

KRYSTYNA JANASZEK | ORCID 0000-0002-0488-3272  
Uniwersytet Szczeciński, Instytut Językoznawstwa

## KOGNITIVE UND AFFEKTIVE INDIVIDUELLE MERKMALE VON FREMDSPRACHENLERNENDEN. FOKUS: POLNISCHE GERMANISTIKSTUDENTEN

### Abstract

Grundlage der Analyse bildet eine Umfrage unter polnischen Studierenden der Neuphilologie, in der deren kognitive und affektive individuelle Merkmale untersucht wurden. Hierbei richtet sich das Interesse auf die Germanistikstudenten (N = 55) an der Universität Szczecin. Im kognitiven Bereich wurden erforscht: multiple Intelligenzen, Sprachbegabung, Gedächtnismerkmale, Lernstile und Kommunikationsstrategien; im affektiven Bereich: Temperamenttyp und Persönlichkeit, Motive für das Deutschlernen im Germanistikstudium, Emotionen und Umgang mit Stress sowie Selbstbild. Aus der Analyse ergibt sich, dass die meisten Merkmale der Studierenden lernförderlich sind: die sprachliche Intelligenz unterstützt etwa die Entwicklung der Sprechkompetenz, der reflexive Stil dagegen – das Schreiben. Die Studierenden zeichnen sich auch durch ihre grammatische Sensitivität und eine große Selbstständigkeit hinsichtlich der Aufnahme von kommunikativen Handlungen aus. Nachteilig wirkt hingegen die bei den meisten Befragten festgestellte geringe oder unterbewertete Selbstwertschätzung als Folge der mangelnden Selbstaufwertung.

### SCHLÜSSELWÖRTER

Germanistikstudenten, Individuelle Merkmale, Fremdsprachenlernen

## COGNITIVE AND AFFECTIVE INDIVIDUAL CHARACTERISTICS OF FOREIGN LANGUAGE LEARNERS. THE CASE OF POLISH GERMAN PHILOLOGY STUDENTS

### Abstract

The survey research described in this paper was conducted in recent years among students of German philology at the University of Szczecin (55 individuals). The survey concerned the cognitive sphere of personality, taking into account the intellectual predispositions of the subjects, and the affective sphere related to the level of feelings and emotions accompanying the process of language education. The research shows that most of the individual characteristics of students are conducive to success in studying a foreign language. In the cognitive sphere, there are factors that support the development of spoken (e.g. linguistic intelligence) and written language (e.g. reflective style). German philology students are characterised by grammatical sensitivity as well as great independence in undertaking communication activities. In the affective sphere, studying the foreign language is supported by personality features (e.g. optimistic character) and positive, instrumental-integrating motivation. The only concern is the low assessment of one's own language abilities related to the lack of auto-valorisation skills.

### KEYWORDS

German philology students, individual characteristics, foreign language acquisition

## KOGNITYWNE I AFEKTYWNE CECHY UCZĄCYCH SIĘ JĘZYKÓW OBCYCH. POLSCY STUDENCI GERMANISTYKI

### Abstract

Opisane w artykule badania ankietowe przeprowadzono w ostatnich latach wśród studentów germanistyki Uniwersytetu Szczecińskiego (55 osób). Ankieta dotyczyła kognitywnej sfery osobowości uwzględniającej predyspozycje intelektualne badanych oraz sfery afektywnej związanej z płaszczyzną uczuć i emocji towarzyszących procesowi kształcenia językowego. Z badań wynika, że większość cech indywidualnych studentów sprzyja sukcesowi w studiowaniu języka obcego. W sferze kognitywnej są czynniki, które wspomagają rozwój mowy ustnej (np. inteligencja językowa) i pisanej (np. styl refleksyjny). Studentów charakteryzuje wrażliwość gramatyczna, a także duża samodzielność w podejmowaniu działań komunikacyjnych. W sferze afektywnej studiowanie języka wspomagają cechy charakterologiczne (np. optymizm) oraz pozytywna, instrumentalno-integrująca, motywacja. Niepokój budzi jedynie zbyt niska ocena własnych możliwości językowych związana z brakiem umiejętności autowaloryzacyjnych.

### SŁOWA KLUCZOWE

studenci germanistyki, cechy indywidualne, nauka języków obcych

Die in diesem Beitrag diskutierten Forschungsergebnisse gehen auf eine Umfrage zurück, die in den Jahren 2016–2018 unter den Studierenden der neuphilologischen Studiengänge der Universität Szczecin durchgeführt worden ist. Eine der untersuchten Gruppen bildeten die Germanistikstudenten aus dem zweiten Studienjahr Bachelor-Studium – 55 Personen (49 Frauen und 6 Männer im Alter zwischen 20 und 25). In der Untersuchung handelte es sich um eine Quotenstichprobe<sup>1</sup>, zu der die Forscherin einen erleichterten Zugang aufgrund ihrer Lehrtätigkeit hatte. Die 29 Fragen (geschlossene, halboffene und offene) wurden von der Autorin formuliert. Die meisten Fragen hatten einen geschlossenen, kategorisierten Charakter.<sup>2</sup> Fokussiert wurden kognitive und affektive individuelle Merkmale der Studierenden. In der Untersuchung wurden folgende Faktoren berücksichtigt:

- a) kognitive Faktoren: multiple Intelligenzen, Sprachbegabung, Gedächtnismerkmale, Lernstile (unter besonderer Berücksichtigung der Aneignung des Sprachlernstoffes), Kommunikationsstrategien;
  - b) affektive Faktoren: Temperamenttyp und Persönlichkeit, Motive für das Deutschlernen im Germanistikstudium, Emotionen und das Vermögen, mit dem Stress umzugehen, Selbstbild.
- Im Folgenden wird auf die erwähnten kognitiven und affektiven Faktoren vor dem Hintergrund der Analyseergebnisse eingegangen.

