

Der Einfluss externer und interner Faktoren im Fremdsprachenlernprozess

Dafni Wiedenmayer¹, Katerina Kanella²

Das Erlernen von Fremdsprachen ist ein vielschichtiger und dynamischer Prozess, der stetigen Veränderungen unterliegt. Diese Veränderungen resultieren aus einer Vielzahl externer und interner Faktoren, die den Lernprozess prägen. Externe Einflüsse umfassen die soziale und kulturelle Umgebung, in der das Lernen stattfindet, sowie die Qualität des Unterrichts. Sie schaffen den Rahmen, in dem der Lernprozess gestaltet wird, und bestimmen die Möglichkeiten zur sprachlichen Weiterentwicklung. Interne Faktoren hingegen sind eng mit den individuellen Voraussetzungen der Lernenden verknüpft. Kognitive Fähigkeiten, Motivation, emotionale Zustände und individuelle Lernpräferenzen spielen dabei eine zentrale Rolle, da sie beeinflussen, wie Informationen aufgenommen, verarbeitet und angewendet werden. Diese internen und externen Faktoren wirken nicht isoliert, sondern stehen in einer dynamischen Wechselbeziehung, die den Verlauf und den Erfolg des Fremdspracherwerbs entscheidend beeinflusst.

The process of Foreign Language Learning is multifaceted and dynamic, constantly undergoing change. These changes arise from a variety of external and internal factors that shape the learning experience. External influences include the social and cultural environment in which learning takes place, as well as the quality of instruction. They establish the framework within which the learning process is structured and determine the opportunities for linguistic development. Internal factors, on the other hand, are closely tied to the individual characteristics of learners. Cognitive abilities, motivation, emotional states, and individual learning preferences play a significant role, as they influence how information is absorbed, processed and applied. These internal and external factors do not operate in isolation but are interdependent, forming a dynamic interplay that significantly affects the progression and success of foreign language acquisition.

¹Dafni Wiedenmayer ist Professorin für Angewandte Linguistik und DaF-Didaktik am Fachbereich für Deutsche Sprache und Literatur der Nationalen und Kapodistrias-Universität Athen. Zu ihren Forschungsschwerpunkten gehören u.a. der Zweit-/Fremdspracherwerb, die Lehrerausbildung, die Evaluation fremdsprachlicher Kenntnisse sowie die Testentwicklung und -beurteilung. E-Mail-Adresse: dwieden@gs.uoa.gr

² Katerina Kanella ist Lehrbeauftragte für Angewandte Linguistik und DaF-Didaktik am Fachbereich für Deutsche Sprache und Literatur der Nationalen und Kapodistrias-Universität Athen. Zu ihren Schwerpunkten gehören u.a. der Zweit-/Fremdspracherwerb, die Psycholinguistik und die kontrastive Linguistik. E-Mail-Adresse: kkanella@gs.uoa.gr

1. Einleitung

Der Lernprozess und seine Ergebnisse lassen sich nicht ausschließlich durch angeborene Fähigkeiten, intellektuelle Entwicklung, Wahrnehmungs-fähigkeiten der Lernenden oder externe Einflüsse erklären. Vielmehr ist es das komplexe Zusammenspiel all dieser Faktoren, das den Verlauf und Erfolg des Lernens maßgeblich bestimmt.

Das soziale Umfeld, in dem das Lernen stattfindet, spielt dabei eine zentrale Rolle. Externe Faktoren wie offizielle Rahmenrichtlinien, schulische Regeln, der spezifische Schulkontext oder die angewandten Lehrmethoden können den Lernprozess wesentlich beeinflussen (Bausch et al. 2003; Krumm et al. 2010; Hallet & Königs 2013; Schwab et al. 2017). Neuere Studien (Murphey et al. 2021) unterstreichen zudem die Bedeutung der Gruppendynamik, die als ein zentraler Aspekt des Sprachlernprozesses hervorgehoben wird. Eine positive Gruppendynamik fördert die Interaktion zwischen Lernenden und trägt entscheidend dazu bei, gemeinsame Lernfortschritte zu erzielen.

Neben diesen externen Faktoren müssen auch biologische Merkmale berücksichtigt werden, wie etwa Alter und Geschlecht (Raabe 2001), die Fähigkeit des Gehirns zur Reorganisation sowie kognitive Eigenschaften (Sambanis 2013). Ebenso spielen individuelle Lernpräferenzen eine bedeutende Rolle, insbesondere bei der Wahrnehmung und Verarbeitung von Informationen (Kanella 2019/2021).

Darüber hinaus wirken emotionale Zustände wie Motivation (Βηδενμάτερ 2014; Wiedenmayer & Chita 2022) oder sprachspezifische Ängste und Hemmungen (Hascher & Hagenauer 2011) stark auf den Lernprozess ein. Während kognitive Merkmalevergleichsweise stabil sind, zeichnen sich emotionale Faktoren durch eine hohe Dynamik im Verlauf des Sprachlernprozesses aus. Diese emotionalen Einflüsse können sowohl förderlich wirken als auch erhebliche Hindernisse für den Lernerfolg darstellen.

2. Externe Faktoren im Sprachlernprozess

Zu den externen Faktoren, die den Lernprozess beeinflussen können, zählen Komponenten, die unabhängig von den Lernenden existieren und durch ihre soziale und kulturelle Umwelt bestimmt werden. Dabei spielen unter anderem die nationale und kulturelle Identität (Tanner et al. 2006, Roche 2013), die religiöse Sozialisation (Bräu & Schwerdt 2005, Zehnder & Morgenthaler 2013), der familiäre und sozioökonomische Hintergrund (PISA 2015, Vock & Gronostaj 2017) sowie die institutionellen Rahmenbedingungen eine zentrale Rolle. Diese

externen Faktoren interagieren miteinander und tragen zur Komplexität des Lernprozesses bei.

2.1 Kulturelle und nationale Identität

Die Lernenden haben möglicherweise eine unterschiedliche kulturelle und nationale Identität (Tanner et al. 2006, Roche 2013) – ein Aspekt, der vor allem bei der Frage der Integration von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund von großer Bedeutung ist.

Der Kulturbegriff taucht häufig dann auf, wenn über die essenziellen Aspekte des Fremdsprachenlernens diskutiert wird. Es handelt sich bei Kultur um ein komplexes Konstrukt, welches das soziale Miteinander innerhalb einer Gesellschaft durchdringt. Der Kulturbegriff bezweckt jedoch auch die Abgrenzung gegenüber anderen Kulturen. Somit dient die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Kulturgewissermaßen der differenzierten Identitätsbestimmung. Heute besteht weitestgehend die Annahme darüber, dass Kultur und Sprache sich gegenseitig beeinflussen (Finkbeiner 2018). Diese Sichtweise wird durch neuere Studien, weiter gestützt, die auf die symbolische Bedeutung von Sprache als Ausdruck kultureller Identität hinweisen (Risager 2022). Aus konstruktivistischer Perspektive kann Sprache als Bestandteil von Kultur angesehen werden (Kramer 2022), da sie verwendet wird, um die Welt subjektiv zu beschreiben. Umgekehrt wird auch Kultur von Sprache geprägt, denn jedes Individuum verwendet seine Sprache, um sich seiner Umwelt mitteilen zu können. Letztendlich bestimmt die kulturelle Zugehörigkeit und damit die Sozialisation eines Individuums (Hurrelmann et al. 2015), wie bestimmte Äußerungen in verschiedenen Situationen verstanden werden.

