

Universität Duisburg-Essen
Fakultät für Geisteswissenschaften
Institut für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache

**SPRECHANGST
INTERNATIONALER
STUDIERENDER IN
DER FREMDSPRACHE
DEUTSCH**

Inaugural-Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades
Doktor der Philosophie (Dr. phil.)
der Fakultät für Geisteswissenschaften
der Universität Duisburg-Essen

vorgelegt
von

Natalia Inozemtseva
aus Moskau

Gutachterin/Betreuerin: Prof. Dr. Heike Roll, Universität Duisburg-Essen
Zweitgutachterin: Jun.-Prof. Dr. Lena Heine, Ruhr-Universität Bochum
Drittgutachterin: Jun.-Prof. Dr. Andrea Hildebrandt, Universität Greifswald

Tag der mündlichen Prüfung: 8.09.2016

München, im Dezember 2016

Für meine Großeltern und meine Mutter

Danksagungen

Mein erster Dank gilt Frau Prof. Dr. Heike Roll für die umfassende fachliche Betreuung, ihre Freundlichkeit und moralische Unterstützung. Ebenso danke ich Frau Dr. Andrea Hildebrandt für die effektive Betreuung, die unkomplizierte Kommunikation und ihre ständige Hilfsbereitschaft, auch wenn die Zeit sehr knapp war. Frau Jun.-Prof. Dr. Lena Heine danke ich für die hilfreichen Kommentare und die ausführlichen Rückmeldungen zu meiner Forschungsarbeit.

Ich danke der Konrad-Adenauer-Stiftung für die finanzielle Unterstützung bei der Verwirklichung dieser Arbeit.

Ferner danke ich Helga Schulz und Mathias Althaler für die umfangreiche sprachliche Unterstützung sowie das genaue und wachsame Redigieren des Textes. Mein Dank gilt auch den Schul- und Kursleitern der Sprachschulen in Duisburg des Sprachzentrums in Berlin für die Möglichkeit der Datenerhebung. Überdies danke ich meinen Kollegen an der Universität Duisburg-Essen, die Befragungen und Interviews ermöglicht haben und mich mit hilfreichen Hinweisen und zahlreichen Denkanstößen unterstützt haben: Ashwini Kakodkar, Hülya Isiklar, Christoph Chlosta und Ina Lammers.

Mein besonderer Dank gilt meiner Mutter Galina Inozentseva, meiner Großmutter Anna Kozlowa, meinem Großvater Viktor Kozlow sowie meinem Freund Aaron Tilton für ihren grenzlosen Glauben an mich, ihre Zuwendung und ihre moralische Unterstützung.

Inhaltsverzeichnis

Kapitel 1 Einleitung	14
1.1 Gegenstand und Zielsetzung der Studie	14
1.2 Aufbau der Arbeit	18
Kapitel 2 Soziale und sprachliche Merkmale von BildungsausländerInnen in Deutschland	22
2.1 Ausländische Studierende in Deutschland: Überblick über die Zielpopulation ..22	
2.1.1 Demografische Daten.....	22
2.1.2 Deutschkenntnisse der BildungsausländerInnen.....	25
2.1.3 Mobile Studierende	26
2.2 Bedingungen des Sprachenlernens im Zielland.....	29
2.2.1 Sprachenlernen im Herkunftsland und Spracherwerb im Zielland.....	30
2.2.2 Aspekte der authentischen Kommunikation im Zielland.....	35
2.2.3 Merkmale des Sprachenlernens im Erwachsenenalter. Identität und Selbstbild erwachsener Fremdsprachenlerner.....	37
2.3 Sozialer Status Sprachenlerner im Zielland	40
2.3.1 Gesellschaftlicher Status. Soziokulturelle Normen im Zielland.....	41
2.3.2 Situationsbezogener Status. Machtverhältnisse zwischen MuttersprachlerInnen und NichtmuttersprachlerInnen.....	43
2.3.3 Sprachkenntnisse als sozialer Marker im Zielland	45
2.4 Sprachliche, soziale und psychische Situation der BildungsausländerInnen und ihre Wirkung auf die Adaptation im Zielland	48
Kapitel 3 Zum Konzept der Fremdsprachenverwendungsangst	53
3.1 Bestimmung und theoretische Einbindung des Konzeptes „Fremdsprachenverwendungsangst“	53
3.1.1 Fremdsprachenverwendungsangst und Eigenschaftsangst	57
3.1.2 Fremdsprachenverwendungsangst und Ambiguitätstoleranz: Konzeptionierung und empirische Evidenz des Zusammenhangs zwischen den Faktoren	60
3.2 Theoretische Ansätze zum Konzept der FSVA und die FSVA-Messinstrumente	66
3.3 Komponenten und assoziierte Faktoren der FSVA	69
3.4 Auslösende Faktoren der FSVA	73
3.5 Weitere zusammenhängende Faktoren und individuelle Unterschiede im FSVA-Empfinden	75
Kapitel 4 Poststrukturalistische Ansätze der Motivationsforschung in Bezug auf die Theorie und Methodik der Sprechangstforschung	80
4.1 Kritische Betrachtung der Theorie der Motivationsforschung. Poststrukturalistische Motivationsforschung als Anhaltspunkt für die Theoretisierung eines neuen FSVA-Modells.....	81
4.1.1 <i>person-in-context approach</i>	83
4.1.2 Das „L2 Motivational Self System“	85

4.1.3	<i>International posture</i>	87
4.1.4	Selbstwirksamkeit	89
4.1.5	Selbstbestimmung	90
4.1.6	„Investment“ und „imagined communities“	93
4.1.7	<i>Foreign Language Enjoyment</i>	95
4.2	Neukonzeptionierung der Fremdsprachenverwendungsangst	98
4.2.1	Die Individualität der Lernenden bei der Konzeption der FSVA	98
4.2.2	Reflexion der FLCA-Skala in Bezug auf das neue FSVA-Konzept.....	101
4.2.3	Momentaner Kontext der Kommunikation	102
4.3	Einsatz quantitativer und qualitativer Methoden für die FSVA-Forschung	103
4.3.1	Befunde aus der Komplexitätstheorie/dynamischen Systemtheorie.....	105
4.3.2	Ein Beispiel der methodischen Anwendung der Komplexitätstheorie. Hinweise für die weiteren Studien in der FSVA-Forschung	108
Kapitel 5 Methodisches Verfahren der ersten Teilstudie		111
5.1	Besonderheiten der Erhebungsmethoden in der Angstforschung.....	111
5.2	Triangulation als Kernpunkt des methodischen Verfahrens.....	115
5.3	Begründung und Zielsetzung der Verfahrensweise	116
5.4	Fragestellung der ersten Teilstudie: Konzept der FSVA für die Zielpopulation internationaler Studierender	120
5.5	Explorative Befragung für die Präzisierung der Grundgesamtheit.....	122
5.6	Fragebogen	127
5.6.1	Stichprobenziehung für die erste Teilstudie und Durchführung der Befragung	127
5.6.2	Aufbau des Fragebogens. Zusammenstellung der Items	128
5.6.3	Statistische Analyse	135
5.7	Interviews und Gruppendiskussion.....	136
5.7.1	Zielsetzung der Inhaltsanalyse	136
5.7.2	Zusammenstellung der Leitfragen	137
5.7.3	Durchführung der Interviews und der Gruppendiskussion	139
5.7.4	Auswertung der Interviewtranskripte: strukturierende und typisierende Inhaltsanalyse	139
5.7.5	Vorgesehene Form der Ergebnisdarstellung in der ersten Teilstudie	143
Kapitel 6 Ergebnisse der quantitativen Analyse		146
6.1	Stichprobe der Befragung	146
6.1.1	Soziodemographischer Hintergrund	146
6.1.2	Lernhintergrund und sprachlicher Hintergrund	146
6.2	Fremdsprachenverwendungsangst der ProbandInnen und ihre Entstehungsgründe	147
6.3	Ergebnisse des postulierten Modells der Fremdsprachenverwendungsangst	149
6.3.1	Ergebnisse zum Korrelationsmodell der Fremdsprachenverwendungsangst	149
6.3.2	Hierarchisches Modell für das Konstrukt „Fremdsprachenverwendungsangst“: Aufbau und Spezifizierung	152

6.3.3	Hierarchisches Modell für das Konstrukt „Fremdsprachenverwendungsangst“: Ergebnisse.....	152
6.4.	Ergebnisse der Korrelationsanalyse.....	155
6.4.1	Korrelationsanalyse der Faktoren des Modells „Fremdsprachenverwendungsangst“ und „Eigenschaftsangst“	156
6.4.2	Korrelationsanalyse der Faktoren des Modells „Fremdsprachenverwendungsangst“ und „ <i>Foreign Language Enjoyment</i> “	156
6.4.3	Korrelationsanalyse der Faktoren des Modells „Fremdsprachenverwendungsangst“ und „Neuheits-Ambiguitätstoleranz“	157
Kapitel 7 Ergebnisse der Inhaltsanalyse		160
7.1	Rekonstruktion der Merkmale der ProbandInnen: BildungsausländerInnen in Deutschland	160
7.1.1	Stichproben der Interviews und der Gruppendiskussion	160
7.1.2	Teilnahme am Leben der internationalen Gemeinschaft und Selbstbestimmung.....	161
7.1.3	Durchsetzungskraft und Selbstverantwortung für den Spracherwerb ...	165
7.2	Hochhängstliche Einstellung: Angst vor Fehlern	168
7.2.1	„Ich lerne Deutsch seit langer Zeit und darf jetzt keine Fehler mehr machen“	169
7.2.2	„Ich lebe in Deutschland seit Jahren, ich darf keine Fehler in der Sprache begehen“	170
7.2.3	„Ich bin zu alt, um Fehler zu machen“	171
7.2.4	„Ich muss meinem sozialen Status entsprechen“	172
7.2.5	„Ich habe Deutsch als Hauptfach studiert“	174
7.2.6	„Nur Versager machen Fehler“.....	174
7.3	Niedriggängstliche Einstellung: Besorgnisse über gegenseitige Verständigung.	174
7.4	Spracherwerb und Kommunikationsverhalten im Zielland.....	178
7.4.1	Einstellung zum Sprachenlernen.....	178
7.4.2	Kommunikationsverhalten.....	183
7.4.3	Einstellung zur Korrektur	195
7.4.4	Freude an der zielsprachigen Kommunikation und motivierende Wirkung der FSVA	198
7.4.5	Chinesische Studierende im Zielland Deutschland.....	201
7.5	Zusammenfassung der triangulierten Ergebnisse der Konzeption der FSVA ...	204
Kapitel 8 Diskussion der Ergebnisse der ersten Teilstudie		207
8.1	Ergebnisse der triangulierten Daten zum Niveau der FSVA.....	207
8.2	FSVA als sich entwickelnder Aspekt im Spracherwerbsprozess	213
8.3	Persönlichkeit der Lernenden und Individualität der FSVA-Einstellung.....	215
8.4	Zielsprachige Umgebung als Potential für Veränderung der FSVA-Einstellung	218
8.4.1	Kommunikationsziel und GesprächspartnerInnen im FSU und im Zielland	219

8.4.2	Das positive Bild der GesprächspartnerInnen: UnterstützerInnen statt PrüferInnen	219
8.4.3	Fehlende direkte Konkurrenz im Zielland	220
8.5	Dynamik des FSVA-Konzeptes im Kontext des Spracherwerbs	222
8.6	Konzepte „ <i>FLCA</i> “ und FSVA	226
Kapitel 9 Theoretischer Teil der zweiten Teilstudie		228
9.1	Das Verhältnis zwischen Aufregung und fremdsprachlichen Leistungen: Forschungsstand	229
9.1.1	Diskrepanz im Forschungsinstrumentarium. Gesamtnoten und Selbsteinschätzung als Hauptkriterien der Wirkung von FSVA	229
9.1.2	Studien zur förderlichen Wirkung der FSVA	231
9.2	FSVA-Wirkung auf den kognitiven Prozess und den sprachlichen Output: differenziertere Analysekriterien	232
9.3	Theoretische Erklärung für den hinderlichen und förderlichen Einfluss der FSVA	236
9.4	Diskussion der beeinträchtigenden und förderlichen Wirkung der FSVA	238
9.5	Schlussfolgerung: Aktualität der Forschungsfrage und Desiderate für die weitere Untersuchung	239
Kapitel 10 Methodisches Verfahren der zweiten Teilstudie.....		244
10.1	Theoretischer Ansatz der empirischen Untersuchung und Verfahrensweise für die Sprechprobenanalyse	244
10.2	Kriterien für die Auswertung der Sprechproben	247
10.3	Stichprobenziehung und Aufnahme der Sprechdaten.....	254
10.4	Transkription der Sprechdaten.....	256
10.5	Fragestellung und Vorgehensweise bei der qualitativen und quantitativen Erhebung	257
Kapitel 11 Ergebnisse der triangulierten Analyse zur Fragestellung der zweiten Teilstudie		260
11.1	Ergebnisse der Sprechprobenanalyse	260
11.2	Zusammenfassung der Ergebnisse: Unterschied zwischen NÄ und HÄ ProbandInnen im FSVA-Einfluss auf den fremdsprachlichen Output	266
11.3	Ergebnisse der Triangulation der Frequenzanalyse, der qualitativen Inhaltsanalyse und der Sprechprobenanalyse	271
11.3.1	Physiologische Reaktionen der ProbandInnen auf FSVA	271
11.3.2	Fehlerfreiheit.....	272
11.3.3	Wortsuche	273
11.3.4	Inhalt der Aussage.....	273
11.3.5	Konzentrationsfähigkeit.....	275
11.3.6	Konsequenz der Ausdrucksweise	277
11.3.7	Aussprache und Sprechrate.....	278
11.3.8	Zugriff auf die Erstsprache oder auf die englische Sprache	279

11.4	Schlussfolgerungen aus den triangulierten Daten. Qualitative Daten der Inhaltsanalyse und quantitative Daten der Befragung als Erklärungsansätze für die Ergebnisse der linguistischen Analyse	280
------	--	-----

Kapitel 12 Allgemeine Diskussion der Studienergebnisse und Zusammenfassung 284

12.1	Diskussion der Ergebnisse der zweiten Teilstudie	284
12.2	Diskussion der allgemeinen Ergebnisse der ersten und zweiten Teilstudie	287
12.3	Hinweise und Desiderate für die weitere FSVA-Forschung	291
12.4	Ausblick und Anwendungsbereiche in DaF-Lehrveranstaltungen	296
	Literaturverzeichnis	299
	Anhang	325

Abkürzungsverzeichnis

AUM Anxiety/Uncertainty Management Theory
DSH Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang
FLCA Foreign Language Classroom Anxiety
FLCAS Foreign Language Classroom Anxiety Scale
FSU Fremdsprachenunterricht
FSVA Fremdsprachenverwendungsangst
KE Kommunikationseinheit
L2 Second Language
NAT Neuheits-Ambiguitätstoleranz
SSS sinnlose sprachliche Stelle
GD Gruppendiskussion

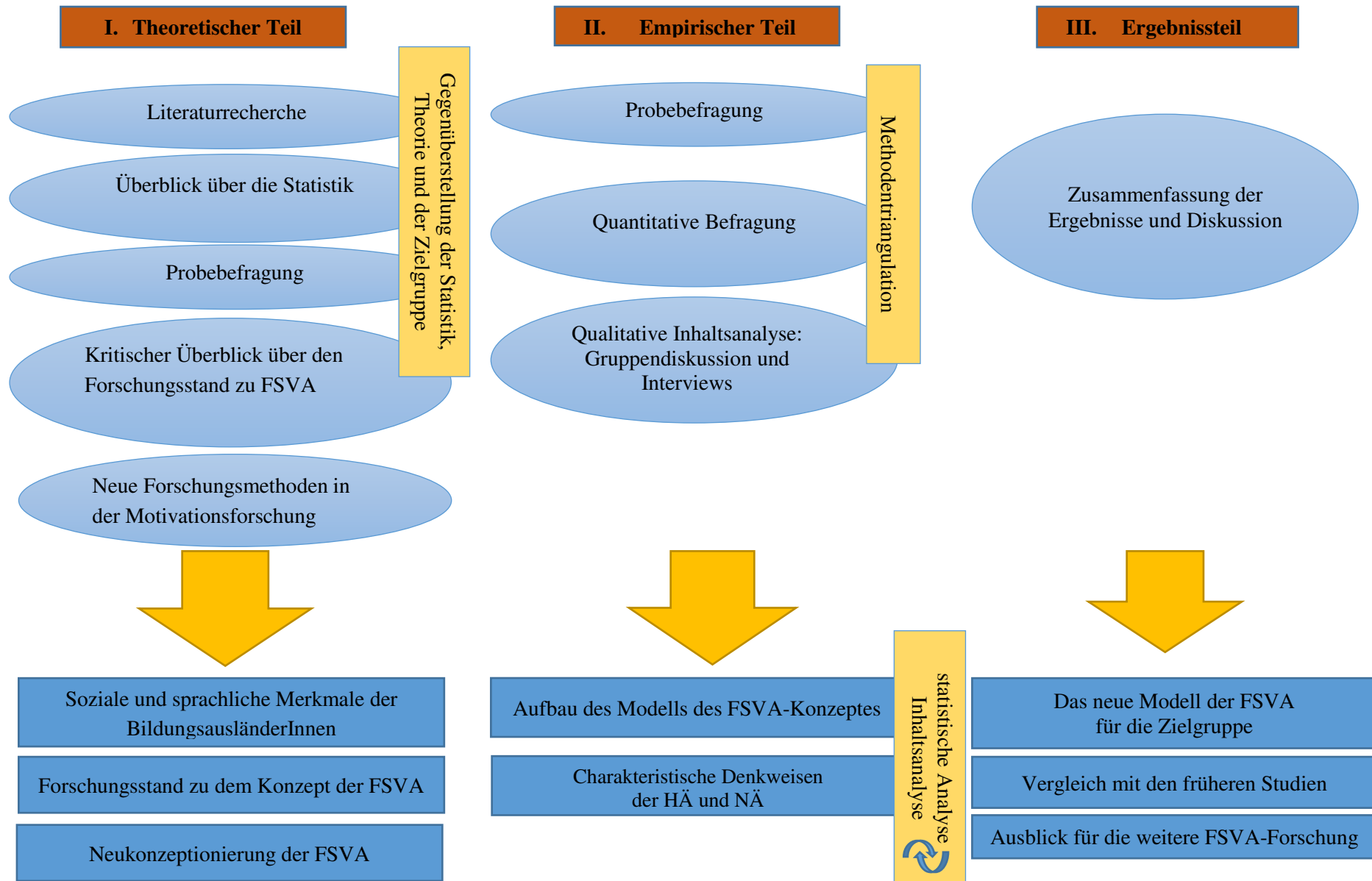
Tabellenverzeichnis

Tabelle 1. Studien zum Verhältnis zwischen den Faktoren „Fremdsprachenverwendungsangst“ und „Eigenschaftsangst“ bzw. zwischen anderen konzeptuell ähnlich gelagerten Faktoren.....	59
Tabelle 2. Theoretische und empirische Studien zum Verhältnis zwischen den Faktoren „Fremdsprachenverwendungsangst“ und „Ambiguitätstoleranz“ bzw. zwischen anderen konzeptuell ähnlich gelagerten Faktoren.....	65
Tabelle 3. Komponenten der FSVA in den Studien von 1994 bis 2011 (nach Al- Shboul et al. 2013, Ergänzungen N. I.).....	72
Tabelle 4. Vor- und Probebefragungen der Studie.....	123
Tabelle 5. Teilnahme der Stichprobengruppen am methodischen Verfahren der Studie	128
Tabelle 6. Aufbau und Ankerbeispiele des Fragebogens.....	130
Tabelle 7. Variablenkomplex im Fragebogen.....	135
Tabelle 8. Items zur Messung des Faktors „fehlende Selbstwirksamkeit“ im Fragebogen „Sprechangst internationaler Studierender“.....	155
Tabelle 9. Passungsgüte zwischen den Bestandsfaktoren der Fremdsprachenverwendungsangst und Neuheits-Ambiguitätstoleranz.....	158
Tabelle 10. Korrelationskoeffizienten zwischen den einzelnen Faktoren der FSVA- und NAT-Modelle.....	159
Tabelle 11. Kurzprofile der InterviewteilnehmerInnen.....	164
Tabelle 12. FSVA-Empfinden und FSVA-Einstellung der InterviewteilnehmerInnen	212
Tabelle 13. Zusammenfassung der Ergebnisse der Sprechprobenanalyse: Vergleich der Sprachproduktion der HÄ und NÄ ProbandInnen in der aufregenden Situation der ersten Sprechprobe (DSH-Prüfung) mit der Sprachproduktion in der entspannten Umgebung der zweiten Sprechprobe (ein Gespräch mit der Doktorandin).....	270

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1. Aufbau der Studie.....	13
Abbildung 2. Konzeptionell ähnliche Einwanderergruppen in der Migrationsforschung zu der Zielgruppe der vorliegenden Studie von BildungsmigrantInnen	27
Abbildung 3. Das Spektrum der theoretisch und empirisch belegten zusammenhängenden Faktoren mit dem Konzept von Ambiguitätstoleranz.....	62
Abbildung 4. Komponenten bzw. assoziierte Konstrukte der Fremdsprachenverwendungsangst nach E. Horwitz et al. (1986).....	70
Abbildung 5. Einige der zusammenhängenden Faktoren der FSVA	77
Abbildung 6. Paradigma der Fremdsprachenverwendungsangst von K. Scholz 2012.	100
Abbildung 7. Methodische Vorgehensweise der ersten Teilstudie: Aufstellung des Modells vom Konzept „Fremdsprachenverwendungsangst“	121
Abbildung 8. Das postulierte Modell der FSVA internationaler Studierender	134
Abbildung 9. Ablauf der Inhaltsanalyse	143
Abbildung 10. Das spezifizierte Modell der FSVA. Legende: FSW – Fehlende Selbstwirksamkeit, AVF – Angst vor Fehlern, SITFSA – Situative Sprechangst in der Fremdsprache.	151
Abbildung 11. Das hierarchische Modell der FSVA. Legende: FSVA – Fremdsprachenverwendungsangst, FSW – Fehlende Selbstwirksamkeit, AVF – Angst vor Fehlern, SITFSA – situative Sprechangst in der Fremdsprache.	154
Abbildung 12. Das resultierte Modell der FSVA internationaler Studierender	204
Abbildung 13. Ablauf der zweiten Teilstudie zum Einfluss der FSVA auf den fremdsprachlichen Output der NÄ und HÄ Deutschlerndenden.	246
Abbildung 14. Ablauf der Sprechprobenanalyse.....	253
Abbildung 15. Das dreigliedrige System der Lernercharakteristika nach Dörnyei (2010)	289

Teilstudie 1: Konzeption des Modells der FSVA (Kapitel 2 – 8)



Teilstudie 2: Einfluss der FSVA auf den fremdsprachlichen Output der Fremdsprachenverwendenden (Kapitel 9 – 11)

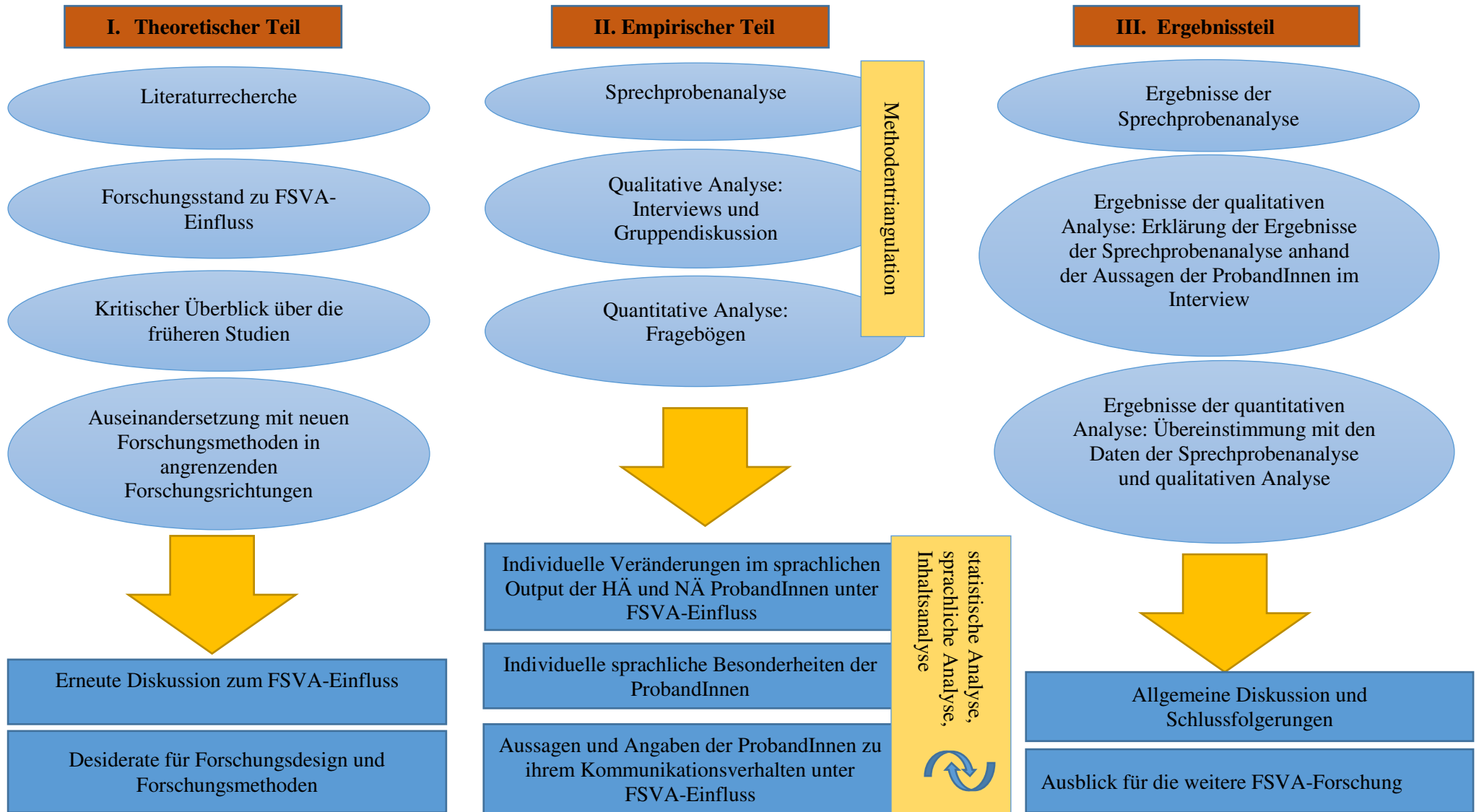


Abbildung 1. Aufbau der Studie

Kapitel 1 Einleitung

1.1 Gegenstand und Zielsetzung der Studie

„[W]e need to develop an appropriate set of conceptual tools for examining motivational issues pertaining to linguistic diversity, mobility and social integration in a rapidly changing and expanding Europe.“

(Yashima 2009, S. 148)

In der Epoche studentischer Mobilität kommt dem Beherrschen von Fremdsprachen eine wachsende Bedeutung zu. Immer mehr StudentInnen streben an, ihr Studium in einem anderen Land aufzunehmen oder fortzusetzen. Viele davon treffen ihre Wahl zugunsten europäischer Länder. Studierende verlassen ihr Herkunftsland auf der Suche nach einem „mobilen Kapital“, das ihnen ermöglichen soll, ihre Fertigkeiten durch internationale Erfahrungen zu erweitern (Murphy-Lejeune 2002). Fremdsprachenkenntnisse spielen dabei eine zentrale Rolle und sind nicht nur der Schlüssel für die weitere berufliche Laufbahn, sondern stellen häufig die wichtigste Zugangsvoraussetzung für ein Studium in Europa dar. So ist ein gewisses Kenntnisniveau der deutschen Sprache (C1) Voraussetzung für den Zugang zum Studium in Deutschland. Auch während des Studiums spielen die zielsprachlichen Kenntnisse eine ausschlaggebende Rolle für den akademischen Erfolg der Studierenden sowie für ihre erfolgreiche Integration in die aufnehmende Gesellschaft.

Empirische Studien kommen jedoch zum Schluss, dass für viele Studierende das Erlernen und der Einsatz der Fremdsprache mit einer hohen Aufregung verbunden sind, die sie daran hindert, ihre tatsächlichen Kenntnisse zur Anwendung zu bringen (vgl. Horwitz et al. 1991; Onwuegbuzie et al. 1999 b). Die Studierenden, insbesondere in jenen Ländern, in denen der Kontakt zu Zielsprache und Zielkultur eingeschränkt ist, empfinden den Fremdsprachenunterricht (FSU) im Vergleich zu den anderen Schul- bzw. Hochschulfächern als besonders anstrengend (Horwitz et al. 1986). Sie geben an, sich im Fremdsprachenunterricht eingeengt zu fühlen, sich schlecht auf das Lehrmaterial konzentrieren zu können und Schwierigkeiten damit zu haben, bereits vorhandene Kenntnisse und Fertigkeiten in der sprachlichen Praxis anzuwenden. Dies bringt einige FremdsprachenlehrerInnen zur Schlussfolgerung, dass die fremdsprachlichen Leistungen ihrer Studierenden mitunter nicht nur von kognitiven Fähigkeiten, sondern zum großen Teil auch von ihrem emotionalen Zustand abhängen. In diesem Zusammenhang kann die Aufregung beim Einsatz einer Fremdsprache für internationale Studierende zu einem wesentlichen Hindernis auf dem Weg zum Studium in einem europäischen Land werden.

Das Konzept von Fremdsprachenverwendungsangst (FSVA) internationaler Studierender stellt den Gegenstand der vorliegenden Studie dar. Das Ziel der empirischen Untersuchung der Studie besteht darin, festzustellen, ob die Fremdsprachenverwendungsangst ausländischer Studierender ihre Leistungen und ihr kommunikatives Verhalten in der Zielsprache beeinflusst. Es wird der Frage nachgegangen, ob Fremdsprachenverwendende mit höherer Neigung zu

Fremdsprachenverwendungsangst mehr Schwierigkeiten haben die beherrschten Kenntnisse und Fertigkeiten in der Zielsprache vorteilhaft zu präsentieren als jene mit gering ausgeprägter Neigung zu Fremdsprachenverwendungsangst.

Die Frage nach dem Einfluss von FSVA auf fremdsprachliche Leistungen wird im Rahmen von zwei Teilstudien bearbeitet: die erste, theoretisch angelegte Teilstudie befasst sich mit der Entwicklung des neuen Modells der FSVA internationaler Studierender im Zielland und mit seinem Verhältnis zu anderen relevanten Aspekten. Die zweite Studie knüpft an die Ergebnisse der ersten Teilstudie an und widmet sich der Frage der Wirkungsweise von FSVA auf die fremdsprachliche Kommunikation ausländischer Studierender. Methodisch wurden dabei Ansätze ausgewählt bzw. erarbeitet, die es ermöglichen, die Persönlichkeit der Lernenden sowie Dynamik, Komplexität und Individualität des Spracherwerbes in natürlicher Umgebung in den Vordergrund der Analyse zu stellen.

Bei Sichtung der themenbezogenen Literatur wurde festgestellt, dass sich die meisten Erklärungstheorien sowie methodischen und empirischen Untersuchungen dem Phänomen der unterrichtsbezogenen Fremdsprachenverwendungsangst – engl. „*Foreign Language Classroom Anxiety*“ (*FLCA*) – widmen (vgl. Horwitz et al. 1986; Young 1990, 1991, 1992, 1999; Onwuegbuzie et al. 2000). Unter diesem Phänomen wird die Aufregung verstanden, die beim Einsatz der zu erlernenden Sprache im Fremdsprachenunterricht zustande kommt. Folglich ist das Hauptziel der ersten Teilstudie, ein Modell der Fremdsprachenverwendungsangst internationaler Studierender für den Kontext natürlicher Bedingungen des Ziellandes aufzustellen. Angestrebt wird, jene Faktoren aufzuzeigen, die am stärksten mit der Fremdsprachenverwendungsangst ausländischer Studierender im Zielland assoziiert werden, um damit das untersuchte Konzept besser zu beleuchten.

Da sich die ersten wegweisenden Studien zum Konzept der FSVA auf Erfahrungen von Studierenden im institutionellen Rahmen des Fremdsprachenunterrichts richteten, wurde das prominenteste Messinstrument – *Foreign Language Classroom Anxiety Scale* (Horwitz et al. 1986) – ebenso für die Messung des unterrichtsbezogenen Konzeptes gedacht. Aus diesem Grund stellte sich die Forscherin die Aufgabe, ein geeignetes Forschungsinstrument zur Erkennung und Messung des Phänomens der Fremdsprachenverwendungsangst außerhalb des Unterrichtsrahmens zu erarbeiten. Diese Aufgabe wurde zu einem weiteren methodischen Ziel der vorliegenden Studie.

Das theoretisch postulierte Modell des FSVA-Konzeptes wurde auf der Basis einer quantitativen Befragung überprüft und im folgenden Schritt anhand einer qualitativen Inhaltsanalyse von Interviews und Gruppendiskussion mit internationalen Studierenden validiert.

Bei der historischen Entwicklung des Konzeptes von unterrichtsbezogener *FLCA* kam jenen theoretischen und empirischen Studien große Aufmerksamkeit zu, die sich mit der Fragestellung beschäftigten, in welchem Verhältnis dieses Konzept zu anderen konzeptnahen psychologischen Phänomenen steht, wie z. B. Leistungsangst, Eigenschaftsangst, Prüfungsangst und anderen. Damit wurde in den früheren Studien zum FSVA-Konzept das Ziel verfolgt, empirisch belegbare Beweise dafür zu liefern,

dass die unterrichtsbezogene *FLCA* eine spezifische, von anderen angstbezogenen Konzepten unabhängige Art von Aufregung ist. Hinsichtlich der analysierten Kontext- und Zielgruppen der angelegten Studie, die sich von den bereits vorliegenden Studien unterscheiden, erscheint es für die Entwicklung des neuen Modells der FSVA ebenso aufschlussreich, das betrachtete Konzept in einem monologischen Netz, d. h. im Beziehungsgeflecht mit mehreren anderen korrelierenden Faktoren, zu präsentieren. Dabei wird jedoch nicht das Ziel verfolgt, klare Grenzen zwischen konzeptuell ähnlich gelagerten Faktoren zu ziehen, sondern nach Möglichkeit all diese Faktoren innerhalb eines Systems zu betrachten und das Zusammenspiel und den gemeinsamen Einfluss dieser Faktoren auf die Systementwicklung zu analysieren.

Das besondere Interesse der ersten Teilstudie gilt der Frage nach dem Verhältnis der FSVA zur Eigenschaftsangst, d. h. der angeborenen Tendenz einer Person zur Aufregung. Anders gesagt: Es soll untersucht werden, ob Personen, die beim Sprechen in der Fremdsprache aufgeregt sind, andere alltägliche Aktivitäten, wie bspw. der Anruf bei einer unbekannt Person, das Vorspielen am Klavier vor Publikum oder ein Vorstellungsgespräch ebenso als angstausslösende Erfahrungen erleben.

Eine weitere Fragestellung der ersten Teilstudie dreht sich um den Zusammenhang zwischen den Konzepten der FSVA und der Neuheits-Ambiguitätstoleranz. Die Kommunikation und das soziale Leben der internationalen Studierenden finden in einer für sie neuen Umgebung statt – mit unbekannt Menschen, in einer Fremdsprache, gemäß bestimmten neuen sozialen und kulturellen Regeln, die in der aufnehmenden Gesellschaft gelten. Aus diesem Grund ist zu untersuchen, ob die FSVA im Zielland eine signifikante Korrelation mit der Neuheits-Ambiguitätstoleranz aufweist.

