nicht gebührend anerkannt wird. So begegnet uns z.B. in den Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I Neue Sprachen Hessen von 1980 S. 53 folgende Aussage:

„Ein Teil der Sprachfunktionen muß eher und umfassender verfügbar gemacht werden als andere, weil sie in unterrichtlichen Kommunikationssituationen häufiger benötigt werden. So dürfte es für die Schüler wichtiger sein, daß sie zunächst Zustimmung, Ablehnung, Verstehen und Nichtverstehen ausdrücken können, als etwa Sehnsucht, Bestürzung, Verletztheit oder Niedergeschlagenheit.“

In der Curriculumnovelle von 1996 (S. 8) wird sogar empfohlen, beim Äußern von Eindrücken oder Gefühlen auf Einsprachigkeit zu verzichten, wenn das Gespräch noch nicht angemessen in der Fremdsprache geführt werden kann. Diese Empfehlungen sind offensichtlich die Folge der antizipierten negativen Konsequenz, die notwendigerweise aus der curricularen Unterbewertung der Befähigung zum Gefühlsausdruck in der Fremdsprache gezogen wird.

Diesen Meinungen kann man jedoch nicht vorbehaltlos zustimmen, denn zum einen sind die Beispiele für Emotionen im zitierten Curriculum tendentiell gewählt worden, um die Relevanz der Fertigkeiten aus dem Bereich der Gesprächsführung hervorzuheben, und zum anderen gibt es auch im Unterricht zahlreiche Situationen, in denen Lerner ein großes Bedürfnis haben, Emotionen wie affektive Betroffenheit, Faszination, Freude, Irritation, Angst, Sympathie, Hoffnung, Sorge u.v.a. ganz spontan und differenziert auszudrücken. Das ist z.B. bei spielerischen Aufgaben, bei der Auseinandersetzung mit literarischen, künstlerischen bzw. landeskundlichen Inhalten, beim kreativen Schreiben der Fall.

2.3. Präzisierung der Lernzielbestimmung

Im Normalfall gehen die meisten Lehrpläne nicht über die lapidare Lernzielsetzung «Gefühle ausdrücken» hinaus. In manchen Richtlinien erfolgen detailliertere Lernzielbestimmungen in Form von Listen/Katalogen zu erwerbender emotiver Sprechintentionen.

So sind z.B. nach „Zertifikat Deutsch als Fremdsprache“ (1992, 37 ff.) Redemittel zu folgenden Gefühlen und Emotionen zu vermitteln und zu beherrschen:

- Sympathie/Antipathie
- Hoffnung/ Sorge
- Wunschvorstellung
- Freude, Bedauern, Traurigkeit, Mitleid
- Gefallen/ Mißfallen
- Zufriedenheit/ Unzufriedenheit
- Gleichgültigkeit/Gelassenheit
- Enttäuschung
- Erstaunen/Überraschung

Was die quantitativen Vorgaben zu den emotiven Äußerungs-intentionen betrifft, so unterscheiden sich die Rahmenpläne besonders stark voneinander, denn in einem Rahmenplan werden 10 Emotionen (Rahmenplan Sekundarstufe I Hessen 1996, S. 28) und in einem anderen 37 (Rahmenrichtlinien für die Realschule, Englisch, Niedersachsen 1993, S. 12) genannt, während für die deutsche Sprache eine Liste von 56 Emotionsbegriffen ermittelt wurde (Schmidt-Atzert 1980, 10 ff.). Die hier signalisierte Diskrepanz in den quantitativen Vorgaben ist nicht nur auf die jeweiligen Schultypen zurückzuführen, sondern eher darauf, daß hierfür keine objektiven bzw. begründeten Auswahlkriterien angesetzt werden. An dieser Stelle sei an die Konsequenzen für die Auswahl der Sprachmittel erinnert, die sich aus den differenzierten Vorgaben ergeben können. Je geringer die Zahl der emotiven Redeabsichten, um so kleiner und lückenhafter ist der im FSU vermittelte Wortschatz, um so beträchtlicher die vorprogrammierten kommunikativen Defizite der Lerner im Gefühlsausdrucksvermögen.