Die Perspektive der Fremdsprachenpädagogik sieht innerhalb des Kulturbegriffs zwei Definitionsmöglichkeiten enthalten (Brunzel 2002). Zum einen kann Kultur eine heterogene Struktur darstellen, die bezüglich nationaler Grenzen verglichen und unterschieden werden kann. Dieser Definition folgend, ist es für die Lehrkraft unproblematisch verschiedene Kulturen voneinander abzugrenzen beziehungsweise gegenüberzustellen.

Zum anderen werden durch diese Herangehensweise die Vielfalt und Komplexität von Kultur untergraben, denn Kultur kann auch als eine dynamische und veränderliche Dimension im Handlungsfeld zwischen Individuen betrachtet werden. In dieser Perspektive wird Kultur zwar als etwas Flüchtiges und schwer Greifbares beschrieben. Jedoch öffnet dieser Blickwinkel einen neuen Ansatz für die Fremdsprachenpädagogik, da Menschen, die mit anderen Menschen von anderen Kulturen in Kontakt treten, zwischen zwei Kulturen stehen. In diesem Sinn wird eine Art neue Kultur gebildet.

2.2 Religiöse Sozialisation

Die religiöse Sozialisation von Kindern und Jugendlichen kann zwischen verschiedenen Klassen und Schularten erheblich unterschiedlich ausfallen. (Bräu & Schwerdt 2005).

Der Begriff der Sozialisation beschreibt den Prozess, durch den die Persönlichkeit eines Menschen in Wechselwirkung mit der sozialen und materiellen Umwelt, die durch die Gesellschaft geprägt wird, entsteht und sich weiterentwickelt. Religiöse Sozialisation (Riegel 2018) bezieht sich dementsprechend auf die Entwicklung gläubiger Menschen im Kontext ihrer Auseinandersetzung mit gesellschaftlich sowie von religiösen Institutionen vermittelten symbolischen und gelebten Überzeugungssystemen.

Verschiedene Institutionen, die als Sozialisationsagenten bezeichnet werden (Riegel 2018), nehmen eine zentrale Rolle in der Entwicklung des Menschen ein. Im Kontext der religiösen Sozialisation sind insbesondere die Familie, die Gemeinde, der Religionsunterricht in der Schule sowie die mediale Wahrnehmung von Religion von besonderer Bedeutung.

Die Familie nimmt in der religiösen Entwicklung eine zentrale Rolle als Sozialisationsagent ein und erfüllt dabei drei wesentliche Funktionen. Erstens dient sie als Ort der religiösen Erziehung, an dem Kinder grundlegendes Wissen über religiöse Inhalte vermittelt bekommen. Zweitens fungiert die Familie als Raum religiöser Praxis, in dem Kinder durch Nachahmung und Modelllernen religiöse Überzeugungen übernehmen und in die Praktiken hineinwachsen. Drittens bietet die Familie grundlegende menschliche Erfahrungen wie Vertrauen und Solidarität, die essenziell für die Entwicklung einer individuellen Religiosität sind (Riegel 2018).

Die religiöse Sozialisation wird nicht nur von spezifischen Sozialisationsagenten, sondern auch von verschiedenen moderierenden Faktoren beeinflusst. Es ist mittlerweile gut belegt, dass das zugeschriebene Geschlecht eine prägende Rolle in der Sozialisation spielt (Riegel 2018). Auch im Kontext der religiösen Sozialisation wird angenommen, dass es einen Unterschied macht, ob eine Person als weiblich oder männlich wahrgenommen wird. In feministisch geprägten Diskussionen wird häufig betont, dass Frauen in ihrer Selbstentfaltung durch die Strukturen und Vorgaben verschiedener Religionen eingeschränkt werden.

Frauen werden häufig als polares Gegenstück zum Mann betrachtet. Gleichzeitig durchläuft jede Person eine geschlechtsspezifische Sozialisation, die unabhängig von religiösen Einflüssen stattfindet. Diese Sozialisation orientiert sich jedoch weiterhin an stereotypen Vorstellungen darüber, was typisch männlich oder weiblich ist (Riegel 2018).

2.3 Familiärer und sozioökonomischer Hintergrund

Die Ergebnisse internationaler Studien, wie der OECD PISA (Programme for International Student Assessment) und IGLU (Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung), zeigen deutlich, dass der Bildungserfolg von Schülern eng mit ihrem sozialen Hintergrund und ihrer Migrationsgeschichte verbunden ist (PISA 2015). Dieser Zusammenhang wird besonders in Ländern wie Deutschland oder Frankreich beobachtet, wo Schüler mit Migrationshintergrund und niedrigem sozioökonomischen Status oft schlechtere Bildungsergebnisse erzielen. Besonders hervorgehoben wird hierbei der Zusammenhang zwischen den Bildungschancen und den sozioökonomischen Ressourcen der Familie.

Ein zentraler Indikator für den sozioökonomischen Status von Kindern ist der Bildungsstand der Eltern. Empirische Studien belegen, dass förderliche familiäre Bedingungen – insbesondere ein hoher sozioökonomischer Status und ein hoher Bildungsabschluss der Eltern – positive Auswirkungen auf die schulischen Leistungen der Kinder haben (Freitag & Blaeschke 2021). Kinder aus solchen Familien weisen häufig höhere Kompetenzen in verschiedenen Bildungsbereichen auf.

Der sozioökonomische Hintergrund der Lernenden wird über den sogenannten Index des ökonomischen, sozialen und kulturellen Status (ESCS - Index of Economic, Social and Cultural Status) erfasst. Dieser Index berücksichtigt drei zentrale Dimensionen der sozialen Herkunft (Liberati et al. 2017):

- a) den beruflichen Status der Eltern (ein höherer beruflicher Status steht in Zusammenhang mit einem höheren sozioökonomischen Status der Familie),
- b) den höchsten Bildungsabschluss eines Elternteils sowie
- c) die verfügbaren materiellen Ressourcen (familiärer Wohlstand, kulturelle Güter und Bildungsressourcen) (PISA 2015).

2.4 Institutionelle und soziale Aspekte des Fremdsprachenunterrichts

Der Prozess des gesteuerten Fremdsprachenlernens wird im Hinblick auf das Konzept der Institutionalität betrachtet (Ingeborg 2003). Dabei steht im Fokus, wie institutionelle Rahmenbedingungen verschiedene Dimensionen des Lernens beeinflussen, wie etwa die Gruppenzusammensetzung, die didaktischen Ansätze der Lehrkraft, die Auswahl der Unterrichtsinhalte und die methodische Gestaltung des Lehrprozesses. Diese Vorgaben wirken auf unterschiedlichen Ebenen:

- Auf der staatlichen Ebene, durch gesetzliche Richtlinien und Bildungspläne,
- auf der Schulebene, geprägt durch interne Strukturen und Dynamiken, sowie

- im Fremdsprachenunterricht selbst, mit Schwerpunkt auf Lehrmethoden, didaktische Konzepte und den persönlichen Stil der Lehrkraft.