Ein weiteres im Rahmen dieser Studie untersuchtes Konzept ist das relativ neu postulierte und noch wenig erforschte Konzept des *Foreign Language Enjoyment*. Der Aufenthalt im Zielland erleichtert Studierenden das Erreichen ihres Lernziels – die Alltagskommunikation mit MuttersprachlerInnen bzw. der praktische Einsatz der Fremdsprachenkenntnisse. Folglich ist anzunehmen, dass *Foreign Language Enjoyment* in den Vordergrund der Spracherwerbserfahrung internationaler Studierender rückt und im Lernprozess in zielsprachiger Umgebung eine besonders wichtige Rolle spielt. Diesbezüglich wird in der vorliegenden Studie eine korrelative Analyse zwischen den Konzepten der FSVA und des *Foreign Language Enjoyment* durchgeführt. Dabei wird *Foreign Language Enjoyment* als einflussreiches persönliches Merkmal der Fremdsprachenverwendenden betrachtet, welches als Gegenkraft zur Fremdsprachenverwendungsangst auftreten kann und eine förderliche Wirkung auf den Lernprozess haben kann.

Ein besonderer Aspekt, der u. a. zur Aktualität der vorliegenden Studie beiträgt, besteht darin, dass das aufzustellende Konzept der FSVA für den deutschsprachigen Raum erarbeitet wird. Die ersten Studien zu FSVA stammen überwiegend von amerikanischen und kanadischen ForscherInnen (vgl. Horwitz et al. 1986; MacIntyre und Gardner 1991 a, b, c; Phillips 1992; Sparks et al. 1998) und beziehen sich dementsprechend in erster Linie entweder auf Englisch als Fremdsprache oder auf englische MuttersprachlerInnen als Lernende anderer Fremdsprachen. Mit der Zunahme des

Forschungsinteresses für das Konzept der FSVA wurde das von Horwitz et al. (1986) konzipierte Modell der *FLCA* zusammen mit dem entsprechenden Messinstrument für die Studien mit anderen Erst- und Zielsprachen, anderen Zielgruppen und anderen Lernkontexten übernommen (vgl. Aida 1994; Rodriguez 1995; Saito et al. 1999; Grotjahn 2004; Tóth 2012). Es darf jedoch nicht vernachlässigt werden, dass die englische Sprache als die meistgesprochene Sprache der Welt *per se* eine andere Art der Beweggründe zum Erlernen und damit eine andere Lernmotivation als die deutsche Sprache mit sich bringt. Die Ausgangspunkte für das Lernen des Englischen als Fremdsprache finden sich in den Beziehungen zwischen einzelnen Aspekten des gesamten Systems des Fremdsprachenlernens wieder. Insofern ist zu erwarten, dass sich die Entwicklung dieses Systems anders als beim Erlernen der deutschen Sprache vollzieht und von anderen Aspekten vorangetrieben wird.

Die Hauptfragestellung der zweiten Teilstudie besteht darin zu untersuchen, ob sich bei der Analyse der FSVA-Wirkung auf die fremdsprachlichen Leistungen ausländischer Studierender nur ein beeinträchtigender Effekt zeigt (Krashen 1988) oder ob sich auch eine förderliche Wirkung von FSVA feststellen lässt (Alpert und Haber 1960). Für die Analyse dieser Fragestellung wurden insgesamt drei Datensätze analysiert und in Bezug auf die Forschungsfragen gegenübergestellt: eine quantitative Frequenzanalyse, eine qualitative Inhaltsanalyse von Interviews und einer Gruppendiskussion sowie eine Sprechprobenanalyse.

Zwecks der Zuverlässigkeit der Ergebnisse bei der Analyse der FSVA-Wirkung wurde ein komplexes methodisches Vorgehen erarbeitet, das sich durch die Einbeziehung mehrerer kontrastiver methodischer Herangehensweisen auszeichnet. Die Triangulation im Forschungsdesign hat ermöglicht, die Mikro- und Makroanalyse zu der Fragestellung zu verbinden: während Sprechprobenanalyse und Analyse von Interviews eine persönliche und subjektive Perspektive darstellen, vertritt die quantitative Analyse einen generalisierenden und objektiven Blickwinkel.

Für die Analyse des FSVA-Einflusses auf den fremdsprachlichen Output internationaler Deutschlernender wurden in die Sprechprobenanalyse ebenso möglichst kontrastive Daten einbezogen: Es wurden Daten der hochängstlichen (HÄ) und niedrigängstlichen (NÄ) ProbandInnen erstens in einer aufregenden Situation während der DSH-Prüfung und zweitens in einem entspannten Gespräch mit der Doktorandin analysiert. Dabei wurde das Ziel verfolgt, die Daten der HÄ und NÄ ProbandInnen gegenüberzustellen, um eventuelle Unterschiede im FSVA-Einfluss aufzudecken. Allerdings wurde bei derartigen vergleichenden Analysen absichtlich auf strenge Typisierung im Sinne von Abgrenzung der HÄ von NÄ ProbandInnen verzichtet. Stattdessen wurde besondere Aufmerksamkeit auf die persönlichen Aspekte der Fremdsprachenlernenden gelenkt und die Leistungen einzelner ProbandInnen wurden zunächst im Hinblick auf die unterschiedlich aufregenden Kommunikationssituationen verglichen. Des Weiteren hat die Inhaltsanalyse von Einzelgesprächen ebenso ermöglicht, die Vielfalt und Komplexität der FSVA-Einstellungen hervorzuheben, die sich abhängig von individuellen Merkmalen der Fremdsprachenlernenden entwickeln.

Aktualität und Relevanz einer näheren Untersuchung des Konzepts der Fremdsprachenverwendungsangst sind vor dem Hintergrund wachsender Studierendenmobilität in einem immer stärker globalisierten Europa unstrittig. Mit Blick auf Aufregungserfahrungen der Fremdsprachenlernenden und angesichts der Hochschulzugangsvoraussetzungen in vielen europäischen Ländern scheint ein Szenario möglich, in dem die Fremdsprachenverwendungsangst den betroffenen Studierenden den Weg in europäische Hochschulen verwehrt und somit lebenslangen Einfluss auf die akademische und berufliche Laufbahn hat. Die Erforschung der Wirkung von Fremdsprachenverwendungsangst auf fremdsprachliche Kompetenz und fremdsprachliches Kommunikationsverhalten bei hochhängstlichen Fremdsprachenverwendenden ist aufschlussreich für die Sprachlehrforschung, indem sie hilfreiche Hinweise für die Entwicklung gerechter Kriterien der Leistungsbewertung anbieten kann – und zwar nicht nur im Rahmen der institutionellen Ausbildung, sondern auch im Rahmen der beruflichen Kommunikation mit NichtmuttersprachlerInnen (wie z. B. in Vorstellungsgesprächen, in fachlicher Interaktion zwischen Kollegen am Arbeitsplatz). Die Erforschung der Fremdsprachenverwendungsangst bietet ebenso einen neuen Blickwinkel auf sprachlehrmethodische Fragestellungen und die Gestaltung von Sprachprüfungen. Außerdem kann das Verständnis von Ausprägung und Funktion der Fremdsprachenverwendungsangst als ein Ausgangspunkt für die Erarbeitung spezifischer Strategien dienen, die von den Fremdsprachenlernenden selbstständig angeeignet und zum Abbau ihrer Aufregung eingesetzt werden können. Methodische Studien zum Abbau der Fremdsprachenverwendungsangst können überdies als Grundlage für die Gestaltung spezieller institutioneller Einrichtungen dienen, in denen hochhängstlichen Studierenden, z. B. im Rahmen eines persönlichen Trainings, vermittelt wird, wie sie Aufregung vermeiden können bzw. die beeinträchtigte Wirkung von Fremdsprachenverwendungsangst vermindern und bewältigen können.

1.2 Aufbau der Arbeit

Dem ersten Forschungsziel der vorliegenden Arbeit – der Etablierung eines Modells der FSVA am Beispiel internationaler Studierender in Deutschland – widmet sich zunächst der theoretische Teil der ersten Teilstudie, der in den Kapiteln 2 bis 4 behandelt wird. Im zweiten Kapitel wird ein Überblick über die Zielgruppe der Studie gegeben – die BildungsausländerInnen im Zielland Deutschland. Einerseits werden Motive dargestellt, die Studierende zu einem Studium in einem europäischen Land bewegen, andererseits sollen die Zielsetzungen beleuchtet werden, die sie sich für ihren Studienaufenthalt gesteckt haben (Kapitel 2.1). Darüber hinaus wird ein Einblick in den vorhandenen Kenntnisstand der einreisenden Studierenden in der Zielsprache gegeben (Kapitel 2.1.2) und die Bedingungen des Spracherwerbes im Zielland im Gegensatz zum institutionellen Sprachenlernen im Herkunftsland werden umrissen (Kapitel 2.2). In Anlehnung daran wird die neue soziale Umgebung der Studierenden im Zielland beschrieben und der sprachenbezogene soziale Unterschied zwischen MuttersprachlerInnen und BildungsausländerInnen dargestellt (Kapitel 2.3). Abschließend wird erläutert, wie die neuen sozialen, sprachlichen und psychologischen

Bedingungen im Zielland die Adaptation der Studierenden an die neue Lebensumgebung prägen (Kapitel 2.4). Dieses Kapitel soll ein breites Spektrum der motivationalen und situativen Aspekte des Spracherwerbes der Zielpopulation beschreiben. Zwar werden diese Aspekte nicht direkt als prädikative Variablen bei der Modellierung der FSVA einbezogen, sie sind jedoch im Auge zu behalten, um sich den breiten Kontext vorzustellen, in dem die Fremdsprachenverwendungsangst entsteht und sich entwickelt.

Im dritten Kapitel wird ein Überblick über die Theorieansätze zum Konzept der Fremdsprachenverwendungsangst gegeben. Neben der Erläuterung relevanter Begrifflichkeiten wird dargestellt, welcher Stellenwert dem Konzept der FSVA in der Angstforschung zukommt (Kapitel 3.1). Dabei werden Konzepte dargestellt, die für den Forschungsgegenstand von Bedeutung sind oder mit diesem in Verbindung stehen (Kapitel 3.1 – 3.3), wie z. B. Eigenschaftsangst (Kapitel 3.1.1) und Neuheits-Ambiguitätstoleranz (Kapitel 3.1.2). Anschließend werden theoretische Hintergründe und empirisch belegbare Erklärungsmodelle der Fremdsprachenverwendungsangst erläutert (Kapitel 3.3) und einige mögliche auslösende Faktoren aufgezählt (Kapitel 3.4). Dabei ist anzumerken, dass in der Theorie häufig keine eindeutige Aufteilung in Bestands- und auslösende Faktoren der FSVA vorliegt, da diese Faktoren in der großen Bandbreite anderer mit der FSVA assoziierter Faktoren häufig integriert betrachtet werden (Kapitel 3.5). Dieses Kapitel hat zum Ziel, die Leserschaft mit dem Forschungsstand zum Konzept „FSVA“ bekannt zu machen, wobei die Ausführungen von E. Horwitz et al. (1986) zu ihrem Modell der unterrichtsbezogenen Fremdsprachenverwendungsangst – *Foreign Language Classroom Anxiety* – im Mittelpunkt stehen. Diese theoretischen Überlegungen waren wegweisend für die Forschung auf dem Gebiet und entscheidend für die Auswahl der Methoden in relevanten Studien.

Das vierte Kapitel stellt eine Art Brücke zwischen dem Forschungsstand zum Konzept der FSVA und neuen theoretischen und vor allem methodischen Ansätzen dar, die in den letzten Jahren in der Motivationsforschung aufgekommen sind und als grundlegende methodische Basis für die vorliegende Arbeit dienen. Erstens werden vorliegende theoretische Ansätze zusammen mit der Methodik in der FSVA-Forschung hinterfragt und die Anhaltspunkte für die Entstehung einer neuen theoretischen und methodischen Basis werden umrissen. Im Weiteren wird ein breites Spektrum der neuesten Motivationstheorien dargestellt (Kapitel 4.1), wobei letztere immer wieder in Bezug zur Zielgruppe der vorliegenden Studie gestellt werden. Die Schnittstelle zwischen theoretisch-analytischen Ausführungen und empirischen Arbeiten dient als Ausgangspunkt für die Entwicklung des theoretisch-methodischen Rahmens und des methodischen Vorgehens der vorliegenden Arbeit. Im Folgenden werden die methodischen Rahmen für die neue Konzipierung von FSVA dargelegt (Kapitel 4.2 und 4.3), wobei der *person-in-context approach* von Ushioda (2009) und die Theorie des dynamischen Systems von Dörnyei (2009) eine zentrale Stellung einnehmen. Hier werden neben der Hinterfragung bisher in der FSVA-Forschung eingesetzter Methoden auch Anforderungen an neue methodischen Rahmen definiert. Die Methoden der Triangulation von qualitativen und quantitativen Datensätzen werden im Blick auf die

Theorie des dynamischen Systems als besonders aufschlussreiche Vorgehensweise für die Analyse des FSVA-Konzeptes erklärt (Kapitel 4.3.1). Bereits vorliegende Arbeiten mit dem idiodynamischen Ansatz werden als Beispiel für die Neugestaltung der beschriebenen methodischen Aufgabenstellung vorgestellt (Kapitel 4.3.2).

In Kapitel 5 wird das methodische Vorgehen der Triangulation für die erste Teilstudie der Arbeit dargestellt. Hier befindet sich eine detaillierte Beschreibung der drei Datensätze, die in der ersten Teilstudie trianguliert werden: Fragebogen (Kapitel 5.6), Interviews und Gruppendiskussion (Kapitel 5.7).

Die Ergebnisse der ersten Teilstudie werden in den Kapiteln 6 und 7 zusammengefasst. Kapitel 6 befasst sich mit den Ergebnissen zur Konzeptionierung der FSVA auf Basis einer statistischen Analyse und stellt die drei Bestandteile des neu aufgestellten Modells im Einzelnen dar. Die Relation der im Rahmen dieses Modells festgestellten Bestandskonzepte wird ausführlich erläutert. Kapitel 7 geht auf die Ergebnisse der Inhaltsanalyse ein und dient dem Ziel, das Modell anhand qualitativer Daten aus verbalen Aussagen der ProbandInnen über ihre Einstellung zu FSVA zu evaluieren.

Kapitel 8 beinhaltet die Diskussion der Ergebnisse zur ersten Teilstudie. Hier werden Schlussfolgerungen zur Theoretisierung des Konzeptes gezogen, wobei der Akzent auf die Kontinuität und Entwicklung des Konzeptes der FSVA (Kapitel 8.2) und die Persönlichkeit der Fremdsprachenverwendenden gelegt wird (Kapitel 8.3). Es werden Unterschiede hinsichtlich der Rahmenbedingungen des institutionellen Sprachenlernens im Herkunftsland und dem Spracherwerb im Zielland erläutert (Kapitel 8.4), welche die Differenz in der Theorienbildung zwischen dem in dieser Studie analysierten Konzept der FSVA und dem unterrichtsbezogenen Konzept der *FLCA* bedingen können (Kapitel 8.6). Eine zentrale Rolle dabei spielt die Dynamik des Konzeptes der FSVA, das unter natürlichen Bedingungen des Ziellandes einem Wandel unterliegt (Kapitel 8.5).

Das zweite Ziel der vorliegenden Arbeit – die Analyse des Einflusses der Fremdsprachenverwendungsangst auf die Kommunikation internationaler Studierender – wird in der zweiten Teilstudie, in den Kapitel 9 bis 12, behandelt. Kapitel 9 widmet sich der theoretischen Basis für die zweite Teilstudie. Es stellt den Forschungsstand zur Fragestellung der Wirkungsweise von FSVA dar und beleuchtet gleichzeitig Diskrepanzen in den Ergebnissen vorhandener Studien zur Fragestellung (Kapitel 9.1). Bei Sichtung dieser Studien setzt sich ein Anspruch auf den Einsatz differenzierterer Kriterien zur Analyse der angesagten Fragestellung durch. Dieses Verlangen nach Stringenz und Konkretheit im methodischen Vorgehen wird in Kapitel 9.2 erläutert. Anschließend werden empirische Befunde einzelner Studien aus unterschiedlichen Richtungen der Persönlichkeitsforschung dargelegt, in denen diesem Verlangen Rechnung getragen wurde. In diesen Studien wird die Aufgabe gestellt, die Unterschiede im sprachlichen Output der Sprachenlernenden auf ihre persönlichen Merkmale und auf die dadurch bedingten kognitiven Unterschiede zurückzuführen. Im nächsten Abschnitt wird erneut auf die theoretische Diskussion über die beeinträchtigende und die förderliche Wirkungsweise der FSVA eingegangen (Kapitel 9.4). Dabei wird auf die kritische Studie von Scholz (2012) hingewiesen, die die

Notwendigkeit hervorhebt, bei der Analyse der FSVA-Wirkung das methodische Vorgehen so zu gestalten, um in den erzielten Ergebnissen die eventuelle förderliche Wirkung der FSVA erkennen zu können.

Die in Kapitel 9 dargestellten Unzulänglichkeiten in der vorliegenden Methodik zur Analyse der FSVA-Wirkung werden in Kapitel 10 bei der Ausarbeitung des methodischen Vorgehens für die zweite Teilstudie aufgenommen und berücksichtigt. Kapitel 10 stellt die Triangulation auf der methodischen Ebene der zweiten Teilstudie dar, die auf den Daten der linguistischen Analyse, der Inhaltsanalyse der Interviews und der Gruppendiskussion und schließlich auf den quantitativen Daten der Befragung fußt. Die behandelten Fragestellungen und die angewandten Methoden bei jedem der genannten Schritte des methodischen Vorgehens werden in den Kapiteln 10.2. bis 10.5. eingehend erläutert. Als übergreifender Ansatz für die Analyse der zweiten Teilstudie dient der in dieser Studie ausgearbeitete intrapersonliche Ansatz, bei dem die linguistische Analyse zum Effekt der FSVA individuell für jeden einzelnen Probanden/ jede einzelne Probandin durchgeführt wird. Dieser Ansatz wird gleich am Anfang des Kapitels dargelegt (Kapitel 10.1.).

In Kapitel 11 werden die erzielten Ergebnisse der Triangulation zur Fragestellung der zweiten Teilstudie beleuchtet. Zuerst werden die Ergebnisse zu den konkreten linguistischen Merkmalen der HÄ und NÄ ProbandInnen unter der Einwirkung von FSVA dargestellt. Diese werden im Folgenden in die Ergebnisse der quantitativen Analyse eingebettet und durch die qualitativen Daten aus den Interviews und der Gruppendiskussion validiert und vervollständigt. Bei den ergebnen Befunden (einschließlich zur förderlichen Wirkungsweise der FSVA), die nicht eindeutig auf Basis der vorliegenden Erklärungstheorien in der FSVA-Forschung interpretiert werden können, wurde Bezug auf die verbalen Daten der ProbandInnen genommen und Überlegungen zu den möglichen Erklärungsansätzen wurden dargelegt.

Kapitel 12 schließt die vorliegende Arbeit ab und diskutiert Ergebnisse der zweiten Teilstudie sowie analytisch-empirische Resultate der gesamten Studie. In Anlehnung an die Schlussfolgerungen der Studie werden Hinweise und Desiderate für die künftige Erforschung des Konzeptes der FSVA und seiner Wirkung auf die fremdsprachliche Kommunikation angeboten.

Der Aufbau der Arbeit wird in Abbildung 1 schematisch dargestellt.

Kapitel 2 Soziale und sprachliche Merkmale von BildungsausländerInnen in Deutschland

Im zweiten Kapitel der Arbeit wird zunächst das Profil der mobilen internationalen Studierenden in Deutschland herausgearbeitet, die die Zielpopulation der vorliegenden Studie darstellen. Der Überblick über die statistischen Daten soll Auskunft über charakteristische Merkmale von BildungsausländerInnen in Deutschland geben, unter anderem über ihre Beweggründe für und ihre Erwartungen an einen Aufenthalt im Zielland, über ihre Vorkenntnisse in der deutschen Sprache sowie ihre Lebensverhältnisse im Aufnahmeland Deutschland. Dabei werden das soziale Umfeld internationaler Studierender im Zielland und ihre kommunikativen Praktiken im akademischen und alltäglichen Kontext berücksichtigt. In einem nächsten Schritt wird die Zielpopulation „BildungsausländerInnen“ theoretisch umrissen und ihr besonderer Status im Gegensatz zu traditionellen MigrantInnen und anderen Gruppen von ZuwandererInnen diskutiert. Dieser Status ist prägend für die Selbstwahrnehmung von internationalen Studierenden in der Zielgesellschaft.

Im zweiten Unterkapitel werden charakteristische Merkmale von BildungsausländerInnen als Fremdsprachenlernende erarbeitet, wobei den Kategorien „Alter“ und „Identität“ besonderes Augenmerk zukommt. Außerdem wird der Unterschied zwischen dem Spracherwerb im Zielland und dem Sprachenlernen im organisierten Fremdsprachenunterricht im Herkunftsland dargestellt.

Im dritten Unterkapitel werden sprachliche und soziale Aspekte in Verbindung mit den Lebensverhältnissen im Zielland beleuchtet, die sich auf den sozialen und psychischen Zustand internationaler Studierender auswirken. Im Mittelpunkt der Betrachtung steht dabei die Frage nach dem Einfluss der sozialen Umgebung auf die Bereitwilligkeit ausländischer Studierender, den Kontakt zur Zielgesellschaft zu pflegen. Abschließend werden soziale Aspekte des Alltagslebens ausländischer Studierender im Hinblick auf ihre soziale, psychische und akademische Adaptation im Zielland diskutiert, worunter die Zielsprachkompetenz als Filter im Adaptationsprozess von BildungsausländerInnen verstanden wird.

2.1 Ausländische Studierende in Deutschland: Überblick über die Zielpopulation

2.1.1 Demografische Daten

Deutschland erfreut sich als Studienziel unter Studierenden aus dem Ausland immer größerer Beliebtheit und rangiert in der Skala der populärsten Studienländer auf Platz drei hinter den USA und Großbritannien. Laut der 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks im Jahr 2012 haben 60 % aller befragten internationalen Studierenden angegeben, dass Deutschland als erstes auf ihrer Liste der Wunschländer für das Studium stand (Apolinarski und Poskowsky 2013). Im Vergleich dazu lag dieser Wert

2009 noch bei 50%. Im Wintersemester 2015/2016 stammten 340.305 Studierende an den deutschen Hochschulen aus dem Ausland (Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 4.1, WS 2015/2016). Damit betrug der Anteil ausländischer Studierender an der Gesamtzahl der Studierenden 18,2 %.

Die meisten ausländischen Studierenden sind sog. BildungsausländerInnen, die mit dem primären Ziel nach Deutschland gekommen sind, hierzulande ein Studium abzuschließen und die ihre Hochschulzugangsberechtigung in ihrem Herkunftsland bzw. an einem Studienkolleg in Deutschland erworben haben. BildungsinländerInnen hingegen haben ihre Hochschulzugangsberechtigung in Deutschland (jedoch nicht an einem Studienkolleg) erhalten (Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 4.1, WS 2015/2016).¹

Laut der Sozialerhebung im Wintersemester 2015/2016 kommt mehr als die Hälfte aller BildungsausländerInnen aus europäischen Ländern (57 %). Die Mehrheit europäischer Studierender kommt aus den Mitgliedstaaten der Europäischen Union, vorwiegend aus Österreich, Italien, Frankreich und Spanien. 18% europäischer Studierender kommen aus Osteuropa, aus Ländern wie Russland, Bulgarien, Polen und der Ukraine. Fast ein Drittel der Befragten kommt aus der Türkei und China (jeweils 16 %) (Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 4.1, WS 2015/2016). Das durchschnittliche Alter der ausländischen Absolventen betrug im Prüfungsjahr 2014 27,4 Jahre (Prüfungstatistik Statistisches Bundesamt; DZHW-Berechnungen).

Möglichkeiten, über die internationale Studierende und StudienbewerberInnen nach Deutschland kommen können, um hier ihr Studium aufzunehmen oder fortzusetzen, gibt es ausreichend. Die meisten BildungsausländerInnen (85 %) sind als sog. „free mover“ nach Deutschland gekommen, d. h. sie haben ihren Studienaufenthalt selbst organisiert. Es gibt aber auch eine Reihe von Studierenden, die spezielle Programme in Anspruch nehmen, um nach Deutschland zu kommen. Dazu zählen Mobilitäts-, Partnerschafts-, Kooperations- und Austauschprogramme. Programmstudierende machen insgesamt 15 % aller BildungsausländerInnen in Deutschland aus (Apolinarski und Poskowsky 2013, S. I).

Beweggründe, die internationale Studierende zum Studium nach Deutschland bringen, sind vor allem der hohe Stellenwert der Ausbildung und das Bestreben, nach dem Studium bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt in Deutschland zu haben. Deutschland genießt international hohes Ansehen und wird als ein Land mit qualitativ hochwertiger Ausbildung betrachtet, das seinen Studierenden viel Potenzial für den künftigen beruflichen Werdegang anbietet. Die überwiegende Mehrheit aller befragten BildungsausländerInnen (mehr als 80 %) hat angegeben, dass sie sich durch das Studium in Deutschland bessere Berufschancen erhoffen. Mehr als 70 % der Befragten haben Deutschland als ihren Studienort gewählt, um sich fachbezogene Fertigkeiten anzueignen oder bereits vorhandene Kenntnisse auszubauen. 70 % der Befragten haben

¹ Im Rahmen der vorliegenden Arbeit werden ausschließlich BildungsausländerInnen betrachtet. Weiterhin werden daher unter internationalen und ausländischen Studierenden BildungsausländerInnen verstanden.

als Grund für ihre Wahl zugunsten Deutschlands das Bestreben genannt, einen weltweit anerkannten und hoch angesehenen Hochschulabschluss zu erwerben. Darüber hinaus kommen 65 % der ausländischen Studierenden mit dem Ziel nach Deutschland, im Laufe des Studiums ihre Deutschkenntnisse zu verbessern. Circa die Hälfte der studierenden AusländerInnen möchte das Land und seine Kultur näher kennenlernen (Apolinarski und Poskowsky 2013).

Diese Ergebnisse bezüglich der Motivation ausländischer Studierender wurden in großem Maße in der Studie bestätigt, die sich gezielt mit den ausländischen Studierenden im Bielefelder Raum befasste. In der Befragung, die im Rahmen einer Studie von Schlak et al. an der Universität Bielefeld durchgeführt wurde, war die Verbesserung der beruflichen Perspektiven der häufigste Grund für ein Studium in Deutschland (Schlak et al. 2002).²

Die meisten BildungsausländerInnen an den deutschen Hochschulen studieren die Fächergruppe Ingenieurwissenschaften, gefolgt von Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften. Andere populäre Studienrichtungen schließen Sprach- und Kulturwissenschaften sowie Mathematik und Naturwissenschaften ein. Der von internationalen Studierenden angestrebte Abschluss reicht vom Teilstudium über Bachelor- und Masterabschlüsse bis hin zur Promotion und zu traditionellen Abschlüssen, wie Diplom und Magister (Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 4.1, WS 2015/2016).

In den Herkunftsfamilien der Studierenden hat Bildung in der Regel einen hohen Stellenwert: zwei Drittel aller internationalen Studierenden an deutschen Hochschulen kommen aus einem akademisch gebildeten Elternhaus. Die Hälfte aller BildungsausländerInnen weist einen überdurchschnittlichen Bildungshintergrund auf: die meisten von ihnen haben ihren ersten oder postgradualen Hochschulabschluss bereits im Herkunftsland erworben und streben in Deutschland eine weiterführende Ausbildung an. Die gewählte Hochschulart bestätigt das ausgeprägte Interesse internationaler Studierender an einer akademischen Laufbahn: im Jahr 2015 haben ungefähr 75 % aller BildungsausländerInnen ein universitäres Studium aufgenommen. Die übrigen 25 % haben sich für das Studium an Hochschulen einschreiben lassen. Der prozentuale Anteil von für Master-Studiengänge eingeschriebenen ausländischen Studierenden ist sogar doppelt so hoch, wie der Anteil deutscher Masterstudierender, bezogen auf die Gesamtzahl der HochschulstudentInnen. Im Fall des Promotionsstudiums ist das Verhältnis zwischen ausländischen und deutschen Doktoranden noch höher und beträgt 3 zu 1 (Prüfungstatistik Statistisches Bundesamt; DZHW-Berechnungen).

Mehr als die Hälfte der ausländischen StudentInnen in Deutschland hat vor, nach ihrem Studienabschluss in der Bundesrepublik zu bleiben, um einer Erwerbstätigkeit

² Diese Ergebnisse sind von besonderem Interesse für die vorliegende Studie, die sich vorwiegend mit BildungsausländerInnen in einem anderen Teil von NRW – im Raum Duisburg-Essen – beschäftigt. Es ist zu erwarten, dass die Merkmale der beiden Zielgruppen in mehreren Aspekten übereinstimmen.

nachzugehen. Mindestens 30 % aller ausländischen AbsolventInnen bleiben für zumindest 5 Jahre nach ihrem Studienabschluss in Deutschland, um zu arbeiten (Unger 2014, S. 5).

Als Studienorte bevorzugen ausländische StudentInnen Großstädte, wie Berlin, München, Hamburg oder angesehene Universitätsstädte, wie z. B. Tübingen, Heidelberg oder Bremen (Unger 2014, S. 5). Dabei wählt fast jede(r) zweite Studierende aus dem Ausland Berlin als seinen Zielort für das Studium.

2.1.2 Deutschkenntnisse der BildungsausländerInnen

Mehr als die Hälfte der internationalen Studierenden haben ihre ersten Deutschkenntnisse ausschließlich in ihren Herkunftsländern erworben. Ungefähr 20 % hatten die Möglichkeit, die deutsche Sprache nicht nur im Herkunftsland, sondern eine Zeit lang auch in Deutschland zu erlernen. Weitere 20 % haben sich ihre Deutschkenntnisse ausschließlich in Deutschland angeeignet (Apolinarski und Poskowsky 2013).

Da Deutschkenntnisse ab Niveau B2 Voraussetzung für den Hochschulzugang sind, ist die Anzahl der BildungsausländerInnen ohne erste Deutschkenntnisse mit 8 % vergleichsweise sehr niedrig. Der prozentuale Anteil internationaler Studierender ohne Vorkenntnisse in der Zielsprache ist jedoch in den letzten Jahren gestiegen, was darauf zurückzuführen ist, dass heutzutage mehr Lehrveranstaltungen an den deutschen Hochschulen in englischer Sprache angeboten werden. Jedoch trauen sich nur wenige Studierende ins Ausland zu gehen, ohne sich wenigstens grundlegende Kenntnisse in der Zielsprache angeeignet zu haben. Diese Tendenz erscheint vollkommen nachvollziehbar, wenn die entscheidende Rolle der Landessprache für die Bewältigung des Alltags und des Studiums im Zielland berücksichtigt wird.

Vergleichbare Ergebnisse weist die o. g. Studie über die ausländischen Studierenden im Bielefelder Raum auf: die meisten befragten DeutschkursteilnehmerInnen, die das Studium in Deutschland aufnehmen wollen, hatten bereits in ihren Herkunftsländern Deutschkenntnisse erworben. Die Sprachlerndauer vor Ankunft in Deutschland variierte unter den Befragten sehr stark und lag durchschnittlich zwischen 4 und 6 Jahren (Schlak et al. 2002).

Nach Ankunft in Deutschland und Aufnahme des Studiums setzt die Hälfte aller BildungsausländerInnen das Erlernen der deutschen Sprache fort und nimmt das reiche Angebot an Deutschkursen an lokalen Hochschulen in Anspruch, um die allgemeinen Sprachkenntnisse auszubauen oder sich fachbezogene Sprachkenntnisse gemäß ihrer Studienrichtung anzueignen.

Um den Nachweis über die für das Studium notwendigen Deutschkenntnisse zu bekommen, belegen die meisten ausländischen Studierenden Sprachprüfungen für Deutsch als Fremdsprache. Obwohl grundsätzlich die Möglichkeit besteht, solche Sprachprüfungen bereits in den Herkunftsländern abzulegen, entscheidet sich die Mehrheit der BildungsausländerInnen für eine Sprachprüfung vor Ort in Deutschland.

Dabei scheint die DSH-Prüfung (Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang) die am meisten verbreitete und beliebteste Sprachprüfung zu sein: fast die Hälfte aller Prüflinge unterzieht sich dieser Prüfung (Apolinarski und Poskowsky 2013, S. 7). Als beliebte Alternativen sind TestDaF und Sprachprüfungen am Goethe-Institut zu nennen.

2.1.3 Mobile Studierende

Mit der wachsenden Zahl internationaler Studierender ergreifen Studienländer, die an „den besten Köpfen“ bzw. den qualifiziertesten und kompetentesten Arbeitskräften interessiert sind, spezifische Maßnahmen zur Verbesserung der Lebensbedingungen und Studienverhältnisse ausländischer Studierender. Dabei werden auch Forschungsvorhaben vorangetrieben, die sich gezielt mit dieser sozialen Gruppe auseinandersetzen. Eine Vorreiterrolle spielen diesbezüglich Australien, Neuseeland und die USA, während in Deutschland Studien zu diesem Thema eher noch selten sind. Die von den staatlichen Instituten jährlich herausgegebenen Sozialerhebungen stellen die Hauptquelle für Informationen über BildungsausländerInnen in Deutschland dar. Soziale und sprachwissenschaftliche Untersuchungen im Bereich Migration und Mobilität widmen sich vorwiegend der Gruppe der MigrantInnen (vgl. Erfurt und Amelina 2008). Die vorhandenen sozialen Studien beleuchten sowohl die soziale und wirtschaftliche Situation ausländischer Studierender in Deutschland als auch ihre Probleme bei der Adaptation im Aufnahmeland. Dabei werden jedoch die kommunikationsbezogenen Aspekte der Umgebung von ausländischen Studierenden überwiegend vernachlässigt, obwohl diese eine entscheidende Bedeutung für die gelungene Adaptation der EinwanderInnen haben. Die kommunikative Problematik von BildungsausländerInnen im Gastland bleibt immer noch eher unerforscht und stellt damit ein wichtiges Forschungsdesiderat dar (Erfurt und Amelina 2008).

Die Forschungslücken im Bereich der Zielpopulation ausländischer Studierender können unter anderem dem privilegierten Status dieser EinwanderInnen geschuldet sein. Hier können Parallelen zu Expatriates gezogen werden, deren besonders hohe Fachkompetenz eine prestigeträchtige Position in der Aufnahmegesellschaft gewährleistet (Erfurt und Amelina 2008). Diese hohe Position hat die in der Forschung und in der Öffentlichkeit weit verbreitete Annahme zur Folge, dass diese Gruppe keine besonderen Schwierigkeiten bei der Integration in die Zielgesellschaft erlebt (Erfurt und Amelina 2008). Diese Grundannahme widerlegen jedoch mehrere Studien und soziale Befragungen, im Rahmen derer bewiesen wurde, dass Expatriates trotz ihres „elitären“ Status viele Schwierigkeiten bei der Adaptation erleben. Laut Erfurt und Amelina (2008), die in ihrer Studie der Frage der Integration von hochqualifizierten MigrantInnen in die Zielgesellschaft nachgehen, ist dabei besonders hervorzuheben, dass solche Schwierigkeiten vorwiegend auf sprachbezogene Aspekte im Leben der Expatriates zurückzuführen sind.

Um das Spektrum der eventuellen Schwierigkeiten ausländischer Studierender im Zielland zu erfassen, scheint es hilfreich zu sein, ihren Status im Zielland zu betrachten und Parallelen sowie Unterschiede zu anderen Einwanderergruppen aufzuzeigen³.