## 1 KOGNITIVE MERKMALE

### 1.1 MULTIPLE INTELLIGENZEN

Bereits in den 1980er-Jahren hat der amerikanische Psychologe Howard Gardner in Abgrenzung zu traditionellen IQ-Tests das Konzept der multiplen Intelligenzen entwickelt, das bis heute die pädagogische Diskussion prägt. Laut Gardner gibt es eine allgemeine Intelligenz nicht. Viele Fähigkeiten, die die Menschen entwickeln, lassen sich in ihrem Alltag beobachten. Gardner postuliert sieben grundlegende Arten von Intelligenzen: die sprachliche, interpersonale, intrapersonale, musikalische, räumliche, logisch-mathematische und die kinästhetische Intelligenz.<sup>3</sup>

In der untersuchten Studentengruppe dominiert die sprachliche Intelligenz, die 64% der Probanden charakterisiert. Diese Intelligenz lässt sich als Bestandteil der akademischen Intelligenz bezeichnen. Sie spiegelt die Fähigkeit der Probanden wider, verbal denken zu können. Fremdsprachenlernende, die sprachlich intelligent sind, können beim Sprachgebrauch richtige

---

<sup>1</sup> Vgl. Weronika Wilczyńska, Anna Michońska-Stadnik, *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie* (Kraków: Avalon, 2010), 188.

<sup>2</sup> Vgl. Tadeusz Pilch, *Zasady badań pedagogicznych* (Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak, 1998), 139.

<sup>3</sup> Vgl. Howard E. Gardner, *Multiple Intelligences: The Theory in Practice* (New York: Basic Books, 1993), 7.

Wörter wählen, ihre Äußerungen fließend und mit reichem Wortschatz produzieren. In der Regel haben sie keine Schwierigkeiten mit der Beherrschung der Sprachsysteme und mit der Entwicklung von Sprachfertigkeiten. An zweiter Stelle befindet sich die interpersonale Intelligenz (49%). Die Fähigkeit, andere Menschen verstehen und mit ihnen zusammenarbeiten zu können, zeichnet Personen mit dieser Intelligenz aus. Sie können mit ihren Emotionen, unter anderem mit Stress umgehen (verbunden mit der emotionalen Intelligenz), sich für andere Personen öffnen und emphatisch handeln.<sup>4</sup> Diese Gruppe von Fremdsprachenlernenden bevorzugt Konversationsübungen, sie wendet soziale Kooperationsstrategien an. Die Befragten erkennen klar, dass interpersonale Fähigkeiten ihnen erleichtern, verschiedene individuelle Barrieren abzubauen und die Gruppenarbeit zu fördern.

Sowohl die sprachliche als auch die interpersonale Intelligenz wirken sich effektiv auf die Lernprozesse aus, insbesondere im mündlichen Bereich. Die anderen Arten von Intelligenzen treten seltener auf: Die intrapersonale Intelligenz (27%) ist dabei behilflich, ein adäquates Selbstbild aufzubauen und dieses im Alltag zu nutzen. Außerdem ermöglicht sie, die eigenen Gefühle und Stimmungen zu unterscheiden. Den Befragten zufolge werden mit Hilfe der intrapersonalen Intelligenz vor allem die Selbstkontrolle und Selbstorganisation gefördert, die begangenen Fehler lassen sich leichter verstehen, der eigene Standpunkt wird präzise ausgedrückt und sachlich begründet. Die räumliche Intelligenz verhilft den Lernenden (20%) dagegen, räumliche Muster zu erkennen. Bilder und Erscheinungen lassen sich schneller merken, so dass sich Lernende ohne Probleme an Situationen oder Orte erinnern, in denen etwa eine bestimmte Wendung gebraucht werden sollte. Diese Gruppe von Studierenden meint, dass ihre Sensibilität für Farben sowie unterschiedliche Bilder (Zeichnungen, Illustrationen) das Beherrschen des Lernstoffes fördert. Die logisch-mathematische Intelligenz spielt eine wesentliche Rolle beim Grammatiklernen. Dies bestätigen auch die Probanden (18%) – grammatische Regeln und jegliche Ausnahmen werden leichter verstanden. Das Interesse an Sprachen verdanken manche Lernenden ihrer musikalischen Intelligenz. Sie hören gerne deutsche Lieder. Musik trage dazu bei, sich zu besänftigen und auf das Lernen zu konzentrieren.

## 1.2 SPRACHBEGABUNG UND GEDÄCHTNISMERKMALE

Unter der allgemeinen Sprachbegabung werden unterschiedliche sprachliche Teilbegabungen subsumiert. Ida Kurcz nennt 13 Fähigkeiten von Lernenden, die von einer Sprachbegabung zeugen. Zwei davon haben in der Untersuchung den 50%-Anteil der Nennungen überschritten.<sup>5</sup>

<sup>4</sup> Vgl. Jan Strelau, Dariusz Doliński, *Psychologia. Podręcznik akademicki*, Bd. 1 (Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2008), 818–819.

<sup>5</sup> Vgl. Ida Kurcz, *Psychologia języka i komunikacji* (Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar, 2000), 183–184.