Die Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts wird maßgeblich durch staatliche Vorgaben, Rahmenrichtlinien und Prüfungsordnungen beeinflusst (Ingeborg 2003). Diese institutionellen Regelungen prägen verschiedene Aspekte des Fremdsprachenunterrichts, einschließlich der Gewichtung einer Fremdsprache im Fächerkanon, der curricularen Zielsetzungen und der angewandten didaktischen Methoden. Insbesondere die Vorgaben zu Lehrplänen und Prüfungsanforderungen können die Unterrichtsstruktur und -inhalte entscheidend beeinflussen.

Zusätzlich zu den staatlich festgelegten Vorgaben können auch schulpolitische Entscheidungen die Position einer Fremdsprache als zweite oder dritte Fremdsprache beeinflussen. Diese Entscheidungen werden vor allem von der Schulleitung und im privaten Bildungssektor getroffen.

Die Lehrkraft plant nach ihrem jeweiligen Lehrkonzept (Krumm et al. 2010) den ganzen Unterricht, in dem verschiedene didaktische Handlungsfelder eine Rolle spielen: die Wahl der Materialien, der Lernaufgaben und der Sozialformen, die den Lernenden zur Erreichung festgelegter Lernziele führen können. Diese didaktischen Handlungen setzen eine Reihe von Entscheidungen voraus. Diese Entscheidungen betreffen das „was“ und „wie“, die sich entsprechend auf die Lehrmethode und -stil beziehen.

Lehrmethode wird als „eine festgelegte und systematische Vorgehensweise“ verstanden, „ein planmäßiges Verfahren bei der Fremdsprachenvermittlung“ (Edmondson & House 2006,114). Dazu gehören Lernaktivitäten, Lehr- und Lernmaterialien, Sozialformen, Medienauswahl und -einsatz, wie auch Prüfungsformen.

Lehrstil ist „die für eine Lehrperson charakteristische Art der Unterrichtsorganisation und Lektionsgestaltung“ (Hornung 2002, 47). Der Lehrstil kann ebenfalls von verschiedenen Faktoren beeinflusst werden:

- Persönliche Eigenschaften: individuelle Persönlichkeitsmerkmale, kognitive Lernpräferenzen, emotionale Zustände (Wiedenmayer & Chita 2022, Kanella 2019) und auch durch die soziale Handlungskompetenz und -willigkeit (Jennings & Greenberg 2009).
- Die Lehrmethoden, die die Lehrperson im Laufe ihrer eigenen Lernerfahrung kennengelernt hat.
- Persönliche Haltung gegenüber der Institution Schule und das zu unterrichtende Fach.

Ein ebenfalls zentraler externer Faktor ist die Interaktion. Interaktion beinhaltet das aufeinander bezogene Handeln der Lernenden untereinander und in ihrer Beziehung zur Lehrperson sowie die Auseinandersetzung mit dem

Lernmaterial (Schwab et al. 2017). Im Mittelpunkt der Interaktion im Fremdsprachenunterricht stehen soziale Kompetenzen (Schumann 2008), die durch die Aktivierung von sozialen Lernstrategien (Mandl & Friedrich 2006, Kanella 2022) auf- und ausgebaut werden. Interaktion sollte aber auch aus der Perspektive der Gruppendynamik betrachtet werden.

Der Begriff Gruppendynamik (Murphey et al. 2021) spielt eine wesentliche Rolle im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts. Als Folge von Interaktionsprozessen entstehen immer abstraktere Beziehungsnetze, durch die sich die Mitglieder der Gruppe gegenseitig beeinflussen. Zwischen-menschliche Interaktionen von Mitgliedern einer Gruppe beeinflussen ihre Wahrnehmung von der Gruppe selbst und auch ihre Rollen darin, was wiederum Auswirkungen auf die dynamischen Prozesse der gesamten Gruppe hat.

Zum Thema Gruppendynamik gehört auch die Rolle und Funktion der Lehrperson und die Kontrolle, die sie durch ihren eigenen Führungsstil auf die Lerngruppe ausübt. Der Lehrperson steht noch eine weitere Aufgabe zu, und zwar die Funktion des Beobachtenden. Sie soll die spezifischen Bedürfnisse der Lerngruppe kennenlernen und ihnen entgegenkommen (Βηδενμάιερ 2014, Kanella 2019, 2021, Wiedenmayer & Chita 2022).

3. Interne Faktoren im Sprachlernprozess

Interne Faktoren beinhalten eine Vielzahl von Elementen unterschiedlicher Natur. Aufgrund ihrer Variabilität von Person zu Person werden sie in der Literatur oft als individuelle Unterschiede beschrieben (Dörnyei 2005). Dazu zählen lernbezogene Aspekte, persönlichkeitsbezogene Merkmale sowie soziodemografische Faktoren (Kanella 2019, 2021). Diese Merkmale der Heterogenität bei Lernenden lassen sich in vier Hauptkategorien einteilen:

- *Wissensbasis*: Die Lernenden einer Klasse besitzen in verschiedenen Wissensbereichen unterschiedliche Vorkenntnisse, wodurch die Menge an Informationen, die sie jeweils aufnehmen und verarbeiten müssen, variiert (Mandl & Friedrich, 2006).
- *Intelligenz*: Lernende variieren in ihrer Fähigkeit, wie schnell sie Informationen aufnehmen, im Arbeitsgedächtnis speichern und effizient in das Langzeitgedächtnis integrieren (Rost 2013).
- *Affektive Komponente und Motivation*: Lernende unterscheiden sich in ihrer Lernbereitschaft, ihren Emotionen und ihrer Motivation. Diese Unterschiede beeinflussen sowohl den Umfang der Aktivitäten in verschiedenen Lernbereichen als auch die Fähigkeit, Informationen effizient zu verarbeiten (Aronson et al. 2014, Wiedenmayer 2014, Wiedenmayer & Chita 2022).

- *Meta-Kognition*: Unterschiede in den Strategien und Methoden zur Problembearbeitung, Problemlösung sowie in der Fähigkeit, die Qualität der eigenen Problemlösungen kritisch zu bewerten, spielen eine entscheidende Rolle für den Lernprozess (Kaiser et al. 2018).

3.1 Lernbezogene Faktoren

Lernende unterscheiden sich in ihren Voraussetzungen sowie Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kompetenzen (Wiedenmayer 2009), die den individuellen Lernprozess bestimmen. Der Zusammenhang kann darin gesehen werden, dass unterschiedliche Ausprägungen von Intelligenzen, kognitiven Fähigkeiten sowie Lernpräferenzen und -strategien das Lernen und die daraus resultierenden Schulleistungen beeinflussen (Kanella 2019).

3.1.1 Kognitive Fähigkeit, Intelligenz und der Begriff der „Behaltbarkeit“

Alle Lernenden verfügen über unterschiedliche Lernerfahrungen und Lernvoraussetzungen. Diese stehen in Zusammenhang mit den kognitiven Fähigkeiten der Lernenden. Dabei handelt es sich um Kompetenzen (Wiedenmayer 2009), die für die Lösung mentaler Herausforderungen herangezogen werden (Rindermann 2004). Entscheidend dafür sind die Arbeit und Funktion des Gedächtnisses, die Informationsverarbeitung, aber auch die Konzentrationsfähigkeit sowie das (Vor)Wissen der Lernenden (Kanella 2019).