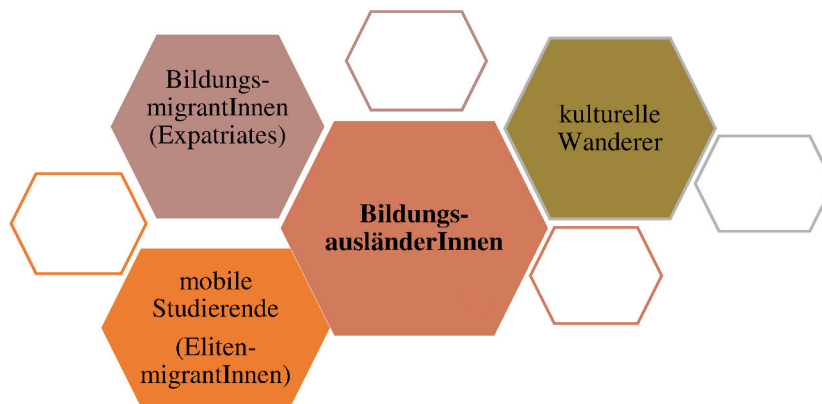


Abbildung 2. Konzeptionell ähnliche Einwanderergruppen in der Migrationsforschung zu der Zielgruppe der vorliegenden Studie von BildungsmigrantInnen

Murphy-Lejeune (2002) hebt in ihren Ausführungen zu europäischen mobilen StudentInnen ihren „elitären“ Status hervor, der sie von anderen Einwanderergruppen unterscheidet. In Bezug auf ihre besonderen Charakteristika und ihre spezifische Orientierung bei der Einwanderung bezeichnet Murphy-Lejeune mobile Studierende als „ElitemigrantInnen“. Die Verwendung des im Forschungsmilieu umstrittenen Terminus „Elite“ begründet Murphy-Lejeune mit dem Privileg, das mobile Studierende von ihren Eltern geerbt haben, – das „Mobilitätskapital“ (eng. „*mobility capital*“). Durch die in ihren Familien herrschende Reiselust (eng. „*familial mobility capital*“) wird den Kindern der Wert internationaler akademischer Bildung vermittelt. Diese Werte werden später zu einem wichtigen Motiv für die Entscheidung der Studierenden, ihren Studienort im Ausland zu wählen. Demzufolge zeichnet sich die Orientierung der BildungsausländerInnen durch ihre Bereitschaft und ihr Bestreben aus, ihre übliche Alltagsroutine, den Lebensstil und die persönliche Umgebung zu wechseln.

In der Befragung von Hauvette (2010, S. 49) beschreiben sich die ausländischen Studierenden als „neugierig“, „aufgeschlossen“ und „kontaktfreudig“. Sie haben die Lust am Reisen und den Drang, „irgendwo anders zu sein“ gemeinsam. Die meisten haben hohe Erwartungen bezüglich ihres Aufenthaltes und sind überzeugt, dass ihre Erfahrungen im Gastland ausschließlich positiv und äußerst bereichernd sein werden. Abgesehen von der Vorfreude, ihre Sprachkenntnisse im Zielland zu verbessern, lassen

³ In dem nachstehenden Überblick über die Einwanderergruppen, die ähnliche Charakteristika wie BildungsausländerInnen aufweisen, werden jeweils die Begriffe für die beschriebenen Gruppen von EinwanderInnen aus den originalen Studien verwendet: „ElitemigrantInnen“ oder „mobile Studierende“ in der Studie von Murphy-Lejeune (2002) und „BildungsmigrantInnen“, oder „Expatriates“ (in Bezug auf hochqualifizierte MigrantInnen) in der Studie von Erfurt und Amelina (2008) (siehe Abbildung 2).

sich ihre sonstigen Erwartungen in zwei Kategorien aufteilen: „positive Folgen der alltäglichen Auseinandersetzung auf der Wissensebene“ und „Selbstverbesserung“ (Hauvette 2010, S. 51). Der Aufenthalt in einer neuen Umgebung bietet den Studierenden zahlreiche Gelegenheiten, einen neuen selbstständigen Lebensstil auszuprobieren, neue Orte zu besuchen, neue Menschen kennenzulernen und andere Kulturen zu erleben. Die ausländischen Studierenden in der Studie von Hauvette haben bestätigt, dass sie im Laufe ihres Auslandsaufenthaltes gelernt haben, mit Differenzen umzugehen. Ausländische Studierende gewinnen mehr Toleranz und Aufgeschlossenheit, indem sie sich im Laufe ihrer vielfältigen transnationalen und transkulturellen Erfahrungen neue Weltbetrachtungsweisen aneignen (Hauvette 2010, S. 5). In diesem Zusammenhang trägt die Erfahrung im Ausland zur Selbsterkennung und zum Selbstvertrauen der ausländischen Studierenden bei.

In theoretischer und sozialer Hinsicht nehmen BildungsausländerInnen eine mittlere Position zwischen „Mobilität“ und „Migration“ ein. Unter Migration wird die Auswanderung aus dem Herkunftsland in ein anderes Land verstanden, die in der Regel durch gewisse sozialwirtschaftliche Schwierigkeiten bedingt wird. Bei Migration handelt es sich um eine entschlossene Auswanderung und die darauf folgende langfristige soziale Adaptation oder Assimilation, die eine langsame und intensive Transformation der Betroffenen voraussetzt (vgl. Murphy-Lejeune 2002). Im Kontrast dazu wird Mobilität als eine kürzere Art der Integration betrachtet, bei der die persönliche Transformation der Individuen auch peripher ablaufen kann. Der Kerngedanke bei der Mobilität ist die Veränderung: „Mobility is the quality of those who can easily move and adapt to new different environments“ (Murphy-Lejeune 2002, S. 4). Dabei handelt es sich nicht zwangsläufig um geographische Umstände, sondern es kann auch die Anpassung an die linguistische, soziale, kulturelle, psychologische, berufliche oder intellektuelle Umgebung gemeint sein (Murphy-Lejeune 2002, S. 4).

„This particular minority [international students – Anm. N. I.] is regarded as elite group in Europe in terms of exclusivity of membership and migration orientations, in being ready to move and open to change environment, language, personal entourage, lifestyle and work experiences“ (Murphy-Lejeune 2002, S. 51).

BildungsausländerInnen sind nach Definition von Furnham und Bochner (1986) in gewissem Sinne auch als kulturelle WandererInnen (eng. „*cultural tourist*“) zu verstehen. BildungsausländerInnen befinden sich zwischen zwei Gesellschaften – der ihres Herkunftslandes und der des Aufnahmelandes, und agieren dabei als „KulturvermittlerInnen“ zwischen den beiden Gesellschaften, indem sie das sprachliche und kulturelle Kapital ihres Herkunftslandes mitbringen und gleichzeitig die Kultur des Gastlandes und häufig auch des Herkunftslandes anderer internationaler Studierender kennenlernen (vgl. Bois und Baumgarten 2008; Erfurt und Amelina 2008, S. 7).

Die den BildungsausländerInnen ähnlichste Gruppe stellen hochqualifizierte MigrantInnen oder BildungsmigrantInnen dar, die auch als „Expatriates“ bezeichnet werden. Die wichtigsten Ähnlichkeiten dieser beiden Gruppen sind ihre professionellen Motive für den Aufenthalt im Gastland sowie ihr privilegierter Status in der Aufnahmegesellschaft im Vergleich zu „herkömmlichen“ MigrantInnen. Aufgrund ihrer hohen Qualifikation zählen hochqualifizierte MigrantInnen wie auch mobile

Studierende zu einer Elitegruppe, die eine exponierte soziale Stellung in der Zielgesellschaft genießt. Als „BildungsmigrantInnen“ bezeichnen Erfurt und Amelina (2008, S. 11) hochqualifizierte mehrsprachige AuswandererInnen, die als „Angehörige der Bildungs- oder Funktionseliten migrieren, die als Akademiker angeworben werden oder im Auftrag von Firmen oder Institutionen in andere Länder geschickt werden“. Dabei ist zu bemerken, dass sich viele der ausländischen Studierenden zukünftig als potentielle BildungsmigrantInnen erweisen, insofern sie nach ihrem Studienabschluss im Gastland bleiben, um eine qualifizierte berufliche Tätigkeit auszuüben. Auch wenn sie unmittelbar nach ihrem Aufenthalt ins Herkunftsland zurückkehren, besteht für sie häufig eine Möglichkeit, später im Rahmen ihrer professionellen Beschäftigung wieder mit einer berufsbezogenen Mission in das Zielland einzuwandern.

Hochqualifizierte MigrantInnen verstehen sich als eine separate privilegierte Gruppe im Aufnahmeland und legen besonderen Wert auf ihre Abgrenzung von „herkömmlichen“ MigrantInnen. Die Bezeichnung „Migrant“ finden sie „abwertend, gar beleidigend und nicht ihrem Selbstbild entsprechend“ (Erfurt und Amelina 2008, S. 14). Im Unterschied zu herkömmlichen MigrantInnen genießen hochqualifizierte MigrantInnen vorteilhafte Bedingungen bei ihrer Einwanderung und beim Empfang im Gastland. Sie reisen als ausgewählte Arbeitskräfte mit einer professionellen Mission in das Aufnahmeland ein, wo sie als „helle Köpfe“ willkommen sind. Das mehrsprachige Repertoire der BildungsmigrantInnen stellt im Zusammenhang mit ihren fachlichen Kompetenzen und Fertigkeiten ein wichtiges sprachliches und kulturelles Kapital dar, das auf dem Arbeitsmarkt der Aufnahmegesellschaft hoch geschätzt wird.

Das berufsbezogene Anliegen, das Verfolgen der akademischen Laufbahn, die freiwillige Entscheidung für den Aufenthalt im Aufnahmeland sowie das mehrsprachige Repertoire verbinden BildungsmigrantInnen und BildungsausländerInnen und prägen ihr Selbstbild. Ausländische StudentInnen werden in der Öffentlichkeit ebenso nicht als belastender Faktor empfunden, der die wirtschaftlichen Ressourcen des Landes beansprucht, sondern als zukünftige hochqualifizierte Fachkräfte, die ein großes Potenzial für die Gemeinschaft darstellen.

Die oben beschriebenen charakteristischen Merkmale von BildungsausländerInnen als separate Einwanderergruppe sollen dazu dienen, die wichtigsten Faktoren der Identität dieser Zielpopulation herauszuarbeiten. Diese Faktoren können eventuelle Auslöser für Konflikte zwischen der Selbstwahrnehmung und der sozialen Umgebung internationaler Studierender sein, auf die im folgenden Kapitel näher eingegangen wird.

2.2 Bedingungen des Sprachenlernens im Zielland

Im Rahmen ihrer Studie haben Robertson et al. (2000) eine Befragung ausländischer Studierender und ihrer ProfessorInnen in Australien durchgeführt, in der sie die beiden Gruppen über Lebensverhältnisse von BildungsausländerInnen befragt haben. Die beiden befragten Gruppen sollten über eventuelle Gründe für die Schwierigkeiten von internationalen Studierenden im Zielland reflektieren. Interessanterweise unterschieden sich die Angaben der Studierenden deutlich von jenen ihrer Lehrpersonen. Die

ProfessorInnen vertraten hauptsächlich die Meinung, dass die Schwierigkeiten ihrer ausländischen StudentInnen auf den kulturellen Unterschieden zwischen dem Herkunfts- und dem Zielland beruhten. Demgegenüber verbanden die Studierenden selbst ihre Schwierigkeiten im Gastland in erster Linie mit sprachbezogenen Aspekten.

Laut Newcombe (2007) sind ausländische Studierende bei Ankunft im Zielland normalerweise nicht auf die authentische Kommunikation in natürlicher Sprachumgebung vorbereitet und verfügen über wenig Erfahrung in der Kommunikation mit MuttersprachlerInnen. Die Umstellung von der „idealisierten“ Unterrichtskommunikation auf die Interaktion in einer natürlichen Umgebung versetzt Fremdsprachenlernende in neue sprachliche und kommunikative Konstellationen: „The transition from classroom to community is a struggle for most learners that involves both linguistic and non-linguistic dimensions“ (Newcombe 2007, S. 56). Nach Ankunft im Zielland werden Fremdsprachenlernende zu FremdsprachenanwenderInnen, indem sie das Sprachenlernen im organisierten FSU durch den Spracherwerb in einer authentischen Zielgesellschaft ersetzen bzw. beides kombinieren. Dies ist mit unterschiedlichen sozialen und anderen äußeren Bedingungen der Sprachverwendung verbunden und stellt aus diesem Grund häufig eine Aufregung verursachende Erfahrung dar.

2.2.1 Sprachenlernen im Herkunftsland und Spracherwerb im Zielland

Seit der grundlegenden Studie von Krashen (1985) wird in der Sprachlehrforschung zwischen Spracherwerb und Sprachenlernen unterschieden. Dem bewussten, intentionalen und gesteuerten Sprachenlernen, das normalerweise in Form eines organisierten FSU in einer Ausbildungseinrichtung stattfindet, wird der Spracherwerb gegenübergestellt, der unbewusst und ungesteuert in natürlicher Umgebung und mittels sozialer Interaktion abläuft. In verschiedenen theoretisch und praktisch orientierten Studien (vgl. Howard 2001, 2005; Newcombe 2007; Muñoz 2012) werden immer wieder die zahlreichen Vorteile des Spracherwerbs im Gegensatz zum Sprachenlernen hervorgehoben.

Wie oben im Kapitel 2.1 angeführt, haben die meisten BildungsausländerInnen mit dem Sprachenlernen bereits in ihrem Herkunftsland begonnen und bringen nach Deutschland zumindest Grundkenntnisse in der Zielsprache mit, die sie im Normalfall an Bildungseinrichtungen, wie Gymnasien, Goethe-Instituten oder Hochschulen im Herkunftsland erworben haben (Schlak et al. 2002). Mit der Ankunft in Deutschland ändert sich für die Fremdsprachenlernenden die Art und Weise des Sprachenlernens vom institutionellen FSU zum Spracherwerb in der natürlichen Umgebung des Ziellandes. Diese Umstellung und die damit einhergehende neue Ausgangslage erfordern von den Fremdsprachenlernenden einen gewissen Grad an Anpassungsvermögen. So beschreibt Newcombe (2007) in ihrer Studie die Erfahrung von erwachsenen Lernenden der walisischen Sprache mit ZielsprachensprecherInnen und hebt dabei mehrere Aspekte der alltäglichen Kommunikation hervor, mit denen die Fremdsprachenlernenden in der Sprachgesellschaft der Zielsprache konfrontiert werden:

„Learners are not usually prepared for the gulf between learning in the class and using/practicing [the target language – Anm. N. I.] in the community. They also face a range of obstacles in relation to authentic language use in everyday life as opposed to the idealised language of the classroom“ (Newcombe 2007, S. 55).

Obwohl in der Sprachlehrforschung heutzutage nicht mehr in Frage gestellt wird, dass die Entwicklung sprachlicher Kompetenzen eine erstrangige Bedeutung beim Sprachenlernen hat, kann das Erlernen der Fremdsprache im Herkunftsland immer noch keine ausreichende Basis für den problemlosen Einsatz der Sprache in authentischer Umgebung gewährleisten. Ein Grund dafür kann die traditionelle Grammatik-Übersetzungsmethodik sein, die laut Newcombe (2007) in vielen Ländern immer noch vorherrschend ist. Außerdem wurde in mehreren empirischen Studien festgestellt, dass intensives Lernen über einen kürzeren Zeitabschnitt bedeutend effektiver ist als ein auf einzelne kurze Unterrichtseinheiten verteilter, über längere Zeit (wie z. B. ein Semester oder ein akademisches Jahr) ablaufender Lernprozess (Collins et al. 1999; Swain 1981). Letztere Praxis im FSU bezeichnen Spada und Lightbown (1989) metaphorisch als „Eintröpfelverfahren“ (eng. „*drip-feed approach*“). Zu den Ländern, wo dem traditionellen Unterricht anhand der Grammatik-Übersetzungsmethodik bis heute der Vorzug gegeben wird, zählen vor allem Länder mit konfuzianischer Lernkultur, wie China, Japan, Vietnam usw. (vgl. Phuong-Mai et al. 2005). Mehrere Studien über die Methodologie des FSU in osteuropäischen Staaten sowie in einigen Ländern Zentraleuropas kritisieren ebenfalls die veralteten Unterrichtspraktiken in diesen Sprachräumen (vgl. Muñoz 2012; Kolesnikova und Dolgina 2001).

Brumfit und Roberts (1983, S. 86-87) kritisieren, dass eine meist frustrierende, „oft äußerst strikte“ Eigenschaft der Grammatik-Übersetzungsmethodik darin besteht, dass sie zu einer negativen Einstellung zu Sprachfehlern führt. Alle Abweichungen von Sprachnormen und Sprachregeln werden als persönliche „Misserfolge“ der Fremdsprachenlernenden angesehen. Als Folge neigen Lernende dazu, nach Sprachfehlern in ihrem zielsprachlichen Output bewusst zu suchen und diese deutlich wahrzunehmen (Newcombe 2007, S. 28). Eine solche grundsätzlich negative Einstellung zu Sprachfehlern, verstärkt durch die rigorose Korrektur seitens der Lehrperson in Anwesenheit anderer Studierender, kann oft zu Sprechunlust führen, insbesondere dann, wenn es sich um den Einsatz der Lernsprache in unbekannter Umgebung handelt. Außerdem sinkt die Risikobereitschaft der Sprachenlernenden, neue Redemittel und sprachliche Konstruktionen zu verwenden.

Im Zentrum des Erlernens der Fremdsprache im Zielland steht der selbstständige Einsatz der Zielsprache in authentischer Umgebung der Zielgesellschaft. Dies ist die Voraussetzung für eine höhere explizite Ausrichtung des Spracherwerbes im Zielland im Vergleich zur fast ausschließlich impliziten Lernweise unter Bedingungen des FSU. Laut Serrano et al. (2014) und DeKeyser (2001) wird die Einprägung fremdsprachlicher Redemittel in einem herkömmlichen FSU in der Regel nicht gefördert, ganz zu schweigen von einer „Prozedualisierung“ bereits erworbener sprachlicher Redemuster. Die realitätsbezogenen Bedingungen im Zielland ermöglichen eine Automatisierung der Sprachmuster durch konstantes Nacheinander von intensivem Input und Output, indem

die zielsprachigen Inhalte immer wieder in der Interaktion passiv aufgenommen und aktiv in der eigenen Sprachpraxis verwendet werden.

Beim Erwerb der Fremdsprache im Zielland spielt nicht nur die Frequenz des Kontaktes in der Fremdsprache eine Rolle, sondern auch die Qualität des Inputs, dem die Fremdsprachenverwendenden⁴ bei der Kommunikation in der Zielgesellschaft ausgesetzt sind. Im Zielland können Fremdsprachenlernende ihre kommunikative Routine so gestalten, dass sie fast ausschließlich aus Kontakten mit MuttersprachlerInnen oder SprecherInnen mit muttersprachlichem Niveau besteht. Im FSU des Herkunftslands hingegen macht die Interaktion zwischen der Lehrperson und den anderen KursteilnehmerInnen den überwiegenden Teil des gesamten zielsprachigen Inputs aus (Llanes und Muñoz 2013, S. 80). Darüber hinaus soll berücksichtigt werden, dass die meisten Lehrpersonen in Herkunftsländern – insbesondere in außereuropäischen Ländern – keine MuttersprachlerInnen sind. In dieser Hinsicht empfangen die Fremdsprachenlernenden im Zielland grundsätzlich einen ausgeprägten lebensbezogenen Input in der Zielsprache, was auf den FSU in ihrem Herkunftsland nicht immer zutrifft.

Die Vielfalt möglicher Kommunikationssituationen im Zielland ist ein anderes Merkmal der authentischen Interaktion, von der die Fremdsprachenlernenden in hohem Maße profitieren können. Im Zielland erhalten die Lernenden Gelegenheiten, die Anwendung der Zielsprache in formeller und alltäglicher Umgebung und mit GesprächspartnerInnen unterschiedlicher sozialer Schichten zu erleben. Das Erleben unterschiedlicher „sozial geprägter“ sprachlicher Anwendungssituationen sorgt für die Entwicklung kommunikativer Fertigkeiten, die für einen erfolgreichen und effizienten Umgang in der betroffenen Sprachgemeinschaft unverzichtbar sind.

Eine weitere charakteristische Eigenschaft der authentischen Kommunikation ist das Tempo des alltäglichen Gespräches. Ein Gespräch im Alltagsleben verläuft normalerweise schneller als ein vorgespieltes und im Voraus vorbereitetes Gespräch im Klassenraum (Newcombe 2007). Im FSU kann die Lehrperson darauf warten, bis die Sprachenlernenden ihre Gedanken in Worte gefasst haben und ihnen bei der Suche nach benötigten Wörtern aushelfen. Im Gegensatz dazu können die Fremdsprachenverwendenden in einer authentischen Kommunikationssituation nicht immer mit derartiger Unterstützung ihrer muttersprachlichen GesprächspartnerInnen rechnen und sind daher auf sich selbst gestellt. Die Fremdsprachenlernenden werden im Zielland mit „augenblicklichen“, „echtzeitigen Äußerungen“ konfrontiert und müssen möglichst schnell auf den Input ihrer GesprächspartnerInnen reagieren, um die Kommunikation aufrechtzuerhalten (Ellis 2005). Die natürlichen Konstellationen veranlassen die Fremdsprachenverwendenden dazu, Äußerungen in der Fremdsprache

⁴ In der vorliegenden Arbeit wird zwischen den Begriffen „Fremdsprachenlernende“ und „Fremdsprachenverwendende“ unterschieden. Der Begriff „Fremdsprachenlernende“ bezieht sich auf die Lernenden der Fremdsprache im Kontext des FSU im Herkunfts- und im Zielland. Der Begriff „Fremdsprachenverwendende“ bezieht sich auf die Fremdsprachenlernenden, die ihren Spracherwerb im Zielland fortsetzen und ihre Fremdsprachenkenntnisse in authentischen Kommunikationssituationen einsetzen.

spontan und zügig zu erbringen. Eine reguläre zielsprachliche Interaktion im Zielland führt dementsprechend zur Automatisierung mündlicher Fertigkeiten.

Laut Pica (1987, S. 4) engagieren sich Fremdsprachenlernende im Zielland in „bedeutungsvollen sozialen Interaktionen“ mit den MuttersprachlerInnen. Im Vordergrund jeder authentischen Kommunikation stehen Informationsaustausch und Informationsgewinn, was eine Grundlage für die aktive soziale Beteiligung aller KommunikantInnen an dem Gespräch darstellt. Unter natürlichen Bedingungen des Ziellandes fühlt sich jede(r) der KommunikantInnen dafür verantwortlich, das Gespräch weiterzuführen und die festgelegten kommunikativen Ziele zu erreichen. Die Gesprächsbeteiligten streben an, den Input ihrer GesprächspartnerInnen zu begreifen und ihr eigenes Anliegen sprachlich möglichst klar zu formulieren. Dasselbe lässt sich nicht immer für die Kommunikation im Unterricht behaupten, wo die Interaktion hauptsächlich auf Wunsch bzw. nach Forderung der Lehrperson vollzogen und von ihr gesteuert wird. Diese Interaktion wird von den Lernenden im FSU als eine gewissermaßen erzwungene Aufgabe betrachtet, in der das gegenseitige Verständnis der GesprächspartnerInnen nicht zwangsläufig als zentrales Ziel wahrgenommen wird (Pica 1987).

Zentraler Bestandteil der natürlichen Kommunikation und eine Voraussetzung für ihren Erfolg ist der Einsatz unterschiedlicher sprachlicher Praktiken, die es den GesprächspartnerInnen ermöglichen, gegenseitiges Verständnis zu erreichen. Dazu gehören u. a. klärende Fragen, Wiederholungen und Paraphrasieren. Diese Art der Gesprächsführung, bei der die KommunikantInnen einander entgegenkommen, um das Gespräch voranzutreiben, nennt Pica „*negotiation for meaning*“ (1987, S. 7). Die Änderungs- und Restrukturierungsschritte, die die KommunikantInnen vornehmen, sind laut Pica (1987, S. 6) für den erfolgreichen Erwerb der Zielsprache von besonderer Bedeutung, da sie das Hörverständnis und die Sprachproduktion der Lernenden fördern. In den ersten Stadien des Spracherwerbes tragen die Bemühungen der MuttersprachlerInnen, den sprachlichen Input möglichst klar darzustellen, zur Entwicklung des Hörverständnisses der Fremdsprachenverwendenden bei. Nur unter der Bedingung, dass der neue Input verständlich ist, kann dieser kognitiv analysiert und in das bestehende System der zielsprachlichen Kenntnisse integriert werden. Im Nachhinein können die eingprägten sprachlichen Mittel aus dem Gedächtnis abgerufen und in der Praxis angewandt werden.

Die Studien von Long und Sato (1983) und Pica und Long (1986) haben ergeben, dass „*negotiation for meaning*“ in authentischer Kommunikation zwar Priorität hat, in der Unterrichtsumgebung jedoch kaum stattfindet. Grund dafür ist das Fehlen der Notwendigkeit für interaktive Anpassungen in Mustergesprächen, die den größten Teil der zielsprachlichen Kommunikation im FSU ausmachen (Pica 1987, S. 11). Die Fragen, die eine Lehrperson den Fremdsprachenlernenden im Laufe der Gespräche im FSU stellt, dienen meist lediglich dem Ziel, zu überprüfen, ob die Studierenden in der unterrichtlichen Umgebung sprachlich handeln können und ob sie damit die im Lehrplan angesetzten Forderungen erfüllen. Es wird in der Regel im Voraus festgestellt, welche Antworten als richtig und damit auch als akzeptabel gelten. Es wird erwartet, dass die Lernenden gerade diese „vorgegebenen“ Antworten auf die Fragen der

Lehrperson erbringen. Folglich wird dabei der Inhalt der Äußerung in den Hintergrund gerückt und es entfällt grundsätzlich der Bedarf für die Lernenden, ihre Gedanken zu erläutern oder deutlicher zu konstruieren: „Their [learners' – Anm. N. I.] answers are valued not because of the new information they bring into the classroom, but because they provide a basis for evaluating progress in language learning.“ (Pica 1978, S. 11-12). Dazu kommt noch, dass Lehrpersonen mit den Eigenschaften der Intersprache ihrer Studierenden schon vertraut sind, so dass sie auch ohne Nachfragen den Sinn ihrer Äußerungen verstehen können, auch wenn die Aussprache, der Satzbau oder der Wortschatz den Regeln der Zielsprache nicht entsprechen. Dies gilt in der Regel jedoch nicht für MuttersprachlerInnen, mit denen sich die Fremdsprachenlernenden in authentischer Umgebung unterhalten.

“Since acceptable answers to these questions have, for the most part, already been determined by the teacher, the questions are not aimed at seeking clarification of students' messages, but, rather, at eliciting and evaluating them. Students work, not toward mutual understanding with their teachers, but at meeting their teachers' expectations as to what is an appropriate response to their questions” (Pica 1987, S. 11).

Zu den weiteren Vorteilen des Spracherwerbes zählt das „selbstgesteuerte Lernen“, das Muñoz (2012) als den wichtigsten fördernden Aspekt für den Spracherwerb im Zielland bezeichnet. In ihrer Studie befragte Muñoz Studierende über ihre persönlichen Erfahrungen im Zielland und darüber, welche Faktoren sie für die Entwicklung ihrer fremdsprachlichen Fertigkeit im Aufnahmeland am förderndsten erachten. Unter den meist genannten Antworten fanden sich unterschiedliche Arten der bewussten Auseinandersetzung mit der Sprache, wie beispielsweise die Selbstverantwortung und Kontrolle über den eigenen Lernprozess sowie das Erreichen von selbst gesteckten Lernzielen. Außerdem haben Sprachenlernende an Selbstbewusstsein und Selbstsicherheit gewonnen, insofern sie zielorientiert an der Interaktion mit MuttersprachlerInnen teilgenommen haben und verschiedene authentische Kommunikationssituationen selbstständig bewältigt haben.

Benson (2001, S. 47) definiert das Konzept des selbstgesteuerten Lernens als „eine Kompetenz, die Kontrolle über den eigenen Lernprozess zu übernehmen“. Bei der Interaktion im Zielland sind die Lernenden nicht mehr auf die Bewertung ihrer Leistungen durch die Lehrperson angewiesen, sondern können selbst beobachten, wie sich ihre kommunikativen Fertigkeiten steigern. Sie können bewusst wahrnehmen, wie sich ihre Anstrengungen beim Erlernen der Zielsprache als fruchtbar erweisen und zu erfolgreichem Austausch mit den MuttersprachlerInnen führen. Das bewusste Verfolgen der Lernziele und die Gelegenheit, sich Gewissheit über die eigenen Fortschritte zu verschaffen, führt die Lernenden zu dem Selbstwertgefühl, das sich wiederum positiv auf die Motivation zum Sprachenlernen auswirkt (vgl. Ehrman 1996; Duff et al. 2010; Sade 2011; Murphy 2011).

Die Priorität der natürlichen sprachlichen Umgebung gegenüber dem organisierten Unterricht wird von den Fremdsprachenlernenden aus ihren eigenen Erfahrungen bestätigt. So kommentiert eine der Befragten in der Studie von Newcombe (2007, S. 33) ihren Spracherwerb in der Zielgesellschaft folgendermaßen: „I went to three or four lessons but I learned in the community that I would not speak so well without the help

of the community. Just going to class is not enough.“ Als Folge betrachten ausländische Studierende ihren Aufenthalt im Zielland als Wendepunkt in ihrer Sprachlerngeschichte und schreiben der Sprachpraxis in authentischer Umgebung eine ausschlaggebende Bedeutung für den Ausbau ihrer fremdsprachlichen Kompetenzen zu (Muñoz 2012). In authentischer Umgebung erhält der Output der Fremdsprachenverwendenden in seiner Erfüllung einer konkreten kommunikativen Funktion einen anderen Stellenwert. Damit eignen sich die Fremdsprachenverwendenden nicht nur sprachliche, sondern auch soziale und kulturelle Kompetenzen im Zielland an.

2.2.2 Aspekte der authentischen Kommunikation im Zielland

„ The pace of modern life means that there are few who have opportunities for casual conversation “

(Newcombe 2007, S. 82)

Einige Aspekte der natürlichen Kommunikation in der Zielgesellschaft, die zwar große Vorteile für den Spracherwerb mit sich bringen, können auch Schwierigkeiten für die einsteigenden Fremdsprachenverwendenden bergen. Dazu gehören Aspekte, die unmittelbar mit der praktischen Seite des Alltagslebens der Zielgesellschaft zu tun haben. Diese Erschwernisse können negative Erfahrungen in der Kommunikation auslösen und damit potentiell die Kommunikationsbereitschaft der Fremdsprachenlernenden unterbinden, besonders wenn es sich um Anfänger handelt (Newcombe 2007).

Zu den hinderlichen äußeren Faktoren im Kontext der Zielgesellschaft gehört die Unlust einiger MuttersprachlerInnen, sich mit Fremdsprachenverwendenden zu unterhalten oder ihr Unvermögen, solch ein Gespräch zu unterstützen und effizient zu gestalten (Newcombe 2007). Die Fremdsprachenlernenden – insbesondere im frühen Stadium des Spracherwerbs – können sprachlich etwas verzögert reagieren, benutzen manchmal einen sonderbaren oder ungeeigneten Wortschatz, brauchen mehr Zeit für die Suche nach passenden sprachlichen Mitteln und sprechen mitunter mit einem Akzent. Sie haben noch keine ausreichende Sprachflüssigkeit erreicht, die es ihnen ermöglichen würde, ein zusammenhängendes Alltagsgespräch zu führen. Aus diesen Gründen wird bei der Kommunikation mit Fremdsprachenlernenden von den MuttersprachlerInnen ein gewisses Maß an Geduld verlangt. Die Unterhaltung kann ihnen schwerfallen, insbesondere wenn sie über keine Erfahrung in der Kommunikation mit NichtmuttersprachlerInnen verfügen. Dies kann dazu führen, dass sich MuttersprachlerInnen bei Zeitmangel gegen das Gespräch mit einem/einer Fremdsprachenlernenden entscheiden und die Kommunikation ablehnen. Fremdsprachenlernende, die im FSU auf die Geduld und die Unterstützung der Lehrperson angewiesen waren, können solche Vorfälle als negative Erfahrungen empfinden, die – falls wiederholt – zu Selbstunsicherheit und Sprachunlust führen können. Eine Probandin in der Studie von Newcombe (2007, S. 39), die die walisische Sprache in der Zielgesellschaft erworben hat, beschreibt ihre ersten Erfahrungen bei der Kommunikation mit MuttersprachlerInnen wie folgt: „[...] The tutor was paid to help and be patient whereas out in the community people were getting on with their lives and

there was little awareness of learners' need“. Dabei merkt die Probandin an, dass MuttersprachlerInnen ihre Versuche, ein Gespräch anzufangen, öfters als lästig empfanden.

Die Vorherrschaft der englischen Sprache als internationaler Sprache ist ein weiterer Aspekt, mit dem sich viele Fremdsprachenlernende in der Zielgesellschaft konfrontiert sehen. Besonders in europäischen Ländern, wo das Erlernen mindestens einer Fremdsprache zur Grundbildung gehört, erleben Fremdsprachenlernende die Tendenz, dass MuttersprachlerInnen mit ihnen auf Englisch kommunizieren. Der Übergang zur englischen Sprache wird meist mit besten Absichten seitens der MuttersprachlerInnen vorgenommen: mit dem Rückgriff auf die *lingua franca* hoffen sie, ihren nichtmuttersprachlichen GesprächspartnerInnen eventuelle kommunikationsbezogene Hindernisse aus dem Weg zu räumen. Gelegentlich versuchen MuttersprachlerInnen damit auch Zeit zu sparen, wenn sie glauben, dass ihre nichtmuttersprachlichen GesprächspartnerInnen sie eher auf Englisch verstehen werden als in ihrer Erstsprache. Dabei übersehen sie jedoch oft, dass sie damit den Fremdsprachenlernenden eine kostbare Möglichkeit entziehen, ihre fremdsprachlichen Kenntnisse in der Praxis einzusetzen.

Ein weiteres Merkmal authentischer Kommunikation, das Fremdsprachenlernende oft als enttäuschend empfinden, ist das hohe Redetempo von muttersprachlichen GesprächspartnerInnen. Die Lernenden sind häufig an das Sprachtempo authentischer Kommunikation nicht gewöhnt, weil ihre Lehrpersonen im FSU normalerweise langsamer und deutlicher sprechen. Demzufolge finden einige Fremdsprachenlernende die alltägliche Redegeschwindigkeit in der Zielgesellschaft „entmutigend“ und fühlen sich schnell „verloren“, wenn sie dem Gesprächsverlauf nicht folgen können (Newcombe 2007, S. 52). Newcombe merkt an, dass es besonders erwachsenen Fremdsprachenlernenden schwerfällt, Verständnisschwierigkeiten gegenüber muttersprachlichen GesprächspartnerInnen zuzugeben und diese zu bitten, langsamer zu sprechen. Die Studie von Newcombe (2007) hat ergeben, dass Fremdsprachenverwendende oft auf „Fluchtpraktiken“ zurückgreifen, wenn sie mit dem natürlichen Redetempo in der Zielsprache nicht mithalten können: sie versuchen, das Gespräch mit den MuttersprachlerInnen möglichst schnell zu beenden oder vermeiden die Kommunikation mit der Zielgesellschaft überhaupt.

In Hinblick auf die o. g. Hindernisse, die in der Kommunikation in der Zielgesellschaft vorkommen können, ist es besonders wichtig, dass sich misslungene Kommunikationsversuche nicht demotivierend auf die eingehenden Fremdsprachenverwendenden im Zielland auswirken. Dies bringt Newcombe (2007, S. 53) zur Schlussfolgerung, dass sich Fremdsprachenlernende einen gewissen Grad an Durchsetzungsvermögen in die Kommunikation mit MuttersprachlerInnen einbringen müssen, um von der Beteiligung an einer zielsprachigen Interaktion in vollem Maße zu profitieren. Die beschriebenen Hindernisse stellen damit eine „Brücke“ für nichtmuttersprachliche Sprachenverwendende dar, die sie auf dem Weg zu einer effizienten und umfassenden Kommunikation mit der Zielgesellschaft zu überschreiten haben.