An erster Stelle befindet sich das mechanische visuelle Gedächtnis (67%) – etwa die Fähigkeit, sich die Schreibweise der Wörter zu merken. Des Weiteren gibt es die Fähigkeit, die Sprache analysieren zu können. 42–46% der Befragten haben artikulatorische Fähigkeiten, dank denen sie die Laute leicht nachahmen und aussprechen können (auch Nachahmen der Intonation, des Rhythmus, der Melodie) – ohne Zweifel ist dies mit gutem musikalischem Gehör verbunden. Syntaktische Fähigkeiten manifestieren sich darin, dass Lernende Sätze, oder aber ganze Texte mit Leichtigkeit bilden können (38%). Diese Fähigkeit garantiere ihnen, fließend und effektiv mit den Muttersprachlern zu sprechen. Phonematisches Gehör besitzen 27% Studierende. Unabhängig von musikalischem Gehör ermöglicht es, die Sprache akzentfrei zu gebrauchen. Schließlich sind 20% der Ansicht, rhetorische Fähigkeiten zu besitzen.

Ein gutes Gedächtnis ist ebenfalls eine der Fähigkeiten, die sich im Bereich der Sprachbegabung verorten lassen. Sich etwas merken, dieses abspeichern und dann abrufen können – diese drei Gedächtnisprozesse sollten sich durch ihre Schnelligkeit, Kapazität, Dauerhaftigkeit, Bereitschaft und Wiedergabetreue auszeichnen.<sup>6</sup> Im Folgenden werden die erwähnten Merkmale nach der Reihe der Nennungen näher geschildert:

- a) Schnelligkeit (60%) – auf den Prozess des Sich-Merkens bezogen: hierbei wird die Anzahl der Wiederholungen gemessen sowie die Zeit, die man zur Beherrschung des Lernstoffes braucht;
- b) Dauerhaftigkeit (31%) – sie manifestiert sich in der Fähigkeit, den Lernstoff behalten zu können;
- c) Kapazität (26%) – dieses Merkmal bezieht sich auf den Speicherungsprozess; mit der Kapazität des Gedächtnisses wird bestimmt, wie viele unterschiedliche Informationen bei einer einmaligen Schilderung des Lernstoffes gespeichert werden;
- d) Bereitschaft (9%) – es geht dabei um den Prozess des Erinnerns – verläuft er problemlos oder sollen zusätzliche Reize aktiviert werden?
- e) Wiedergabetreue (4%) – damit wird die Fähigkeit bezeichnet, sich an die gespeicherten Informationen genau erinnern zu können.

Der Analyse kann man entnehmen, dass sich die Probanden den Lernstoff relativ leicht einprägen können (Schnelligkeit des Gedächtnisses). Die anderen Merkmale fallen dagegen weniger ins Gewicht. Die Werte zeugen davon, dass die Lernenden Probleme dabei haben, Informationen effektiv abzuspeichern, um diese dann punktgenau abzurufen.

---

<sup>6</sup> Vgl. Włodzimierz Szewczuk, *Psychologia* (Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1990), 597–612. Ziemiowit Włodarski, Anna Matczak, *Wprowadzenie do psychologii. Podręcznik dla nauczycieli* (Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1998), 200–204.

### 1.3 LERNSTILE UND DIE ANEIGNUNG DES SPRACHLERNSTOFFES

Die Lernstile haben einen bipolaren Charakter, sie bestimmen relativ konstante individuelle Unterschiede in der Aufnahme von Informationen und in den Lernprozessen.<sup>7</sup> In der untersuchten Stichprobe überwiegt die kognitive Feldunabhängigkeit gegenüber der Feldabhängigkeit, Reflexivität gegenüber der Impulsivität. Feldunabhängige Personen (78%) verarbeiten die Informationen analytisch. Sie können die Inhalte ordnen, selbst wenn diese komplex sind. Beim Fremdsprachenlernen sind solche Lernenden auf formal-sprachliche Aspekte und deren Korrektheit eingestellt. Sie sind typische Sprachlerner, dagegen keine typischen Spracherwerber. Feldabhängige Personen (22%) beherrschen hingegen den Lernstoff, so wie er etwa von dem Lehrer oder im Lehrwerk vermittelt wurde. Sie verspüren kein Bedürfnis, den Lernstoff individuell zu systematisieren. Einige Faktoren können den Feldabhängigen ihre Lernprozesse erschweren. Es fällt ihnen manchmal schwer, ihre Aufmerksamkeit zu teilen. Solche Lernenden sind eher an der Flüssigkeit als an der Korrektheit der Äußerung interessiert. Vermutlich beteiligen sie sich gern an kommunikativen Aufgaben. Sie wenden auch soziale Strategien der Kooperation an.

Die meisten Befragten (66%) bezeichnen sich als reflexive Lernende. Sie müssen zuerst über eine Aufgabe nachdenken, bevor sie diese zu lösen beginnen, was eine langsamere Verarbeitung zur Folge hat. Sie suchen nur nach optimalen Lösungen, sogar auf Kosten der Zeit, die ihnen zur Verfügung steht. Diese Lernenden zeichnen sich durch eine geringe Toleranzbereitschaft aus. Impulsive Personen (34%) sind hingegen eher zur Toleranz bereit; sie lernen durch Versuch und Irrtum. Relativ schnell treffen sie Entscheidungen, bevorzugen schnelle Verstärkungen, um problematische Situationen zu vermeiden. Im Gegensatz zu reflexiven Lernenden, denen es schwerer fällt, fließend zu sprechen, weil sie unter anderem auf die Form achten, sind impulsive Lernende spontan und sprechen fließend, aber nicht unbedingt immer korrekt.<sup>8</sup>

Die Diskussion über die Lernstile sollte noch darum ergänzt werden, wie sich Lernende sprachliche Phänomene aneignen. Auch hier haben wir mit einem bipolaren Charakter der Lernstile zu tun. Die Lernstile beziehen sich auf die Aufnahme des Lernstoffes (logische vs. ganzheitliche Aufnahme), dessen Generalisierung (breite vs. schmale Generalisierung) sowie die Abspeicherung (offene vs. geschlossene Abspeicherung).<sup>9</sup> Die meisten untersuchten Germanisten (71%) bevorzugen den logischen Lernstil, indem sie die Sprachstrukturen in

<sup>7</sup> Vgl. Jan Strelau, *Psychologia różnic indywidualnych* (Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar, 2010), 284.