Im Konzept der kognitiven Fähigkeiten ist auch die Intelligenz enthalten, die als „Befähigung zu intellektuellen Leistungen“ (Schweizer 2006, 2) definiert wird. Die Kognitive Psychologie, heute häufig als Kognitionswissenschaft bezeichnet, beschäftigt sich grundlegend mit der Untersuchung des menschlichen Geistes. Der menschliche Geist, oder genauer gesagt der wissenschaftlich zugängliche Teil davon, wird in der Kognitionswissenschaft aus der Perspektive der Kognition betrachtet.

Mit dem Begriff der Kognition sind nicht nur die sogenannten ‚höheren‘ geistigen Funktionen gemeint, die umgangssprachlich oft als Denken und Intelligenz bezeichnet werden. Unter den Begriff der Kognition fallen ebenfalls sowohl scheinbar einfache sensorische Prozesse als auch die von der Informationsverarbeitung abhängige Motorik. Bei genauer Betrachtung steckt in all diesen Vorgängen eine ungeheure Komplexität von verschiedenen Prozessen der Informationsverarbeitung (Kanella 2019).

Das menschliche Gehirn prüft jede neue Information und entscheidet, ob sie behalten oder verworfen wird. Relevante Informationen werden direkt im Gedächtnis gespeichert. „Mit Gedächtnis werden zwei Sachverhalte bezeichnet:

einerseits die Fähigkeit, sich etwas bewusst oder unbewusst zu merken und zumindest zeitweilig als Grundlage für spätere Verwendung zu behalten; andererseits ist das Gedächtnis der Ort, wo diese Information gespeichert wird“ (Wode 1988, 74). Es muss dabei von drei verschiedenen Arten von Gedächtnissen gesprochen werden, nämlich vom Kurzzeitgedächtnis, vom Arbeitsgedächtnis und vom Langzeitgedächtnis.

Was für jedes Individuum als unbekannt oder unwichtig (z.B. Verkehrsgeräusche, Gesprächsfetzen) erscheint, gelangt in das Kurzzeitgedächtnis und wird sofort oder später verworfen. Auf der anderen Seite ist das Arbeitsgedächtnis „die entscheidende Schaltstelle sowohl zwischen Informationsaufnahme und -speicherung als auch zwischen gespeicherter Information und ihrer Wiedergabe“ (Kruppa 1983, 77). Dort wird Wichtiges für eine Zeit lang bewahrt und das Individuum reproduziert es nach Regeln, die wir als Ansätze begreifen. Im Arbeitsgedächtnis befinden sich diejenigen Informationen, auf die die Aufmerksamkeit aktuell gerichtet ist und die mental aktiviert sind. Dieses Gedächtnis steht somit in Zusammenhang mit bewusster Kontrolle und Aufmerksamkeit.

Im Kontext des Fremdsprachenunterrichts stellt die gezielte selektive Aufmerksamkeit eine entscheidende Voraussetzung für die effektive und nachhaltige Speicherung neuer Informationen im Gedächtnis dar. Dabei wird die Aufmerksamkeit auf die wesentlichen Elemente des Lernmaterials gelenkt, wodurch jene Gehirnregionen aktiviert werden, die für die Integration des Lernstoffs verantwortlich sind (Kanella 2019).

Das Arbeitsgedächtnis steht in engem Zusammenhang mit dem Begriff der Behaltbarkeit (Sambanis 2013), der einen weiteren Untersuchungsgegenstand der kognitiven Psychologie darstellt. Behalten ist eine Funktion des Verarbeitungsprozesses. Damit Informationen nicht schnell wieder vergessen werden, ist es wichtig, dass sie sich eine Zeit lang im Arbeitsgedächtnis befinden. Entscheidend für das Lernen ist das Wiederholen des schon erlernten Lernstoffs, das sowohl durch dessen Strukturierung und Ordnung als auch durch die Aktivierung der Wissensstruktur gelingen kann.

Die genannten Faktoren, die eine wesentliche Rolle bei der Informationsverarbeitung im Arbeitsgedächtnis spielen, tragen dazu bei, dass die Strukturen, die von den Lernenden als wichtig erachtet werden, schließlich im Langzeitgedächtnis gespeichert werden, was ihre Aneignung ermöglicht. Dabei ist hervorzuheben, dass die im Langzeitgedächtnis gespeicherten Informationen durch Wiederholungen reaktiviert werden können, wodurch sie jederzeit abrufbar bleiben (Kanella 2019)

3.1.2 Lerntyp und Lernstil

Die meisten Lernenden bevorzugen individuelle Methoden, mit Stimuli und Informationen umzugehen. „Verschiedene Bedürfnisse beim Lernen und eine unterschiedliche Lerneffektivität führten zu der Erkenntnis unterschiedlicher Lerntypen“ (Röll 2003, 131). Unter ansonsten gleichen Lernbedingungen erzielen nach diesem Konzept Lernende oft deshalb unterschiedliche Erfolge, weil die von ihnen bevorzugte Lernmethode nicht angeboten wird.

Darauf aufbauend wird in den letzten Jahren vermehrt darauf hingewiesen, dass die Lehrkraft die Lerntypen (z.B. auditiver, visueller, kinästhetischer personenorientierter, kommunikativer, medienorientierter laut Huneke & Steinig 2005, Roche 2013) und -stile (z.B. Pragmatiker, Reflektor, Theoretiker, Aktivist nach dem Lernstilmodell von Honey & Mumford 1992 in Goffield et. al 2004) ihrer Lernenden einschätzen und ihre Lehrmethoden dementsprechend anpassen sollten. Wenn die Lernende ihre eigenen Lerntyp und -stil kennen, können sie besser lernen, da ihre Aufmerksamkeit und das Bewusstsein für Lernaktivitäten erhöht.

Außerdem erstellen sie ein Profil ihrer Stärken und Schwächen beim Lernen (Bachmann 2003). Obwohl die meisten Lernenden einen bevorzugten Lernstil pflegen, können sie auch mit anderen Lernstilen umgehen. Lerntypen sind in der Regel Mischtypen, die am besten in einer Kombination verschiedener Situationen und Umgebungsvariablen lernen.

Wenn die Lernende die Flexibilität besitzen, zwischen verschiedenen Strategien zu wechseln, können sie den Ansprüchen verschiedener Aufgaben besser gerecht werden (Kanella 2019, Kanella 2022).

Aus den verschiedenen Lernstilen werden unterschiedliche Lerntypen abgeleitet. Dabei ist es jedoch schwierig, eine klare Abgrenzung zwischen Lernstil und Lerntyp vorzunehmen, da in der Definition des Begriffs ‚Lernstil‘ sowohl Persönlichkeitsmerkmale als auch individuelle Präferenzen der Lernenden einfließen.

3.1.3 Der Einsatz von Lernstrategien im FSU

Im Gegensatz zu den Lernstilen können Lernstrategien (Bimmel 2012) vermittelt, erlernt und trainiert werden. Durch gezieltes Strategietraining hat jede/-r Lernende die Möglichkeit, ihre/seine Lernstrategien zu optimieren und dadurch effektiver zu lernen. Dies setzt jedoch eine positive Einstellung zur Selbststeuerung sowie ein bewusstes und reflektiertes Vorgehen beim Lernen voraus (Kanella 2019, Kanella 2022). Durch die bewusste Anwendung und das

systematische Üben von Lernstrategien können die Lernenden deren Effektivität besser einschätzen und ihren Einsatz im Lernprozess zunehmend automatisieren.