2.2.3 Merkmale des Sprachenlernens im Erwachsenenalter. Identität und Selbstbild erwachsener Fremdsprachenlerner

Da die Zielgruppe der vorliegenden Studie junge Erwachsene darstellen, erscheint es naheliegend, auf die charakteristischen Merkmale der Erwachsenen als einer Lernergruppe detaillierter einzugehen. Aspekte, wie kognitive Besonderheiten, hohe Lernautonomie, Lebenserfahrung, soziale Position und Selbstbild prägen wichtige charakteristische Merkmale erwachsener Fremdsprachenlerner in der authentischen Umgebung der Zielsprachigen Gesellschaft. Die Umgebung des Ziellandes ist für den Spracherwerb erwachsener Lernender besonders förderlich in der Hinsicht, dass das selbstgesteuerte Lernen dabei im Vordergrund steht. Erwachsene Lernende zeichnen sich in erster Linie durch hohe Handlungs- und Kompetenzorientierung sowie durch Ungeduld und Zeitmangel beim Sprachenlernen aus. In authentischer Umgebung des Ziellandes erhalten sie die Möglichkeit, ihre Selbstverantwortung für den Lernprozess und die Selbstkontrolle über ihren Lernerfolg wahrzunehmen. Durch Interaktion mit MuttersprachlerInnen können erwachsene Fremdsprachenlernende ihre fremdsprachlichen Fertigkeiten in realitätsbezogenen kommunikativen Situationen einsetzen und damit den praktischen Wert ihrer Anstrengungen und ihres Zeitaufwandes beim Sprachenlernen erkennen. Über das kognitive und bewusste Lernen der Erwachsenen fördert die natürliche Umgebung des Ziellandes ihre Lernautonomie, die ihrerseits mit steigendem Selbstbewusstsein und größerer Selbstwirksamkeit einhergeht (vgl. Murphy 2011; Amuzie und Winke 2009; Tanaka und Ellis 2003). Insofern wird der Aufenthalt im Zielland zu einem entscheidenden Wendepunkt in der Sprachlerngeschichte von erwachsenen Fremdsprachenlernenden: Sie bekommen einen neuen Impuls für ihre Lernmotivation und können ihre Lernziele neu definieren.

Höhere kognitive Fähigkeiten und umfangreiche Lebenserfahrung bilden eine wichtige Charakteristik erwachsener Fremdsprachenlerner, die sie deutlich von Kindern und Jugendlichen unterscheidet. Der zentrale Unterschied liegt in der Neigung von Erwachsenen zu implizitem Spracherlernen, während Kinder dazu tendieren, eine Fremdsprache eher explizit zu lernen (Ellis 2004; Mathews et al. 1989). Dies ist deshalb von großer Bedeutung, weil der natürliche Kontext des Ziellandes für explizites Lernen besonders förderlich ist. Im Vergleich zu jüngeren Lernenden beschäftigen sich Erwachsene mit zeitraubenderen kognitiven Prozessen, die für die Erfüllung „komplexer und nicht spontaner Operationen“ vorausgesetzt werden. Während jüngere Lernende bei Aneignung von Redegewandtheit besser abschneiden, haben erwachsene Fremdsprachenlernende hingegen weniger Schwierigkeiten damit, grammatikalische Regeln nachzuvollziehen und diese bewusst in ihrer sprachlichen Produktion anzuwenden (Ehrman und Oxford 1995). Die Studie von Llanes und Muñoz (2013) vergleicht die sprachliche Entwicklung von Kindern und erwachsenen Lernenden während eines Aufenthalts in einem englischsprachigen Land. Jüngere Probanden in der Studie haben innerhalb derselben Zeit einen doppelt so großen Fortschritt in ihrer Redeflüssigkeit bzw. ihren mündlichen Fertigkeiten erzielt als ältere Lernende. Dafür haben die erwachsenen Fremdsprachenlernenden in höherem Maße als Kinder sprachliche Fertigkeiten gewonnen, die mit komplizierten kognitiven Prozessen einhergehen, z. B. lexikalische Elaboriertheit und syntaktische Komplexität.

Der naheliegendste Grund für die langsamere Entwicklung der Sprachflüssigkeit erwachsener Lernender liegt an ihrem mangelnden Kontakt zur muttersprachlichen Gesellschaft. Laut Daten von Llanes und Muñoz (2013) haben die erwachsenen TeilnehmerInnen der Studie deutlich weniger Kontakte zu den VertreterInnen der zielsprachlichen Gemeinschaft aufgenommen als die Kinder. Erwachsene Lernende bevorzugten die Kommunikation mit ihren eigenen Landesleuten oder mit VertreterInnen anderer Länder und bedienten sich dabei entsprechend häufig ihrer Muttersprache bzw. des universellen Englischen.

Die fehlende Bereitschaft erwachsener Fremdsprachenlernender, sich bei der Interaktion mit MuttersprachlerInnen in der Zielsprache zu äußern, ist vordergründig auf ihre Unsicherheit bezüglich ihrer fremdsprachlichen Fertigkeiten zurückzuführen (vgl. Newcombe 2007). Die betreffende Lernergruppe neigt zu Selbstbetrachtung und zu kritischer Selbsteinschätzung, was einen direkten Einfluss auf das Kommunikationsverhalten in der Fremdsprache hat. Erwachsene Lernende assoziieren sich stark mit ihrem Selbstbild und sind bestrebt, das positive Image von sich an ihre KommunikationspartnerInnen in der Zielgesellschaft zu vermitteln. Die bereits erworbene soziale Stellung der erwachsenen Studierenden bestimmt ihre Selbsterwartung und ihre besonders empfindsame Einstellung zur eigenen Identität und damit zu der fremdsprachlichen Praxis im Zielland.

Die mangelnde Kommunikationsbereitschaft kann demnach mit der Erkenntnis verbunden werden, wie schwierig es ist, beim Sprechen in einer Fremdsprache positive soziale Eindrücke zu hinterlassen (MacIntyre und Gardner 1989; Horwitz und Gregorsen 2002). Dabei wird großer Wert auf das Wahren des Gesichts (engl. „*face saving*“) und auf das Erreichen des erwünschten „*ideal self*“ in der Zielsprache gelegt (Dörnyei 2009). Jedoch steht das Selbstbild erwachsener Studierender im Konflikt mit der Wirklichkeit, die sie in der Zielgesellschaft erleben. Im Zielland werden erwachsene Fremdsprachenverwendende in Situationen versetzt, in denen sie ihre Lebenserfahrung und ihre Kenntnisse mit begrenzten sprachlichen Mitteln zum Ausdruck bringen müssen: „When individual language learners move from the class into the wider community they often experience ‚language chock‘, the frustration and mental anguish that results in being reduced to the level of a two-year-old in one's ability to communicate“ (Newcombe 2007, S. 38). Die Angst, von anderen bloßgestellt zu werden und die damit einhergehende Hemmung, ihre unsicheren fremdsprachlichen Kenntnisse zum Vorschein zu bringen, können in den ersten Stadien des Spracherwerbes besonders ausgeprägt sein, wenn Fremdsprachenlernende noch keine sprachliche Flüssigkeit und Fehlerfreiheit in der Fremdsprache erreicht haben.

Die Angst, in Augen der anderen an Ansehen zu verlieren, ist sozialer Natur und zeigt sich besonders stark bei Erwachsenen. Der Physiologe E. Stengel, der in seinen Studien der Frage nach auslösenden Faktoren für kulturellen Schock und Stress nachgegangen ist, stellt fest, dass der Hauptgrund für die Scham das Unzulänglichkeitsgefühl ist. Dieses ist seinerseits mit Bedrohungen für das Selbstbild und die Furcht vor negativer Einschätzung verbunden sowie mit der Angst, zum Gespött zu werden. Laut Stengel (1939) empfinden Erwachsene in einer fremden Umgebung, z. B. in einem anderen Land, am meisten Scham und Machtlosigkeit.

Nach Stengel (1939, S. 475-476) fällt den Erwachsenen das Sprachenlernen viel leichter, wenn sie gewisse „infantile Charakteristika“ beibehalten haben. In seinem Buch vergleicht Stengel den Prozess des Lernens einer Fremdsprache mit der Entscheidung, ein Faschingskostüm zu tragen. Der Erwachsene würde das festliche Kostüm gerne anprobieren, kann sich aber aus Angst vor möglichem Spott und Kritik nicht dazu überwinden. So wagt er es oft nicht, sich in der Fremdsprache auf Grundlage seiner bestehenden Kenntnisse zu äußern. Demgegenüber betrachtet das Kind das Erlernen einer Fremdsprache als Spiel, an dem es genauso viel Spaß und Freude hat, wie mit seinem Faschingskostüm (Stengel 1939, S. 475-476). Das „Über-Ich“ einzelner Fremdsprachenverwendenden lässt sie ständig daran zweifeln, ihre Gedanken ohne grammatikalische Fehler ausdrücken und beim Sprechen den richtigen Wortschatz einsetzen zu können. Onwuegbuzie et al. (1999; 2000) sprechen in diesem Fall von übertriebener „Vorsicht“ (engl. „causiousness“) erwachsener Fremdsprachenlerner. Die Ergebnisse einer ihrer Studien zeigen, dass Erwachsene im Unterschied zu Jugendlichen ungern Wörter in der Zielsprache aussprechen, übersetzen oder in ihren Aufsätzen verwenden, deren Bedeutung ihnen nicht vollkommen klar ist (Onwuegbuzie et al. 2000, S. 6).

Auf ähnliche Weise bestätigen erwachsene TeilnehmerInnen der Studie von Newcombe (2007, S. 75), dass das Unvermögen, ihre erwachsene Identität in ihrer Ausdrucksweise widerzuspiegeln und die Unmöglichkeit, ihr wahres Gesicht in der Zielgesellschaft zu zeigen, besonders deprimierend für sie ist. Jeder Auftritt in der Fremdsprache stellt eine Herausforderung für erwachsene Fremdsprachenlernende dar und wird in gewissem Sinne als ein Kampf um den Status fähiger KommunikantInnen wahrgenommen. Dies führt erwachsene Fremdsprachenlernende häufig zu übertriebener Selbstbetrachtung, Zurückhaltung und zuweilen zu Angst und sogar Panik beim Einsatz der Lernsprache (Horwitz et al. 1986, S. 128). So beschreibt eine Teilnehmerin der Studie von Newcombe (2007, S. 78) den Zustand beim Sprechen in der Fremdsprache im Zielland als ständiges emotionales Hin und Her zwischen Erfolg und Scheitern, das ihr ein Gefühl gibt, als schwebe sie in der Luft.

Das Fehlervermeidungsverhalten und die überkritische Selbsteinschätzung erwachsener Fremdsprachenlerner in Folge eines sensibel wahrgenommenen Selbstbilds behindern die Automatisierung der gelernten sprachlichen Mittel und können eine beeinträchtigende Auswirkung auf die Entwicklung mündlicher Fertigkeiten in der Zielsprache haben. Beim sprachbewussten Lernen – als charakteristische Methode dieser Gruppe – ist es wichtig, neu eingeprägte Sprachmittel in der Sprachpraxis zu erproben. Im Laufe des kognitiven Sprachlernprozesses bilden Lernende gewisse Hypothesen über die Zusammenstellung und den Einsatz von noch wenig bekannten sprachlichen Mitteln. Diese Hypothesen können u. a. auf der Basis des Sprachvergleichs oder der Sprachanalyse entstehen. Damit diese Hypothesen bestätigt oder widerlegt werden, bedarf es jedoch ihrer Überprüfung in realer Interaktion in der Zielgesellschaft. Bei erfolgreichem Einsatz neu gelernter Sprachmittel in der authentischen Sprachpraxis werden diese in das aktive sprachliche Repertoire der Fremdsprachenlernenden aufgenommen. Die Unsicherheit der Fremdsprachenlernenden, ihre Hypothesen in der

Sprachpraxis zu überprüfen, kann damit den Ausbau ihrer sprachlichen Kenntnisse und die Entwicklung des Redeflusses behindern (vgl. Arnold 1999; Newcombe 2007).

Fehlervermeidung und mangelnde Risikobereitschaft sind indes nicht die einzigen Folgen von „*face-saving*“ im kommunikativen Verhalten erwachsener Studierender. So z. B. hat Newcombe (2007) in ihrer Studie festgestellt, dass letztere im Vergleich zu Kindern oder jüngeren Lernenden es oft nicht wagen, ihre GesprächspartnerInnen zu bitten, das Gesagte zu wiederholen. Um nicht als unfähige KommunikantInnen dazustehen, verschweigen Erwachsene, wenn sie etwas in der Aussage ihrer muttersprachlichen GesprächspartnerInnen nicht verstanden haben. Dabei riskieren sie jedoch, den Faden des Gespräches zu verlieren, was im Endeffekt zu einem misslungenen Kommunikationsakt führen kann.

Zusammenfassend lässt sich in Hinsicht auf die erwachsene Lernergruppe sagen, dass trotz der selbstdefinierten hohen Motivation erwachsener Lernender und der Strategie des bewussten Lernens ihre Neigung zu Selbstbetrachtung und Beibehaltung ihrer Identität zu einem unwirksamen Lernverhalten im Zielland führen kann. Überhöhte Erwartungen bezüglich ihrer fremdsprachlichen Leistungen, perfektionistische Einstellung sowie die Schwierigkeit, das wahrgenommene Eigenbild in der Zielgesellschaft darzustellen, können sich als deprimierender Faktor auf die Motivation erwachsener BildungsausländerInnen erweisen.

Abschließend sei gesagt, dass einerseits der Aufenthalt im Zielland mit seinen vielfältigen Möglichkeiten der zielsprachigen Praxis in authentischen und realitätsbezogenen Situationen eine gewinnbringende Erfahrung für die Entwicklung zielsprachiger Fertigkeiten darstellt. Andererseits können gewisse selbstbezogene Aspekte der erwachsenen BildungsausländerInnen dazu führen, dass sie die Kommunikation in der Fremdsprache als ein insgesamt unzufriedenstellendes Erlebnis erfahren. Darüber hinaus können Unterschiede in der lernbezogenen Erfahrung im Herkunftsland und im Zielland sowie die persönlichen und sozialen Faktoren, auf die im nächsten Kapitel detaillierter eingegangen wird, für Sprachunlust verantwortlich sein und den Spracherwerb damit möglicherweise behindern.

2.3 Sozialer Status Sprachenlernender im Zielland

Da die Kommunikation im Zielland in einem authentischen Kontext abläuft, sind die linguistischen und die sozialen Aspekte des Kommunikationsaktes eng miteinander verbunden. Jede kommunikative Situation schließt ein gewisses soziales Potential ein, was ein wichtiges Unterscheidungsmerkmal zwischen der natürlichen Kommunikation im Zielland und der gesteuerten Interaktion im organisierten FSU darstellt. Eine besondere Rolle in diesem Zusammenhang spielen die Identität der Fremdsprachenlernenden und das statusbezogene Verhältnis zwischen MuttersprachlerInnen und NichtmuttersprachlerInnen in der Zielgesellschaft.

Bei jeder Kommunikation der Fremdsprachenlernenden in der authentischen Umgebung findet eine Einschätzung ihres eigenen Stellenwertes in der sozialen Struktur der

Zielgesellschaft statt. Diese Einschätzung trägt zu ihrer entstehenden Identität im Rahmen dieser Gesellschaft bei. Laut Peirce (1995, S. 13) prägt die Sprache die soziale Identität des/der Sprachenlernenden und wird gleichzeitig von dieser Identität geprägt. „Language is the place where actual and possible forms of social organization and their likely social and political consequences are defined and contested. Yet it is also the place where our sense of ourselves, our subjectivity, is constructed“ (Weedon 1987, S. 21).

Davon, wie Sprachenlernende ihre Position in der Zielgesellschaft bewerten, hängen ihr Selbstbewusstsein und ihre Selbstwirksamkeit ab. Unsicherheit und die niedrige Selbsteinschätzung eigener kommunikativer Kompetenzen in der Zielsprache können Enttäuschung und Aufregung zum Ergebnis haben, die auf Dauer in Stress und Depressionen übergehen und die psychische Adaptation der Studierenden im Zielland verhindern (vgl. Ohata 2005; Blumenthal et al. 2006; Yu und Shen 2012).

In Hinblick auf die sozialen Lebensverhältnisse ausländischer Studierender im Zielland scheinen die Studienergebnisse von Bedeutung, die zeigen, dass soziale Beziehungen zwischen den GesprächspartnerInnen die Sprechwilligkeit, die Frequenz und Dauer der Kontaktaufnahme und folglich auch die soziale Interaktion in die aufnehmende Gesellschaft beeinflussen können (vgl. Dewaele 2002; Peirce 1995; Wolfson 1993; Gudykunst 1995; Sunnafrank 1990). Auf dem sprachlichen Niveau können sich die sozialen Verhältnisse auf das Sprachverständnis und die Sprachproduktion der Lernenden auswirken (vgl. Pica 1987; Carrier 1999; Rhodes 1987; Boyle 1984). Auf diese Weise üben die gesellschaftlichen Verhältnisse in der Zielgesellschaft einen direkten Einfluss auf die fremdsprachlichen Leistungen und letztendlich auf den Prozess des Spracherwerbs der Fremdsprachenverwendenden aus (vgl. Carrier 1999; Brown und Gilman 1972; Olshtain und Cohen 1983; Giles et al. 1977; Pica 1987).

2.3.1 Gesellschaftlicher Status. Soziokulturelle Normen im Zielland

Wenn die Studierenden im Land der Zielsprache ankommen, geraten sie in eine neue soziale, linguistische und kulturelle Umgebung. Mit dem Eintauchen in die Gesellschaft der Zielsprache werden die Studierenden einer Reihe neuer unbekannter soziokultureller Bedingungen ausgesetzt, die sie in ihrem Herkunftsland gar nicht oder nur begrenzt erlebt haben.

Das Verhalten bei sozialer Interaktion wird durch die Struktur der betroffenen Gesellschaft bedingt (Carrier 1999; Tanveer 2007). Im Rahmen der Gesellschaft gelten universelle Normen, die vorschreiben, auf welche Weise die Menschen ihre Beziehungen zueinander mit Rücksicht auf ihren Status gestalten (Brown und Gilman 1972). Jede soziale Rolle im Rahmen der Gesellschaft legt bestimmte Rechte und Pflichten für die handelnde Person fest. Das Handeln nach diesem im Laufe vieler Generationen entstandenen Kodiersystem wird von den VertreterInnen der Gesellschaft verlangt und ein Abweichen von diesen Bestimmungen wird meistens als solches klar ersichtlich. Auf diese Weise steuert das soziale Handeln die Interaktion in der Gesellschaft im vorgeschriebenen Rahmen (Macionis 1989). Ein angemessenes

Sprachverhalten, das den Erwartungen der GesprächspartnerInnen entspricht, ist Voraussetzung für den Erfolg der Kommunikation im Zielland und damit auch für die weitere soziale Inklusion ausländischer Studierender. Das Erlernen dieser Normen und die Fähigkeit, diese richtig einzusetzen, gewährleisten für die Fremdsprachenlernenden den Status der „berechtigten“ VerwenderInnen der Zielsprache (Peirce 1995).

Um erfolgreich in einer Fremdsprache zu agieren, sollen die Fremdsprachenverwendenden nicht nur den semiotischen Sinn der Interaktion wahrnehmen, sondern auch den sozialen Inhalt jeder Äußerung berücksichtigen können. Nichtmuttersprachliche KommunikantInnen sollen das Statusverhältnis zu ihren GesprächspartnerInnen in Betracht ziehen, um sich zu entscheiden, ob ihnen das Rederecht überlassen wird (Peirce 1995), und wenn ja, welches verbale Verhalten für die konkreten Interaktionskonstellationen angebracht ist (Carrier 1999; MacIntyre 1995). Die Fähigkeit, diese sozialen Normen der Zielgesellschaft wahrzunehmen und sie ggf. auch passend einsetzen zu können, macht die Kommunikationskompetenz des/der Fremdsprachenlernenden im Zielland aus: „What is considered appropriate usage is not self-evident but must be understood with reference to relations of power between interlocutors“ (Peirce 1995, S. 18).

In diesem Zusammenhang kann die Kommunikation im Zielland verschiedenartige Schwierigkeiten mit sich bringen. Erstens ist zu erwarten, dass internationale Studierende mit bestimmten sozial bedingten Verhaltensmustern nicht vertraut sind. Außerdem neigen NichtmuttersprachlerInnen dazu, die sozialen und kulturellen Regeln, die in ihrem Herkunftsland gelten, sowie gewisse Sprachmuster aus ihrer Erstsprache in die fremdsprachliche Kommunikation zu übertragen (Carrier 1999; Ohata 2005). Dadurch ist es einerseits möglich, dass Studierende den den Äußerungen der MuttersprachlerInnen inhärenten sozialen Input nach dem Kodiersystem ihrer eigenen Kultur entschlüsseln und folglich falsch interpretieren. Andererseits kann das auch zur Folge haben, dass ihr Output von MuttersprachlerInnen anders verstanden wird, weil er mit den in der Zielgesellschaft gültigen Normen nicht übereinstimmt. Sowohl die erste als auch die zweite Art von Missverständnis kann Schwierigkeiten in der Kommunikation auslösen und, falls vernachlässigt, zu einem erfolglosen Kommunikationsakt führen. Erfurt und Amelina (2008) unterstreichen, dass selbst wenn NichtmuttersprachlerInnen ein Niveau in der Zielsprache erreicht haben, bei dem das Verständnis nicht mehr durch grammatikalische oder lexikalische Fehler behindert wird, ihre sprachlichen Muster kulturell bedingt und daher auch „kulturell divergent“ (Jandok 2008, S. 8) bleiben. Sie plädieren dafür, dass alle TeilnehmerInnen der Kommunikation nicht nur ihre eigene kulturelle Ausprägung beachten sollten, sondern auch jene ihrer GesprächspartnerInnen.

Kulturbezogene Hindernisse, die internationale Studierende in Kommunikationssituationen mit MuttersprachlerInnen vorfinden, können demotivierend auf sie wirken und sie dazu bringen, die Kommunikation mit der Zielgesellschaft auf ein Minimum zu reduzieren. So erklärt zum Beispiel eine Probandin in der Studie von Tanveer – im Rahmen derer er Interviews mit internationalen Studierenden über ihre Erlebnisse der Sprechangst in der Fremdsprache durchgeführt hat – ihre persönlichen Ängste folgendermaßen: „You don't know how

others are going to interpret what you say; you say with reference to your own culture and background which could be altogether different“ (Tanveer 2007, S. 52).

Die Auseinandersetzung mit neuen Normen und die Anpassung an soziale und kulturelle Standards ist eine Voraussetzung für effiziente Kommunikation in der Zielgesellschaft. Die Aneignung einer solchen sozialen Kompetenz nimmt jedoch viel Zeit in Anspruch und verlangt von den Fremdsprachenverwendenden tiefgreifende Erfahrungen. Darüber hinaus stößt häufig die wahrgenommene Notwendigkeit, sich einer neuen Umgebung anzupassen, auf das Unvermögen, das eigene Verhalten zu ändern, und kann damit bei ausländischen Studierenden akute Frustration auslösen (Ohata 2005).

2.3.2 Situationsbezogener Status. Machtverhältnisse zwischen MuttersprachlerInnen und NichtmuttersprachlerInnen

Ein Status innerhalb einer Gesellschaft ist mit dem sozialen Wert der besetzten Position im Vergleich zu anderen VertreterInnen dieser Gesellschaft verbunden, z. B. die Verhältnisse zwischen Lehrpersonen und Studierenden, zwischen Ärzten und Patienten, zwischen Vorgesetzten und Angestellten usw. Neben dem „gesellschaftlichen Status“ (eng. „*societal status*“), den die Person in der Sozialstruktur einer Gesellschaft aufweist, kann ein Status auch situationsbedingt sein. Zu dieser Kategorie gehört u. a. das Verhältnis MuttersprachlerInnen – NichtmuttersprachlerInnen.

Carrier (1999, S. 75) behauptet: „Due to their lesser competence in the target language, language learners are often at a disadvantage in terms of their status relationship in conversations with native-speaker interlocutors“. Im Kontext der alltäglichen Kommunikation im Zielland bezeichnet Peirce NichtmuttersprachlerInnen als „unrechtmäßige“ VerwenderInnen der Zielsprache, die eine „unterworfenen Position“ den MuttersprachlerInnen gegenüber einnehmen (Peirce 1995, S. 24). Den NichtmuttersprachlerInnen werden MuttersprachlerInnen gegenübergestellt, die aufgrund ihrer Sprachkompetenz über mehr soziale Macht und Autorität in der Zielgesellschaft verfügen (Carrier 1999; Peirce 1995; Py 1995). Die Wahrnehmung einer untergeordneten Position zusammen mit mangelndem Selbstvertrauen in die eigene Sprachkompetenz führen bei NichtmuttersprachlerInnen mitunter zu einem Unterlegenheitsgefühl und zu Angst, die sie bei der Kommunikation mit MuttersprachlerInnen oder Personen, die die Zielsprache fließend sprechen, begleitet (Peirce 1995).

Der Angstzustand von NichtmuttersprachlerInnen hängt häufig mit einem Gefühl der Verantwortung für potenzielle Missverständnisse im Gespräch mit MuttersprachlerInnen zusammen. Laut Varonis und Gass (1985, S. 85) nehmen NichtmuttersprachlerInnen aufgrund ihrer kommunikativen Inkompetenz in der Zielsprache eine Ungleichheit in der Gesprächssituation wahr. Die Studie von Varonis und Gass hat ergeben, dass NichtmuttersprachlerInnen sich viel aufgeschlossener im Gespräch mit anderen NichtmuttersprachlerInnen geben und dass die „*negotiation for meaning*“ dabei eine viel wichtigere Rolle spielt als in Gesprächen mit

MuttersprachlerInnen. Die höhere Kommunikationsbereitschaft in der Interaktion mit anderen Fremdsprachenlernenden begründen die Autoren mit dem Verantwortungsbewusstsein für den Kommunikationserfolg: Im Gespräch mit anderen NichtmuttersprachlerInnen tragen Fremdsprachenlernende nicht alleine die „Verantwortung“ für eine eventuell misslungene Kommunikation, da beiden GesprächspartnerInnen die Inkompetenz in der Zielsprache gemeinsam haben (Varonis und Gass 1985, S. 85). Die „gemeinsame Inkompetenz“ der nichtmuttersprachlichen GesprächspartnerInnen fördert eine aufklärende und rekonstruierende Ausdrucksweise für das gegenseitige Verständnis. Durch die gemeinsame Aufklärung wird eine Statusannäherung unter den nichtmuttersprachlichen TeilnehmerInnen der Kommunikation erreicht, die für eine aufgeschlossene und vertrauliche Atmosphäre im Gespräch sorgt.

Besonders verzögert kann die soziale Adaptation bei erwachsenen Fremdsprachenlernenden ablaufen, die in ihrem Herkunftsland schon einen gewissen Sozialstatus erreicht haben, mit dem sie ihre Identität untrennbar assoziieren. Zu solchen Persönlichkeiten zählen in erster Linie die eingewanderten Bildungseliten. Die Angehörigen dieser prestigeträchtigen Sozialgruppe sind gewohnt, ihre Beziehungen zu anderen im Einklang mit ihrem Status aufzubauen. Jedoch verfügen sie in der deutschen Sprache häufig nicht über die sprachlichen Voraussetzungen, die eine gewisse Gleichrangigkeit mit MuttersprachlerInnen des Aufnahmelandes gewährleisten könnten. Erfahrungen, bei denen die Fremdsprachenlernenden ihre Identität aufgrund mangelnder Sprachkenntnisse nicht völlig ausdrücken können, werden von ihnen negativ empfunden und veranlassen sie dazu, derartige Situationen in weiterer Folge zu meiden. So haben beispielsweise russischstämmige BildungsmigrantInnen in der Studie von Amelina (2008) mitgeteilt, dass sie für die Kommunikation in staatlichen Institutionen oft auf das Englische zurückgreifen. Auf diese Weise können sie die Kommunikationssituationen steuern und eine Gleichstellung mit ihren GesprächspartnerInnen erzielen. Da beide Seiten in der Fremdsprache handeln müssen, kommt es zu keinem Vorteil aufgrund der muttersprachlichen Differenziertheit.

„Die Kenntnisse der beiden Personen befinden sich somit auf einem mehr oder weniger gleichwertigen Niveau. Eine Asymmetrie in den Kenntnissen der verwendeten Sprachvarietät, die in einer exolingualen Situation vorzufinden wäre, und das damit einhergehende Statusgefälle werden auf diesem Wege vermieden.“ (Amelina 2008, S. 178).

So wirken bei jeder Interaktion, die zwischen internationalen StudentInnen und den Einheimischen stattfindet, mindestens zwei Arten von sozialen Beziehungen: einerseits das situationsbedingte sprachbezogene Verhältnis zwischen nichtmuttersprachlichen Studierenden und muttersprachlichen EinwohnerInnen, andererseits die gesellschaftlich-kulturbedingten Wahrnehmungsmuster, die alle Mitglieder der Zielgesellschaft teilen. Diese zwei Arten sozialer Beziehungen stehen im Zusammenhang mit dem sozialen und sprachlichen Verhalten von NichtmuttersprachlerInnen: „[...] The perceived status of non-native speakers' ethnic, caste, social, and socioeconomic groups in relation to other groups of native speakers can affect the non-native speakers' language behavior“ (Carrier 1999, S. 70; Giles et al. 1977).

2.3.3 Sprachkenntnisse als sozialer Marker im Zielland

Im Zielland gelangen internationale Studierende in eine Umgebung, in der Zielsprachenkenntnisse nicht mehr den gleichen Wert und die gleiche Funktion wie im FSU in ihrem Herkunftsland haben. Im Zielland wird die Fähigkeit, sich in der Zielsprache verständlich zu machen, oft zum Überlebensmittel, weil die Sprache für die Meisterung des Alltags in der unbekanntenen Umgebung und für den Aufbau neuer sozialer Kontakte ausschlaggebend ist. Damit werden Kenntnisse der Zielsprache zum wichtigsten Mittel und zur zentralen Voraussetzung für erfolgreiches soziales Handeln und soziale Inklusion im Zielland. Außerdem verleiht die Beherrschung der Zielsprache Selbstbewusstsein und trägt zur Angleichung des Status der Fremdsprachenverwendenden an den Status der MuttersprachlerInnen bei.

Fremdsprachenkenntnisse spielen für BildungsausländerInnen im Zielland eine besondere Rolle, da sie sich anhand der Zielsprache ihre Fachkenntnisse im Studium aneignen und die Zielsprache eventuell künftig im Berufsalltag einsetzen werden. Das Beherrschen der Zielsprache ermöglicht ihnen damit bessere Studienleistungen und Arbeitschancen. Besonders offensichtlich wird die Notwendigkeit von Sprachkenntnissen für diese Lernergruppe, wenn man ihre Motive zum Sprachenlernen mit jenen anderer Lernergruppen vergleicht, wie z. B. das Erlernen einer Sprache für das Reisen ins Ausland oder für die Kommunikation mit internationalen FreundInnen. In diesen Fällen wird die Sprache aus Spaß bzw. aus reinem Interesse angeeignet. Die Fremdsprachenlernenden empfinden dabei keinen Zwang und stehen beim Erlernen der Zielsprache i. d. R. unter keinem zeitlichen Druck. Im Vergleich dazu lastet auf BildungsausländerInnen ein gewisser Druck, da ihre Kenntnisse der Zielsprache in großem Maße ihren Studienerfolg sowie ihr Alltagsleben in der Zielgesellschaft determinieren. Die meisten internationalen Studierenden beabsichtigen, im Zielland gute Studienleistungen zu erbringen und sich dadurch bessere Perspektiven für ihre künftige Berufslaufbahn zu schaffen. Darüber hinaus sind ausreichende Sprachkenntnisse eine der Hauptvoraussetzungen für den Hochschulzugang in Deutschland. Die bewusste Wahrnehmung der Notwendigkeit von Sprachkenntnissen für ihren weiteren persönlichen Erfolg sowie für eine erfolgreiche soziale Inklusion in der Zielgesellschaft erklärt einerseits das höhere Lernbewusstsein sowie die selbstbestimmte Motivation von BildungsausländerInnen (Chirkov et al. 2007), kann andererseits jedoch zu überflüssigen Ängsten und Sorgen führen.

Trotz der sozialen Migration und der sich daraus ergebenden Diversifizierung der Sprachlandschaft in den späten 60-er Jahren, bleibt Sprache im 21. Jahrhundert immer noch ein wesentliches soziales Symbol in der deutschen Gesellschaft. Obwohl die Umgangssprache in allen gesellschaftlichen Schichten und allen Teilen des deutschen Sprachgebiets breite Anwendung findet, behält die Hochsprache ihre Differenzierungsfunktion in der Sprachgemeinschaft bei (Haß-Zumkehr et al. 2002). Heutzutage besitzt Sprache immer noch eine Markerfunktion und kennzeichnet dadurch die soziale Position der SprecherInnen. Obgleich die Abgrenzungsfunktion durch den Sprachgebrauch zwischen Ober-, Mittel- und Unterschicht immer verschwommener wird und sich allmählich auflöst, spielt Sprache als Merkmal für die Zugehörigkeit der

SprecherInnen zu einer sozialen Gruppe eine wesentliche Rolle: „Wir verwenden Sprache so, dass wir durch deren Gebrauch möglichst mit einer Gruppe übereinstimmen und übereinstimmend wahrgenommen werden“ (Franceschini 2003, S. 254).

Als Nachweis für die ausgeprägte differenzierende Funktion der Standardsprache in der Zielgesellschaft können Erfahrungen von BildungsausländerInnen dienen, die in mehreren sozialen Erhebungen angeben, dass sie aufgrund ihrer mangelnden Sprachkompetenz häufig zu Opfern von Ausgrenzung und Diskriminierung wurden. So geben die internationalen Studierenden in der Studie von Robertson et al. (2000) an, dass sie bspw. bei mündlicher Abfrage der Hausaufgaben von ProfessorInnen übersprungen werden und auch im Alltagsleben – etwa auf der Straße, in öffentlichen Verkehrsmitteln, beim Einkaufen, bei Auskunftsdiensten – diskriminiert werden. Eine gute Beherrschung der Zielsprache ermöglicht es ausländischen Studierenden, sich in eine Reihe mit den muttersprachlichen Studierenden zu stellen und auf Augenhöhe behandelt zu werden.

Wie oben angekündigt, werden Sprachenverwendende anhand ihres Sprachgebrauchs mit einer bestimmten sozialen Gruppe assoziiert. Als nächster Schritt werden den SprecherInnen charakteristische Merkmale der jeweiligen sozialen Gruppe bewusst oder unbewusst zugeordnet, u. a. der professionelle Tätigkeitsbereich, der akademische Hintergrund und das Bildungs- und Intelligenzniveau der SprecherInnen: „Sprachvarietäten korrelieren [...] tendenziell mit bestimmten gesellschaftlichen Positionen“ (Amelina 2008, S. 176). Die sozialdifferenzierende und ausgrenzende Funktion von Sprache sorgt dafür, dass während bestimmte sprachliche Praktiken in der Sprachgemeinschaft als vorbildlich gelten, davon abweichende sprachliche Varietäten als unangemessen angesehen und negativ bewertet werden. Neben der positiven und negativen Einschätzung der Sprachpraktiken werden auch die SprecherInnen selbst auf- oder abgewertet.

Darüber hinaus dringen fachsprachlich geprägte Begriffe aus dem Wirtschaftsdeutsch zunehmend auch in andere alltägliche Bereiche des Gemeinschaftslebens ein, u. a. in die Universitätssprache und das Beamtendeutsch (Mautner 2007). Damit sind internationale Studierende auf der Universität und im Alltag nicht nur mit der Alltagssprache, sondern auch mit Fachdeutsch konfrontiert. Die Beherrschung des letzteren erfordert großen Zeitaufwand und kann für ausländische StudentInnen eine beträchtliche Herausforderung darstellen. Dies kann zu einer zusätzlichen Belastung im alltäglichen Sozialisierungsprozess internationaler Studierender in der Zielgemeinschaft werden.