Außerdem wird hiermit das im Alltagsleben benötigte Spektrum der verbalen Gefühlsmanifestation auf keinen Fall erfaßt. In die Zertifikatsliste sind z.B. solche primären Emotionen nicht aufgenommen worden wie Angst, Wut, Neid, Frustration, Verzweiflung, Leidenschaft, Stolz, Dankbarkeit, Zuneigung, um nur ganz wenige zu nennen. Es fällt leicht auf, daß hier in erster Linie diejenigen Gefühle fehlen, die für pädagogisch nicht wünschenswert gehalten werden. Dieser Standpunkt wird auch konsequent in manchen Lehrwerken eingehalten, in denen die Redemittel zum Ausdruck sog. negativer Gefühle nicht vermittelt werden. So ist es z.B. im Lehrwerk „Deutsch. Ein Lehrbuch für Ausländer“ aus der ehemaligen DDR, wo man auf die «richtige» Erziehung ganz genau geachtet hat. Daß eine solche Einstellung nicht viel mit Erziehung, zielgerechter Unterrichtsplanung und Vorbereitung auf mögliche Alltagssituationen und Rollen zu tun hat, braucht hier nicht weiter ausgeführt zu werden.

In manchen Lehrplänen wird diese Zielsetzung in Kategorien des Sprachhandelns gefaßt, indem postuliert wird, daß die Lerner befähigt werden sollen:

- Gefühle zu äußern bzw. zu erfragen (Lehrplan der AHS, Österreich 1983, 104),
- emotionelle Haltungen auszudrücken und herauszufinden (Rahmenrichtlinien, Hessen 1980, 79),

Die in Kategorien des Sprachhandelns gefaßten Lernzielbestimmungen sind m.E. zu allgemein und zum Teil inadäquat gegenüber authentischem Sprachverhalten.

Eine kritische Bemerkung gilt der Lernzielbestimmung «Gefühle erfragen», auch wenn sie auf den ersten Blick sehr naheliegend klingt. Die Einwände ergeben sich zum einen daraus, daß sich die Fragen nach Emotionen aus syntaktischer Sicht nicht von anderen

Fragetypen unterscheiden, so daß hier kein besonderer Zwang besteht, spezifische interrogative Strukturen zu vermitteln und einzüben. Zum anderen ist es nicht üblich, nach dem Gefühlszustand einer Person zu fragen, da er an vielfältigen Manifestationformen ohne weiteres erkennbar ist, wie etwa motorische und vegetative Vorgänge (z.B. Zittern, Erröten, Erbleichen), Intonationskontur, Stimmcharakteristika, Sprechgeschwindigkeit, Mimik, Gestik, Gesichtsausdruck u.a., es sei denn es handelt sich um eine direkte Bestätigung eines Gefühls, wie etwa in:

Liebst du mich?

Ärgerst du dich noch?

Bist du wirklich enttäuscht?

Darüber hinaus setzen Erkundungsfragen nach einem erlebten Gefühl normalerweise einen recht hohen Vertrautheitsgrad zwischen den Gesprächspartnern voraus, den es in einer fremdsprachigen Kommunikation wegen des meist zu geringen Bekanntheitsgrades noch nicht gibt. Man kann weiterhin annehmen, daß die Gefühlserkundung sehr stark kulturellen Konventionen unterliegt, die befolgt werden müssen, wenn man den Gesprächspartner und seine intime soziale Identität durch eine auch unabsichtliche Normverletzung nicht strapazieren/verletzen will. Fragt man schon nach einer Emotion, so will man eher die Ursache für einen Gefühlszustand oder ein erwartetes, aber ausgebliebenes Gefühl, die Intensität einer beim Gesprächspartner beobachteten Emotion oder die affektive Bewertungsreaktion herausfinden bzw. eine unsichere Bewertung ausdrücken, wie etwa in:

Warum ärgerst du dich?

Worüber freust du dich?

Warum freust du dich nicht?

Was macht dich so sauer?