Das Ziel der Lernstrategien im Fremdsprachenlernen besteht darin, die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz der Lernenden zu fördern (Wiedenmayer 2009). Sie unterstützen die Lernenden dabei, eine Fremdsprache aktiv anzuwenden und ihre Gedanken situationsgerecht und angemessen auszudrücken (Kanella 2022).

3.2 Persönlichkeitsbezogene Faktoren

Jeder Lernende zeichnet sich durch eine einzigartige Persönlichkeit aus, die ein breites Spektrum an Eigenschaften umfasst.

„Persönlichkeit im weitesten Sinn meint die Summe der charakteristischen Merkmale einer Person: sensomotorische wie sportliche oder künstlerische Fähigkeiten, intellektuelle Fähigkeiten oder Interessen, emotionale Züge wie ängstliches (furchtsames) oder cholerasches Temperament und so weiter bis hin zu den sozialen Einstellungen und den gesellschaftlich bedingten Werten. In einem engeren Sinn bezeichnet Persönlichkeit nur die affektiven Aspekte (Motivationen und Emotionen) sowie die sozialen Aspekte, das heißt das Temperament oder den Charakter. Dahinter steht die Annahme, dass das Verhalten von Menschen in sozialen Situationen ziemlich stabil bleibt“ (Lieury 2013, 279).

Es ist also von großer Bedeutung, gerade diese Vielfalt der Persönlichkeit zu achten und zu bewahren. Dabei ist die Lehrkraft dazu angehalten, das Selbstwertgefühl der Lernenden zu stärken und somit ihre Individualität zu wahren (Kanella 2019). Persönlichkeitsspezifische Bereiche wie Emotionen, Interessen und Motivation können den Lernprozess stark beeinträchtigen und ihn sogar verhindern.

3.2.1 Emotionen

Da das „schulische Lernen mit einer breiten Palette an emotionalen Erfahrungen verbunden ist“ (Sann & Preiser 2008, 215), sind die emotionalen Züge der Lernenden entscheidend für die Bewältigung von Lehr- und Lernprozessen. Hascher und Hagenauer (2011) thematisieren in diesem Zusammenhang Lern- und Leistungsemotionen, die durch spezifische Situationen ausgelöst werden. „Positive (aktivierende) Emotionen korrelieren positiv mit der schulischen Leistung, während negative (deaktivierende) Emotionen negative Beziehungen zur Leistung aufweisen“ (Hascher und Hagenauer 2011, 295).

Im schulischen Kontext werden Emotionen wie Angst, Ärger und Freude (Pekrun et al. 2002), Langeweile (Götz & Frenzel 2006), Neid und Zuwendung

(Astleitner 2000) sowie Enthusiasmus, Hoffnung, Erleichterung, Stolz, Dankbarkeit, Traurigkeit, Hoffnungslosigkeit, Scham, Enttäuschung und Überraschung als besonders relevant betrachtet. Diese emotionalen Zustände, die im Gegensatz zu kognitiven Merkmalen eine äußerst dynamische Entwicklung zeigen, können das Lernen mit emotionalen Aspekten verknüpfen und die schulische Leistung nachhaltig beeinflussen (Pekrun et al. 2002).

Untersuchungen zur Entstehung von Prüfungsangst zeigen, dass ungünstige Einschätzungen der eigenen Fähigkeiten, Misserfolgserwartung und eine hohe subjektive Relevanz von Misserfolg eng mit Prüfungsangst korrelieren (Wild et al. 2006).

Es ist zu betonen, dass positive, aktivierende Emotionen die schulische Motivation fördern, während negative Emotionen das Lernen beeinträchtigen, weil sie zu einer Reihe von Ablenkungs- und Ausweichstrategien führen (Kanella 2019). Positive Emotionen wie z.B. Freude erleichtern den Einsatz von Lernstrategien, da kognitive Ressourcen geschont werden und so kann die Aufmerksamkeit auf die Aufgabe gerichtet werden. Negative Emotionen, wie Langeweile, hingegen, behindern den Einsatz von Lernstrategien, da kognitive Ressourcen sowie die aufgabenbezogene Aufmerksamkeit reduziert werden (Pekrun 2006, Pekrun & Perry 2014). Positive Emotionen erleichtern die Verwendung tiefgreifender, verstehensorientierter Lernstrategien, während negative Emotionen (z.B. Langeweile, Angst) eher zu einer oberflächlichen Informationsverarbeitung führen.

3.2.2 Interesse und Motivation

Motivation wird als ein äußerst dynamisches Konzept betrachtet (Apeltauer 2006), das sich aus der Wechselwirkung zwischen den individuellen Eigenschaften der Lernenden und der jeweiligen Lernsituation ergibt. Sie ist ein affektives Merkmal des Lernens, dem eine entscheidende Rolle für den Erfolg und die Geschwindigkeit beim Erlernen einer Zielsprache zugeschrieben wird. Sie ist nicht unmittelbar sichtbar, unterscheidet sich von Person zu Person und kann Schwankungen unterliegen.

Unter Motivation wird der Wille verstanden, ein Ziel zu erreichen. Im Kontext des Fremdsprachenlernens ist damit der Trieb zum Lernen einer Fremdsprache gemeint. Die sehr allgemeine Definition setzt voraus, dass Motivation ein äußerst dynamisches Konstrukt (Apeltauer 2006) ist: es hängt von individuellen Merkmalen der Lernenden in ihrer Wechselwirkung mit der Lernsituation ab. Sie kann nicht als ein stabiler Faktor angesehen werden, da ihre Intensität und ihre Qualität mit der Zeit verändert werden kann (Dörnyei 2005). Gardner (1985) unterscheidet bei der Motivation drei zentrale Komponenten:

- die Haltung gegenüber einem Ziel, die sowohl positiv als auch negativ ausfallen kann,
- das Bestreben, dieses Ziel zu erreichen und
- die Bereitschaft der Lernenden, die notwendigen Anstrengungen zu unternehmen, um das Ziel zu verwirklichen.

Damit die Lernenden motiviert sind, gilt es folgende Bedürfnisse zu decken (Wiedenmayer 2014, Wiedenmayer & Chita 2022):

- **Autonomie:** Für die Lernenden ist es wichtig, bei Entscheidungen, die sie betreffen, einbezogen zu werden. Lerner brauchen bei Entscheidungen, die einen Einfluss auf sie haben, mitzumachen. Ihnen ist es wichtig, ihren Unterrichtsprozess zu kontrollieren.
- **Zugehörigkeit:** Die Lernenden haben den Wunsch, mit anderen Menschen zu kommunizieren, akzeptiert zu werden, nach bestimmten Kriterien zu Lerngruppen zu gehören.
- **Zuständigkeit:** Die Lernenden möchten das Gefühl (die Bestätigung) haben, dass sie in bestimmten Bereichen, die für sie wichtig sind, Erfolg haben.