An dieser Stelle sei darüber hinaus angemerkt, dass laut Erfurt und Amelina (2008) BildungsausländerInnen sowie Expatriates in größerem Maße als andere Gruppen von Fremdsprachenlernenden Schwierigkeiten bei der mündlichen im Gegensatz zur schriftlichen Kommunikation erleben. Die fehlende Vertrautheit mit der Umgangs- und Alltagssprache kann vor allem in ersten Zeit als Hindernis bei der mündlichen Kommunikation mit MuttersprachlerInnen empfunden werden.

Aufgrund der großen Relevanz von Sprachkompetenzen für die erfolgreiche Inklusion in die universitäre und berufstätige Gemeinschaft im Zielland erscheint die Schlussfolgerung von Dewaele (2002) plausibel, dass die Rolle der Fremdsprache als

sozialer Marker in der Zielgesellschaft unmittelbar mit einer erhöhten Aufregung der Fremdsprachenlernenden verbunden ist. Für seine Studie hat Dewaele eine Befragung unter flämischen Studierenden unternommen, die Französisch als Zweitsprache und Englisch als Drittsprache lernten. Die Ergebnisse haben gezeigt, dass das Sprechen auf Französisch bei Studierenden mehr Aufregung verursachte, als das Sprechen auf Englisch, obwohl sie im Französischen über eine höhere Kompetenz verfügten. Diese Ergebnisse erklärt Dewaele mit der ehemaligen Funktion des Französischen als „Prestigesprache“ und sozialer Marker in Flandern. Die Studierenden haben die kommunikativen Fertigkeiten in der französischen Sprache stark mit dem sozialen Status dieser verbunden, woraus ihre Nervosität beim Gebrauch des Französischen resultierte.

Während der akademischen Ausbildung eignen sich die MitgliederInnen einer Sprachgemeinschaft eine „Sensibilität für verschiedene Sprachregister und den Nuancenreichtum des sprachlichen Ausdrucks“ an (Erfurt und Amelina 2008, S. 22). Die Beherrschung solcher sprachlichen Nuancen und eines reichen Wortschatzes – die Amelina (2008) als „Prestigevarietät“ der Sprache bezeichnet – werden zu charakteristischen Merkmalen gut ausgebildeter Personen und werden innerhalb der Gemeinschaft mit einem hoch angesehenen Status in Verbindung gebracht. Die ausländischen Studierenden, die ihre schulische und zuweilen auch ihre erste universitäre Ausbildung im Heimatland abgeschlossen haben, haben eine solche prestigereiche sprachliche Varietät in ihrer Erstsprache erworben und sind einen entsprechend respektvollen Umgang seitens der Gesellschaft gewohnt. Derartige sprachliche Varietät wird von den meisten Sprachenverwendenden als ein Mittel wahrgenommen, sich anhand einer differenzierenden Lexik vom Rest der Gesellschaft abzuheben und ihre Individualität darzustellen. Den Stolz, den Sprachenverwendende empfinden, wenn sie ihre vorteilhafte soziale Position durch ihre Sprache zum Ausdruck bringen können, nennt Schumann (1986, S. 382) „narzisstische Erkenntlichkeit“. Bei der Auswanderung in ein anderes Studienland geraten Studierende jedoch in eine soziale Umgebung, wo sie sich das ihrem Status entsprechende sprachliche Register noch nicht angeeignet haben und wo sie nicht über eine vergleichbare „sprachliche Differenziertheit“ verfügen. Der Verlust dieser sprachlichen „Elaboriertheit“ wird oft mit dem Verlust eines wesentlichen Teils der Identität verbunden und kann mitunter zu einer deprimierenden Erfahrung für die ausländischen Studierenden werden (Erfurt und Amelina 2008, S. 22).

Die Erinnerung an das soziale Verhältnis zwischen niedrig qualifizierten MigrantInnen und MuttersprachlerInnen in ihren Heimatländern kann bei BildungsausländerInnen im Zielland zu einer Stressbelastung führen. Sie befürchten, dass die Einheimischen ihre begrenzten Kenntnisse der Landessprache als Zeichen für mangelnde Bildung und eine niedrige soziale Position interpretieren werden und dass sie als „x-beliebige Migranten“ und „zweite Wahl“ wahrgenommen werden (Amelina 2008, S. 177).

Negative Erfahrungen mit Diskriminierung aufgrund unzulänglicher Kenntnisse der Zielsprache können unter anderem zu einer Verweigerung des Erlernens der Zielsprache führen. Hinsichtlich der unterschiedlichen sozialen Stellung hochqualifizierter Erwachsener im Herkunfts- und Zielland betont Amelina (2008, S. 185), dass eine

solche benachteiligte Position nur in Ausnahmefällen zu überwinden wäre. Deshalb könnten Studierende davon ausgehen, dass das Erlernen der muttersprachlichen Varietät einer Fremdsprache ein utopisches Ziel sei und es sich aus diesem Grund nicht lohne, sich weiter mit dem Erlernen der Zielsprache zu beschäftigen.

Auf die Unsicherheit und das Gefühl der Unzulänglichkeit, die gebildete AusländerInnen bei der Kommunikation in einer Fremdsprache empfinden, verweist u. a. die Studie von Peirce (1995), die persönliche Erfahrungen von Einwandererinnen in Kanada aufführt. Die Teilnehmerinnen der Studie erachten die sozialen Verhältnisse zwischen ihnen und ihren muttersprachlichen GesprächspartnerInnen als ungleich und nehmen diese benachteiligende Differenz als Belastung wahr. Am problematischsten erwiesen sich für hochqualifizierte Migrantinnen Interaktionen mit MuttersprachlerInnen, die im Zielland eine vergleichbare soziale und berufliche Position einnahmen, wie sie selbst im Herkunftsland.

Somit besteht für ausländische Studierende stets die Gefahr, nicht gemäß ihrem Status in der Zielgesellschaft eingeordnet und behandelt zu werden. Dies gilt insbesondere für ihr alltägliches Leben außerhalb des Studiums, wo eine solche Einschätzung ihrer sozialen Position in erster Linie auf Basis ihrer Sprachvarietät erfolgt. Negative Reaktionen seitens der aufnehmenden Gesellschaft können demotivierend auf die Studierenden wirken und in einzelnen Fällen sogar den Rückzug aus der Kommunikation mit der Zielgesellschaft zur Folge haben. Unzureichende Kenntnisse der Zielsprache können als Auslöser für die Stigmatisierung und Diskriminierung von AusländerInnen dienen (Erfurt und Amelina 2008, S. 22). Gleichzeitig können ausländische Studierende auf Basis ihrer misslungenen kommunikativen Erfahrungen vorschnelle Schlussfolgerungen ziehen und die Zielgesellschaft als unfreundlich den AusländerInnen gegenüber wahrnehmen. Diese Aspekte der sozialen Position ausländischer Studierender im Zielland können als beeinträchtigende Faktoren für ihre Lern- und Adaptierungsmotivation auftreten.

2.4 Sprachliche, soziale und psychische Situation der BildungsausländerInnen und ihre Wirkung auf die Adaptation im Zielland

Die meisten mobilen Studierenden gehen ins Ausland, um neue positive Erfahrungen im Kennenlernen einer Sprache, Kultur und Gesellschaft zu machen. Vom Aufenthalt in einem fremden Land und einer unbekanntem sozialen Umgebung erhoffen sie sich eine Selbstentwicklung im Sinne von neuen Erfahrungen und Aufgeschlossenheit zu anderen Kulturen. Tatsächlich verläuft das Leben von BildungsausländerInnen in ihrem neuen sozialen Umfeld indes nicht immer unbeschwert. Bei allem Bestreben der deutschen Bildungseinrichtungen und Regierungsinstitutionen, den Aufenthalt internationaler Studierender in Deutschland möglichst angenehm und produktiv zu gestalten, sind ausländische Studierende in ihrem Alltagsleben oft Schwierigkeiten ausgesetzt, die ihre soziale, psychische und akademische Adaptation behindern können.

Viele prominente Studien zur Adaptation internationaler Studierender im Zielland stammen von australischen, amerikanischen und kanadischen ForscherInnen. Australien, Kanada und die USA gehören zu den beliebtesten Ländern für Studierende aus unterschiedlichen Herkunftsländern und sind damit *in puncto* sozialer Adaptation von Bildungs- und ArbeitsmigrantInnen ein wichtiger Forschungsraum (vgl. Chirkov et al. 2007; Robertson et al. 2000; Yang und Clum 1995). Viele statistisch und praktisch orientierte Studien über die Lebensverhältnisse von BildungsausländerInnen im englischsprachigen Raum weisen Übereinstimmungen mit der sozialen und psychischen Lage internationaler Studierender in Deutschland auf. In dieser Hinsicht lassen sich die Forschungsergebnisse aus dem englischsprachigen Forschungsraum auf die Zielpopulation der BildungsausländerInnen in Deutschland projizieren und können als allgemeine theoretische Basis für die Analyse der in der vorliegenden Arbeit betrachteten Grundgesamtheit herangezogen werden.

Aus Studien geht hervor, dass Gefühle wie Heimweh, Depressionen, Einsamkeit und Unruhe zu den häufigsten psychischen Schwierigkeiten zählen, mit denen ausländische Studierende im Zielland zu kämpfen haben. Diese negativen Gefühlszustände sind unmittelbar damit verbunden, dass internationale Studierende bei der Einwanderung ins Studienland den regelmäßigen Kontakt zu ihren sozialen Netzwerken abbrechen und damit auch die Unterstützung durch diese Netzwerke verlieren (vgl. Sandhu und Asrabadi 1994; Yang und Clum 1995; Robertson et al. 2000). Die meisten Studierenden haben im Zielsprachland nur begrenzten Kontakt zu Familie und FreundInnen. So sprechen chinesische Studierende an einer australischen Universität in der Studie von Robertson et al. (2000) von extremen Einsamkeitsgefühlen, Schwierigkeiten im Kontaktknüpfen zu den Einheimischen sowie von einer begrenzten Teilnahme an sozialen Aktivitäten. Sie wünschen sich allesamt eine einführende Unterstützung seitens der betroffenen Zielgesellschaft. Diese Daten treffen auch für den Zielort Deutschland zu: die ausländischen Studierenden an deutschen Hochschulen sind mit Isolation und Ausgrenzung konfrontiert und leiden unter unzureichenden sozialen Kontakten mit der Zielgesellschaft (Freier Zusammenschluss von StudentInnenschaften o. J.).

Ausländische Studierende sind in größerem Maße als die Einheimischen studienbezogenem Stress ausgesetzt (vgl. Burns 1991). Internationale Studierende fühlen sich oft unter Druck, weil sie ihre eigenen Ansprüche und die Erwartungen ihrer Eltern erfüllen wollen (Robertson et al. 2000; Ramsey et al. 1999; Choi 1997; Mullins et al. 1995). Das Erledigen von Studienaufgaben verlangt von ihnen oft mehr Zeitaufwand als bei ihren deutschen Kollegen (Isserstedt und Kandulla 2010, S. 20-21). Darüber hinaus zwingt die schwierige wirtschaftliche Lage die meisten ausländischen Studierenden dazu, neben ihrem Studium eine Erwerbstätigkeit auszuüben. Solche strapaziösen Lebensbedingungen führen mitunter zu Überlastung, Depressionen und sogar Burnouts, die auslösende Faktoren für die hohe Abbruchquote unter den ausländischen Studierenden sind. Laut statistischen Daten aus dem Prüfungsjahr 2014 haben 47 % der ausländischen Studierenden ihr Studium in Deutschland abgebrochen (DZHW, Wissenschaft weltoffen 2016).

Die akademische Adaptation von Studierenden aus anderen Ländern wird u. a. dadurch behindert, dass sie aus ihren Herkunftsländern meist Lerntechniken und Lernstrategien

mitbringen, die nicht immer mit der Studientradition im Zielsprachland übereinstimmen. Die Hauptschwierigkeit im Studienalltag von BildungsausländerInnen sind jedoch unzulängliche Sprachkenntnisse. Nichtmuttersprachliche Studierende haben Schwierigkeiten, fachliche Vorlesungen in der Lernsprache sowie die spezifische Fachsprache der Lehrwerke nachzuvollziehen. Bei Erledigung der Hausaufgaben fällt es ihnen oft schwer, Recherchen in der Zielsprache durchzuführen und ihre Ergebnisse sowie ihre persönlichen Meinungen schriftlich darzulegen. Außerdem empfinden die Studierenden oft Scheu, die Zielsprache in der Öffentlichkeit zu verwenden, z. B. wenn sie eine Frage der Lehrkraft in Anwesenheit ihrer Kommilitonen beantworten. Ausländische Studierende fühlen sich häufig ihrer Sprachkenntnisse nicht sicher und melden sich selten zu Wort, wodurch ihre allgemeine Beteiligung an den Unterrichtsaktivitäten sinkt. In der Studie von Robertson et al. (2000, S. 100) gaben internationale Studierende an, dass sie aufgrund der Unzulänglichkeit ihrer Fremdsprachenkenntnisse am Unterricht meist lediglich als passive BeobachterInnen teilnehmen.

In Hinblick auf die soziale Adaptation von ausländischen Studierenden stehen Schwierigkeiten, Kontakte mit Einheimischen zu knüpfen, und die damit zusammenhängende mangelnde Beteiligung am sozialen Leben der Zielgesellschaft im Vordergrund. Hauptgrund für die Hindernisse beim Aufbau sozialer Kontakte zu den Einheimischen sind die mangelnden Sprachkenntnisse internationaler Studierenden. Diese verhindern eine lebhafte Interaktion und verursachen Schwierigkeiten im alltäglichen Kommunikationsablauf. Als Folge teilt mehr als ein Drittel der befragten internationalen Studierenden mit, dass es ihnen schwerfällt, einen festen Kontakt zur Zielgesellschaft aufrechtzuerhalten (Apolinarski und Poskowsky 2013). Auch im alltäglichen Studienleben und unter Gleichaltrigen bleibt dieses Problem bestehen: ungefähr zwei Fünftel der Befragten haben Probleme, Kontakt zu deutschen Studierenden zu knüpfen. Bemerkenswert ist auch, dass laut Sozialerhebung der Anteil an sozialen Problemen wie Isolation und Ausgrenzung unter ausländischen Studierenden in den letzten Jahren gestiegen ist (Apolinarski und Poskowsky 2013). Dies ist eine beunruhigende Tendenz, da laut Kleineberg und Hull (1979) Fremdsprachenlernende, die Enttäuschungen bei ihren Versuchen erfahren, ein soziales Netzwerk in der Zielgesellschaft aufzubauen, demotiviert werden und folglich weniger Kontakt zu den Einheimischen aufnehmen.

Die Studie von Robertson et al. (2000), in der asiatische Studierende vor ihrem Abschluss an einer australischen Universität beobachtet wurden, hat ergeben, dass BildungsausländerInnen Hindernisse, wie ungenügende soziale Beteiligung, Angst vor öffentlichem Auftreten und Stress auch nach mehreren Jahren Aufenthalt im Gastland nicht überwinden können. Unbehaglichkeit und Einsamkeit im Zuge der Entwurzelung aus der gewohnten sozialen und kulturellen Umgebung werden durch rassistische Vorfälle und Intoleranz gegenüber BildungsausländerInnen in der Zielgesellschaft noch verschärft. In der erwähnten Studie von Robertson et al. haben die ausländischen Studierenden angegeben, dass rassistische Bemerkungen oder diskriminierende Handlungen zu den schwerwiegendsten Problemen zählen, mit denen sie im Alltagsleben im Zielland konfrontiert sind. Auch in Deutschland sind ausländische

Studierende Diskriminierung und Rassismus seitens der Zielgesellschaft ausgeliefert (Freier Zusammenschluss von StudentInnenschaften o. J.).

Statistische Studien in Deutschland und anderen Studienländern liefern Beweise dafür, dass BildungsmigrantInnen es bevorzugen, Kontakte zu anderen AusländerInnen oder zu ihren Landsleuten aufzubauen (vgl. Apolinarski und Poskowsky 2013; Hendrickson et al. 2011; Pruitt 1978). Obwohl diese Kontakte – wie jede Art sozialer Kontakte – positive Auswirkungen auf das Leben von BildungsmigrantInnen haben, ergeben soziolinguistische Studien, dass Kontakte zu muttersprachlichen VertreterInnen der Zielgesellschaft unentbehrlich für die Adaptation ausländischer Studierender sind. So beschreiben sich ausländische Studierende, die über vielfältige freundschaftliche Beziehungen mit ZielsprachensprecherInnen verfügen, als zufriedener und sozial eingebundener (Hendrickson et al. 2011; Bochner et al. 2010; Kudo und Simkin 2003; Ying 2002). Jene Studierenden, die regelmäßig mit Einheimischen verkehren, empfinden weniger Heimweh und weniger Einsamkeit. Im Gegensatz dazu fühlen sich jene ausländischen Studierenden, die hauptsächlich mit ihren Landsleuten kommunizieren, in ihrer psychischen und sozialen Umgebung vergleichsweise unwohl (Pruitt 1978). Die Zufriedenheit von BildungsausländerInnen, die Kontakt zu MuttersprachlerInnen haben, geht mit einer wachsenden persönlichen Kommunikationskompetenz in der Fremdsprache einher, die sich internationale Studierende bei Interaktion mit VertreterInnen der Zielgesellschaft aneignen. Diese kommunikative Kompetenz ermöglicht es AusländerInnen, sich in der Umgebung der Zielgesellschaft neu zu identifizieren (vgl. Kim 2001).

Der Aufbau von sozialen Kontakten wird als eine der wichtigsten Voraussetzungen für Akkulturation, Zufriedenheit, soziale Unterstützung und Erfolg der internationalen Studierenden im Zielland angesehen (Hendrickson et al. 2011). Kontakte zu Einheimischen im Zielland fördern die Entwicklung der Sprachkenntnisse in der Zielsprache und sind damit mit Selbstsicherheit bei der Kommunikation in der Zielgesellschaft verbunden. Die steigenden Sprachkenntnisse erleichtern den Aufbau sozialer Netzwerke in der Zielgesellschaft. Dadurch erleben ausländische Studierende die Begegnung mit Einheimischen als etwas Positives und sind weniger mit sozial bedingten Schwierigkeiten konfrontiert (vgl. Ward und Kennedy 1993; Hendrickson et al. 2011). In Anbetracht dieser statistischen Erkenntnisse nimmt Church (1982) an, dass die Anzahl, die Vielfalt und die Tiefe sozialer Interaktionen mit VertreterInnen des Gastlandes die wichtigsten Variablen sind, die im direkten Zusammenhang mit der Adaptation internationaler Studierender stehen. Unzureichende authentische soziale Kontakte im Zielland erschweren nicht nur die Aneignung sprachlicher, kommunikativer und sozialer Kompetenzen, sondern haben auch negative Auswirkungen auf den psychischen und gesundheitlichen Zustand ausländischer Studierender (vgl. Isabelli-García 2006; Kinginger 2008; Yang und Kim 2011).

So finden sich ausländische Studierende in der ersten Zeit ihres Aufenthalts in Deutschland häufig in einer Art negativer Spirale wieder: ihre nicht ausreichenden Sprachkenntnisse der Zielsprache erschweren ihnen den Zugang zu sozialer Interaktion mit der Zielgesellschaft, während der fehlende Kontakt zu MuttersprachlerInnen die Entwicklung ihrer zielsprachlichen Kompetenzen verzögert.

Zusammenfassend stellen die BildungsausländerInnen eine eigene, getrennt zu betrachtende soziale Gruppe unter den MigrantInnen im Aufnahmeland. Ihre selbst wahrgenommene höhere Stellung prägt das besonders sensible Verhältnis zwischen ihrer Identität und ihrer sozialen Umgebung in Hinblick auf ihre sprachlichen Kompetenzen. Der Adaptationsprozess birgt eventuelle innere Konflikte hinsichtlich der Identität von BildungsausländerInnen, die sich negativ auf ihre Motivation beim Spracherwerb und auf ihre soziale Adaptation im Aufnahmeland auswirken können. Dazu kommen psychologischer Druck im Studium, Heimweh und begrenzte soziale Interaktion mit der aufnehmenden Gesellschaft. Folglich ist anzunehmen, dass der Erfolg von BildungsausländerInnen in großem Maße von ihrer Durchsetzungskraft und Selbstsicherheit abhängt. Diese bedingen einerseits, wie sie ihre Unzulänglichkeit in ihrer Sprachpraxis wahrnehmen und eventuelle Hemmungen überwinden, andererseits beeinflussen sie die Art und Weise, wie BildungsausländerInnen zielorientiert nach positiven Erlebnissen des Spracheinsatzes suchen, in denen sie die Kommunikation mit Einheimischen erfolgreich gestalten und dadurch mehr Selbstsicherheit in der Zielsprache gewinnen können.

Während im zweiten Kapitel die Aufmerksamkeit auf den realitätsbezogenen Problemen der Zielpopulation der Studie liegt, wird im Weiteren mit der möglichen theoretischen Begründung dieser Hindernisse auseinandergesetzt. In den folgenden Kapiteln wird detailliert auf die individuellen und affektiven Faktoren eingegangen, die die Kommunikationsbereitschaft der Fremdsprachenverwendenden im Zielland bestimmen.

Kapitel 3 Zum Konzept der Fremdsprachenverwendungsangst

„Anxiety itself is neither a simple, nor well-understood psychological construct“

Scovel 1978, S. 132

Im dritten Kapitel wird das Ziel verfolgt, den Forschungsgegenstand – die Fremdsprachenverwendungsangst – zu definieren und seine komplexen Verhältnisse zu anderen konzeptuell ähnlich gelagerten Faktoren zu beleuchten. Die Forschungsliteratur auf dem Gebiet liefert zum Teil unterschiedliche Definitionen von FSVA. Abhängig vom Forschungsgebiet wird die FSVA entweder als ein unabhängiger Faktor dargestellt oder in direkten Zusammenhang zu den Faktoren Eigenschaftsangst, situativer Angst, Prüfungsangst und Leistungsangst gestellt.

In diesem Kapitel werden Faktoren umrissen, die zur Entstehung von FSVA führen und deren Wirkung bedingen. Eine zentrale Stellung nimmt das Konzept der unterrichtsbezogenen Fremdsprachenverwendungsangst – *FLCA* (engl. „*Foreign Language Classroom Anxiety*“) – von E. Horwitz et al. (1986) ein. Letzterer beeinflusste die Entwicklung der FSVA-Forschung maßgeblich. Es werden nachfolgend jene Konzepte betrachtet, die laut der theoretischen Ausführungen von Horwitz et al. direkt mit der *FLCA* verbunden sind. Im Anschluss werden Faktoren beleuchtet, die in der themenbezogenen Literatur am häufigsten als auslösende Faktoren der FSVA betrachtet werden. Abschließend wird auf empirische Studien eingegangen, die den Zusammenhang zwischen der FSVA und anderen lernerbezogenen demographischen, sozialen und persönlichen Merkmalen aufgezeigt haben.

Die Beschreibung der vorliegenden theoretischen Modelle und empirischen Befunde soll u. a. dazu dienen, Schwachstellen früherer Studien zum FSVA-Konzept und anderen zusammenhängenden Faktoren aufzudecken und Desiderate für die aktuelle Forschungsstudie zu erschließen.

3.1 Bestimmung und theoretische Einbindung des Konzeptes „Fremdsprachenverwendungsangst“

Frühere Studien in der Fremdsprachenforschung widmeten sich in erster Linie den kognitiven Fähigkeiten (Carroll und Sapon 1959; Pimsleur 1966) und Persönlichkeitstypen, die einen s. g. „*good language learner*“ ausmachen und gute Leistungen beim Fremdsprachenlernen ermöglichen (Taylor et al. 1969; Bartz 1974; Rubin 1975; Stern 1975). Seit Veröffentlichung einer grundlegenden Studie durch die kanadischen Wissenschaftler Gardner und Lambert (1959, 1972) und mit der Verbreitung ihres „*socio-educational model*“ fanden affektive bzw. emotionale Variablen Eingang in die Fremdsprachenforschung. Seitdem haben sich ForscherInnen unter anderem mit der Frage beschäftigt, auf welche Weise der emotionale Zustand der Lernenden das Fremdsprachenlernen fördern oder beeinträchtigen kann. Eines der

Hauptergebnisse dieser Studien war die Schlussfolgerung, dass das Empfinden der Lernenden und ihre Einstellung zum Lernprozess starken Einfluss auf ihren Lernerfolg ausüben können. Obgleich in den Studien von Gardner und Lambert das Konzept der Motivation – und vor allem der integrativen Motivation – im Vordergrund stand, wurde auch das Konzept der Sprechangst berücksichtigt.

Da im Bereich des Sprachenlernens Angst vorwiegend als eine störende Variable verstanden wurde, stellten ihre Bewältigung und die Schaffung eines angstfreien Ambientes das Ziel fremdsprachlicher Methodik und Didaktik dar. Ins Zentrum der Forschungsrichtung rückt damit die Frage über den Zusammenhang zwischen Angst und Leistung beim Fremdsprachenlernen, die im Großen und Ganzen unter drei Hauptaspekten untersucht wird (Süleymanova 2011, S. 32). Der erste Themenbereich betrifft die Lernfähigkeit der Fremdsprachenlernenden und geht davon aus, dass Angst bei leistungsstarken Studierenden eher eine förderliche Wirkung ausübt, wohingegen sie im Lernprozess schwächerer Lernender eher eine Beeinträchtigung darstellt. In Bezug auf das Zusammenspiel zwischen Angst beim Fremdsprachenlernen und der Lernstufe besagen die Studien, dass Angst AnfängerInnen affektiv stärker beeinflusst als fortgeschrittene Lernende (Taylor 2013; Llanes 2012). Im Bereich der Sprachlern- und Altersforschung gibt es überdies die Annahme, dass ältere erwachsene Lernende ihre Angst leichter überwinden können, als jüngere Lernende.

Bei der Auseinandersetzung mit der Frage nach der Wirkung von Angst auf das Fremdsprachenlernen grenzt die Angstforschung an die Bereiche Persönlichkeits- und Motivationsforschung an. Dabei geht es um die Frage, welchen Effekt Angst oder Aufregung auf die Motivation Lernender ausübt und in welchem Verhältnis sie zu unterschiedlichen persönlichen Eigenschaften der Lernenden steht (Gardner et al. 1992; Dörnyei 2009; Dewaele 2012). In Bezug auf persönliche Eigenschaften der Lernenden stehen charakteristische Merkmale, wie Extraversion-Introversion, Nervosität, Lernstil, Selbstsicherheit usw. im Mittelpunkt (siehe z. B. Dewaele und Furham 1999; Kleppin 1998; Grotjahn 2004).

Bezüglich des Phänomens Prüfungsangst wird die Frage aufgeworfen, wie Angst die fremdsprachlichen Leistungen der Lernenden bspw. bei einer Sprachprüfung beeinflussen kann. Diese Frage steht im Zentrum des Forschungsbereichs „*High Stakes Testing*“ (Ryan und Brown 2005; Sena et al. 2007).

In der Psychologie wird Angst beim Lernen und beim Einsatz der Fremdsprache anderen Arten von Angst und Aufregung gegenübergestellt, um Rückschlüsse auf das Verhältnis dieser Faktoren zueinander zu ziehen. Es werden unterschiedliche physiologische Wirkungsweisen der Angst beim Fremdspracheneinsatz untersucht. Einzelne Studien im Bereich kognitiver Psycholinguistik gehen der Frage nach, welchen Effekt Angst auf den Prozess der Informationsverarbeitung und die Sprachproduktion ausübt (MacIntyre und Gardner 1989, 1991 a; Phillips 1992; Horwitz 2001; Hewitt und Stephenson 2012).

Im Zusammenhang mit der Frage nach der Wirkungsweise von Angst auf das Lernen und den Einsatz der Fremdsprache nehmen Forschungsbereiche, die sich mit der Beseitigung von Angst beschäftigen, eine prominente Position ein. Didaktisch gelenkte

Studien aus diesem Forschungsgebiet streben an, Lern- und Lehrtechniken bzw. Methoden auszuarbeiten, die es FremdsprachenlehrerInnen erlauben sollen, ihren Unterricht möglichst angstfrei zu gestalten, und Lernende dabei unterstützen sollen, den negativen Einfluss von Emotionen zu kontrollieren bzw. zu überwinden (vgl. Daly 1991; Young 1990, 1991).

Gegenstand der vorliegenden Studie ist das Konzept der Fremdsprachenverwendungsangst (FSVA, engl. „*Foreign Language Anxiety*“, *FLA*). Mehrere Jahrzehnte lang wurde im Bereich Fremdsprachenforschung und Fremdspracherwerb das Konzept von Angst unter drei Gesichtspunkten betrachtet: aus Perspektive der Eigenschaftsangst (engl. „*trait anxiety*“), der Zustandsangst (engl. „*state anxiety*“) und der situationsspezifischen Angst (engl. „*situation specific anxiety*“). Laut der Definition von Spielberger (1984) ist die Zustandsangst ein vorübergehendes Empfinden, das sich mit dem Zeitverlauf und dem Wechsel der Situationen ändert, während die Eigenschaftsangst eher als eine dauerhafte Neigung zum Angstempfinden zu verstehen ist. Situationsspezifische Angst wird hingegen als Angst verstanden, die mit großer Wahrscheinlichkeit in bestimmten Situationen auftritt. Zu situationsspezifischen Ängsten zählen u. a. auch Prüfungsangst, Angst vor Mathematik und öffentlichem Reden.

In früheren Studien zum Konzept der FSVA wurde letzteres auf zwei Arten definiert. Horwitz und Young (1991) nehmen an, dass die FSVA auf einer Seite als „eine Erscheinungsform oder eine Umsetzung anderer Angstarten“ (wie z. B. Eigenschaftsangst, Prüfungsangst, Angst vor öffentlichem Auftreten) verstanden werden kann. Auf der anderen Seite lässt sich die FSVA als situationsspezifische Angstart definieren, die mit dem Kontext des Fremdsprachenlernens verbunden ist. Die ersten Studien zum FSVA-Konzept hielten sich an den ersten theoretischen Ansatz und lieferten mitunter widersprüchliche Ergebnisse (Scovel 1978). Seitdem haben sich FSVA-ForscherInnen darauf geeinigt, die FSVA als situationsspezifische Angstart zu betrachten.

Bedeutend für die Schlussfolgerung über theoretische Einordnung der FSVA als spezifisch situative Angstart waren Studien, die sich mit der Korrelation zwischen FSVA und unterschiedlichen Arten der Eigenschaftsangst beschäftigten. So haben Horwitz, Horwitz und Cope 1986 in ihrer grundlegenden Studie das Niveau von StudienteilnehmerInnen für FSVA und zusammenhängende Aspekte von Eigenschaftsangst und Prüfungsangst untersucht und dabei lediglich eine unwesentliche Korrelation zwischen unterrichtsbezogener FSVA (engl. „*Foreign Language Classroom Anxiety*“, *FLCA*) und Eigenschaftsangst festgestellt ($r = .29$, $p = .002$). Auf Basis dieser Daten wurde geschlussfolgert, dass das Konzept der FSVA von den oben genannten Eigenschaftsaspekten getrennt zu betrachten ist: „Although foreign language anxiety may share some variance with several other types of anxieties, it is also clearly distinguishable from these other anxieties and should be considered as an impediment to language learning in and of itself“ (Horwitz et al. 2010, S. 97). Mit anderen Worten: Jene Studierende, die Angst in anderen Fächern empfinden, weisen im FSU nicht zwangsläufig dieselbe ängstliche Reaktion auf. Somit können Studierende zwar unter

gewissen Bedingungen unter FSVA leiden, in anderen Situationen jedoch keine besondere Aufregung erleben.

Die Ergebnisse der Korrelationsanalyse führten die WissenschaftlerInnen zur heute gebräuchlichsten Definition der *FLCA*. Horwitz, Horwitz und Cope verstehen unter unterrichtsbezogener FSVA „a distinct complex of self-perceptions, beliefs, feelings, and behaviors related to classroom language learning arising from the uniqueness of the language learning process“ (1986, S. 128).

Eine der Schlussfolgerungen in der Studie von Horwitz et al. (1986) besteht darin, dass das Konzept der unterrichtsbezogenen Fremdsprachenverwendungsangst – *FLCA* – von der allgemeinen Prüfungsangst trennbar ist. Obwohl nach Ergebnissen der Analyse von Horwitz et al. eine signifikante mäßige Korrelation zwischen den beiden Faktoren besteht, wurde die nicht gemeinsame Varianz der Faktoren als Grund für die Entkoppelung der FSVA von anderen verwandten Angstarten erklärt. Dadurch sind die ForscherInnen zur Schlussfolgerung gekommen, dass die FSVA als eigenständiges Konzept zu betrachten ist.

Die theoretische Auffassung von der Einzigartigkeit der FSVA wurde auch in den Studien von MacIntyre und Gardner vertreten. Die Wissenschaftler haben 1991 eine Faktorenanalyse durchgeführt, in der sie die Korrelation zwischen 23 unterschiedlichen angstbezogenen Skalen betrachtet und diese in Bezug auf ihr Verhältnis zu Skalen für die Messung der Fremdsprachenverwendungsangst analysiert haben (MacIntyre und Gardner 1991 a). Zu den für die Analyse herangezogenen Skalen zählten Skalen zur Messung von Eigenschaftsangst, Zustandsangst, Kommunikationsangst, Angst vor Mathematik sowie der Faktoren „*Interpersonal Anxiety*“, „*Novelty Anxiety*“, „*Audience Anxiety*“, „*French Test Anxiety*“, „*French Use Anxiety*“ und „*French Class Anxiety*“. In der Auswertung wurden alle analysierten Faktoren drei Faktoren höherer Ordnung zugeordnet, nämlich „*General Anxiety*“, „*State Anxiety*“ und „*Language Anxiety*“. Die Faktorenanalyse konnte keine Korrelation zwischen diesen drei Faktoren aufweisen, wovon ausgehend Gardner (1985, S. 34) folgende Definition des Konstruktes Fremdsprachenverwendungsangst vorschlägt: „[Foreign language anxiety is – Anm. N. I.] a construct of anxiety which is not general but instead is specific to the language acquisition context and is related to second language achievement“.

MacIntyre (1995 a) folgt Horwitz et al. (1986) und besteht darauf, dass das Konzept der FSVA getrennt von anderen Emotionsformen zu betrachten ist. Laut Definition von MacIntyre (1999, S. 27) ist die FSVA „the worry and negative emotional reaction aroused when learning and using a second language“. MacIntyre (1999 a) weist ebenso darauf hin, dass die FSVA ein von der Leistungsangst trennbares Konzept darstellt. Für MacIntyre besteht die FSVA in der Tendenz, während des Sprachenlernens oder der Kommunikation in einer Fremdsprache Situationsangst zu empfinden. Seiner Auffassung nach stellt die FSVA eine Art Angst oder Aufregung dar, die auftritt, wenn eine Person weiß, dass der Einsatz der Fremdsprache in einer Kommunikationssituation von ihr erwartet wird: „[L]anguage anxiety occurs when a student reliably associates anxiety with the second language“ (MacIntyre 1999, S. 31). Damit ist die FSVA spezifisch an die Verwendung einer Fremdsprache gebunden und nicht mit

Leistungsangst im Allgemeinen zu verwechseln (Horwitz et al. 1986; Gardner und MacIntyre 1993 a). Wichtig für die Schlussfolgerung über die Trennbarkeit des Konzeptes FSVA von Leistungsangst ist u. a. die Tatsache, dass die FSVA nicht nur in formellen Situationen, wie im institutionalisierten FSU oder bei einer Sprachprüfung, auftritt, sondern auch in informellen Kommunikationskonstellationen im Alltagsleben (Oxford 1990; Masgoret et al. 2002).