Aus den dargestellten Einwänden ergibt sich, daß die Lernzielbestimmung „Gefühle erfragen“ in den Curricula einer eingehender Präzisierung bedarf, in deren Rahmen sowohl den konventionellen Aspekten und der Rollenangemessenheit als auch der lernzieladäquaten Selektion der emotiven Redeabsichten und -mittel eine entsprechende Rechnung getragen werden muß.

Eines weiteren Kommentars bedarf die Zielbestimmung «emotionelle Haltungen herausfinden», denn aus dieser knappen Formulierung geht ihre kommunikative und interaktive Bedeutung nicht genügend hervor. Emotionen werden in der Regel erst von einer bestimmten Intensität bzw. Unerwartetheit/Erwünschtheit an explizit thematisiert/verbalsiert (Fiehler 1990, 72), während im Normalfall Emotionen aus dem Verlauf der Interaktion und den sprachlichen Aussagen, die etwas anderes zum Thema haben, erschlossen werden. Dies ist möglich, weil Äußerungen außer ihren primären Aussagefunktion weitere kommunikative Funktionen und emotive Nuancen, wie etwa Informationen über kognitive, motivationelle, bewertende, physiologische, emotionale oder verhaltensdispositionelle Aspekte, zum Ausdruck bringen (Möhle/Raupach 1979, 174 ff., Fiehler 1990, 72). In der Forschung zur Kommunikation von Emotionen wird darauf hingewiesen, daß Emotionen in sehr verschiedenen Verhaltensbereichen manifestiert werden. Es besteht auch kein Konsens darüber, welcher Form Priorität zukommt. Einen Überblick darüber gibt Fiehler (1990, 61). Er unterscheidet:

1. physiologische Manifestationen (z.B. Zittern, Erbleichen)
2. nonvokale nonverbale Manifestationen (z.B. Mimik, Gestik)
3. vokale nonverbale Manifestationen (z.B. Affektlaute, Lachen, Stöhnen)

4. verbalisierungsbegleitende Manifestationen (z.B. Stimmcharakteristika, Sprechtempo)
5. Manifestationen im verbalen Anteil von Äußerungen (z.B. Erlebensbenennung, Wortwahl, Ausrufe, Vorwürfe)
6. Manifestation im Gesprächsverhalten (z.B. Gesprächsmodalität, Thema, Diskurstyp)

Wie ersichtlich stellen die sprachlichen Manifestationsformen einen Spezialfall dar. Selbst sie sind sehr vielfältig. Es sind lexikalische Mittel (emotive Substantive, Adjektive, Verben, Idiome, Interjektionen), wortbildungsmäßige (Präfix- und Suffixbildungen sowie Zusammensetzungen), phonologisch-phonetische (Mehrfachakzentuierung, markierte Laut-Quantitäten, Akzentrealisierungen, Lautstärke) und syntaktische (Wiederholungen, intensivierende Genitivkonstruktionen, Wunschsätze, Satzparaphrasen mit Subjekt-Prädikat-Struktur) (Fries, 1995, 146 ff).

Wenn also eine Emotion nicht direkt thematisiert, sondern mehr oder weniger indirekt zum Ausdruck gebracht wird, d.h. derivationell, syntaktisch, metaphorisch, konnotativ bzw. durch die Benennung/Beschreibung von Ereignissen, situativen Umständen, die von der äußernden Person als deutlich negativ oder positiv interpretiert werden, muß sie herausgefunden und erschlossen werden. Heute würden wir sagen: sie wird inferiert. Dies geschieht in der Regel nach Normen und Annahmen der jeweils eigenen Kultur und des emotiven Konversationsstils. Darüber hinaus hängen Inferierungsprozeß und -erfolg davon ab, inwiefern dem Lerner die obengenannten Thematisierungs- und Ausdrucksformen von Emotionen, ihre Ausdruckskonventionen und emotive Konversationstile in der Fremdsprache bekannt und vertraut sind und ob er imstande ist, parallel zum Austausch von Sachverhalten die Kommunikation über Emotionen richtig zu erfassen. Anderenfalls besteht besonders bei indirekt ausgedrückten Emotionen die Gefahr der Über- bzw. Unterinterpretation, die in erstem Fall zu Mißverständnissen und im zweiten Fall zu unvollständiger Dekodierung einer Mitteilung führt.