<sup>8</sup> Vgl. Hanna Komorowska, *Metodyka nauczania języków obcych* (Warszawa: Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna, 2005), 130.

<sup>9</sup> Vgl. ebd.

geordneten Einheiten wahrnehmen. 29% suchen nach keinen Regeln, benutzen keine grammatischen Tabellen oder Kommentare. Fast drei Viertel (73%) generalisieren den Lernstoff breit, d. h. sie ziehen leicht Schlussfolgerungen, die Regeln, die sie bilden, können auf wenigen Beispielen basieren. 27% gehen dabei vorsichtig vor: Diese Lernenden bilden nicht gerne hypothetische Regeln. Die Abspeicherung des Lernstoffes hat bei den meisten Studierenden einen offenen Charakter (87%), auch als Ambiguitätstoleranz bezeichnet. Die Ambiguitätstoleranz manifestiert sich etwa darin, dass die Lernenden manche Regeln akzeptieren, die von den gelernten Regelmäßigkeiten abweichen (z. B. bei unregelmäßigen Verben). Außerdem wird die Ambiguitätstoleranz als Offenheit gegenüber der zielsprachlichen Gesellschaft und deren Kultur verstanden. Der geschlossene Lernstil bezüglich der Abspeicherung tritt bei 13% der Untersuchten auf. Diese Lernenden gehen dogmatisch vor: sie akzeptieren keine Fälle, die von der Regel abweichend sind. Dies gilt auch für das Andere und das Fremde.

#### 1.4 KOMMUNIKATIONSSTRATEGIEN

Die Kommunikationsstrategien als planmäßig entworfene Handlungen werden eingesetzt, um bestimmte sprachliche Schwierigkeiten zu überwinden und somit das Kommunikationsziel zu erreichen. Zu Grunde liegt ihnen der Wunsch, sich an der Kommunikation zu beteiligen sowie – wenn es notwendig ist, das damit verbundene Risiko einzugehen. Die Kommunikationsstrategien werden in die Reduktions- (geringeres Risiko) und Problemlösungsstrategien (höheres Risiko) unterteilt.<sup>10</sup>

Die Probanden benutzen gern unterschiedliche Problemlösungsstrategien. Darunter dominieren: a) Paraphrasieren (55%) – ein unbekanntes Wort oder eine unbekannte Wendung wird umschrieben oder mit einem Beispiel illustriert; b) Ersetzen (55%) – Gebrauch von Synonymen. 47% der Lernenden setzen die Abrufungsstrategien ein – sie versuchen, ihr L2-Wissen im Gedächtnis aufzufinden und entsprechend zu gebrauchen. Relativ seltener werden die Kooperationsstrategien benutzt: etwa um Hilfe bitten (24%). Durch die Anwendung der erwähnten Strategien wird die Sprache geübt – eben durch den Sprachgebrauch. Die Risikobereitschaft ist mit der Überzeugung verbunden, dass man effektiv vorgeht und sich selbst kontrolliert.

Die meisten der untersuchten Germanistikstudenten (62%) wenden formale Reduktionsstrategien an: Gebraucht werden nur vereinfachte sprachliche Strukturen, um fehlerhafte oder weniger fließend produzierte Äußerungen zu vermeiden. Die formale Reduktion kann sich auf das phonologische, lexikalische, morphologische und syntaktische System beziehen. Ohne Zweifel schränkt diese Reduktion die Entwicklung kommunikativer Kompetenzen ein.

---

<sup>10</sup> Vgl. Marek Szałek, *Jak motywować uczniów do nauki języka obcego? Motywacja w teorii i praktyce* (Poznań: Wydawnictwo Wagros, 2004), 41–42.

## 1.5 ZWISCHENFAZIT

In diesem Punkt werden alle kognitiven Faktoren zusammengefasst, die die meisten Befragten charakterisieren:

### Intelligenz / Sprachbegabung

1. Sprachliche Intelligenz (Fähigkeit, verbal denken zu können)
  - umfangreicher Wortschatz
  - fließende Sprachproduktion
  - gute Beherrschung der Sprachsysteme
2. Mechanisches visuelles Gedächtnis
  - Fähigkeit, sich die Schreibweise der Wörter zu merken
3. Fähigkeit zur Sprachanalyse
  - grammatische Sensibilität
  - induktives Lernen
4. Schneller Speicherungsprozess (leichtes Lernen)

### Lernstile

1. Feldunabhängigkeit
  - analytische Sprachverarbeitung, Systematisieren des Lernstoffes
2. Reflexivität
  - starke Neigung zur Kontrolle
  - langes Überlegen
  - Streben nach Korrektheit
3. Logische Aneignung der Spracherscheinungen
  - Suche nach Logik in den verinnerlichten Strukturen
4. Breite Generalisierung der Spracherscheinungen
  - Fähigkeit zum Schlussfolgern (Regelbildung auf der Basis geringer Anzahl von Beispielen)
5. Offene Abspeicherung der Spracherscheinungen
  - Toleranz gegenüber den Sprachambiguitäten

### Präferenzen in kommunikativen Handlungen

1. Problemlösungsstrategien (höheres Risiko)
  - Einsatz von nicht-kooperativen Kompensationsstrategien in der Zielsprache, um sich an der Kommunikation zu beteiligen
2. Reduktionsstrategien (geringeres Risiko)
  - formale Reduktion zur Sicherung der Sprachkorrektheit



Den dargelegten Merkmalen lässt sich entnehmen, dass die Probanden grammatisch sensibilisiert und auf die Wohlgeformtheit ihrer Äußerungen bedacht sind. Außerdem zeichnet sie eine große Selbstständigkeit hinsichtlich ihrer kommunikativen Handlungen aus.