Laut Auffassung von Gardner und MacIntyre werden Fremdsprachenlernende am Anfang des Lernprozesses mit mehreren neuen und damit Besorgnis erregenden Aufgaben und Erfahrungen konfrontiert. Wenn beginnende Fremdsprachenverwendenden⁵, die über begrenzte Sprachenkenntnisse in der Zielsprache verfügen, zum Sprechen in der Lernsprache aufgefordert werden, können sie sich unsicher fühlen und befürchten, Fehler beim Sprechen zu begehen und dadurch auf sprachbezogene Missverständnisse zu stoßen. In derartigen Momenten erleben Fremdsprachenlernende eine Zustandsangst, die sie jedoch noch nicht mit einer bestimmten Art von Situation assoziieren. Mit der Zeit fangen Lernende jedoch an, ihr Angstepfinden auf den Prozess des Sprachenlernens oder Spracheinsatzes zurückzuführen, und erwarten dieses immer dann, wenn sie sich mit der Fremdsprache auseinandersetzen. Ab dem Punkt, wenn Lernende den Einsatz der Fremdsprache bewusst mit Aufregung assoziieren, erleben sie Fremdsprachenverwendungsangst (MacIntyre und Gardner 1989).

Nach kritischer Auseinandersetzung mit der Theorie von Horwitz et al. (1986) über die Natur der unterrichtsbezogenen *FLCA* hat Trang 2012 eine überprüfende Analyse zur Abgrenzbarkeit des Konzeptes durchgeführt und jene Schlussfolgerung bestätigt, wonach die FSVA ein von anderen Angstarten zu unterscheidendes Konzept darstellt.

3.1.1 Fremdsprachenverwendungsangst und Eigenschaftsangst

Im Rückblick auf die bisher durchgeführten Forschungen zur Frage nach dem Zusammenhang zwischen FSVA und Eigenschaftsängsten erscheint der Hinweis von MacIntyre (1999, S. 28) berechtigt zu sein: „[E]ven if one views language anxiety as being a unique form of anxiety, specific to second language contexts, it is still instructive to explore the links between it and the rest of anxiety literature.“ Obwohl sich in der zeitgenössischen Forschung die Praxis durchgesetzt hat, das Konzept der FSVA als situationsspezifische und von der Eigenschaftsangst zu trennende Art von Angst zu betrachten, liefern einige Studien widersprüchliche Ergebnisse, die einen hohen Zusammenhang zwischen den beiden Faktoren nicht ausschließen.

Wie oben bereits erwähnt, hat die Analyse von Horwitz et al. (1986) ergeben, dass die Faktoren *FLCA* und Eigenschaftsangst (engl. „*Trait Anxiety*“) – gemessen anhand der *Trait Scale* in der *State-Trait Anxiety Inventory* (Spielberger 1984) – eine gemeinsame

⁵ Unter „beginnenden Fremdsprachenverwendenden“ werden in der vorliegenden Arbeit jene Fremdsprachenverwendenden verstanden, die erst vor kurzem in das Zielland gekommen sind und dort anfangen, die Lernsprache in authentischen Kommunikationssituationen einzusetzen.

Varianz von nur 8 % aufweisen und damit als unabhängige Variablen zu determinieren sind. In zwei aufeinanderfolgenden Studien haben MacIntyre und Gardner (1989, 1991 b) zuerst 11 und später 23 Skalen in eine Faktorenanalyse einbezogen. In der ersten Analyse wurden die zwei Faktoren „*General Anxiety*“ und „*Communicative Anxiety*“ herauskristallisiert, wobei der Faktor „*Trait Anxiety*“ dem Faktor höherer Ordnung „*General Anxiety*“ und die Faktoren „*Englisch Class Anxiety*“, „*French Class Anxiety*“ und „*French Use Anxiety*“ dem Faktor höherer Ordnung „*Communicative Anxiety*“ zugeordnet wurden. Ähnliche Ergebnisse wurden auch in der zweiten Studie erzielt, wobei die Analyse insgesamt drei Faktoren ergab, nämlich die eng miteinander verknüpften Faktoren „*General Anxiety*“, „*State Anxiety*“ und „*Language Anxiety*“. Wie auch in der ersten Studie luden die Faktoren „*Eigenschaftsangst*“ und „*FSVA*“ auf unterschiedlichen Faktoren höherer Ordnung: während „*Trait Anxiety*“ signifikante Ladungen auf den beiden ersten Faktoren erwies, luden „*French Use Anxiety*“ und „*French Classroom Anxiety*“ auf dem Faktor „*Language Anxiety*“. Bemerkenswert ist hierbei jedoch, dass der Faktor „*Englisch Classroom Anxiety*“ im Gegensatz zu den Faktoren „*French Class/Use Anxiety*“ hohe Ladung auf dem Faktor „*General Anxiety*“ erwies, auf dem ebenso der Faktor „*Trait Anxiety*“ lud.

Die Ergebnisse der Faktorenanalysen von MacIntyre und Gardner wurden später in der Studie von Dewaele und Shan (2013) in Frage gestellt. Letztere analysierten die Zusammenhänge zwischen der unterrichtsbezogenen *FLCA* und den Eigenschaften des Persönlichkeitsmodells von Hans Eysenck: Psychotizismus, Extraversion und Neurotizismus (s. g. „P-E-N-Modell“, siehe z. B. Eysenck, H. 1990). Dewaele und Shan haben festgestellt, dass der Faktor „*FLCA*“ eine signifikante Korrelation mit dem Faktor „*Neurotizismus*“ aufweist, wobei die beiden Variablen eine gemeinsame Varianz von 9 bis 25 % aufweisen.

Die Ergebnisse der oben angeführten Studien zum Verhältnis zwischen Eigenschaftsangst und FSVA bzw. zum Verhältnis zwischen anderen Formen der fremdsprachbezogenen Aufregung und der Angstneigung werden in Tabelle 1 veranschaulicht.

Studien	Ergebnisse der Faktorenanalyse
Horwitz et al. 1986	Die Faktoren „ <i>FLCA</i> “ und „ <i>Eigenschaftsangst</i> “ haben eine gemeinsame Varianz von 8 %.
MacIntyre und Gardner 1989	Die Faktoren laden auf unterschiedlichen Faktoren höherer Ordnung: der Faktor „ <i>Eigenschaftsangst</i> “ lädt auf dem Faktor „ <i>General Anxiety</i> “, während die Faktoren „ <i>Englisch Classroom Anxiety</i> “, „ <i>French Class Anxiety</i> “ und „ <i>French Use Anxiety</i> “ – auf dem Faktor „ <i>Communicative Anxiety</i> “
MacIntyre und Gardner 1991 a	Die Faktoren „ <i>Eigenschaftsangst</i> “ und „ <i>Englisch Classroom Anxiety</i> “ laden auf dem Faktor höherer Ordnung „ <i>General Anxiety</i> “, während die Faktoren „ <i>French Class Anxiety</i> “ und „ <i>French Use Anxiety</i> “ – auf dem Faktor „ <i>Language Anxiety</i> “
Dewaele und Shan 2013	Die Faktoren „ <i>FLCA</i> “ und „ <i>Neurotizismus</i> “ teilen eine hohe gemeinsame Varianz von 9 bis 25 %

Tabelle 1. Studien zum Verhältnis zwischen den Faktoren „Fremdsprachenverwendungsangst“ und „Eigenschaftsangst“ bzw. zwischen anderen konzeptuell ähnlich gelagerten Faktoren

In seinen späteren Studien, in denen MacIntyre die neue Methode des idiodynamischen Ansatzes (engl. „*idiodynamic approach*“) verwendet, beschäftigt er sich erneut mit der Frage nach dem Verhältnis zwischen FSVA und Eigenschaftsangst. Der Einsatz der „Perspektive des dynamischen Systems“ (engl. „*dynamic systems perspective*“) ermöglicht es dem Forscher, dynamische Veränderungen im Gefühlszustand der untersuchten Person festzustellen und gleichzeitig Rückschlüsse auf den fortlaufenden Kommunikationsprozess zu gewinnen. Der Forscher setzt sich damit das Ziel, den Kommunikationsablauf genau zu beobachten und zu analysieren, wie sich die persönlichen Faktoren der Lernenden in diesem Prozess verändern. In einer seiner Studien aus dieser Reihe äußert MacIntyre (2007) die Meinung, dass die beobachteten Faktoren „Kommunikationsbereitschaft“ (engl. „*Willingness to communicate*“, weiter *WTC*) und FSVA gleichzeitig Zustands-, Eigenschafts- und situationsspezifische Charakteristiken in sich vereinigen. Damit kommt MacIntyre zum Schluss, dass der Faktor der FSVA in allen drei Erscheinungsformen existiert und alle drei Dimensionen desselben Faktors abhängig von den jeweiligen Forschungszielen betrachtet werden können. Dabei ist es von großer Bedeutung, von Anfang an klarzustellen, welche der drei Dimensionen des FSVA-Faktors in der angelegten Studie analysiert wird, mit welchem Zweck und mittels welcher Messinstrumente.

In Hinblick auf die drei unterschiedlichen Dimensionen der Faktoren „Fremdsprachenverwendungsangst“ und „Kommunikationsbereitschaft“ erscheint die Studie von MacIntyre und Legatto (2011) von Interesse, in der die Forscher einen Schritt nach vorne machen und die prozessuale Entwicklung eines dieser Faktoren analysieren. In ihrer Studie unterscheiden MacIntyre und Legatto zwischen vier Zeitskalen, die sie zur Messung des Faktors „Kommunikationsbereitschaft“ (*WTC*) einsetzen. Die erste Zeitskala des Faktors spiegelt dauerhafte individuelle Differenzen wider und wird durch Fragebögen gemessen. Mit dem Fragebogen werden Daten über die Eigenschaften der Individuen bzw. ihre allgemeinen Tendenzen zu *WTC*, FSVA und Extraversion erhoben. Diese Eigenschaften werden im Laufe mehrerer Jahre im psychischen System der Person aufgebaut. Die zweite Messung verfolgt die Veränderungen des Faktors *WTC* bei einer Person innerhalb einer Stunde und steht in direkter Abhängigkeit von der Situation, in der das Experiment durchgeführt wird. Der dritte zeitliche Rahmen für die Messung des Faktors lässt sich auf der „*task-by-task*“ Basis aufzeigen und stellt die Messung in Abständen von 10 Sekunden dar. Darüber hinaus lässt sich die Dynamik des Faktors „*WTC*“ auch innerhalb einer Aufgabe nachweisen (MacIntyre und Legatto 2011, S. 166).

Die Messungen des Faktors in unterschiedlichen Zeitabständen haben den Forschern ermöglicht, jene Variablen aufzudecken, die das Niveau der Kommunikationsbereitschaft zu jedem einzelnen Zeitpunkt beeinflusst haben. In der ersten Phase wird die *WTC* von den langfristigen Charakteristiken der Person bestimmt. In der zweiten üben die spezifischen Bedingungen der experimentellen Situation gewisse Einflüsse auf das *WTC*-Niveau aus, während in der dritten Phase die

spezifischen Kommunikationsanforderungen der bestimmten Aufgabe dazukommen. In der vierten Phase wird das Niveau der *WTC* der ProbandInnen von ihren augenblicklichen Erlebnissen, wie bspw. beim Vergessen eines benötigten Wortes oder beim bewussten Empfinden steigender Aufregung, mitbeeinflusst (MacIntyre und Legatto 2011, S. 166). Alle diese beeinflussenden Faktoren prägen die Kommunikationsbereitschaft der Fremdsprachenlernenden auf ihre eigene Art und Weise in verschiedenen Stadien des Kommunikationsaktes. Dadurch wird die Entwicklung der Kommunikationsbereitschaft zu einem kontinuierlichen Prozess.

Die oben aufgeführten Ergebnisse lassen vermuten, dass die Beweise für die dynamische Natur des Konzeptes von Kommunikationsbereitschaft auch eine theoretische Basis für das Konzept der FSVA liefern können. Ausgehend von der Annahme, dass mehrere Formen der FSVA in einem Prozess der Kommunikation zusammenkommen und koexistieren, erscheint die Frage nach der eindeutigen Einordnung des Faktors FSVA als Zustands-, Eigenschafts- oder situationsspezifische Angst nicht mehr zielführend.

3.1.2 Fremdsprachenverwendungsangst und Ambiguitätstoleranz:

Konzeptionierung und empirische Evidenz des Zusammenhangs zwischen den Faktoren

Ambiguitätstoleranz (engl. „*Tolerance of Ambiguity*“) stellt einen weiteren wichtigen Aspekt dar, der in einem Zusammenhang mit der Fremdsprachenverwendungsangst beim Sprachenlernen und insbesondere beim Spracherwerb in natürlichen Konstellationen des Ziellandes steht. Budner (1962, S. 29), der Autor der Skala zur Messung von Ambiguitätstoleranz, definiert dieses Konzept als „the tendency to perceive ambiguous situations as desirable“. Furnham und Ribchester (1995, S. 179) liefern folgende Definition für Ambiguitätstoleranz:

„the way an individual (or group) perceives and processes information about ambiguous situations when confronted by an array of unfamiliar, complex or incongruent cues... The person with low tolerance of ambiguity experiences stress, reacts prematurely, and avoids ambiguous stimuli. ... [The – Ann. N. I.] person with high tolerance of ambiguity perceives ambiguous situations/stimuli as desirable, challenging, and interesting and neither denies nor distorts their complexity of incongruity“.

Der Zusammenhang zwischen Kommunikationsangst und Ambiguitätstoleranz steht im Mittelpunkt der „*Anxiety/Uncertainty Management Theory*“ (AUM) von Gudykunst (2005). Laut dieser Theorie können KommunikantInnen, die über höhere Toleranz für Ambiguität verfügen, ihre Ängstlichkeit und ihre Unsicherheit leichter bewältigen. In seiner Theorie geht Gudykunst davon aus, dass persönliche Kommunikationssituationen, an denen VertreterInnen unterschiedlicher Kulturen und Sprachen teilnehmen, *a priori* Unsicherheit und Ängstlichkeit hervorrufen (Griffin 2011, S. 427). Um die Kommunikation effizient und produktiv zu gestalten, ist ein ausgeglichenes Verhältnis zwischen Ängstlichkeit und Unsicherheit unverzichtbar, wobei sich die beiden Faktoren zwischen ihren Maximal- und Minimalwerten befinden sollten.

Im Kontext der zielsprachlichen Kommunikation steht das Konzept der Ambiguitätstoleranz im Zusammenhang mit dem Konzept „*mindfulness*“. Laut AUM-Theorie (Griffin 2011) sollen die GesprächspartnerInnen aus unterschiedlichen Kulturen sog. „*mindfulness*“ erreichen, wobei sie nicht nach vorgeschriebenen, in ihren eigenen Kulturen vorhandenen Verhaltensregeln handeln, sondern die Unterschiede in kulturellen Verhaltensmustern wahrnehmen und bewusst daran arbeiten, diese zu nivellieren. Ellen Langer (1989, S. 68) definiert „*mindfulness*“ als „openness, not only to new information, but to different points of view [...] [...] Once we become mindfully aware of views other than our own, we start to realize that there are as many different views as there are different observers“.

Um die Unterschiedlichkeit der GesprächspartnerInnen zu verstehen und „*moral inclusiveness*“ den GesprächspartnerInnen gegenüber zu entwickeln, ist es unverzichtbar, möglichst viel Kontakt zur fremden Gesellschaft zu pflegen. In Bezug auf die fremdsprachliche Kommunikation, u. a. im Zielland, bedeutet dies, dass ein häufiger Kontakt zu MuttersprachlerInnen in möglichst unterschiedlichen Kommunikationskonstellationen für das Verstehen der Zielgesellschaft sorgt und die Attraktivität erhöht, ein Teil davon zu werden. Angenommen, die Ambiguitätstoleranz dient als Voraussetzung und als Stimulus für die Kontaktaufnahme mit der Zielgesellschaft, so ist sie damit auch eine wichtige Bedingung zur Beseitigung von FSVA im Zielland.

Bochner (1965) und Smock (1955) betrachten die Ambiguitätstoleranz als eine persönliche Eigenschaft und definieren sogar die Ängstlichkeit als eine Art Ausprägungsform der Ambiguitätstoleranz. Bochner (1965) stellt Ängstlichkeit in eine Reihe mit anderen Charakteristiken der Ambiguitätstoleranz, wie Dogmatismus, Rigidität, Engstirnigkeit und Aggressivität. Auf ähnliche Weise betrachtet Smock (1955) die Aufregung als ein behavioristisches Korrelat der Ambiguitätstoleranz (Dewaele und Shan Ip 2013, S. 50).

Die Überlegung, dass das Erlernen einer Fremdsprache mit gewissen Unsicherheiten bezüglich Wortbedeutungen, neu eingprägten grammatikalischen Regeln und Aussprache einhergeht, führt die ForscherInnen zur Entkoppelung einer spezifisch sprachbezogenen Art der Ambiguitätstoleranz in der Fremdsprache – „*Second language tolerance of ambiguity*“ (Ely 1995; Ehrman 1998; Dewaele und Shan Ip 2013). Die WissenschaftlerInnen liefern in ihren Studien Beweise dafür, dass diejenigen Fremdsprachenlernenden, die ihre *SLTA* überwinden können, weniger Ängstlichkeit im FSU erleben. Dies wird auch im Aufsatz von Thompson und Lee (2013) bestätigt, worin die Faktorenanalyse der *FLCA*-Skala von Horwitz et al. (1986) auf Basis der Befragung koreanischer EnglischlerInnen einen neuen Faktor ergibt, den die Autoren als „*fear of ambiguity in English*“ bezeichnen.

Eine Reihe von theoretischen und empirischen Studien hebt den Zusammenhang zwischen FSVA, Neuheits-Ambiguitätstoleranz und Erfolg beim Sprachenlernen hervor. Dabei wird das Zusammenspiel dieser Faktoren mit dem Spektrum anderer Konzepte analysiert, die als bestimmend für den Spracherwerb verstanden werden. Das Spektrum dieser Faktoren wird schematisch in Abbildung 3 dargestellt.

So betrachten Ely (1995) sowie Oxford und Ehrman (1992) die *SLTA* als kognitiven Stil und eine Art Strategie und heben den Einfluss der *SLTA* auf den kognitiven Prozess und auf die Lernstrategie beim Sprachenlernen hervor. Studierende mit höherer Toleranz für Ambiguität in der Zielsprache zeigen bessere Leistungen beim Sprachenlernen. Diese förderliche Wirkung der Ambiguitätstoleranz erklären die SprachlernwissenschaftlerInnen mit der höheren Fähigkeit zur Risikobereitschaft (engl. „*risk taking*“) (Oxford und Ehrman 1990; Ely 1989; Liu 2012; Dewaele und Shan Ip 2013). So hat die Umfrage von Liu (2012) ergeben, dass chinesische Studierende mit einem höheren Grad an Risikobereitschaft bessere Leistungen in Englisch erbringen.

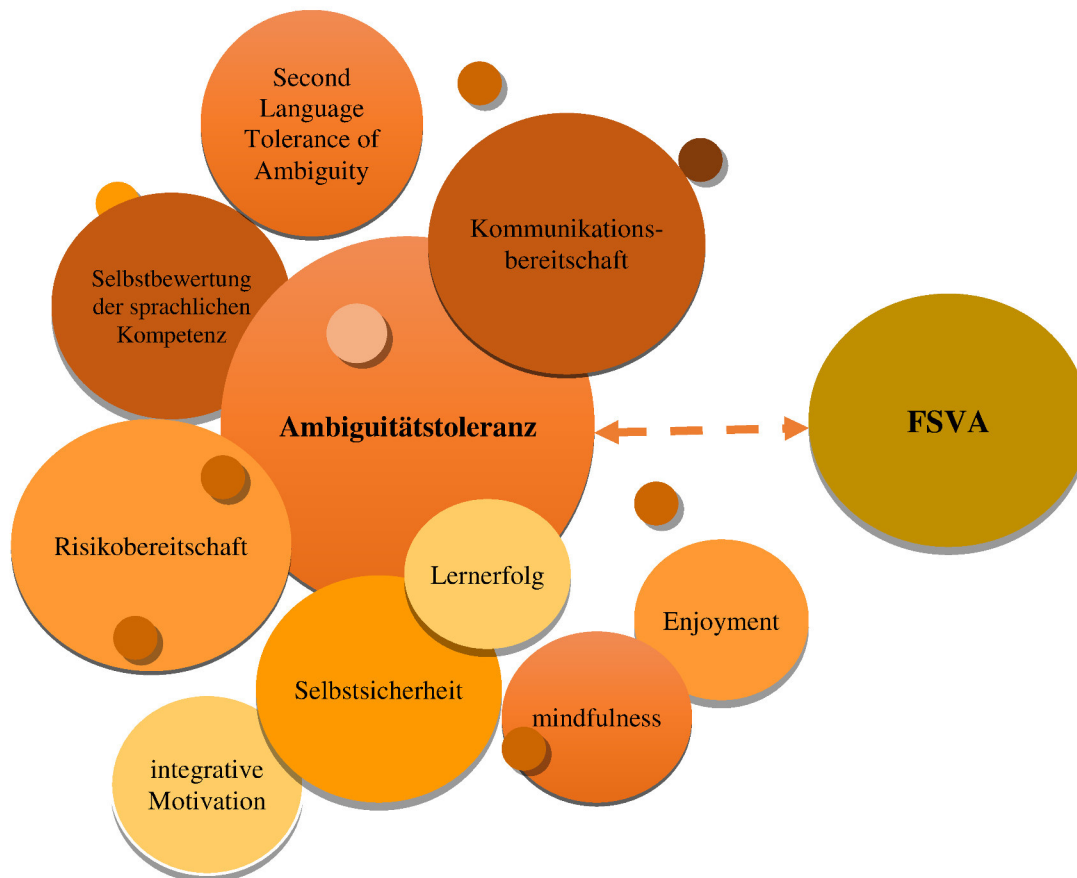


Abbildung 3. Das Spektrum der theoretisch und empirisch belegten zusammenhängenden Faktoren mit dem Konzept von Ambiguitätstoleranz

Die Analyse von Dewaele und Shan Ip (2013) ergibt eine signifikante negative Korrelation zwischen *FLCA* und *SLTA*, eine signifikante positive Korrelation zwischen *SLTA* und Selbstbewertung der Lernenden ihrer Leistungen sowie eine negative Korrelation zwischen *FLCA* und Selbstbewertung. Jene chinesischen EnglischlernerInnen in der Studie, die über eine höhere Ambiguitätstoleranz für die englische Sprache verfügten und niedrigere Aufregung beim Einsatz der Lernsprache empfanden, schätzten ihre Kompetenz in der Zielsprache höher ein. Die Autoren kommen davon ausgehend zum Schluss, dass eine höhere Ambiguitätstoleranz und niedrigere Aufregung bei Studierenden mit Selbstsicherheit, Wissbegier und Interesse für Englisch zusammenhängen, die sich wiederum positiv auf die Sprachkompetenz in

der Zielsprache auswirken. Die *SLTA* wird dabei als Prädiktor der FSVA betrachtet und es wird angenommen, dass das Niveau der Fremdsprachenverwendungsangst der Lernenden von ihrer Ambiguitätstoleranz für die Fremdsprache abhängt.

Den aufgezeigten Zusammenhang von *SLTA* und besseren fremdsprachlichen Leistungen der Studierenden führen Doughty et al. (2010) auf die positive Wirkung der Ambiguitätstoleranz auf den kognitiven Prozess beim Sprachenlernen zurück. Die Autoren gehen davon aus, dass die Ambiguitätstoleranz ausschlaggebend für das Vermögen des Menschen ist, widersprüchliche und unvollständige Informationen im Gedächtnis festzuhalten und sich diese einzuprägen. Da der Input in der Lernsprache für die Anfänger oft sinnlos oder widersprüchlich erscheint, kann sich diese Fähigkeit für das Sprachenlernen als ausschlaggebend erweisen (Doughty et al. 2010, S. 18). Ähnlich wie die *AUM* Theorie die Effektivität ausgewogenen Niveaus zwischen Unsicherheit und Aufregung postuliert, zeigen die Studien, dass die Lernenden vor allem dann profitieren, wenn ihre *SLTA* auf einem mittleren Niveau bleibt, ohne zu hoch und zu niedrig zu werden:

„... [The ideal learner – Anm. N. I.] is neither inhibited by low tolerance of ambiguity nor oblivious to linguistic subtleties. The student who is aware of, but not threatened by, linguistic differentiation, and who treats it as an occasion for introspection, experimentation and, ultimately, learning, is the one for whom tolerance of ambiguity will be a help, not a hindrance” (Ely 1995, S. 93; vgl. auch Oxford und Ehrman 1992)

Hinsichtlich der Kommunikationsbereitschaft steht der Faktor „Ambiguitätstoleranz“ mit den Faktoren „Integrative Motivation“ und „*Enjoyment*“ in Verbindung. Integrative Motivation wird im *socio-educational model* als Bereitwilligkeit verstanden, fremde Verhaltensmuster, v. a. die der Zielgesellschaft, anzunehmen (Gardner und Lalonde 1985, S. 1). Die Ambiguitätstoleranz schafft günstige Bedingungen für die Entwicklung integrativer Motivation, die ihrerseits eine große Rolle für die Entscheidung spielt, regelmäßig Kontakt zur Zielgesellschaft aufzunehmen. Wenn es den Fremdsprachenlernenden gelingt, die Kommunikation effektiv zu gestalten, führt dies zu Zufriedenheit, Selbstsicherheit und damit zur Beseitigung der FSVA bei der Kommunikation im Zielland. Übertragen auf die allgemeine fremdsprachliche Kommunikation lässt sich annehmen, dass sich Ambiguitätstoleranz bei Fremdsprachenlernenden positiv auf die Bewältigung ihrer FSVA und damit fördernd auf ihren Spracherwerb als Ganzen auswirken kann. Dank der Wahrnehmung eines persönlichen Erfolgs bei effektiver Kommunikation und der eigenen Selbstwirksamkeit sind die Fremdsprachenlernenden mit ihren fremdsprachlichen Leistungen zufrieden und werden für weitere Begegnungen mit der Zielgesellschaft motiviert.

Es ist deshalb auf die ausschlaggebende Rolle des Zusammenhangs zwischen hoher Ambiguitätstoleranz, niedriger Fremdsprachenverwendungsangst, integrativer Motivation und Freude am Sprechen in der Zielsprache hinzuweisen, das Selbststeuerung und Kommunikationsbereitschaft beim Spracherwerb im Zielland ausschlaggebend sind. Masgoret hebt hervor, dass Motivation, Integrativens und Aufregung bei Sprachverwendung einen direkten Einfluss auf den Spracherwerb im Zielland haben, der meist im alltäglichen Umgang mit der Zielgesellschaft erfolgt:

„This success [in L2 learning – Anm. N. I.] may be partly due to the individual's exposure to the language since those who have high levels of motivation and integrativeness and low levels of language use anxiety will tend to express a stronger interest in communicating and interacting with members of the other language community.“ (Masgoret 2006, S. 314)

Die Gültigkeit dieser theoretischen Auffassungen wird in mehreren psychologischen und sozialen Studien nachgewiesen, die die Korrelation zwischen den Faktoren „Ambiguitätstoleranz“, „FSVA“, „Kontakt zur Zielgesellschaft“, „Erfahrung mit Fremdsprachen“ (einschließlich der Zielsprache) und „fremdsprachliche Leistungen“ aufzeigen (vgl. Dewaele 2002, 2007, 2010; Onwuegbuzie et al. 1999 a, 1999 b; Ward und Kennedy 1994, 1999; Parker und McEvoy 1993; Klineberg und Hull 1979).

Im Hinblick auf die aufgeführten Studien erscheint die Vermutung berechtigt, dass die Faktoren „Ambiguitätstoleranz“ und „FSVA“ eine hohe Korrelation miteinander und mit der fremdsprachlichen Kompetenz aufweisen sollen. Jedoch liefern die wenigen Studien, die sich gezielt mit dem Verhältnis zwischen diesen oder verwandten Faktoren auseinandersetzen, entgegen den Erwartungen inkohärente Ergebnisse. Die Analyse der Variablen „Ängstlichkeit in neuen Situationen“ (engl. „*Anxiety in novel situations*“) und „Sprachverwendungsangst“ (engl. „*Language Anxiety*“), durchgeführt von MacIntyre und Gardner (1991 b), hat das Fehlen jeglicher Korrelation ($r = .03$) ergeben. In der Studie von Dewaele und Shan Ip (2013) wurde die Hypothese einer hohen Negativkorrelation zwischen der *FLCA* und *SLTA* jedoch bestätigt ($r(72) = -.711$, $p < .0001$). In der Studie von Dewaele und Shan Ip (2013) wurde eine signifikante negative Korrelation zwischen der selbst eingeschätzten fremdsprachlichen Kompetenz und *FLCA* ($r(72) = -.684$, $p < .0001$) sowie eine wesentliche positive Korrelation mit *SLTA* ($r(72) = .684$, $p < .0001$) aufgezeigt. Diese Befunde über den Zusammenhang zwischen den Faktoren „*FLCA*“, „*SLTA*“ und „Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kompetenz“ entsprechen den Ergebnissen früherer Studien (Chapelle und Roberts 1986; Kim 2000; Liu 2006; MacIntyre et al. 1997). Jedoch konnten Dewaele und Shan Ip keinen Zusammenhang zwischen Mehrsprachigkeit und *SLTA* ($F = .16$, $df = 2$, $p = ns$) bzw. *FLCA* ($F = .006$, $df = 2$, $p = ns$) feststellen, was den Ergebnissen früherer Studien widerspricht (Dewaele et al. 2008; Dewaele und Wie 2013).

Tabelle 2 bietet einen Überblick über die Studien zum Verhältnis zwischen den Faktoren „Fremdsprachenverwendungsangst“ und „Ambiguitätstoleranz“ bzw. zwischen anderen konzeptuell ähnlich gelagerten Faktoren.

Die inkonsistenten Befunde der Studien könnten zum Teil mit der Unterschiedlichkeit der analysierten Fremdsprachen erklärt werden. Dewaele (2002, S. 31-33) weist darauf hin, dass sich das Verhältnis zwischen betrachteten Faktoren von Sprache zu Sprache unterscheidet und dass besonders solche komplexen und facettenreichen Konzepte, wie FSVA oder Ambiguitätstoleranz – die von einer Reihe sozialer und individueller Faktoren bestimmt werden – in Abhängigkeit von der jeweiligen Sprache unterschiedliche Ausprägungen und Verbindungen zu anderen Faktoren aufweisen können.

Dewaele und Shan Ip plädieren dafür, dass ihre Studie von 2013 die erste Forschung sei, die sich gezielt mit dem Zusammenhang zwischen den Faktoren „*SLTA*“, „*FLCA*“ und „Erfolg beim Sprachenlernen“ beschäftigt. Die Forscher zählen selbst einige Schwachstellen ihrer Studien auf, die gleichermaßen als Desiderate für die FSVA-Forschung im Allgemeinen gültig sind. Erstens liefert die quantitative Analyse in ihrer Studie keine Aufschlüsse über die Kausalität der Beziehungen zwischen *FLCA* und *SLTA*. Aufschlüsse darüber seien in qualitativ angelegten Studien zu verschiedenen Zielsprachen zu erhalten, denn Gründe für die Aufregung in einer Sprache würden nicht zwangsläufig für die Aufregung in einer anderen Sprache gelten (Dewaele 2002, S. 33). Zweitens merken die Autoren an, dass die Ergebnisse der Studie eine höhere Validität aufweisen würden, wenn mehr elaborierte Instrumente als Gesamtnoten oder subjektive Selbsteinschätzungen der Lern- bzw. der Lehrperson für die Messung der Kompetenz eingesetzt werden könnten.

Studien	Zusammenhang zwischen den Faktoren
Gudykunst 2005 (<i>Anxiety/Uncertainty Management Theory</i>)	Eine enge Verbindung zwischen Kommunikationsangst und Ambiguitätstoleranz wird angenommen: die KommunikantInnen mit hoher Ambiguitätstoleranz können ihre Aufregung und ihre Unsicherheit leichter bewältigen.
Bochner 1965 und Smock 1955	Ängstlichkeit wird als eine Ausprägungsform der Ambiguitätstoleranz verstanden.
Ely 1995 und Ehrman 1998	Ambiguitätstoleranz in der Fremdsprache (engl. " <i>Second language tolerance of ambiguity</i> ", <i>SLTA</i>) steht in einer negativen Korrelation zur <i>FLCA</i> .
MacIntyre und Gardner 1991 b	Die Faktorenanalyse hat so gut wie keine Korrelation zwischen den Faktoren „Angst in neuen Situationen“ und „Sprachverwendungsangst“ ergeben ($r = .03$)
Thompson und Lee 2013	Die Faktorenanalyse definiert „Angst vor Ambiguität im Englischen“ als Bestandsfaktor der <i>FLCA</i> .
Dewaele und Shan Ip 2013	Die Faktorenanalyse hat eine signifikante negative Korrelation zwischen den Faktoren „ <i>FLCA</i> “ und „ <i>SLTA</i> “ ergeben ($r(72) = -.71$).

Tabelle 2. Theoretische und empirische Studien zum Verhältnis zwischen den Faktoren „Fremdsprachenverwendungsangst“ und „Ambiguitätstoleranz“ bzw. zwischen anderen konzeptuell ähnlich gelagerten Faktoren

Ein weiteres Desiderat lässt sich im Kontext der Forschung erkennen. Die meisten Forschungen über die Verhältnisse zwischen FSVA, Ambiguitätstoleranz und anderen persönlichen und motivationalen Faktoren bezüglich ihrer Wirkung auf die Sprachkompetenz wurden im formellen Kontext des FSU analysiert. Daher werden Erklärungsmodelle für die Interaktion dieser Faktoren beim Spracherwerb in natürlicher Umgebung und für spontante Kommunikation benötigt (Masgoret 2006, S. 313). Dies erscheint besonders wichtig hinsichtlich der Studienbefunde, die zeigen, dass die kommunikativen Kompetenzen der Fremdsprachenlernenden, die die Zielsprache außerhalb des FSU erlernen, höher sind, als die Leistungen derjenigen Fremdsprachenlernenden, die die Zielsprache überwiegend im Kontext des Unterrichts

verwendeten (vgl. Housen et al. 2011). Damit scheint die Annahme naheliegend, dass die Natur und Qualität des Verhältnisses zwischen den Konzepten von FSVA, Ambiguitätstoleranz, Kommunikationsbereitschaft und anderen motivationsbezogenen Faktoren anders aussehen kann, wenn sie in Bezug auf eine andere Sprache als Englisch und einen anderen Kontext als den formellen FSU betrachtet werden.

3.2 Theoretische Ansätze zum Konzept der FSVA und die FSVA-Messinstrumente

In seinem Aufsatz „Anxiety and Second-Language Learning: Toward a Theoretical Clarification“ unterscheidet MacIntyre (1989) zwischen zwei historisch determinierten Richtungen in den theoretischen Auffassungen zum FSVA-Konzept: dem globalen Ansatz in der Motivationsforschung auf der einen Seite und der spezifischen Herangehensweise innerhalb der Angstforschung und der Forschung affektiver Faktoren beim Fremdsprachenlernen auf der anderen Seite.

Die in die Motivationsforschung eingebettete theoretische Ansicht beruht auf der Annahme, dass beide Faktoren – Aufregung und Motivation – eine erstrangige Rolle im Prozess des Fremdsprachenlernens spielen und als solche im Rahmen des Fremdspracherwerbs eng miteinander verbunden sind.