Deci und Ryan (1985) unterscheiden zwischen intrinsischer und extrinsischer Motivation, die den Lernprozess auf unterschiedliche Weise beeinflussen. Neuere Studien (Schunk et al. 2014) vertiefen diese Differenzierung, indem sie die Bedeutung von Zielorientierungen in der Motivation hervorheben. Sie zeigen, dass die Wahrnehmung und das Streben der Lernenden nach ihren Zielen einen wesentlichen Einfluss darauf haben, wie sie lernen und welche Lernstrategien sie entwickeln. Dabei wird intrinsische Motivation, die aus persönlichem Interesse und Freude an der Aufgabe entsteht, von extrinsischer Motivation unterschieden, die durch äußere Belohnungen oder Anerkennung angeregt wird. Beide Formen der Motivation wirken sich unterschiedlich auf die Lernleistung aus, wobei intrinsische Motivation oft zu nachhaltigeren und vertiefteren Lernergebnissen führt.

Zahlreiche Studien mit Fremdsprachenlernenden in unterschiedlichen Kontexten (Edmondson & House 2006) bestätigen das sozial-psychologische Verständnis, dass gute sprachliche Leistungen maßgeblich vom Interesse an der Sprache sowie von der Einstellung der Lernenden gegenüber der Sprache und der Zielkultur beeinflusst werden. Interesse wird dabei mit geistigem Engagement, Aufmerksamkeit und den Bestrebungen oder Anliegen der Lernenden in Verbindung gebracht. Die Intensität des Interesses hängt davon ab, wie bedeutsam oder nützlich ein bestimmter Gegenstand oder schulischer Aspekt für die Lernenden ist (Kanella 2019).

Wissenschaftliche Untersuchungen zeigen, dass ein positiver Zusammenhang zwischen dem Interesse an einem Thema und der Lernleistung besteht (Harackiewicz et al. 2008). Diese Erkenntnis ist für die pädagogische Arbeit der

Lehrkräfte von großer Bedeutung. So sieht beispielsweise eine Lehrplanvorgabe vor, dass die individuellen Interessen der Lernenden bei der Planung und Gestaltung des Unterrichts (Wiedenmayer 2014, Kanella 2021, Wiedenmayer & Chita 2022) berücksichtigt werden sollten, um die Leistungsmotivation der Schüler zu fördern.

3.3 Soziodemographische Faktoren

Alter und Geschlecht sowie die Muttersprache (Kanella 2019) der Lernenden sind entscheidende Faktoren, die den Spracherwerb beeinflussen können. Das Alter spielt eine wichtige Rolle im Spracherwerbsprozess. Kinder haben oft eine größere Fähigkeit neue Strukturen leichter aufzunehmen und zu integrieren. Im Gegensatz dazu können ältere Lernende auf bereits etablierte sprachliche Gewohnheiten und Muster zurückgreifen, was den Lernprozess sowohl positiv als auch negativ beeinflussen kann.

Das Geschlecht kann ebenfalls eine Rolle spielen, obwohl die Forschungsergebnisse in diesem Bereich gemischt sind. Einige Studien deuten darauf hin, dass es geschlechtsspezifische Unterschiede im Spracherwerb geben könnte, wobei beispielsweise Mädchen tendenziell früher und schneller sprechen lernen, als Jungen. Jedoch können soziale und kulturelle Faktoren ebenso wie individuelle Unterschiede diese Geschlechtsunterschiede beeinflussen.

Der Einfluss der Muttersprache ist ein weiterer wichtiger Faktor. Positive Transferphänomene, bei denen bereits vorhandene Sprachkenntnisse auf die neue Sprache übertragen werden, können den Lernprozess erleichtern. Auf der anderen Seite können negative Transferphänomene auftreten, wenn bestimmte Strukturen oder Aussprachen aus der Muttersprache den Lernprozess in der Zielsprache beeinträchtigen.

3.3.1 Biologische Faktoren

Die biologischen Faktoren Alter und Geschlecht haben großen Einfluss auf den Fremdspracherwerb. Das hat verschiedene Gründe, die vor allem auf die altersbedingte und geschlechtsspezifische Entwicklung des Gehirns sowie den Einfluss von Hormonen zurückgeführt werden können. Aufgrund verschiedener Untersuchungen im Kontext der Gehirnforschung (Ellis & Loewen 2006 DeKeyser 2012) wurde deutlich, dass das Alter für den Erwerb von Grammatik eine der wichtigsten Rollen spielt. Die Untersuchungsergebnisse beweisen, dass Lerner, die eine L2 als junge Erwachsene lernen, die Grammatik besser als ältere erwerben konnten.

Im Allgemeinen erlernen Menschen die Grammatik einer Fremdsprache offenbar in unterschiedlichen Altersstufen unter veränderten kognitiven Rahmenbedingungen bzw. mit anderen neuronalen Parametern und speichern das Gelernte auch anders ab. Die Didaktik muss aus diesem Grund den Lernprozess altersgemäß gestalten, sodass in jeder Altersstufe ein optimales Ergebnis erzielt werden kann.

Ein anderer Aspekt, der in jüngster Zeit unter den biologischen Variablen des Fremdsprachenlernens intensiv diskutiert wird, ist die Frage, ob Geschlecht den Fremdsprachenlernprozess beeinflussen kann. Geschlechterspezifische Unterschiede im Spracherwerb sind noch wenig erforscht. Dennoch lässt sich feststellen, dass es im Spracherwerb, in der Sprachkompetenz und in der Sprachverwendung tendenziell Unterschiede gibt (Hyde 2014). So haben z. B. psychologische Tests gezeigt, dass Frauen bei Aufgaben zur Sprachflüssigkeit, zum sprachlichen Gedächtnis, zur Artikulationsgeschwindigkeit und zur Verwendung der Grammatik Männern überlegen sind (Halpern 2012). Männer haben im Gegensatz dazu tendenziell Vorteile bei räumlichen Aufgaben und bei der Orientierung.

Auf der soziokulturellen Seite werden vor allem Geschlechterrollen und -stereotypen als Einflussfaktoren herausgestellt. Diese sollten jedoch nicht als isolierte Ursachen betrachtet werden, sondern als komplexe Elemente, die eng miteinander verknüpft sind und im Rahmen eines psychosozialen Ansatzes betrachtet werden müssen.

3.3.2 Einfluss der ersten Sprache

Der Einfluss der ersten Sprache auf das Fremdsprachenlernen ist ein wesentlicher Aspekt, der den Prozess der Sprachaneignung maßgeblich beeinflusst. In der Vergangenheit war der Einfluss der ersten Sprache auf den Prozess des Fremdsprachenlernens sehr unterschiedlich eingeschätzt worden. In der Frühzeit der fremdsprachenbezogenen kontrastiven Linguistik herrschte die Meinung, dass Lerner ihr sprachliches Wissen aus zuvor gelernten Sprachen in die neue Zielsprache übertragen. Dieser Vorgang wurde als Transfer definiert. Bei großem Kontrast zwischen mutter- und zielsprachlicher Struktur treten Interferenzen (negativer Transfer) auf, das heißt muttersprachlich bedingte Fehler in der Zielsprache, während bei geringem Kontrast nicht mit Interferenzfehlern zu rechnen ist.