Aus dem Gesagten sollte deutlich werden, wie wichtig die Befähigung zum Inferieren von Emotionen für die vollständige und adäquate Dekodierung einer Aussage sowie die Erschließung der Beziehungen zwischen den Kommunikationspartnern bzw. die Beziehung des Sprechers zum Gesprächsgegenstand ist, und welche Aspekte sie umfaßt. Man kann annehmen, daß ein großer Teil dieser Befähigung aus der Muttersprache transferiert wird, weil man zumindest im europäischen Raum davon ausgehen kann, daß „in den relevanten sozialen Domänen und Kommunikationssituationen eine recht weitgehende Übereinstimmung der Interaktionsmuster besteht“ (Baldeggaer u.a. 1985, 28). Der Transfer wird darüber hinaus durch den immer stärkeren Einfluß der amerikanischen Film- und Fernsehproduktion auf die transnationale/transkulturelle Ausdrucksformen der Emotionen unterstützt. Es sei hier z.B. auf die Interjektion «Wow!» als Ausdruck der Überraschung hingewiesen. Trotz der Internationalisierung der Verhaltensmuster und der sich immer mehr angleichenden Alltagskulturen gibt es außer sprachlichen Unterschieden signifikante Divergenzen vor allem in der Wertung und Interpretation gefühlsmässiger Verhaltensmuster. Da man in einer interkulturellen Kommunikation zunächst an eigenen Gewohnheiten und Interpretationsmaßstäben festhält, sind Mißverständnisse in diesem Bereich vorprogrammiert. Besondere Schwierigkeiten ergeben sich bei der Wahrnehmung von feineren Emotionsnuancierungen und der Wirkung einer Äußerung als angenehm vs. unangenehm (Reinke

2000, 72). Deshalb sind entsprechende konfrontative Untersuchungen unentbehrlich, zumal gegenüber Interaktionspartnern aus ähnlichen Kulturen geringere Toleranz geübt wird und die Normalitätserwartungen hier besonders hoch sind.

Fazit

Die Analyse legt folgende Schlußfolgerungen nahe:

1. Die Relevanz der Befähigung zum Gefühlsausdruck in der Fremdsprache erwächst zum einen aus der Bedeutung, die Emotionen in unserem Leben generell erfüllen. Besonders hervorzuheben ist hier die Tatsache, daß emotionale Bekundungen einen starken Einfluß auf die sozialen Beziehungen zwischen den Gesprächspartnern ausüben und deshalb gezielt als Mittel der Beeinflussung der Gesprächspartner z.B. bei der Stiftung sozialer Beziehungen, bei der Gestaltung von Interaktionsformen oder bei der Lösung interpersonaler Konflikte eingesetzt werden. Dementsprechend kann die Befähigung zur emotiven Kommunikation als Teil der sozialen Kommunikationsfähigkeit betrachtet werden. Aus diesen Gründen darf die Befähigung zur Gefühlsäußerung im FSU auf keinen Fall vernachlässigt werden.

2. Die geltenden Lernzielvorgaben in diesem Bereich sind zu allgemein, als daß sie in dieser Form den spezifischen Problemen beim Gefühlsausdruck Rechnung trügen und folglich auf deren Grundlage sich die konkreten sprachlichen Qualifikationen adäquat bestimmen ließen. In dieser Form können sie die steuernde und innovative Funktion nicht richtig erfüllen. Deshalb ist bei deren künftigen Festlegung den Erkenntnissen der Bezugswissenschaften, insbesondere der Linguistik, stärker Rechnung zu tragen, damit auf deren Grundlage die emotiven Lernziele möglichst präzise erfaßt werden.

3. Wenn die empfohlenen Themen(kreise) und die im FSU eingesetzten Texte die Gefühle der Lerner ansprechen, bei ihnen Betroffenheit auslösen und/oder die Schüler zu einer emotionalen Auseinandersetzung herausfordern, bzw. kreatives Schreiben erfolgreich entwickeln sollen, und diese Zielsetzungen in der Unterrichtspraxis ernst genommen werden, so müssen die Lerner zum differenzierten Ausdruck ihrer Gefühle in der Fremdsprache gezielt und systematisch befähigt werden, damit sie nicht notgedrungen in ihre Muttersprache ausweichen, wie das woanders empfohlen wird. Deshalb sind in den Rahmenplänen/Richtlinien und folglich in der Schulpraxis **solche Arbeitsformen aufzuwerten**, die zur Entwicklung der Befähigung zum Gefühlsausdruck gezielt beitragen und das Erreichen affektiver Lernziele systematisch fördern.