Zur Zeit der Entstehung der FSVA-Theorie hat sich das *socio-educational model* von Gardner (Gardner 1985; Tremblay und Gardner 1995) als eine der anerkanntesten Motivationstheorien etabliert. Die zentralen Ergebnisse relevanter Studien in der Motivationsforschung bestehen darin, dass die Motivation – integrative sowie instrumentelle – die Einstellung der Lernenden zur Zielsprache beeinflusst und dadurch Anstrengungen zum Sprachenlernen fördert, was wiederum zu besseren Leistungen führt. Die FSVA wird als affektiver Faktor beim Fremdsprachenlernen dargestellt, der sich in den fremdsprachlichen Leistungen widerspiegelt. Damit steht die FSVA unter den Einflussfaktoren beim Sprachenlernen mit der Motivation auf einer Ebene. Auf Grundlage dieser theoretischen Ausführungen sind neue Motivationstheorien entstanden, bei denen besonderer Wert darauf gelegt wurde, nicht nur die positive Wirkung der Motivation, sondern auch den Einfluss von FSVA für Modelle des Fremdsprachenlernens in den Vordergrund zu rücken. Zu diesen Motivationstheorien zählen u. a. das „*process-oriented model*“ (Clément et al. 1994; Dörnyei und Istvan 1998; Dörnyei 2000), die Selbstbestimmungstheorie (Ryan und Deci 2000) und die „*achievement motivation theory*“ (McClelland 2010; Dörnyei 1998, 2001).

Die Ergebnisse der ersten Forschungsrichtung, die sich mit der Korrelation zwischen der Motivation und anderen individuellen und äußeren Faktoren auseinandersetzt, haben u. a. die Zusammenhänge zwischen folgenden Faktoren festgestellt: Motivation hängt mit den Faktoren FSVA, Selbstbewusstsein (engl. „*self-confidence*“), Selbstwirksamkeit (engl. „*self-efficacy*“) und Kenntnisse der Zielsprache zusammen (Liu und Huang 2011). Außerdem haben mehrere empirische Studien ergeben, dass die intrinsische Motivation im Vergleich zur instrumentellen Motivation einen bedeutenderen Einfluss auf die fremdsprachlichen Leistungen ausübt (Ramage 1990).

Im Rahmen der von Gardner und seinen Kollegen betriebenen Motivationsforschung wurde auch das erste Instrument zur Messung des FSVA-Faktors ausgearbeitet. Dieses wurde in Form der Skalen „*French Use Anxiety*“ und „*French Class Anxiety*“ in die „*Battery of Attitudes and Motivation Scales*“ von Gardner und Smythe (1981) integriert. Neben dem Ziel, die Einstellung der Lernenden zur Zielsprache zu erfassen, wurden im Rahmen der Testbatterie mehrere andere Aspekte erhoben, darunter die integrative und instrumentelle Motivation, die Einstellung zur Lernsituation und der Faktor „FSVA“. Für die Untersuchung des Einflusses der FSVA auf die fremdsprachlichen Leistungen von Lernenden wurden insgesamt vier Messwerte der zielsprachlichen Kompetenzen eingesetzt: (1) Hörverstehen, (2) mündliche Kommunikation, (3) eine Leistungsprüfung für Französischlernende und (4) die Gesamtnote der Lernenden im Fach (MacIntyre und Gardner 1989). Als Ergebnis wurde eine insignifikante negative Korrelation zwischen Angst in der Fremdsprache und allen aufgezählten Messungen der fremdsprachlichen Leistungen aufgedeckt. Die *French Classroom Anxiety Scale* betrachtet Horwitz et al. (1986) als eines der ersten Messinstrumente, das spezifisch auf die Messung der FSVA abzielte.

Obwohl sich die Studien im Rahmen der Motivationsforschung als aufschlussreich für die Weiterentwicklung der FSVA-Theorie erweisen, blieb das Konzept der FSVA oft im Hintergrund. In theoretischen Auffassungen zur Motivation wurde der Frage nach der Wirkung von FSVA auf fremdsprachliche Produktion eine eher untergeordnete Rolle zugewiesen (MacIntyre und Gardner 1989). Die Unzulänglichkeiten dieser theoretischen Herangehensweisen unterstreichen Dewaele und MacIntyre:

„Although the data collected by Gardner and associates often showed strong correlations between language anxiety and second language proficiency, the concept of language anxiety was not as prominent in the socio-educational model as was the role of motivation, so the anxiety-related contributions have been underestimated over the years“ (Dewaele und MacIntyre 2014, S. 239-240; vgl. MacIntyre und Gardner 1991 c; MacIntyre 2010; Horwitz et al. 1986).

Als grundlegende Studie in der Forschung von FSVA gilt die Studie von Horwitz et al. (1986), in der die AutorInnen die Theorie der unterrichtsbezogenen Fremdsprachenverwendungsangst (engl. „*Foreign Language Classroom Anxiety*“) etablieren. Laut MacIntyre und Gardner (1989) hat diese Studie den theoretischen Rahmen geliefert, der als Ausgangspunkt für die weitere FSVA-Forschung diente. In ihrem theoretischen Aufsatz haben sich Horwitz et al. auf die Sprechangst im Rahmen des FSU konzentriert und die s. g. „*Foreign Language Classroom Anxiety Scale*“ (*FLCAS*) zur Messung der Aufregung beim Fremdsprachenlernen im Unterricht entwickelt. Horwitz et al. führen die Entstehung von *FLCA* darauf zurück, dass Fremdsprachenlernende bei Sprachenaneignung mit einer neuen unbekanntem Sprache und Kultur konfrontiert werden. Die Aufregung auf Grund der unzureichenden Kompetenzen in der Lernsprache kann zu negativen Einstellungen dem Sprachenlernen gegenüber führen, was die Leistung wiederum beeinträchtigen kann.

Um das Ausmaß der unterrichtsbezogenen Fremdsprachenverwendungsangst zu erheben, haben Horwitz et al. (1986) eine Likert-Skala in Form eines Selbstberichts entwickelt, die aus 33 5-skalierten Items besteht. Das Primärziel der *FLCAS* wird

folgendermaßen definiert: „This self-report measure assesses a person's level of FLA [foreign language anxiety – Anm. N. I.], as evidenced by negative performance expectancies and social comparisons, psychological symptoms, and avoidance behaviors“ (Horwitz 1986, S. 559). Als Ankeritems der Skala können folgende Aussagen dienen: „I never feel quite sure of myself when I am speaking in my foreign language class“ und „I tremble when I know that I'm going to be called on in language class“. Die Items für die Skala wurden vorwiegend auf Basis jener Daten ausgearbeitet, die Horwitz und ihre Kollegen in Beratungsgruppen für Fremdsprachenlernende erhalten haben. Die Skala wurde an Studierenden im Spanischkurs an einem amerikanischen College erprobt. Die *FLCAS* verfügt über eine nachgewiesene Reliabilität und Validität. In den ersten Studien zur *FLCAS* konnte Horwitz (1986) eine adäquate interne Konsistenz von $r = .93$ und eine Test-Retest Reliabilität von $r = .83$ nachweisen.

Nachdem die *FLCA*-Skala in der FSVA-Forschung mehrere Jahre lang breite Anwendung fand, haben Sparks und Ganschow (2007) die Dimensionalität der *FLCA*-Skala hinterfragt. Die Ergebnisse ihrer Analyse haben die Autoren in der Studie mit dem für sich selbst sprechenden Titel „Is the *FLCAS* measuring anxiety or language skills?“ formuliert. Die Studie lieferte folgende Ergebnisse: 60 % (20 aus 33 Items) der Items erheben Informationen über das Niveau an Wohlbefinden hinsichtlich der expressiven oder rezeptiven Sprache, 15 % (5 aus 33 Items) betreffen das verbale Gedächtnis für die Sprache, 12 % (4 aus 33 Items) betreffen Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben in der Lernsprache und weitere 12 % messen die Schnelligkeit des Sprachbearbeitungsprozesses. Auf Basis ihrer Analyse kommen die Autoren zum Schluss, dass die *FLCA*-Skala nicht die FSVA der Studierenden misst, sondern eher ihre Wahrnehmung der eigenen Sprachkenntnisse und ihrer Aufregung im FSU (Sparks und Ganschow 2007, S. 261).

Die von Horwitz entwickelte Theorie und das Messinstrument der *FLCA* waren häufig Ausgangspunkt für die theoretische Auseinandersetzung mit aufgabenspezifischen Fremdsprachenängsten sowie Grundlage für die Entwicklung entsprechender Messinstrumente: „*Foreign Language Reading Anxiety*“ (Oh 1990; Saito et al. 1999; Kim 2002; Sellers 2000), „*Foreign Language Writing Anxiety*“ (Cheng 2002; Cheng et al. 1999; Kim 2002), „*Foreign Language Listening Anxiety*“ (Elkhafaihi 2005; Rivers 1981; Scarcella und Oxford 1992; Oxford 1993; Vogely 1998; Kim 2000) und „*Foreign Language Pronunciation Anxiety*“ (Baran-Łucarz 2011).

Obwohl die Forschung auf dem Gebiet empirische Beweise für die Fremdsprachenverwendungsangst bei mehreren fremdsprachenbezogenen Aufgaben liefert, gilt die Sprechangst als der Angst erregendste Aspekt beim Fremdsprachenlernen und Fremdspracherwerb. Fremdsprachenlernende geben an, dass sie das Sprechen in der Lernsprache als aufregendste Aufgabe im FSU ansehen (Horwitz et al. 1986; Young 1990). Folglich einigen sich FSVA-ForscherInnen darauf, dass die Sprechangst (engl. „*Speaking Anxiety*“) die aufregendste Art der

Fremdsprachenverwendungsangst ist (Bailey 1983; Horwitz 1986; Phillips 1992; Price 1991; Steinberg und Horwitz 1986; Young 1990)⁶.

Neben Skalen, die auf die Erhebung der aufgabenbezogenen Ängste in der Fremdsprache abzielen, wurden einige Skalen zu den konkreten Phasen des Lernprozesses entwickelt. In seiner experimentellen Studie geht MacIntyre (1994 b) der Frage nach, wie sich der Effekt der FSVA in drei einzelnen Stadien des Lernprozesses – Input, Processing und Output – nachweisen lässt. Dafür wurden von MacIntyre drei s. g. „*stage-specific anxiety scales*“ entwickelt – Skalen zur Messung der „*Input Anxiety*“, „*Processing Anxiety*“ und „*Output Anxiety*“.

Neben der *FLCA*-Skala und den anderen Skalen zur Messung des Faktors „FSVA“ in quantitativen Studien wurden im Rahmen einiger qualitativer Studien andere Erhebungsinstrumente eingesetzt, einschl. Tagebücher der Fremdsprachenlernenden, Interviews mit Lernenden sowie Beobachtungen (Bailey 1983; Hilleson 1996; Liu und Jackson 2008; Sellers 2000; Yan und Horwitz 2008; Hewitt and Stephenson 2012; Ohata 2005; Koch und Terrell 1991; Price 1991; Young 1991).

3.3 Komponenten und assoziierte Faktoren der FSVA

In ihrer grundlegenden Studie kennzeichnen Horwitz et al. (1986) drei mit der FSVA zusammenhängende Angstarten: Kommunikationsangst, Angst vor negativer Bewertung und Prüfungsangst. Unter Kommunikationsangst (engl. „*communication anxiety*“) verstehen Horwitz et al. „a type of shyness characterized by fear of or anxiety about communicating with people“ (1986, S. 127). Die Kommunikationsangst kann entweder von „Lampenfieber“ oder von „*receiver anxiety*“ herrühren, wobei letztere beim Hören oder Lernen einer mündlichen Mitteilung auftritt. Prüfungsangst (engl. „*test anxiety*“) ist nach Gordon und Sarason (1955) eine Art Leistungsangst, die mit der Angst vor Versagen zu tun hat (Gordon und Sarason 1955). Angst vor negativer Bewertung (engl. „*fear of negative evaluation*“) wird folgendermaßen definiert: „apprehension about others' evaluations, avoidance of evaluative situations, and the expectation that others would evaluate oneself negatively“ (Watson und Friend 1969, zit. n. Horwitz et al. 1986, S. 128). Im Unterschied zur Prüfungsangst kann die Angst vor negativer Bewertung in einem breiteren Feld von sozial bewertenden Situationen empfunden werden.

⁶ Hier und weiter im Text der vorliegenden Forschungsarbeit wird unter dem Begriff „Fremdsprachenverwendungsangst“ die Sprechangst der Studierenden beim mündlichen Einsatz ihrer Sprachkenntnisse verstanden.

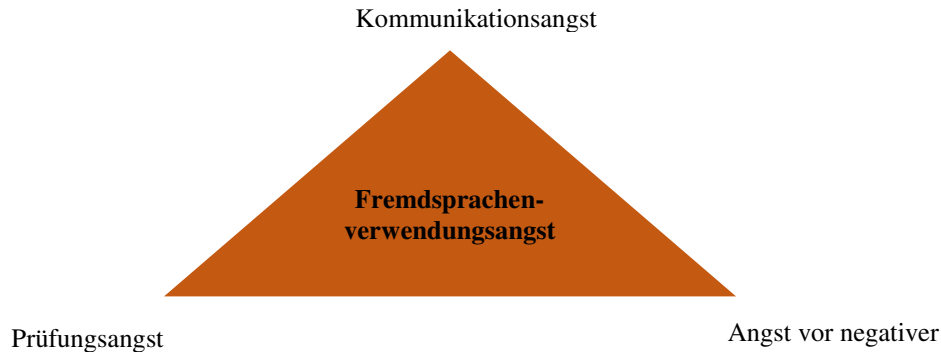


Abbildung 4. Komponenten bzw. assoziierte Konstrukte der Fremdsprachenverwendungsangst nach E. Horwitz et al. (1986)

Hierbei muss angemerkt werden, dass diese in der Studie von 1986 angegebenen Angstarten ursprünglich nicht als Bestandteile des FSVA-Konzeptes verstanden wurden, sondern eher als assoziierte Faktoren, die eine der FSVA ähnliche konzeptionelle Natur aufweisen. Sie wurden jedoch im Nachhinein von der überwiegenden Mehrheit der WissenschaftlerInnen als Bestandteile des Faktors verstanden und wurden damit zur Basis für die weitere Analyse des Konzeptmodells der FSVA (siehe z. B. MacIntyre und Gardner 1989; Aida 1994; Ohata 2005). Auf dieses bedauerliche Missverständnis verweist Horwitz in der kurzen Zusammenfassung der Studie von 1986, die einen neuen Überblick über die FSVA-Forschung gibt:

„The authors identify three related situation-specific anxieties – communication apprehension (CA), fear of negative evaluation (FNE), and test anxiety (TA) – to help language teachers and scholars understand the anxiety-provoking potential of language learning. This article has sometimes been misinterpreted to mean that FLA [foreign language anxiety – Anm. N. I.] is composed of CA, FNE and TA rather than as simply being related to them“ (Horwitz 2010, S. 158).

Für das bessere Verständnis des von Horwitz et al. entwickelten FSVA-Konzeptes bietet es sich an, die oben aufgezählten Angstarten im Einzelnen und in Verbindung mit den Lernenden und dem Lernprozess im FSU zu betrachten. Fremdsprachenlernende – vor allem Erwachsene – verfügen über eine reife Weltwahrnehmung, jedoch noch nicht über einen ausreichenden Wortschatz, der ihnen ermöglichen würde, ihre Gedanken vollständig auszudrücken. Andererseits können die unzulänglichen Sprachkenntnisse dazu führen, dass noch am Anfang des Spracherwerbs stehende Fremdsprachenlernende nicht immer das verstehen, was ihnen in der Zielsprache mitgeteilt wird. In dieser Hinsicht können entweder die Unmöglichkeit, ihre Gedanken in vollem Maße auszudrücken, oder die Schwierigkeiten beim Verständnis zu Aufregung der Fremdsprachenlernenden führen. Auf dieser Ebene kann die FSVA der Sprachenlernenden mit ihrer Kommunikationsangst erklärt werden. Die Aufregung der Fremdsprachenlernenden kann noch stärker werden, wenn sie auch in ihrer Muttersprache Schwierigkeiten erleben, sich mündlich vor einem Publikum zu äußern.

Beim Fremdsprachenlernen begegnen Studierende neuen Aufgaben und neuen Anforderungen, wobei von ihnen erwartet wird, sich in Anwesenheit anderer Menschen

in einer Sprache zu äußern, derer sie noch nicht mächtig sind. Dabei können sich Fremdsprachenlernende Sorgen über eventuelle Fehler machen sowie darüber, welchen Eindruck sie bei ihren GesprächspartnerInnen bzw. ihrem Publikum hinterlassen. An dieser Stelle kann Angst vor negativer Bewertung in Erscheinung treten.

Der Zusammenhang mit dem Aspekt der Prüfungsangst kommt zum Vorschein, insoweit der allgemeine FSU von den Studierenden nicht als eine Kommunikationsmöglichkeit verstanden wird, sondern als eine Art Prüfungssituation, wo ihre Fähigkeiten und Kenntnisse ständig evaluiert und damit kontinuierlich auf die Probe gestellt werden (Horwitz et al. 1986; vgl. Gregersen und Horwitz 2002; Horwitz et al. 2010; MacIntyre und Gardner 1989).

Trotz der Ähnlichkeit der genannten Angstarten mit der FSVA stellen Horwitz et al. (1986) lediglich unwesentliche Korrelationen zwischen den Variablen „*FLCA*“, „Kommunikationsangst“ und „Angst vor negativer Bewertung“ und schlußfolgern, dass *FLCA* und „Prüfungsangst“ als voneinander unabhängige Faktoren zu betrachten sind.

Das von Horwitz et al. (1986) aufgestellte Dreifaktorenmodell der *FLCA* wurde im Nachhinein in mehreren Studien – meistens für Englisch als Fremdsprache – bestätigt. In den Analysen von Park und Lee (2005), Lee (2011) und Zulkifli (2007) wurden ebenfalls drei Konstrukte der Fremdsprachenverwendungsangst identifiziert, die zwar teilweise anders genannt wurden, jedoch mit den drei erwähnten Faktoren übereinstimmen. Die Analyse der *FLCA*-Skala hat ebenso eine drei-Faktoren-Lösung ergeben, wobei jedoch gewisse Unterschiede in der Zusammensetzung der Faktoren erkennbar sind (Tóth 2008). Während zwei der Faktoren – „Kommunikationsangst“ und „Angst vor unzureichenden Leistungen im Englischunterricht“ – mit den Faktoren von Horwitz et al. (1986) vergleichbar sind, weist der Faktor „Einstellung zum Englischunterricht“ eine eher spezifische unterrichtsbezogene Natur auf. Im Gegensatz dazu bezieht sich die Angst vor negativer Bewertung in der Auffassung von Horwitz et al. nicht nur auf die formelhafte Kommunikation im FSU.

Diese Ergebnisse stehen teilweise den Ergebnissen der Studie von MacIntyre und Gardner (1989) gegenüber. Auf Basis seiner statistischen Analyse bestätigt MacIntyre, dass der von ihm analysierte Faktor „Kommunikationsangst“ den Faktoren „Kommunikationsaufregung“ (engl. „*communication apprehension*“), „Angst vor sozialer Evaluation“ (engl. „*socio-evaluation anxiety*“) und „Angst vor negativer Bewertung“ (engl. „*fear of negative evaluation*“) konzeptionell nahesteht. Jedoch hat die Faktorenanalyse ergeben, dass Prüfungsangst sich auf den Faktor „Allgemeine Angst“ (engl. „*General Anxiety*“) bezieht, die mit der Sprehangst nicht direkt verbunden ist. MacIntyre kommt zum Schluss, dass die FSVA ein Bestandteil des Faktors höherer Ordnung „Kommunikationsangst“ ist und dass FSVA trennbar von den Faktoren „Prüfungsangst“ und „Eigenschaftsangst“ ist. Diese gehören zum Faktor „Allgemeine Angst“.

Zu derselben Schlussfolgerung kommt Aida (1994), die mittels der *FLCA*-Skala Japanischlernende befragte. Aida zählt den Faktor „Kommunikationsangst“ nicht zu den Konstrukten der *FLCA* und schlägt vor, diesen dem Konzept „Allgemeine Angst“ zuzuordnen. Darüber hinaus stellt Aida ihr vier-Faktorenmodell der *FLCA* dem drei-

Faktorenmodell von Horwitz et al. entgegen, in dem sie Sprehangst und Angst vor negativer Bewertung zu einem Faktor vereinigt. Die restlichen drei Bestandteile des Konstruktes machen die Konzepte „Angst vor Scheitern“, „Wohlfühlen beim Sprechen mit japanischen MuttersprachlerInnen“ und „negative Einstellungen zum Japanischunterricht“ aus. Die Zusammenfassung der beiden Faktoren aus dem Modell von Horwitz et al. unter einen Faktor wird auch von den Ergebnissen der Faktorenanalyse von MacIntyre und Gardner (1991 b) gestützt, in der sich die Messinstrumente „Selbstbericht über Kommunikationsaufregung“ (McCroskey und Richmond 1990) und „Angst vor negativer Bewertung“ (Watson und Friend 1969) auf einen Faktor beziehen. Dabei ist nicht zu übersehen, dass sechs Items aus der *FLCA*-Skala zu niedrige Ladungen auf den angeführten Faktoren aufgewiesen haben (weniger als 25 % der Varianz) und überhaupt aus der Analyse ausgeschlossen wurden.

Pérez-Paredes und Martínez-Sánchez (2001) haben 7 Jahre später eine Replikation der Studie von Aida (1994) durchgeführt und haben die Ergebnisse ihrer Studie bestätigt. Die Forscher haben die *FLCA*-Skala spanischen Englischlernenden vorgelegt und das methodische Vorgehen der Originalstudie von Aida wiederholt. Die Faktorenanalyse hat ebenfalls vier Faktoren als Konstrukte der *FLCA* identifiziert.

Autor und Erscheinungsjahr der Studie	Komponenten der Fremdsprachenverwendungsangst			
Dreifaktormodelle				
Hyesook Park und Adam R. Lee 2005	Communication Apprehension	Examination Anxiety	Criticism Anxiety	
Mei-Ling Lee 2011	Communication Apprehension	Test Anxiety	Fear of negative Evaluation	
Voviana Zulkifli 2007	Fear of Communication	Test Anxiety	Fear of negative Evaluation	
Zsuzsa Tóth 2008	Communication Apprehension	Fear of Inadequate Performance in English Class	Attitudes to the English Class	
Vierfaktormodelle				
Yukie Aida, 1994	Speech Anxiety and Fear of Negative Evaluation	Fear of Failing the Class	Comfortableness in Speaking with Japanese People	Negative Attitudes toward the Japanese Class
Pérez-Paredes und Martínez-Sánchez, 2001	Communication Apprehension	Anxiety about Foreign Language Learning Processes and Situations	Comfortableness about Using English inside and outside the Classroom	Negative Attitudes toward Learning English

Tabelle 3. Komponenten der FSVA in den Studien von 1994 bis 2011 (nach Al-Shboul et al. 2013, Ergänzungen N. I.)

Ein Versuch, der Frage über die Bestandkonstrukte des Konzeptes „FSVA“ mehr Klarheit zu verleihen, stellt die Studie von Cao (2011) dar, in der die Autorin die beiden Modelle (bestehend aus drei und vier Faktoren) einander gegenüberstellt, um ihre Tauglichkeit zu vergleichen. Die Studie wurde unter chinesischen Englischstudierenden durchgeführt. Die konfirmatorische Faktorenanalyse hat erwiesen, dass sich das Dreifaktorenmodell: besser eignet (Passungsparameter für ein Dreifaktormodell $\chi^2= 2169,18$; RMSEA = .07; AIC = 7.72; SBC = 8.57; BCCVI = 7.78; Passungsparameter für ein Vierfaktormodell $\chi^2= 2211,19$; RMSEA = .07; AIC = 7.88; SBC = 8.77; BCCVI = 7.93).

Trotz der kritischen Auseinandersetzung mit der *FLCA*-Skala gilt die von Horwitz et al. entwickelte Messkala weiterhin als das gebräuchlichste Erhebungsinstrument zur Messung der FSVA (Horwitz et al. 2010). Die von ihnen ausgearbeitete Theorie gilt immer noch als Grundpfeiler in der Theorie zum FSVA-Konzept. Die *FLCAS* wurde in mehreren empirischen Studien eingesetzt – auch im deutschsprachigen wissenschaftlichen Raum (siehe z. B. Grotjahn 2004). Laut MacIntyre und Gardner (1989) hat die grundlegende Theorie von Horwitz et al. wesentlich zur Einheitlichkeit in der FSVA-Forschung beigetragen, die davor uneindeutige und zuweilen widersprüchliche Ergebnisse lieferte (Scovel 1978). Dennoch kommen Al-Shboul et al. (2013) auch 35 Jahre nach Erscheinen des Berichtes von Scovel (1978) – der auf die widersprüchlichen Ergebnisse in den ersten FSVA-Studien hinwies – in ihrem Übersichtsbericht über die theoretische Ausarbeitung des Konzeptes FSVA zum Schluss, dass die Faktoren der FSVA bei weitem nicht klar sind und es weiterer Studien auf dem Gebiet bedarf.

3.4 Auslösende Faktoren der FSVA

Fremdsprachenverwendungsangst kann von mehreren Aspekten ausgelöst werden, abhängig von der jeweiligen Persönlichkeit der Lernenden und der Situation, in welcher das Fremdsprachenlernen abläuft (Skehan 1989; Young 1991; Ohata 2005). Zur besseren Veranschaulichung unterteilt Young (1991) alle *FLCA* auslösende Faktoren in drei Hauptgruppen: die von den Lernenden abhängigen Faktoren, die mit der Lehrperson zusammenhängenden Faktoren, und die von der institutionellen Praxis beeinflussten Faktoren.

Im ersten Stadium des Fremdsprachenlernens geraten Studierende in eine Situation, in der es ihnen schwerfällt, sich authentisch in der neuen Sprache zu positionieren. Der institutionelle FSU bedingt eine bestimmte Umgebung, in der der Lernprozess zustande kommt. So werden die Fremdsprachenlernenden in eine Situation versetzt, wo sich ihr zielsprachiger Auftritt fortlaufend vor einem Publikum vollzieht. In der Umgebung des Klassenraums tendieren Fremdsprachenlernende dazu, sich mit ihren KommilitonInnen zu vergleichen und ihre eigenen Kompetenzen niedriger als jene ihrer KollegInnen einzuschätzen (Bailey 1983; Peirce 1995). Dabei ist oft die Selbstbewertung der Sprachkenntnisse von Fremdsprachenlernenden niedriger als die objektive Einschätzung ihrer Leistungen. Auf dieser Ebene grenzt die FSVA der Studierenden an Aspekte wie

das Konkurrenzdenken, niedrige Selbsteinschätzung eigener Fähigkeiten, Selbstunsicherheit, Sprechangst und Lampenfieber.

Außerdem nehmen die meisten Studierenden die Kommunikation im Klassenraum als eine Art Prüfung ihrer Kompetenzen wahr. Daraus resultiert ihre Angst vor Fehlern und negativer Bewertung durch Lehrkräfte. Viele Studierende neigen deshalb zu Perfektionismus und haben mitunter ein falsches Bild über ihre eigene fremdsprachliche Sprachpraxis. Studierende mit der Tendenz zu Perfektionismus sind häufig davon überzeugt, dass sie keine Fehler in ihrer Rede begehen dürfen. Dabei vernachlässigen sie die Tatsache, dass die Beherrschung einer Fremdsprache mit Zeit und Aufwand verbunden ist. So hat die Studie von Horwitz (1988) ergeben, dass ein Drittel aller befragten Fremdsprachenlernenden fest davon überzeugt ist, dass ein hohes Sprachniveau im Rahmen des herkömmlichen FSU an einer Hochschule (bzw. bei einer Unterrichtsstunde pro Woche) innerhalb von zwei oder weniger Jahren erreicht werden kann. Tatsächlich ist dies – wenn überhaupt – nur schwer realisierbar.

Eine falsche Vorstellung über die Unterrichtspraktiken und über die Rolle der Kommunikation im Klassenraum führt Studierende mit Neigung zu Perfektionismus bisweilen zu falschen und teilweise kontraproduktiven Lerntechniken: bei der Vorbereitung auf Vorträge neigen sie oft dazu, ihre Rede auswendig zu lernen, statt sich die Schlüsselaspekte ihrer Rede einzuprägen. Dadurch kommt es zu Situationen, in denen Studierende während ihres Auftritts über ein bestimmtes Wort „stolpern“. Anstatt zu versuchen, dieselben Gedanken mit anderen Worten auszudrücken, bemühen sie sich, dieses bestimmte Wort in ihrem Gedächtnis wiederzufinden. Da die Studierenden selbst bemerken, dass ihre Denkpausen zu lang werden und von ihren ZuhörerInnen wahrgenommen werden, steigert sich ihre Aufregung noch weiter (Dewaele und MacIntyre 2014). Im Endeffekt sind perfektionistisch eingestellte Fremdsprachenlernende mit ihrem Auftritt oft unzufrieden. Ihre negativen Erfahrungen bei der Kommunikation in der Fremdsprache führen zu Enttäuschungen und können in der Vermeidung künftiger Kommunikationsmöglichkeiten gipfeln. Auf diese Weise können Konkurrenzdenken und unrealistische Selbsterwartungen der Lernenden zu Aufregung und negativen Gefühlen gegenüber dem Sprachenlernen führen (Horwitz et al. 1986; Horwitz 1988, 1989; Price 1991; Young 1991).

Unter vielen Sprachenlernenden herrscht der Eindruck, dass Sprachenlernen primär aus dem Erlernen des Wortschatzes und der grammatikalischen Regeln besteht und dass allein die Kenntnisse von Lexik und Grammatik der Zielsprache die Kommunikationsfertigkeit in dieser Sprache bedingen (Horwitz 1988). Damit stellen sich viele Fremdsprachenlernende die Kommunikation in der Lernsprache als einen schlichten Übersetzungsprozess aus ihrer Muttersprache in die Lernsprache vor, in dem sie alle grammatikalischen und lexikalischen Regeln richtig anwenden müssen (Palacios 1998).

Falsche Vorstellungen über Unterrichts- und Lehrpraxis sind jedoch auch den Fremdsprachlehrkräften zuzuschreiben. Die Art und Weise, wie sie ihren Unterricht gestalten und wie sie sich im Unterricht positionieren, kann ein Grund für steigende Aufregung im FSU sein. Frontalunterricht, das häufige Vortragen der Lernenden vor

ihren Kommilitonen, unzureichende Paar- und Gruppenarbeit, Drillübungen und strenge Fehlerkorrektur seitens der Lehrperson – diese Lehrpraktiken sind für Studierende insbesondere Besorgnis erregend und bedingen damit das ungünstige Klima für ein Sprachenlernen im Unterrichtsraum (Samimy und Rardin 1994; Aida 1994; Palacios 1998; Young 1990; Daly 1991). Dies kann durch fehlende Unterstützung seitens der Lehrperson und durch ihre strikte Persönlichkeit noch zugespitzt werden und kann schließlich zu Angst- und Aufregungsgefühlen bei den Studierenden führen (Aida 1994; Palacios 1998). Oxford (1999) bemerkt jedoch, dass nicht nur die ungeschickten Lehrpraktiken selbst, sondern auch die Diskrepanz zwischen dem individuellen Lernstil der Fremdsprachenlernenden und dem Lehrstil ihrer Lehrpersonen gravierende Folgen für die Entstehung der FSVA im Lernprozess mit sich bringen kann.

Insgesamt führt Young (1991) sechs Aspekte an, die zur Entstehung der FSVA führen können:

- persönliche und interpersonelle Ängste;
- Vorstellungen der Lernenden über das Sprachenlernen;
- Vorstellungen der Lehrpersonen über die Lehrmethoden im FSU;
- Interaktion zwischen den Lernenden und der Lehrpersonen;
- Unterrichtsverfahren;
- Sprachprüfungen.

Zusammenfassend kann die Entstehung der FSVA mit äußeren Faktoren verbunden werden, wobei die Anwesenheit von ZuhörerInnen (Klassenkameraden oder Lehrpersonen) sowie bestimmte Lehr- und Prüfungspraktiken von den Fremdsprachenlernenden insbesondere aufregend wahrgenommen werden. Andererseits sind die auslösenden Faktoren der FSVA untrennbar mit den Lernenden selbst verbunden und damit, wie sie sich selbst im Prozess der Sprachverwendung wahrnehmen und welche Ziele sie sich beim Fremdsprachenlernen stellen.

3.5 Weitere zusammenhängende Faktoren und individuelle Unterschiede im FSVA-Empfinden

Ein großer Teil der Studien aus der Motivations- und Persönlichkeitsforschung widmete sich der Korrelation von FSVA und anderen Faktoren. Nach der Entwicklung der *FLCA*-Skala durch E. Horwitz et al. (1986) konnte diese in den meisten Studien als einheitliches Erhebungsinstrument zur Messung der FSVA eingesetzt werden, was wiederum einen nützlichen Vergleich der Studienergebnisse ermöglichte.

Onwuegbuzie et al. (1999 a) geben einen Überblick über die Ergebnisse ihrer umfangreichen Korrelationsanalyse. Fremdsprachenlernende mit einem höheren Niveau der FSVA tendieren dazu, mindestens eine der folgenden Charakteristiken aufzuweisen: sie sind älter, leistungsorientierter, haben nie Fremdsprachenkurse an einer Hochschule besucht, schätzen ihre akademische Kompetenz als niedrig ein und haben ein geringes Selbstwertgefühl. Hochhängstliche Studierende weisen oft die Anzeichen von

Perfektionismus auf (Gregersen und Horwitz 2002) und bewerten ihre Kompetenz in der Zielsprache ungerechtfertigt niedrig (Dewaele et al. 2008; Dewaele 2010).

Einige Studien verweisen darauf, dass der Grad der FSVA vom Niveau der Sprachkenntnisse und der Lernstufe der Studierenden abhängt. In der Studie von Dewaele und MacIntyre (2014) zeigen Fremdsprachenlernende mit höherem Ausbildungsgrad und höherem Kenntnisniveau in der Lernsprache einen niedrigeren Grad an FSVA. Das kann mit der Erkenntnis von Clément (1980) in Zusammenhang gebracht werden, die eine niedrige FSVA mit der Selbstwahrnehmung der Fremdsprachenlernenden und Selbstsicherheit verbindet. Angenommen, die Studierenden verfügen über einen hohen allgemeinen Bildungsgrad und vor allem über höhere Kompetenz in der Zielsprache, so ist es zu erwarten, dass ihre Selbstsicherheit in der zielsprachigen Kommunikation steigt, wohingegen ihre FSVA sinkt. Dem widersprechen jedoch die Ergebnisse der Studien von Saito und Saminy (1996) sowie Marcos-Llinás und Garau (2009). Die in den genannten Studien durchgeführten Untersuchungen von Englischlernenden und Spanischlernenden haben ergeben, dass fortgeschrittene Fremdsprachenlernende im Vergleich zu AnfängerInnen und Lernenden der Mittelstufe das höchste Niveau an FSVA aufweisen. Die Autorinnen vermuten, das höhere Angstniveau unter fortgeschrittenen Studierenden ist damit verbunden, dass dieses Niveau den Ausgangspunkt für die Teilnahme an realer Kommunikation mit MuttersprachlerInnen (bspw. im Rahmen ihrer Arbeit) darstellt und damit mit einem erhöhten Verantwortungsgefühl für die Durchführung des Gespräches einhergeht.

Für das Maß der FSVA ist jedoch nicht nur das erreichte Kompetenzniveau in der Zielsprache bedeutend, sondern auch die Fähigkeiten in der Muttersprache der Lernenden. Ganschow und Sparks (1996; Sparks et al. 1998) betonen, dass Lesefertigkeiten und ein breiter Wortschatz in der Herkunftssprache sowie die Befähigung zur Gruppenarbeit zu einem niedrigeren Angstniveau der Studierenden in der Fremdsprache führen.

Der soziale Status der Fremdsprache kann ein weiterer Einflussfaktor für das Angstniveau der Lernenden sein. In der bereits erwähnten Studie (siehe Kapitel 2.3.3) von Dewaele (2002) nimmt der Autor an, dass die Aufregung der ProbandInnen beim Französischsprechen mit der Rolle der französischen Sprache als sozialer Marker und als Prestigesprache in Flandern zu erklären ist.