## 2 AFFEKTIVE MERKMALE

### 2.1 TEMPERAMENT UND PERSÖNLICHKEIT

In der Erforschung der Persönlichkeit wird an das altertümliche Konzept von Hippokrates und Galenus angeknüpft, die vier Temperamentarten ausgesondert haben: Sanguiniker, Choliker, Phlegmatiker und Melancholiker. Darauf bezog sich auch Iwan Pawlow – der Begründer der ersten wissenschaftlichen Temperamentstheorie. Jeder Temperamentart wurden von Pawlow drei Eigenschaften des Nervensystems zugeschrieben: die Stärke der Erregungs- und Hemmungsprozesse, ihr Gleichgewicht sowie ihre Beweglichkeit.<sup>11</sup> Hiermit lassen sich die Temperamentarten wie folgt charakterisieren:

- Sanguiniker: starker, ausgeglichener, beweglicher Typ (gesellig, sensibel, aufgeschlossen, gesprächig, feurig, fröhlich, naiv, mit Führungseigenschaften)
- Choliker: starker, unausgeglichener, leicht und schnell erregbarer Typ (optimistisch, wechselhaft, aktiv, impulsiv, überempfindlich, aggressiv, unruhig)
- Phlegmatiker: starker, ausgeglichener, träger Typ (versöhnlich, vorsichtig, sich selbst kontrollierend, sanftmütig, zuverlässig, ernst, passiv, ruhig)
- Melancholiker: schwacher Typ (ruhig, gedankenverloren, ängstlich, pessimistisch, zurückhaltend, misstrauisch, ungesellig, steif).<sup>12</sup>

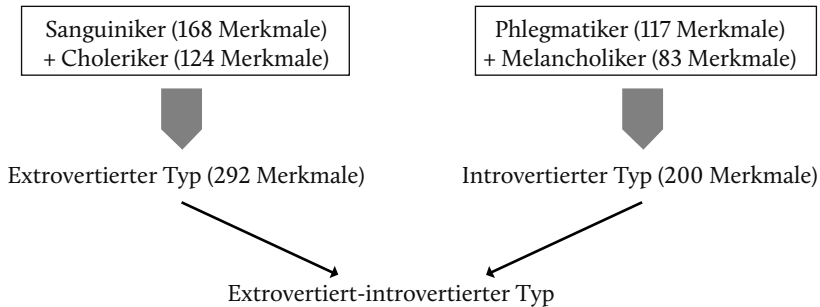
Laut Hans Eysenck liegen der Extra- und Introversion die Eigenschaften des Nervensystems zu Grunde. Demzufolge kann man die Konstrukte des Temperaments und der Persönlichkeit zusammenführen.<sup>13</sup> Extrovertierte Personen (Sanguiniker, Choliker) haben große Energieressourcen. Diese Energie ist nach außen gerichtet, den Menschen und äußeren Sachverhalten entgegen. Introvertierte Personen (Phlegmatiker, Melancholiker) haben dagegen geringe Energieressourcen. Deswegen richten sie diese nach innen.

In der untersuchten Gruppe überwiegt (51%) ein gemischter Typ mit den vorwiegend extrovertierten Merkmalen.

<sup>11</sup> Vgl. Szewczuk, *Psychologia*, 243–247.

<sup>12</sup> Vgl. Jan Strelau, Zbigniew Pietrasiniński, Janusz Reykowski, „Osobowość“, in: *Psychologia*, hrsg. v. Tadeusz Tomaszewski (Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1979), 711.

<sup>13</sup> Vgl. Ludmiła Dmitriewna Stolarenko, *Osnovy psichologii* (Rostov na Donu: Izdatelstvo Feniks, 2008), 293–294.



Im Rahmen der einzelnen Temperamenttypen überwiegen folgende Merkmale: gesellig und beweglich (Sanguiniker), optimistisch und aktiv (Choleriker), sich selbst kontrollierend (Phlegmatiker) und ruhig (Melancholiker).

Die Extraversion determiniert das Auftreten von solchen Merkmalen wie Aktivität und Beweglichkeit. Aktive Lernende suchen nach Lernumgebungen, die sie zur Aktivität anspornen (etwa Musik, Gespräche). Bewegliche Personen können sich leicht von einer Tätigkeit auf die andere umstellen.<sup>14</sup> Diese Merkmale bestimmen die Lernpräferenzen in der untersuchten Gruppe. Bevorzugt werden etwa die Sprechfertigkeit und alle Übungen, die schnelles Tempo und große Anzahl von abwechslungsreichen Reizen garantieren (62–73%). Des Weiteren wird gern in Paaren und Gruppen gearbeitet (62%).

In der Untersuchung wurde auch die polnische Version des Instruments zur Beschreibung des Fünf-Faktoren-Modells der Persönlichkeit eingesetzt.<sup>15</sup> In diesem Modell wird angenommen, dass die Persönlichkeit jedes Menschen durch fünf Faktoren bestimmt werden kann, deren Stärke über individuelle Unterschiede entscheidet. Genannt werden: Verträglichkeit, Gewissenhaftigkeit, Extraversion, Neurotizismus und Offenheit für Erfahrungen / Intellekt. In der untersuchten Lernergruppe steht Gewissenhaftigkeit an erster Stelle. Sie ist direkt mit Pflichtbewusstsein, Leistungsmotivation und Besonnenheit verbunden. Positiv fällt auch der Intellekt als Einheit von Kreativität und Intelligenz aus. Die beiden erwähnten Faktoren üben einen nützlichen Einfluss auf die Bildungsprozesse aus.<sup>16</sup>

<sup>14</sup> Vgl. Strelau, *Osobowość*, 713–716.