4. Die Befähigung zum Gefühlsausdruck soll nicht nur Lernziel in elementaren Spracherwerbsstufen sein, sondern sich auf die gesamte Lernzeit erstrecken, damit Lerner die Fähigkeit erwerben, den Gefühlsausdruck in seinen typischen Formen zu erschließen bzw. eine möglichst breite Palette von Emotionen selbst differenziert auszudrücken. Dies bedarf der Verteilung des umfangreichen Lernstoffes auf mehrere Lernjahre und einer progressiven Lernzielbestimmung.

5. In den curricularen Vorgaben wird die Relevanz der Befähigung zum Inferieren von Emotionen nicht genügend betont, obwohl dies nicht nur stets in authentischen kommunikativen Situationen, sondern auch immer stärker in der Unterrichtspraxis praktiziert wird.

6. Die Lehrpläne/Richtlinien weisen nicht auf interkulturelle Aspekte des Gefühlsausdrucks sowie auf die Notwendigkeit deren Bewußtmachung und Sensibilisierung hin.

Bibliographie

- Baldegger, M. u.a. (1985). *Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache*. Berlin u.a. Langenscheidt.
- Das Deutschmobil. Lehrerbuch*. Hrsg. von J. Douvitsas- Gamst u.a. (1993). Warszawa.
- Das Zertifikat Deutsch als Fremdsprache* (1992). Hrsg. vom Deutschen Volkshochschul-Verband e. V. und vom Goethe-Institut.
- Deutsch. Ein Lehrbuch für Ausländer* (1980). Leipzig.
- Donnerstag, Jürgen (1995) Literarische Texte und Spracherwerb: Emotive Kommunikation als Teil der Kommunikationsfähigkeit. In: W. Börner, K. Vogel (Hrsg.), *Der Text im Fremdsprachenunterricht*. Bochum: AKS, 68-84.
- Eggensperger, K.-H. (1997). Das UNICERT-Zertifikatssystem am Sprachzentrum der Universität Potsdam: Entwicklungsstand und Perspektiven. *FuH*, 51, 105-114.
- Fiehler, R. (1985) Kommunikation und Emotion. In: *Akten des 19. Linguistischen Kolloquiums Vechta 1984*. Tübingen: Niemeyer, Band 2, 201-212.
- Fiehler, R. (1990). Erleben und Emotionalität als Problem der Arzt-Patienten-Interaktion. In: K. Ehelich u.a. (Hrsg.), *Medizinische und therapeutische Kommunikation*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 41-65 und 339-344.
- Fiehler, R. (1990a). Emotionen und Konzeptualisierungen des Kommunikationsprozesses. *Grazer Linguistische Studien*, 33/34, 63-74.
- Fries, N. (1995). Emotionen in der semantischen Form und in der konzeptuellen Repräsentation. In: A. Kertesz (Hrsg.), *Metalinguistica*. Frankfurt/M, 139-181.
- Hellwig, K. (1991). Nach- und Neugestaltung als sprachfördernde Kraft, Kreativitätspulse im Fremdsprachenunterricht. In: *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis*. H.3, 160-168.
- Iluk, J., Witosz, B. (1998). Die Sprachhandlung «Beschreiben» aus linguistischer und didaktischer Sicht. *FuH*, 54, 32-43.
- Keller, J., Novak, F. (Hrsg.) (1993). *Kleines pädagogisches Wörterbuch*. Freiburg: Herder.
- Kästner, U. (1997). *Freies Schreiben in der Fremdsprache – Prozesse und ihre Didaktik*. Bochum: AKS.
- Lohr, S., Ludwig, O. (1980). Gefühle – ein Thema für den Deutschunterricht? *Praxis Deutsch*, 43, 11-21.
- Marten-Cleef, S. (1991). *Gefühle ausdrücken. Die expressiven Sprechakte*. Göppingen: Kümmerle.
- Mees, U. (1985). Was meinen wir, wenn wir von Gefühlen reden? Zur psychologischen Textur von Emotionswörtern. *Sprache & Kognition*, 2-20.
- Möhle, D., Raupach, M. (1979). Pragmalinguistische Analyse von Lehrwerken für den Französischunterricht. In: G. Neuner (Hrsg.), *Zur Analyse fremdsprachiger Lehrwerke*. Frankfurt/M, 167-241.
- Mummert, I. (1991). Kreatives Schreiben im Fremdsprachenunterricht. *Der fremdsprachliche Unterricht. Französisch*, 3, 4-8.
- Neuner, G. (1985). Kontrastivität als Element der curricularen Planung des Deutsch-Unterrichts an den Schulen im Ausland: Beispiel Portugal. *Jahrbuch DaF*, 11, 252-270.
- Nürnberger Empfehlungen zum frühen Fremdsprachenlernen*. Goethe-Institut. München 1996.
- Reinke, K. (2000). Ein Bablon der Emotionen? Das Problem der kultur- und sprachübergreifenden Erforschung der phonetischen Emotionssignale. *DaF*, 2, 67-72.