Dem aktuellen Forschungsstand zufolge ist eine differenzierte Beherrschung der Erstsprache (L1) eine gute Voraussetzung für das Erlernen einer Zweitsprache (L2). Eine wenig differenzierte Beherrschung der L1 kann jedoch zum Lernhindernis werden. Die Erstsprache beeinflusst das Verständnis und die

Produktion einer Zweitsprache, wobei ihr Einfluss immer sowohl als Hilfe und als Hindernis gesehen werden kann. Oft wird in diesem Sinne von Transfer gesprochen. Aus kognitiver Sicht wird hier bereits existierendes Wissen aus der L1 ausgenutzt, um eine Zweitsprache verstehen und produzieren zu können. Es werden Elemente oder Strukturen von einer Sprache auf eine andere übertragen. Es findet jedoch nicht nur ein Transfer von L1 auf L2 statt: auch die Erstsprache kann durch den Erwerb einer Zweitsprache beeinflusst werden (Kanella 2019).

Eine kontrastive Analyse der beteiligten Sprachen könnte demzufolge Fehler und Lernschwierigkeiten in der Zielsprache vorhersagen (Ringbom 2007). Das Erkennen von Ähnlichkeiten zwischen Wörtern der L1 und der L2 kann auch zu falschen Schlussfolgerungen führen. Werden also beim Erlernen einer Zweitsprache ähnliche Strukturen in der L2 entdeckt, fällt die Aneignung dieser Strukturen leichter. Verwandte Sprachen verlangen also lediglich eine Umstrukturierung der Wissensbestände. Es ist jedoch schwer diese Sprache auf hohem Niveau zu beherrschen, da die Nähe zwischen L1 und L2 Interferenzen begünstigt. Ist die Distanz zwischen zwei Sprachen groß, so sind solche Umstrukturierungen nicht mehr möglich. Entferntere Sprachen verlangen also eine Neuorientierung. Der Erwerbsprozess ist aufwendiger, besonders in der Anfangsphase, wird aber später nicht durch etwaige Verwechslungen behindert (Kanella 2019).

Heutzutage wird das Phänomen des muttersprachlichen Einflusses auf den Fremdsprachenlernprozess deutlich differenzierter betrachtet. In der Forschung gilt Transfer mittlerweile als eine Strategie, die die Lernende meist unbewusst einsetzen, um die fremde Sprache zu erlernen und sich in ihr auszudrücken. Dieser Einfluss kann sich auch indirekt zeigen, etwa wenn die Lernende bestimmte Strukturen vermeiden oder an spezifischen Strukturen beim Spracherwerb festhalten.

Literatur

Apeltauer, Ernst: *Sprachliche Frühförderung von Kindern mit Migrationshintergrund*. Flensburg: Ernst Apeltauer 2006.

Aronson, Elliot, Wilson, Timothy D., Akert, Robin M.: *Sozialpsychologie*. Pearson Studium 2014.

Astleitner, Hermann: „Designing emotionally sound instruction. The FEASP Approach“. *Instructional Science* 2 (2000): 169-198.

Bachmann, Heinz: *Auch Lernen will gelernt sein - von der Theorie zur Praxis*. Aarau: Sauerländer 2003.

Bausch, Karl R., Christ, Herbert, Krumm, Hans-Jürgen: *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen; Basel: Francke 2003.

Βηδενμάιερ, Δάφνη: „Ετερογένεια και μαθησιακή διαδικασία. Σχεδιάζοντας το μάθημα των γερμανικών“. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Φιλοσοφική Σχολή. Τμήμα Γερμανικών Σπουδών. Αθήνα 2014.

Bimmel, Peter: „Lernstrategien- Bausteine der Lernerautonomie“. *Deutsch als Fremdsprache* 46 (2012): 3-10.

Bräu, Karin & Schwerdt, Ulrich: *Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule*. Münster: Paderborn 2005.

Brunzel, Peggy: *Kulturbezogenes Lernen und Interkulturalität*. Tübingen: Gunter Narr Verlag 2002.

DeKeyser, Robert M.: „Age effects in second language learning: Steppingstones toward better understanding“. *Language Learning* 62.2 (2012): 185-205.

Dörnyei Zoltan: *The Psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah: Erlbaum 2005.

Edmondson, Willis J. & House, Juliane: *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Tübingen: Francke 2006.

Finkbeiner, Claudia: „Herausforderungen für die Zukunft: Sprache, Kultur, Bildung“. 2018. Online in: <https://kobra.uni-kassel.de/handle/123456789/13468#>

Freitag, Hans-Werner & Blaeschke, Frederic: „Der sozioökonomische Status der Schülerinnen und Schüler für bpb“. 2021. Online in: <https://www.bpb.de/kurz-knapp/zahlen-und-fakten/datenreport-2021/bildung/329670/der-soziooekonomische-status-der-schuelerinnen-und-schueler/>

Gardner, Robert C: *Social psychology and language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold 1985.

Goffield, Frank, /Moseley, David, Hall, Elaine, Ecclestone, Kathryn: *Learning styles and pedagogy in post-16 learning. A systematic and critical review*. London: Learning and Skills Research Centre 2004.

Götz, Thomas, Frenzel, Anne C.; „Phänomenologie schulischer Langeweile“. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 38 (2006): 149-153.

Hallet, Wolfgang & Königs, Frank G: *Handbuch Bilingualer Unterricht*. Seelze: Klett/Kallmeyer 2013.

Halpern, Diane F.: *Sex differences in cognitive abilities*. Psychology Press 2012.

Harackiewicz, Judith M., Durik, Amanda M., Barron, Kenneth E., Linnenbrink-Garcia, L. & Tauer, John M.: „The role of achievement goals in the development of interest: Reciprocal relations between achievement goals, interest, and performance“. *Journal of Educational Psychology* 100.1 (2008): 105-122.

Hascher, Tina & Hagenauer, Gerda: „Emotionale Aspekte des Lernens und Lehrens“. Ders., S. Brandt (Hrsg.): *Lehren und Lernen im Unterricht*. Band 2. Baltmannsweiler: Schneider 2011.

Hornung, Antonie: *Zur eigenen Sprache finden. Modell einer plurilingualen Schreibdidaktik*. Tübingen: Niemeyer 2002.

Huneke, Hans/Werner & Steinig, Wolfgang: *Deutsch als Fremdsprache: Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt 2005.

Hurrelmann, Klaus, Bauer, Ulrich, Grundmann, Matthias & Walper, Sabine: *Handbuch Sozialisationsforschung*. Weinheim: Beltz Verlag 2015.

Ingeborg, Christ: „Staatliche Regelungen und institutionelle Aspekte des Lehrens und Lernens fremder Sprachen“. Ders., K. R. Bausch, C. Herbert, H. J. Krumm. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke (UTB) 2003: 71-77.

Hyde, Janet S. „Gender similarities and differences“. *Annual Review of Psychology* 65 (2014): 373-398.

Jennings, Patricia A. & Greenberg, Mark T.: „The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes“. *Review of Educational Research* 79.1 (2009): 491-525.

Kaiser, Armin, Kaiser, Ruth, Lambert, Astrid & Hohenstein, Kerstin: *Metakognition: Die Neue Didaktik. Metakognitiv fundiertes Lehren und Lernen ist Grundbildung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2018.

Kanella, Katerina: „*Die Bedeutung der Lerneridentität im Grammatikunterricht*“. Διδακτορική Διατριβή. Τμήμα Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας ΕΚΠΑ 2019.