<sup>15</sup> Vgl. Piotr Szarota, „Polska lista przymiotnikowa (PLP). Narzędzie do diagnozy pięciu wielkich czynników osobowości“, *Studia Psychologiczne* 33 (1995): 227–256.

<sup>16</sup> Vgl. Juri Allik, Anu Realo, „Intelligence, academic abilities, and personality“, *Personality and Individual Differences* 23 (1997): 809–814.

## 2.2 MOTIVATION IM GERMANISTIKSTUDIUM

In den fremdsprachlichen Lernprozessen liegen grundsätzlich zwei Arten von Motivationen vor: integrative und instrumentale Motivation. Die erstere äußert sich in enger Bindung an die Zielsprache und -kultur: Das Lernen macht viel Spaß. Die instrumentale Motivation tritt dagegen dann auf, wenn die Sprache als Instrument zur Erreichung eines Ziels (etwa Berufsarbeit, Reisen, internationale Kontakte) betrachtet wird.<sup>17</sup>

Die polnischen Germanistikstudenten weisen eine instrumental-integrative Motivation auf: die instrumentalen Faktoren wirken jedoch stärker (75–91%). Die deutsche Sprache dient den Befragten zur Realisierung ihrer beruflichen und individuellen Ziele (Arbeit, Reisen). 62% der befragten Personen weisen auf die Nützlichkeit der Sprachkenntnisse im Ausland hin. Integrative Motive waren dagegen schwächer ausgeprägt (38–69%).

Weitere detaillierte Motive wurden auf der Basis der Typologie von Waldemar Pfeiffer erhoben.<sup>18</sup> Für die Studierenden wichtig sind folgende Motive:

1. Nützlichkeitsmotive – geschätzt wird der Wert der Sprachkenntnisse für das eigene Studium, für den künftigen Beruf, für die Allgemeinbildung sowie Horizonterweiterung (80%);
2. Kommunikationsmotive – man ist bereit, aktiv an der fremdsprachlichen Kommunikation teilzunehmen und mit Hilfe unterschiedlicher Sprachfähigkeiten vielseitig Informationen auszutauschen (75%);
3. Materielle Motive – es wird daher gelernt, weil Sprachkenntnisse materielle Profite in Aussicht stellen (64%);
4. Wissensmotive – es wird danach gestrebt, etwas Neues kennen zu lernen, zu erleben und zu erfahren (49%).

Das Germanistikstudium bedeutet für die Mehrheit der Befragten die Möglichkeit, sich selbst realisieren zu können, was besonders die humanistische Psychologie hervorhebt. Im Sinne von Abraham Maslow werden die Bedürfnisse der höheren Ebene (etwa Wissenserwerb, Selbstverwirklichung) nicht aus der Notwendigkeit heraus, sondern aus der freien Wahl realisiert. Der Mensch, der die Selbstverwirklichung anstrebt, ist offen gegenüber neuen Erfahrungen, er zeichnet sich durch Ausdauer, Verantwortung und die Fähigkeit aus, sein Leben selbst steuern zu können. Personen, die ihre höheren Bedürfnisse erfüllen, haben das Glücksgefühl sowie das Gefühl persönlicher Entwicklung.<sup>19</sup> Laut 75% der Befragten ermöglicht das

<sup>17</sup> Vgl. Szałek, *Jak motywować uczniów*, 59.

<sup>18</sup> Vgl. Waldemar Pfeiffer, *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki* (Poznań: Wydawnictwo Wagros, 2001), 112–113.

<sup>19</sup> Vgl. Abraham H. Maslow, *Motywacja i osobowość*, übers. v. Paula Sawicka (Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX, 1990), 13.

Germanistikstudium die Selbstverwirklichung sowie das Streben nach eigenen Idealen und Träumen.

### 2.3 EMOTIONEN UND UMGANG MIT STRESS

Die gegenwärtigen Lehrmethoden basieren auf der Überzeugung, dass die Abschaffung negativer Emotionen eine Schlüsselrolle für das Gelingen der Lernprozesse spielt. Daher wird der positiven Motivation, die positive Emotionen begleiten, viel Bedeutung beigemessen. In einer positiven Lernumgebung steigt die Leistungsfähigkeit intellektueller Prozesse.<sup>20</sup>

Aus der Analyse folgt, dass positive Emotionen durch Konversationsübungen (ohne Leistungsbewertung) ausgelöst werden. Dabei kommen folgende kognitive Emotionen vor wie: Interesse – 40%, Neugier – 27%, wie auch, manchmal, die Emotionen der Befriedigung, hinzu kommt das Glücksgefühl (9%). Die Leistungsbewertung fremdsprachlicher (vor allem mündlicher) Äußerungen hat schwächere (33–47%) oder stärkere Angst (35–44%), Lampenfieber (33–36%) oder aber Beunruhigung (20–22%) zur Folge. In diesem Fall haben wir mit der Prüfungsangst zu tun.<sup>21</sup> Die Studierenden gehen auf unterschiedliche Art und Weise mit dem Stress um.<sup>22</sup> 38% der Lernenden konzentrieren sich etwa auf die zu lösende Aufgabe und versuchen, die Situation zum Positiven umzukehren. In der Regel kommen dabei Hoffnung, Begeisterung und Erregung vor. Die anderen beschränken sich hingegen nur darauf, die unangenehme Spannung zu mindern, ohne dabei irgendwelche positiven Emotionen einzusetzen. 36% der Studierenden handeln emotional (wenn sie sich etwa ärgern, reagieren sie emotional). 26% vermeiden es, an unangenehme Situationen zu denken, sie konzentrieren sich dagegen auf Ersatzhandlungen (etwa fernsehen, sich satt essen etc.).