- Schmidt-Atzert, L. (1980). Die verbale Kommunikation von Emotionen. Eine Bedingungsanalyse unter besonderer Berücksichtigung physiologischer Prozesse. Diss. Gießen.
- Schneider, F. (1998). Thesen zum Curriculum und zur Lehre für den Reformstudiengang „Angewandte Fremdsprachenphilologien (Fachrichtung Romanistik) mit dem Schwerpunkt «Internationale Kommunikation»“. *FuH* 54, 7-23.
- Schwerdtfeger, I.C. (1997). Der Unterricht Deutsch als Fremdsprache: Auf der Suche nach den verlorenen Emotionen. *Info DaF* 24, 587-606.
- Wörterbuch der Soziologie* (1989). Stuttgart: A. Kröner

Gesichtete Rahmenpläne und Lehrplanentwürfe

- Język niemiecki dla szkoły średniej. Kurs podstawowy* (1998). Warszawa: WSiP.
- Kultusministerium Rheinland-Pfalz (1983). *Lehrplan Französisch. Grund- und Leistungsfach in der Oberstufe des Gymnasiums*. Mainz.
- Lehrplan für das bayerische Gymnasium. Fachlehrplan für Englisch* (1992). Amtsblatt des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst.
- Lehrplan für das bayerische Gymnasium. Fachlehrplan für Französisch* (1992). Amtsblatt des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst.
- Lehrplan Service (Hrsg.) (1988). *Lehrplan der Allgemeinbildenden Höheren Schulen Allgemeiner Teil. 1. und 2. Klasse*. Vollständige Ausgabe. Wien. 3. Auflage.
- Lehrplan Service (Hrsg.) (1986). *Lehrplan der Allgemeinbildenden Höheren Schulen. 3. und 4. Klasse*. Wien. Vollständige Ausgabe 2.
- Lehrplan Service (Hrsg.) (1989). *Lehrplan der Allgemeinbildenden Höheren Schulen. Allgemeiner Teil. 5. und 8. Klasse*. Wien. Vollständige Ausgabe 3.
- Rahmenlehrplan für die Maturitätsschulen* (1994). Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. Bern.
- Rahmenplan Neue Sprachen. Sekundarstufe I* (1996). Hessisches Kultusministerium. Wiesbaden.
- Rahmenrichtlinien für den Mittelstufenunterricht am Goethe-Institut* (1996). München.
- Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I Neue Sprachen* (1980). Der Hessische Kultusminister.
- Richtlinien und Lehrpläne für das Gymnasium Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen. Englisch* (1993). Düsseldorf.
- Richtlinien und Lehrpläne für das Gymnasium Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen. Französisch* (1993). Düsseldorf.
- Vorläufiger Rahmenplan Englisch* (1992). Gymnasiale Oberstufe Sekundarstufe II. Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg. Potsdam.