Kanella, Katerina: „The Importance of ‘Learning Identity’ and the Concept of Differentiated Instruction in the Foreign Language Lesson“. Ders., Sorina Chiper & Vasilios Zorbas (Eds.): *Multicultural and Interdisciplinary Approaches to Language Pedagogy*. Generis Publishing 2021.

Kanella, Katerina: „The importance of Learning Strategies in grammar acquisition and performance in Foreign Language Lesson“. Ders., Sviatlana, Karpava & Isaak Papadopoulos (Eds.): *Current Trends in Applied Linguistics Research and Implementation*. DISIGMA Publications 2022.

Kramer, Christina: „*Symbolische Formen, kulturelle Identität und die spätmoderne Gesellschaft: Eine kulturtheoretische Perspektive auf Ernst Cassirer, Judith Butler und Andreas Reckwitz*“. 2022. Online in: <https://www.kubi-online.de/index.php/artikel/symbolische-formen-kulturelle-identitaet-spaetmoderne-gesellschaft-kulturtheoretische>

Krumm, Hans-Jürgen, Fandrych, Christian, Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia: *Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft*. Berlin: de Gruyter 2010.

Kruppa, Ulrich: „Zur Funktion des Gedächtnisses beim Zweitspracherwerb“. *Neusprachliche Mitteilungen* 36 (1983): 76-84.

Liberati, Paolo, Lagravinese, Raffaele & Resce, Giuliano: „*How Does Economic Social And Cultural Status Affect The Efficiency Of Educational Attainments? A Comparative Analysis On Pisa Results*“. Departmental Working Papers of Economics - University 'Roma Tre' 0217, Department of Economics: University Roma Tre 2017.

Lieury, Alain: *Die Geheimnisse unseres Gehirns*. Berlin: Springer 2013.

Ellis, Rod & Loewen, Shawn: „Implicit and explicit corrective feedback and the acquisition of L2 grammar“. *Studies in Second Language Acquisition* 29.2 (2006): 339-368.

- Mandl, Heinz & Friedrich, Helmut F. (Hrsg): *Handbuch Lernstrategien*. Göttingen: Hogrefe 2006.
- Murphey, Tim, Fukada, Yoshifumi, Fukuda, Tetsuya & Falout, Joseph: „Group Dynamics“. Ders., Tammy Gregersen and Sarah Mercer (Eds.): *The Routledge Handbook of the Psychology of Language Learning and Teaching*. New York: Routledge 2021.
- OECD (2016c), PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education, OECD Publishing, Paris. Online in: <https://www.oecd.org/education/pisa-2015-results-volume-iii-9789264273856-en.htm>
- OECD (2017), PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being, PISA, OECD Publishing, Paris. Online in: <https://www.oecd.org/education/pisa-2015-results-volume-iii-9789264273856-en.htm>
- Pekrun, Reinhard, Molfenter, Stefan, Titz, Wolfram & Perry, Raymond P.: *Emotion, learning, and achievement in university students*. New Orleans: Longitudinal studies. 2002.
- Pekrun, Reinhard & Perry, Raymond P.: „Control-value theory of achievement emotions“. Ders., Reinhard Pekrun and Lisa Linnenbrink-Garcia (Eds.): *International handbook of emotions in education*. New York: Routledge 2014: 120-141.
- Pisa Studien. Online in <http://www.oecd.org/pisa/>.
- Raabe, Horst: *Grammatik und ihre Vermittlung im Fremdsprachenunterricht*. Grammatik, Band C. Patras: EAI 2001.
- Riegel, Ulrich: „Das Wissenschaftlich-Religionspädagogische Lexikon im Internet“. Sozialisation, religiöse. 2018. Online in: <https://bibelwissenschaft.de/stichwort/200373/>.
- Rindermann, Heiner: „Intelligenz“. Ders., Howard S. Friedman und Miriam W. Schustack (Eds.): *Persönlichkeitspsychologie und Differentielle Psychologie*. München: Pearson 2004: 372-389.
- Ringbom, Hakan: *Cross-Linguistic Similarity in Foreign Language Learning*. Multilingual Matters: Cambridge University Press 2007. 1-18
- Risager, Karin: „Language and Culture in a Global Perspective“. Ders., Karin Risager (ed.): *Language and Culture. Global Flows and Local Complexity*. Multilingual Matters 2022: 1-18.
- Roche, Jörg: *Fremdsprachenerwerb. Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr Fracke Attempto 2013.
- Röll, Franz Josef: *Pädagogik der Navigation. Selbstgesteuertes Lernen durch Neue Medien*. München: Kopaed 2003.
- Rost, Detlef H.: *Handbuch Intelligenz*. Beltz 2013.
- Sambanis, Michaela: *Fremdsprachenunterricht und Neurowissenschaften*. Narr Studienbücher. Gunter Narr Verlag 2013.
- Sann, Uli & Preiser, Siegfried: „Emotionale und motivationale Aspekte der Lehrer- Schüler-Interaktion“. Ders., Martin K. W. Schweer (Hrsg.): *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2008: 209-226.

Schunk, Dale H., Meece, Judith L. & Pintrich, Paul R.: *Motivation in Education: Theory, Research, and Applications*. Boston: Pearson Education 2014.

Schumann, Stephan: „Förderung von Sozialkompetenzen im Unterricht aber wie? Die Bedeutung und Wirkungsweisen kooperativer Lernformen“. *Netz Werk - Zeitschrift der Wirtschaftsbildung Schweiz* 102.2 (2008): 10-23.

Schwab, Götz, Hoffman, Sabine & Schön, Almut: *Interaktion im Fremdsprachenunterricht. Beiträge aus der empirischen Forschung*. Münster: LIT Verlag 2017.

Schweizer, Karl: *Leistung und Leistungsdiagnostik*. Frankfurt: Springer 2006.

Tanner, Albert, Badertscher, Hans, Holzer, Rita, Schnidler, Andreas & Streckeisen, Ursula: *Heterogenität und Integration. Umgang mit Ungleichheit und Differenz in Schule und Kindergarten*. Zürich: Seismo 2006.

Vock, Miriam & Gronostaj, Anna: *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht*. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung 2017.

Wiedenmayer, Dafni: „Die wesentliche Rolle der Kompetenzen der Sprachlernenden für den Fremdsprachenunterricht“.

Online in:

https://www.academia.edu/5754687/Die_wesentliche_Rolle_der_Kompetenzen_der_Sprachlernenden_f%C3%BCr_den_Fremdsprachenunterricht

Wiedenmayer, Dafni & Chita, Anna: „Binnendifferenzierung und DaF- Unterricht in Griechenland heute“. *Lexis - Athener Zeitschrift für Germanistik* 3 (2002).

Wild, Elke, Hofer, Manfred & Pekrun, Reinhard: „Lernmotivation. Ders., A. Krapp & B. Weidemann (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie*“. Weinheim: Beltz 2006: 212-238.

Wode, Henning: *Einführung in die Psycholinguistik: Theorien, Methoden, Ergebnisse*. Ismaning: Max Hueber 1988.

Zehnder Grob, Sabine & Morgenthaler, Christoph: „Religiöse Sozialisation in Familie und Unterricht“. Ders., Christoph Käppler und Christoph Morgenthaler (Hrsg.): *Werteorientierung, Religiosität, Identität und die psychische Gesundheit Jugendlicher*. Stuttgart: Kohlhammer 2013: 81-124.