### 2.4 DAS SELBSTBILD

Das Konzept des Selbstbildes bedeutet die Art und Weise, wie wir uns selbst wahrnehmen. Es wird durch Interaktionen mit anderen Menschen mitkonstruiert sowie dadurch, wie die Menschen, aus unserer Sicht, uns wahrnehmen.<sup>23</sup> Unterschieden wird zwischen realem und

<sup>20</sup> Vgl. Szałek, *Jak motywować uczniów*, 51.

<sup>21</sup> Vgl. Ewa Piechurska-Kuciel, „Trudności w rozwijaniu sprawności interakcyjnych – rola lęku językowego“, in: *Nauka języków obcych w perspektywie ucznia*, hrsg. v. Hanna Komorowska (Warszawa: Wydawnictwo Łośgraf, 2011), 242–243.

<sup>22</sup> Vgl. Piotr Szczepaniak, Jan Strelau, Kazimierz Wrześniewski, „Diagnoza stylów radzenia sobie ze stresem za pomocą polskiej listy kwestionariusza CISS Endlera i Parkera“, *Przegląd Psychologiczny* 39 (1996): 188–189.

<sup>23</sup> Vgl. Lawrence A. Pervin, *Psychologia osobowości*, übers. v. Marek Orski (Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2002), 242.

idealem Selbstbild. Reales Selbstbild bezieht sich darauf, wie ich bin (Wissen über sich selbst: über Attribute, Merkmale, Fähigkeiten, die man zu besitzen glaubt). Das ideale Selbstbild spiegelt dagegen meine Vorstellungen wider, wie ich sein sollte. Das Erwünschte kann der eigenen oder fremden Provenienz sein (etwa was für ein Student sollte ich im Lichte all der Anforderungen seitens der Universität sein?).<sup>24</sup> Laut Psychologen trägt die Diskrepanz zwischen diesen Selbstbildern zur Entstehung von negativen Emotionen (etwa Angst, Furcht, Beunruhigung) bei. Diese können in längerer Perspektive zur Senkung des Selbstwertgefühls führen. Geringe (oder keine) Unterschiede zwischen realem und idealem Selbstbild garantieren innere Ruhe und Entspannung.<sup>25</sup>

Für das Funktionieren des Selbstbildes sind zwei Motive verantwortlich: das Motiv der Selbstaufwertung und der Selbstverifikation. Das erstere sorgt für positive Selbstbewertung und Wohlbefinden. Dieses Motiv wurde bei 30% der Befragten festgestellt. Das Motiv der Selbstaufwertung verleitet die Lernenden dazu, dass sie auf ihre starken Seiten konzentriert sind. Es äußert sich auch in dem Bestreben danach, dass uns andere Personen so wahrnehmen, wie wir wahrgenommen werden möchten. Wenn die Lernenden nach dem Motiv der Selbstverifikation (70%) handeln, dann sind sie bestrebt, das stimmige Selbstbild, das mit Fakten im Einklang steht, aufrechtzuerhalten. Dadurch werden die angestrebten Ziele erreichbar und die Handlungen den gegebenen Möglichkeiten angepasst.<sup>26</sup> Als Komponente der Selbstverifikation ist der interne Attributionsstil zu erwähnen, der bei hochmotivierten, ihre Leistungen ihren eigenen Bestrebungen und Bemühungen zuschreibenden Personen auftritt.<sup>27</sup> Wichtig ist dabei auch das Motiv der Selbstreparatur (62%): Lernende (besonders diejenigen, die mit ihren Leistungen nicht zufrieden sind) ergreifen Maßnahmen, um ihre Fähigkeiten zu verfeinern.<sup>28</sup> Das Motiv der Autoverifikation und der Selbstreparatur sind für Menschen charakteristisch, die an sich selbst hohe Ansprüche stellen.

Das Selbstbild beeinflusst die Selbsteinschätzung hinsichtlich der Sprachfähigkeiten. In der untersuchten Gruppe überwiegt eine geringe und unterbewertete Selbsteinschätzung (76%). Dies bedeutet, dass die Lernenden wenig Selbstvertrauen in ihre Sprachfähigkeiten haben und diese nicht wertschätzen können. Die geringe Selbsteinschätzung kann aus der Diskrepanz zwischen realem und idealem Selbstbild resultieren (gilt für 60% der Fälle) oder aber daraus,

---

<sup>24</sup> Vgl. Piotr Oleś, *Wprowadzenie do psychologii osobowości* (Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar, 2003), 245.

<sup>25</sup> Vgl. ebd., 245–246.

<sup>26</sup> Vgl. ebd., 250–252.

<sup>27</sup> Vgl. David Fontana, *Psychologia dla nauczycieli*, übers. v. Mateusz Żywicki (Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka, 1998), 241.

<sup>28</sup> Vgl. Strelau, *Osobowość*, 745.

was durchaus denkbar ist, dass den meisten Lernenden (70%) das Motiv der Selbstaufwertung fehlt. Die introvertierten Personen (49%), die auf die Welt nicht unbedingt optimistisch schauen, kann dies entmutigen und zu Misserfolgen führen. Extrovertierte Lernende (51%) zeigen sich dagegen relativ resistent.

## 2.5 ZWISCHENFAZIT

An dieser Stelle werden alle affektiven Faktoren zusammengefasst, die für die untersuchten Probanden (51–91%) typisch sind:

1. Extrovertiert-introvertierter Typ
  - die Lernenden besitzen große Energieressourcen (Aktivität, Beweglichkeit)
  - die Lernenden bevorzugen die Sprechfertigkeit sowie die Übungen, die eine lebhaft, schnelle Lehrveranstaltung mit abwechslungsreichen Reizen ausmachen
2. Lernmotive
  - instrumental-integrierende Motive (die Fremdsprache als nützliches Instrument in der Berufsarbeit, auf Reisen, in internationalen Kontakten; Spaß am Fremdsprachenlernen)
  - Hauptmotive (Nützlichkeitsmotive, Kommunikationsmotive, materielle Motive)
  - das Motiv der Selbstverwirklichung (auf die Selbstentwicklung gerichtet)
3. das Selbstbild mit den Motiven der Selbstaufwertung und Selbstverifikation
  - geringe und unterbewertete Selbsteinschätzung bezüglich der Sprachfähigkeiten
  - Arbeits- und Anstrengungsorientierung, Reparaturmaßnahmen

## 3 ABSCHLIESSENDE BEMERKUNGEN

Fast alle präsentierten individuellen Merkmale, die die Befragten aufweisen, sind für das Fremdsprachenlernen förderlich. Das Sprechen wird durch die sprachliche Intelligenz unterstützt, das Schreiben dagegen durch den reflexiven Stil. Manche Merkmale können das Lernen erschweren – zum Beispiel im kognitiven Bereich hängt viel vom Gedächtnis ab: von seiner Kapazität, Dauerhaftigkeit, Bereitschaft und Wiedergabetreue. Die Probleme können auf ineffektive Weisen der Abspeicherung und Abrufung des Lernstoffes sowie auf dessen Wiederholung zurückgeführt werden. Im affektiven Bereich ist auffallend, dass die Lernenden ihre Sprachfähigkeiten unterbewerten, weil sie unzureichende Motive der Selbstaufwertung besitzen. Eine nicht zu unterschätzende Rolle kommt dabei dem Lehrer zu: Beispiele für strategisches Handeln können die Gedächtnisprozesse optimieren sowie die Selbsteinschätzung der Studierenden unterstützen.

Übersetzung aus dem Polnischen von Krzysztof Nerlicki

## LITERATUR

- Allik, Juri, Anu Realo. „Intelligence, Academic Abilities, and Personality“. *Personality and Individual Differences* 23 (1997): 809–814.
- Fontana, David. *Psychologia dla nauczycieli*. Übers. v. Mateusz Żywicki. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka, 1998.
- Gardner, Howard E. *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*. New York: Basic Books, 1993.
- Komorowska, Hanna. *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna, 2005.
- Kurcz, Ida. *Psychologia języka i komunikacji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar, 2000.
- Maslow, Abraham. *Motywacja i osobowość*. Übers. v. Paula Sawicka. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX, 1990.
- Oleś, Piotr. *Wprowadzenie do psychologii osobowości*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar, 2003.
- Pervin, Lawrence A. *Psychologia osobowości*. Übers. v. Marek Orski. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2002.
- Pfeiffer, Waldemar. *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*. Poznań: Wydawnictwo Wagros, 2001.
- Piechurska-Kuciel, Ewa. „Trudności w rozwijaniu sprawności interakcyjnych – rola lęku językowego“. In: *Nauka języków obcych w perspektywie ucznia*, hrsg. v. Hanna Komorowska, 239–258. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Łośgraf, 2011.
- Pilch, Tadeusz. *Zasady badań pedagogicznych*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak, 1998.
- Stoliarienko, Ludmiła Dmitriewna. *Osnovy psychologii*. Rostov na Donu: Izdatielstvo Feniks, 2008.
- Strelau, Jan. *Psychologia różnic indywidualnych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar, 2010.
- Strelau, Jan, Dariusz Doliński. *Psychologia. Podręcznik akademicki*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2008.
- Strelau, Jan, Zbigniew Pietrasinski, Janusz Reykowski. „Osobowość“. In: *Psychologia*, hrsg. v. Tadeusz Tomaszewski, 679–825. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1979.
- Szałek, Marek. *Jak motywować uczniów do nauki języka obcego? Motywacja w teorii i praktyce*. Poznań: Wydawnictwo Wagros, 2004.
- Szarota, Piotr. „Polska lista przymiotnikowa (PLP). Narzędzie do diagnozy pięciu wielkich czynników osobowości“. *Studia Psychologiczne* 33 (1995): 227–256.
- Szewczuk, Włodzimierz. *Psychologia*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1990.
- Szczepaniak, Piotr, Jan Strelau, Kazimierz Wrześniewski. „Diagnoza stylów radzenia sobie ze stresem za pomocą polskiej listy kwestionariusza CISS Endlera i Parkera“. *Przegląd Psychologiczny* 39 (1996): 187–210.
- Wilczyńska, Weronika, Anna Michońska-Stadnik. *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie*. Kraków: Avalon, 2010.
- Włodarski, Ziemowit, Anna Matczak. *Wprowadzenie do psychologii. Podręcznik dla nauczycieli*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1998.

**Krystyna JANASZEK**, Dr. habil., Autorin von drei Monographien und über 80 Beiträgen zur Glottodidaktik. Zu ihren Forschungsinteressen gehören vor allem psychologische Aspekte des Fremdsprachenlernens sowie kommunikative Kompetenzen der Studierenden der Neuphilologie.

Kontakt: [krystyna.janaszek\[at\]usz.edu.pl](mailto:krystyna.janaszek@usz.edu.pl)

ZITIERNACHWEIS:

Janaszek, Krystyna. „Kognitive und affektive individuelle Merkmale von Fremdsprachenlernenden. Fokus: Polnische Germanistikstudenten“. *Colloquia Germanica Stetinensia* 30 (2021): 185–200, DOI: <https://doi.org/10.18276/cgs.2021.30-11>.