Darüber hinaus wurde ein Zusammenhang zwischen dem Niveau der FSVA und anderen soziobiographischen Faktoren festgestellt, wie z. B. dem Alter, in dem mit dem Lernen der Fremdsprache begonnen wurde. Studierende, die früher mit dem Erlernen einer Fremdsprache angefangen haben, geben eine niedrigere FSVA an (Dewaele und Shan Ip 2013). Außerdem sind jene Fremdsprachenlernenden, die die Lernsprache ausschließlich im Rahmen des institutionellen FSU erlernt haben, stärker für die FSVA anfällig als die Studierenden, die die Zielsprache auch in natürlicher Umgebung außerhalb des Klassenunterrichts verwenden.

Eine Reihe von Studien, die sich mit dem Niveau der *FLCA* unter Studierenden mit unterschiedlichem Kulturhintergrund beschäftigen, lassen annehmen, dass die Herkunftskultur den Grad an *FLCA* bei den Fremdsprachenlernenden beeinflusst (siehe

bspw. Dewaele und MacIntyre 2014). So haben amerikanische Studierende in zwei unabhängigen Studien von Horwitz (1986) und Aida (1994) ein ähnliches Niveau an *FLCA* angegeben, wohingegen koreanische Studierende im Durchschnitt eine höhere (Truitt 1995) und türkische eine niedrigere Aufregung aufgewiesen haben (Kunt 1997). FSVA-ForscherInnen stimmen im Großen und Ganzen darin überein, dass Studierende aus Ländern mit kollektivistisch geprägten Kulturen, wie China und Japan, ein besonders hohes Niveau an *FLCA* empfinden, wobei der Erziehungsstil und die Meinung ihrer Eltern zu den wichtigsten beeinflussenden Faktoren zählen (Ohata 2005).

Befunde zum Einfluss des Geschlechts auf den Grad der FSVA sind widersprüchlich: während einige Studien einen klaren Zusammenhang zwischen Geschlecht und FSVA-Niveau beweisen – wobei der durchschnittliche Grad an FSVA bei Frauen wesentlich höher ist, als bei Männern (Dewaele und MacIntyre 2014), – ergeben andere Studien keinen signifikanten Unterschied (Dewaele 2013).



Abbildung 5. Einige der zusammenhängenden Faktoren der FSVA

Ein weiterer Aspekt, der einen Unterschied im *FLCA*-Empfinden von Studierenden auslösen kann, ist die Frage, ob es sich bei der Lernsprache um eine Fremdsprache oder eine Zweitsprache handelt. Falls die Zielsprache für Studierende eine Zweitsprache ist, bspw. die Muttersprache ihrer Eltern, sollten sie laut den Ergebnissen von Tallon (2006, 2009) ein niedrigeres Angstniveau in der Zielsprache empfinden als jene, die die Sprache als Fremdsprache erlernen.

Das Niveau der FSVA ist stark mit dem Alter der Studierenden verbunden, wobei Kinder am wenigsten und erwachsene Studierende – gefolgt von Teenagern – am meisten FSVA empfinden (Llanes und Muñoz 2013; Newcombe 2007).

Als einer der wichtigen Faktoren für den Grad an FSVA wurde der individuelle Unterschied der Lernenden hinsichtlich des Merkmals Introvertiertheit festgestellt. In mehreren Studien wurde die FSVA eng mit dem Grad an Introvertiertheit der Respondenten verbunden (Dewaele 2002; Grotjahn 2004). Die naheliegende Erklärung für den Zusammenhang zwischen Introvertiertheit und einer höheren FSVA besteht darin, dass introvertierte, zurückgezogene Personen nicht so viel Wert auf die Kommunikation mit anderen ZielsprachensprecherInnen legen und kommunikativen Möglichkeiten als bedeutende Voraussetzung für einen erfolgreichen Spracherwerb mitunter ausweichen können.

Über eine interessante Wirkung spekulieren in ihrer Studie Dörnyei und Kormos (2000). Sie versuchen festzustellen, dass das Aufregungsniveau von NichtmuttersprachlerInnen den Aufregungszustand ihrer GesprächspartnerInnen beeinflussen kann. Jedoch ist es den Autoren in der aufgeführten Studie nicht gelungen, den als Hypothese aufgestellten Zusammenhang nachzuweisen.

Studierende empfinden weniger FSVA bei der Interaktion in der Fremdsprache, wenn sie über Kenntnisse in mehreren Fremdsprachen verfügen (Dewaele et al. 2008; Dewaele 2007, 2010, 2013 b; Thomson und Lee 2012; Onwuegbuzie et al. 1999 a). Hiermit spielt die typologische Distanz zwischen der Zielsprache und anderen Fremdsprachen im Repertoire der Lernenden eine ausschlaggebende Rolle: die FSVA der Fremdsprachenlernenden verringert sich, wenn die Zielsprache zur selben Sprachfamilie wie die bereits erlernten Fremdsprachen gehört (Dewaele 2010). Als Erklärungsansatz für diesen Befund kann auch das Ergebnis anderer Studien dienen, die eine niedrige FSVA mit „*Second language tolerance ambiguity*“ verbinden (Dewaele et al. 2008; Dewaele und Shan Ip 2013).

Dewaele (2013 b) betont überdies, dass die Sozialisation in der Zielsprache, ein vielfältiges soziales Netz in der Zielgesellschaft und die häufige Verwendung der Zielsprache in der Kommunikation einen direkten Einfluss auf die Fremdsprachenverwendungsangst ausüben.

Die Ergebnisse statistischer Studien über mit der FSVA zusammenhängende Faktoren in Verbindung mit der detaillierten Beschreibung charakteristischer Eigenschaften der Zielpopulation internationaler Studierender im ersten Kapitel geben einen Überblick darüber, welche Merkmale der Zielpopulation *a priori* eine hohe bzw. niedrige FSVA bedingen können. Solche charakterisierenden Eigenschaften der BildungsausländerInnen, wie durchschnittlich höhere Allgemeinbildung, Kenntnisse mehrerer Sprachen, Aufenthalte in den Zielländern, Aufgeschlossenheit zu neuen Sprachen und Kulturen und die oft damit verbundene emotionale Intelligenz, bilden in der analysierten Gruppe junger und zielorientierter internationaler Studierender die Basis zur Überwindung der FSVA. Gleichzeitig können jedoch unrealistische Erwartungen dieser Studierenden, ihre Ungeduld beim Spracherwerb und die Scheu vor Fehlern in der Lernsprache eine höhere Aufregung beim Fremdspracheneinsatz bedingen.

Das Spektrum multipler Faktoren, die eine gegensätzliche Wirkung auf die FSVA internationaler Studierender entfalten können, bestätigt die Singularität der betrachteten Lernergruppe und bedingt das spezifische Forschungsinteresse für ihre Analyse im Unterschied zu anderen Gruppen von Fremdsprachenlernenden in Deutschland. Dies unterstreicht auch die Notwendigkeit, den Faktor FSVA nicht losgelöst zu betrachten, sondern darauf zu achten, ihn als Teilfaktor im Zusammenspiel mehrerer Faktoren zu verstehen, die den Erfolg des Sprachenlernens der Zielpopulation beeinflussen.

Die beschriebene Diskrepanz in Studien zur FSVA, die auf Unterschiede hinsichtlich der Stichproben, der theoretischen Definition der analysierten Konstrukte und des Forschungsinstrumentariums zurückgeht, dient als zusätzlicher Anlass dafür, eine Analyse unter Berücksichtigung der spezifischen Faktoren der Zielpopulation internationaler Studierender im Zielland Deutschland durchzuführen.

Kapitel 4 Poststrukturalistische Ansätze der Motivationsforschung in Bezug auf die Theorie und Methodik der Sprechangstforschung

Motivation, Fremdsprachenverwendungsangst, Kommunikationsbereitschaft und wahrgenommene Kompetenz bilden die sogenannten „vier Reiter“ der Kommunikation in der Fremdsprache (Dörnyei und MacIntyre 2014). Dies erklärt die detaillierte Untersuchung der gegenseitigen Beziehungen dieser Faktoren in der Forschung. So steht die Forschung der Fremdsprachenverwendungsangst in engem Zusammenhang mit der Motivationsforschung, wobei die ersten Studien zum Konzept der Kommunikationsaufregung in der Fremdsprache im Bereich der Lernmotivationsforschung entstanden sind (näher dazu siehe Kapitel 3). Infolgedessen wurzeln theoretische und methodische Ansätze der Forschungsrichtung zur Fremdsprachenverwendungsangst in großem Maße in der Motivationsforschung, was sich in der historischen Theoriegenerierung des Konzeptes „Fremdsprachenverwendungsangst“ nachweisen lässt. Die vorherrschende Betrachtungsweise in der Motivationsforschung der 1970er bis 1980er Jahre, bei der die Lernmotivation als individuelles Merkmal verstanden wurde, spiegelt sich in den Studien zu Sprechangst in der Fremdsprache wider. Im Vordergrund der Forschung stand nicht die Persönlichkeit der Fremdsprachenlernenden, die eine Reihe individueller Merkmale in den Lernprozess einbringen, sondern die Frage, welcher Kategorie von Lernergruppen sich die Lernenden zuordnen lassen. In dieser Zeit wurde im Forschungskorpus jenen Studien zur FSVA große Bedeutung gegeben, die sich mit dem Verhältnis zwischen Lernmotivation und anderen Variablen der Fremdsprachenlernenden befassten. Ins Zentrum der Forschung rückte die Lernmotivation, die als charakteristisches Merkmal der Identität von Fremdsprachenlernenden betrachtet wurde.

Erst mit der „sozialen“ Wende in der Persönlichkeitsforschung wird der Akzent von den Variablen und Kategorien auf die Persönlichkeit der Lernenden verschoben. Zu diesen Theorien zählen die soziokulturelle Theorie von Lew Wygotski (1972; vgl. Lantolf und Thorne 2006), die Theorie der Sprachsozialisation (engl. „*language socialization*“ von Watson-Gegeo 2004), die Theorien des „situierten Lernens“ und der Praxisgemeinschaften (engl. „*situated learning and communities of practice*“ von Lave and Wenger 1991), soziokognitive Ansätze (Atkinson 2002), soziale Theorie (Sealey und Carter 2004) sowie poststrukturalistische und kritische Forschungsansätze (Norton 2000; Pavlenko und Blackledge 2004).

In ihrer wegweisenden Studie von 2007 führen Pavlenko und Norton die Termini „poststrukturalistische“ und „postmoderne“ Forschung ein, die sie in Bezug auf die entstehenden Theorien in der Motivationsforschung als Synonyme verwenden:

„While the terms poststructuralism, postmodernism, or critical inquiry serve as an umbrella for a variety of theoretical approaches adopted by different researchers [...], [...] we will use the terms interchangeably, emphasizing similarities that they all share. Of particular importance to us is the postmodernist focus on language as the locus of social organization, power, and

individual consciousness, and as a form of symbolic capital (Bourdieu 1991). Learning, in turn, will be seen as a situated process of participation in particular communities of practice, which may entail the negotiation of ways of being a person in that context (Wenger 1998). Thus, [...] ‘learning [...] is an experience of identity’ (p. 215), a process of becoming, or avoiding becoming a certain person, rather than a simple accumulation of skills and knowledge“ (Pavlenko und Norton 2007, S. 589-590).

Ansätze, wie das *L2 Motivational Self System* von Dörnyei (2009) und der *person-in-context approach* von Ushioda (2009) sowie die theoretischen Ausführungen von Norton, Pavlenko, Peirce und anderen lenken Forschungsfrage in eine andere Richtung: wie realisieren beginnende Fremdsprachenverwendende Kommunikation in der Fremdsprache vor dem Hintergrund persönlicher Einstellungen, Erfahrungen und Motive? Die Analyse gilt der Identität des Individuums, wobei die Person unmittelbar im aktuellen, historischen und sozialen Kontext des Sprachenlernens bzw. der Sprachverwendung unter die Lupe genommen wird. Damit behandeln aktuelle Motivationsstudien Konzepte wie Selbstbestimmung, „*international posture*“ und das „*future self*“ im globalisierten Kontext der Kommunikationspraxis.

In Anbetracht dieser neu entstehenden theoretischen Überlegungen zur Motivation von Fremdsprachenlernenden und Fremdsprachenverwendenden in einem authentischen, interkulturellen Kontext entsteht der Bedarf, die bestehende Theorie zum FSVA-Konzept mit den Ansätzen der Motivationsforschung zu kombinieren und dabei neue theoretische Aspekte sowie eine neue methodische Vorgehensweise für die weitere Theoriegenerierung anzuwenden.

In diesem Kapitel werden mehrere neue theoretische Ansätze in der Motivationsforschung beschrieben, die einen direkten Zusammenhang zum Konzept der FSVA für die betrachtete Zielgruppe aufweisen. Diese Ansätze werden zusammen mit den relevanten Konzepten eingehend dargestellt, um die Vielseitigkeit und Komplexität des Variablennetzes des FSVA-Konzeptes zu demonstrieren. Überdies werden bei der Darstellung der relevanten Theorien jene Aspekte hervorgehoben, auf die im Zuge der Theoretisierung des FSVA-Konzeptes für die Zielgruppe internationaler Studierender ein besonderes Augenmerk gelegt wird.

4.1 Kritische Betrachtung der Theorie der Motivationsforschung. Poststrukturalistische Motivationsforschung als Anhaltspunkt für die Theoretisierung eines neuen FSVA-Modells

Im theoretischen Ansatz der früheren Motivationsforschung sieht Ushioda (2014) drei Hauptengpässe, die in der weiteren Theorieentwicklung zu berücksichtigen sind. Ein Problem besteht laut Ushioda darin, dass die Motivation beim Fremdsprachenlernen oft als Unterscheidungsmerkmal der Identität der Lernenden verstanden wird. ForscherInnen sollten jedoch nicht die Frage vernachlässigen, was die Sprachlernmotivation mit anderen Arten der menschlichen Motivation gemein hat. Ein derartiger Einblick kann, so Ushioda, aufschlussreiche Informationen über die breite Palette an Motiven, Einstellungen und Strategien der Lernenden liefern, was ebenfalls eine große Rolle für die Analyse des Sprachlernprozesses spielt.

Festzustellen ist auch die Tendenz der MotivationsforscherInnen, das Fremdsprachenlernen isoliert von anderen Lernbereichen zu untersuchen. Dabei wird das Risiko eingegangen, den breiteren Kontext der Lernaktivitäten aus dem Auge zu verlieren und mögliche persönliche, soziale und affiliative Motivationsarten nicht zu berücksichtigen (Wigfield und Wentzel 2007; Taylor 2013). Diese teils konkurrierenden, teils zusammenhängenden Motive sind alle Komponenten derselben bunten Palette menschlicher Identität und des komplexen dynamischen Systems der persönlichen Motivationen, die durch eine derartige Ausgrenzung verkürzt dargestellt werden (Dörnyei et al. 2014).

Der Akzent auf das Lernen von Fremdsprachen rückt die Identität der ProbandInnen in ihrer Qualität als Fremdsprachenlernende in den Vordergrund. Damit stehen sie nicht als einzelne Persönlichkeiten da, sondern werden als Angehörige einer Kategorie von Lernergruppen verstanden. Als Folgerung sind Fremdsprachenlernende in den Studien zu individuellen Unterschieden nicht als Individuen präsent, sondern als „abstrakte Bündel von Variablen“ (Ushioda 2014).

Mit Blick auf die Engpässe früherer Motivationstheorien schlägt Ushioda vor, in Zukunft jenen theoretischen Auffassungen größere Bedeutung zuzumessen, die sich auf die Identität der Lernenden konzentrieren. Ushioda hält es für hilfreich, die Motivationsforschung in den breiten Diskurs des Globalisierungsprozesses zu integrieren, der auch in den meisten anderen Bereichen der angewandten Linguistik berücksichtigt wird (Ushioda 2013; Kramsch 2014). Um die persönlichen Erfahrungen Lernender beim Erlernen und der Anwendung der Fremdsprache nachzuvollziehen, sollen ForscherInnen dem engeren Kontakt zu den Lernenden mehr Platz einräumen. Dabei soll der Akzent nicht nur auf die allgemeine Variable „Lernerfahrung in der Fremdsprache“ gelegt werden (Dörnyei 2009), sondern auf stärker personenbezogene und mit den Lernenden verbundene Faktoren wie „praxisrelevante Motivationskognitionen“, „Einstellung zum Lernen“, „Selbstwirksamkeit der Lernenden“ und „prozessfokussiertes Motivationsverhalten“ (Kormos und Csizér 2014).

Im Vergleich zum *socio-educational model* von Gardner liegt der Akzent in postmodernen Theorien nicht mehr nur auf der integrativen oder intrinsischen Motivation als vorrangige Motivationsart, sondern auch auf anderen motivierenden Aspekten, die gleichberechtigt behandelt und bei der Theoriebildung berücksichtigt werden. Zu den sozialen Aspekten, die mit größerer Aufmerksamkeit in die Theorie aufgenommen werden, zählen u. a. direkter Kontakt mit den MuttersprachlerInnen, Spracherwerb in authentischer Umgebung, Vitalität der Zielgesellschaft und das Konzept der „*imagined communities*“. Hinsichtlich des Umfeldes der Lernenden wird ihr „Milieu“ berücksichtigt, worunter der allgemeine Stellenwert von Fremdsprachenkenntnissen im Bildungssystem ihres Heimatlandes sowie im Verwandten- und Freundeskreis verstanden wird. Die in der poststrukturalistischen Forschung unter die Lupe genommenen persönlichen Aspekte umfassen u. a. instrumentelle Motive, wie pragmatische Nützlichkeit der Sprachkenntnisse für die Lernenden, die *international posture* der Lernenden sowie ihr *investment* in die Zielsprache, ihre selbstbestimmten Ziele und ihre Selbstwirksamkeit. Die aufgezählten Aspekte haben eine persönliche und eine soziale Perspektive und stehen in direktem

Verhältnis zum *person-in-context approach* von Ushioda (2009) und zum *L2 Motivational Self System* von Dörnyei (2009).

4.1.1 *person-in-context approach*

Als eine Lösung für die oben aufgezählten Lücken in der konventionellen Motivationsforschung stellt Ushioda ihr Modell des „*person-in-context relational approach*“ dar (2009). Sie versteht Motivation als ein Phänomen, das aus den Beziehungen zwischen realen Personen mit gewissen sozialen Identitäten entsteht und sich im kulturellen Handlungskontext entwickelt (Ushioda 2009, S. 215).

Das Hauptziel des Ansatzes „*person-in-context*“ besteht darin, die gegenseitig determinierte Beziehung zwischen den Personen und den Kontexten, in denen sie handeln, zu erfassen. Diese Beziehung ist dynamisch, komplex und verläuft nicht linear (Ushioda 2009, S. 218). Ushioda beschreibt den Akzent ihres Forschungsansatzes folgendermaßen:

„... a focus on real persons, rather than on learners as theoretical abstractions; a focus on the agency of the individual person as a thinking, feeling human being, with an identity, a personality, a unique history and background, a person with goals, motives and intentions; a focus on the interaction between this self-reflective intentional agent, and the fluid and complex system of social relations, activities, experiences and multiple macro- and micro-contexts in which the person is embedded, moves, and inherently part of.“ (Ushioda 2009, S. 220)

Die zahlreichen kontextuellen Elemente sollen im Zusammenhang zueinander (und nicht linear) betrachtet werden, um eine relationale Betrachtungsweise der Motivation und der Identität der Lernenden zu gewähren.

Von zentraler Bedeutung für die Theorie von Ushioda ist das Konzept der menschlichen Intentionalität und der Reflexivität von Sealey und Carter (2004). Dem Konzept zufolge strebt der Mensch an, seine Erwartungen, Ziele und Bedürfnisse zu erfüllen. Dabei ist der Mensch in der Lage, sich objektiv einzuschätzen und im Einklang mit der sozialen Umgebung zu handeln.

Für die zukünftige Motivationsforschung formuliert Ushioda drei Forderungen, die in ihrem theoretischen Ansatz zur Motivation eine maßgebliche Rolle spielen: für die Untersuchung der Motivation sollen anstelle individueller Unterschiede Personen, anstelle des „Kontexts“ die „*Person-in-Context*“ und anstelle linearer Beziehungen relationale Beziehungen betrachtet werden.

Das erste Anliegen, nämlich die Person in den Mittelpunkt der Forschung zu stellen, ist eine kritische Antwort auf die Methodik der nordamerikanischen Sozialpsychologie und der kognitiven Motivationspsychologie. Die beiden Forschungsrichtungen verwenden qualitative – messtechnische und statistische – Verfahrensweisen, um gewisse Schlussfolgerungen über die normale Verteilung der betrachteten Eigenschaften in einer bestimmten sozialen Gesamtheit zu ziehen. Damit gehen ForscherInnen jedoch das Risiko ein, ihre Aufmerksamkeit nicht auf die Menschen selbst, sondern auf

theoretische, gewissermaßen künstlich definierte Kategorien zu lenken.⁷ Laut Atkinson (2002; vgl. Dörnyei et al. 2014) basiert die Erforschung individueller Unterschiede auf Mittelwerten, d. h. auf durchschnittlichen Werten, die sich bei allgemeiner Berechnung der Werte einer Gesamtheit herauskristallisieren. Abweichungen von diesen Mittelwerten werden in diesen quantitativen Methoden als Fehler interpretiert. Durch ein derartiges methodisches Vorgehen wird jenes Moment neutralisiert, wodurch sich die betrachtete Person von anderen unterscheidet und worin letztlich ihre Individualität besteht: „[R]esearch on individual differences focuses not on differences between individuals, but on averages and aggregates that group together people who share certain characteristics, such as high intrinsic motivation or low self-efficacy“ (Atkinson 2002, S. 536). Damit werden – so paradox es auch scheinen mag – bei der Erforschung individueller Unterschiede nicht die Verschiedenheiten einzelner Individuen untersucht, sondern ihre Gemeinsamkeiten in gewissen Eigenschaftsausprägungen, wodurch sie sich einer Gruppe zuordnen lassen. Bei dieser Herangehensweise neigen ForscherInnen dazu, „durchschnittliche Werte als Wahrheit zu sehen, und Varietät als Lärm abzulehnen“ (Dörnyei et al. 2014, S. xviii).

Da das Fremdsprachenlernen nur einen Aspekt der facettenreichen Identität der Person ausmacht, erscheint es von Bedeutung, die Persönlichkeit der Lernenden als solche wahrzunehmen, statt sie als charakterlose durchschnittliche Einheit oder als Bündel gewisser theoretisch generierter Kategorien zu betrachten. Die Lernenden können nicht unabhängig von ihrem historischen und kulturellen Hintergrund oder von ihren persönlichen Besonderheiten betrachtet werden. Alle diese Aspekte machen die komplexe Identität einer Persönlichkeit aus, die ihrerseits Unterschiede in den Motiven und Einstellungen zum Sprachenlernen bedingt. Auf die individuellen Motive zum Sprachenlernen verweisen Chirkov et al. (2007, S. 204-205): „... [T]he goals of international students [...] are not their life-guiding principles but more specific situational objectives that are shaped by their situation in the home country, relationships with families, future career goals and other conditions.“

Die zweite Forderung von Ushioda – „*person-in-context*“ statt „*context*“ – bezieht sich auf die in der Motivationsforschung übliche Herangehensweise an den Kontext, in dem das Sprachenlernen bzw. der Spracherwerb stattfindet. In der Motivationsforschung der 1970er und 1980er Jahre wurde der Kontext des Fremdsprachenlernens als vorgegebene Umgebung betrachtet, die die Lernenden beeinflusst, von diesen selbst allerdings nicht verändert werden kann. Der Lernkontext sowie der kulturelle Hintergrund der Lernenden wurden damit als Konstanten begriffen, die Lernende auf ihrem Weg des Sprachenlernens stets begleiten. Als Bezugspunkt dieser Theorien können westliche Motivationsmodelle dienen, die eine *a priori* „kulturell validierte und internalisierte Motivation“ von asiatischen Studierenden annehmen, welche von sozialen Standards, Erwartungen der Eltern und Bildungsanforderungen abhängt (vgl. Kim 2007; Chen et al. 2005; Ushioda 2003). Dieser Ansicht stellt Ushioda die These gegenüber, wonach die Person als „ein selbst-reflektierender bewusst handelnder Akteur“ betrachtet wird,

⁷ Vgl. die Aussage von Bandura 2001, S. 2: „It is not people but their componentized subpersonal parts that are orchestrating courses of action“.

der einzigartige Besonderheiten in sich trägt und seine Umgebung selbst ändern kann (Ushioda 2009, S. 218-220). Dabei besteht Ushioda darauf, dass für die Analyse der Lernendenmotivation nicht nur der Kontext des Sprachenlernens und des Spracherwerbes zu betrachten ist, sondern detailliert auf das Zusammenspiel zwischen Kontext und Reflexivität der Person eingegangen werden muss.⁸

In den 1990er Jahren steigt in der Motivationsforschung das Interesse für den Kontext, in dem sich der Prozess des Sprachenlernens vollzieht. Im Mittelpunkt der Betrachtung steht hierbei allerdings meist das formelle Fremdsprachenlernen im Rahmen des institutionellen FSU. Damit wird nur ein „Mikrokontext“ in die Analyse aufgenommen, in dem die Motivation des „Durchschnittlers“ entsteht. Der Kontext wird als affektiver Faktor für die Motivation verstanden. Die meisten Studien stellen sich das Ziel, psychologische Gesetzmäßigkeiten zu definieren, um den Einfluss des Kontextes auf die Motivation allgemein zu erklären. Dabei wird jedoch die dynamische Komplexität des persönlichen Bedeutungssystems vernachlässigt, das vom sozialen Kontext abhängt (Ushioda 2009, S. 217).

Hinsichtlich der letzten Forderung – „relational“ statt „linear“ – vertritt Ushioda die Position, dass sich die MotivationsforscherInnen auf die Idee verzichten sollen, die Relation zwischen Motivation und Lernerfolg beim Sprachenlernen auf ein direktes Ursache-Wirkungs-Verhältnis zu reduzieren. Stattdessen muss die Einzigartigkeit der motivationalen Reaktion einer Person auf konkrete Erlebnisse und persönliche Erfahrungen stärker berücksichtigt werden (Ushioda 2009, S. 219). Die Frage, die sich hierbei stellt, ist, wie sich Lernende im Prozess der Entscheidungsfindung abhängig vom jeweiligen sozialen Kontext voneinander unterscheiden.

4.1.2 Das „L2 Motivational Self System“

In seinen theoretischen Ausführungen geht Dörnyei von einer sozial veränderlichen Natur von Motivation und Identität aus: „Motivation and identity are socially constructed, often in inequitable relations of power, changing over time and space, and possibly coexisting in contradictory ways in the individual“ (Dörnyei und Ushioda 2009, S. 4). Nach Kritik an der Hauptannahme des *socio-educational model*, wonach die Integrativität der Lernenden mit ihrem Wunsch nach Identifizierung mit der Zielgesellschaft verbunden ist, stellt Dörnyei eine neue Auffassung der L2-Motivation in Bezug auf das Eigenbild und auf die Identität der Lernenden vor.

⁸ Zur Verteidigung des *socio-educational model* des Fremdsprachenlernens von Gardner merkt Ushioda an, dass frühere Auffassungen des Modells auf sozial-psychologischen Traditionen beruhten und es erst im Nachhinein mit Blick auf die Soziologie überarbeitet wurde. Im Vergleich zur Soziologie, deren Hauptaugenmerk auf den sozialen und kulturellen Gemeinschaften liegt, wird die Person in der sozialen Psychologie als soziales Wesen verstanden. Damit sei das ursprüngliche sozio-psychologische Modell des Fremdsprachenlernens von Gardner und Lambert (1972) eine Theorie der individuellen Motivation und nicht der sozial oder kulturell strukturierten Motivation (Dörnyei 1998; Ushioda 2009).

Dörnyei entwickelt sein *L2 Motivational Self System* ausgehend von der psychologischen Theorie der „*possible selves*“, wonach die Lernenden eine klare Vorstellung davon haben, welche Art von Persönlichkeit sie werden können und was sie bei der Entwicklung ihrer L2-Persönlichkeit vermeiden möchten. Das *L2 Motivational Self System* besteht aus drei Komponenten: das „*ideal L2 self*“, das „*ought self*“ und die Lernerfahrung (Dörnyei und Ushioda 2009, S. 29). Das zentrale Konzept in der Theorie – das *ideal self* – beinhaltet jene Eigenschaften, die sich der oder die Lernende in Zukunft beherrschen möchte. Das *ought self* bezieht sich auf Charakteristiken, die sich die Lernenden ihrer Meinung nach aneignen sollen, weil das von der Gesellschaft erwartet wird. Die Lernerfahrung schließt situative, äußerliche Motive ein, die mit der Lernumgebung und dem Lernprozess zusammenhängen, u. a. die Lernmethoden im FSU, die Lehrperson, die KollegInnen im Fremdsprachenkurs und frühere positive und negative Erfahrungen beim Sprechen in der Zielsprache.

Der Kommunikationsakt in der Zielsprache wird von den Lernenden als Gelegenheit betrachtet, ihr aktuelles *self* ihrem fremdsprachbezogenen persönlichen *ideal self* anzunähern. *Ideal selves* werden als Szenarien für die Zukunft betrachtet und die Motivation wird damit als Bestreben verstanden, die Diskrepanz zwischen dem aktuellen *L2 self* und dem *ideal L2 self* zu überwinden und gleichzeitig das *negative L2 self* zu vermeiden. Dieses Bestreben aktiviert das benötigte selbstregulierte und zielgerichtete Lernverhalten (Hoyle und Sherrill 2006).

Die Konstellationen des Ziellandes zeigen sich als besonders geeignet für die Aktivierung des motivationalen „*self system*“ der Fremdsprachenlernenden. Im Zielland können Lernende MuttersprachlerInnen bzw. EinwanderInnen mit muttersprachlichem Sprachniveau als ihre *ideal future selves* betrachten. Das Beispiel von NichtmuttersprachlerInnen, die die Zielsprache auf muttersprachlichem Niveau beherrschen, verdeutlicht internationalen Studierenden, dass ihre künftigen zielsprachbezogenen Ideale erreichbar sind.

Trotz der Annahme, dass die *future selves* der Lernenden ihr lernförderndes Handeln aktivieren, indem sie den selbstregulierten Mechanismus beim Spracherwerb in Gang setzen, passiert dies nicht automatisch und verlangt das Zusammentreffen gewisser Voraussetzungen. Eine der wichtigsten Voraussetzungen besteht darin, dass die Lernenden ein klares und detailliertes *future self* vor Augen haben, das sie als ihr Ziel beim Sprachenlernen verstehen. Die zweite Voraussetzung besagt, dass die „*possible selves*“ – das *ideal self* und das *ought self* – nur insoweit effektiv sind, wenn diese auch realisierbar sind. Die Lernenden sollen sich sicher sein, dass das Erreichen der gesteckten Ziele in ihrer Macht liegt und das gewünschte Ideal durch selbstreguliertes Lernverhalten realisiert werden kann. Das *ideal self* und das *ought self* müssen zwangsläufig im Arbeitsgedächtnis der Lernenden aktiviert werden, damit diese die *possible selves* direkt mit ihrer Persönlichkeit verbinden (Hoyle und Scherrill 2006). Als Impulse für die Aktivierung können kommunikative Ereignisse im Alltagsleben dienen, die für die Herausbildung ihrer *selves* relevant sind.

Am motivierendsten wirkt das angestrebte *ideal L2 self*, wenn es im Bewusstsein der Lernenden mit einem negativen „*feared self*“ konfrontiert wird (Oyserman und Markus

1990). Im Zielland, wo internationale Studierende in Person anderer EinwanderInnen erfolgreiche sowie gescheiterte Integrationsszenarien erkennen können, finden sie das gewünschte ideale sowie das unerwünschte negative *self*, das sie zu stetigem Handeln – zum selbstgesteuerten Spracherwerb – anregt.

Dörnyei stellt in seiner Motivationstheorie einen Zusammenhang zwischen *future selves* und der persönlichen Erfahrung von Lernenden her, wobei die zahlreichen Erwartungen, Träume, Wünsche usw., die die Studierenden in der Vergangenheit bereits erlebt haben, als Basis für die Generierung des *ideal L2 self* dienen (Dörnyei 2009, S. 33). Dies unterstreicht auch die Notwendigkeit, die Identität der Lernenden in das Vorfeld der Forschungsanalyse zu stellen. Dabei muss die persönliche Zielsetzung der Lernenden vor dem Hintergrund früherer Erfahrungen, der aktuellen sozialen Situation und des erstrebten zukünftigen Daseins betrachtet werden.

4.1.3 *International posture*

Die Wende in der Konzeptualisierung der Motivation ist u. a. mit der neuen Aufmerksamkeit für die persönlichen Ziele der Fremdsprachenlernenden, ihre Autonomie und Selbstregulation verbunden. Im Vergleich zur früheren Motivations- und Sprachlernforschung, die sich meist dem formellen FSU widmete und die Sprache vorwiegend als linguistisches System betrachtete, reicht der Blick der WissenschaftlerInnen ab den 90er Jahren immer mehr über den Rahmen des Unterrichts hinaus und betrachtet die Sprache dabei als Mittel zur Teilnahme an der sozialen Praxis der internationalen Gesellschaft. Mit dieser Wende gewinnen Konzepte an Bedeutung, die mit der Selbstbestimmung internationaler Studierender in der Zielsprache und Zielgesellschaft zusammenhängen: *ideal L2 self*, Selbstpositionierung in der Zielgesellschaft und in der internationalen Gesellschaft, Machtverhältnisse den Einheimischen gegenüber, soziales Gewicht, hybride Identitäten, wirtschaftlicher Wert der L2 Kenntnisse usw.

Die neue Generation der Fremdsprachenlernenden ist in einer globalisierten Welt aufgewachsen, genießt häufig die Vorteile einer internationalisierten Ausbildung, reist in zahlreiche Länder und hat häufig ein kosmopolitisches Weltbild. Fremdsprachenlernende von heute nutzen oft die Gelegenheit von Sprachreisen ins Ausland, lernen mehrere Sprachen, zeigen Interesse an Weltereignissen und lassen sich von anderen Kulturen faszinieren. Die entsprechenden Werte und Zielsetzungen bringen sie in den Kontext des Spracherwerbs mit: sie wollen ein Teil der internationalen Gesellschaft werden und sich in dieser Gesellschaft klar positionieren. Dabei wird die Fremdsprache nicht mehr als praxisfern erscheinendes (Hoch)Schulfach betrachtet, sondern als nützliches Werkzeug, das den Zugang zum sozialen Leben der Weltgemeinschaft gewährleistet.

In ihrer Studie über die Motivation japanischer Studierender beim Lernen der englischen Sprache hat Yashima (2000) festgestellt, dass diese trotz ihres Interesses an Unterhaltungen mit englischen MuttersprachlerInnen nicht zwangsläufig dazu neigen, sich mit letzteren zu identifizieren, obwohl dies gemäß dem *socio-educational model* zu

erwarten wäre. Stattdessen hat die Umfrage ergeben, dass der Faktor „Selbstidentifikation mit den Einheimischen“ als Grund für das Sprachenlernen am seltensten genannt wurde. In Bezug auf die englische Sprache — die heutzutage nicht mehr mit einer Gesellschaft in einem abgeschlossenen Raum, sondern mit der ganzen Weltgesellschaft assoziiert wird — kommt Yashima zum Schluss, dass es in der modernen Motivationsforschung nicht mehr zielführend erscheint, die Konzepte „Integrativität“ und „Instrumentalität“ getrennt zu betrachten. Dies gilt v. a. für Sprachen mit einer weitreichenden ethnolinguistischen Vitalität (Giles et al. 1977) und kulturellem Kapital (Bourdieu 1977).

In ihrer Studie hat Yashima (2000) eine signifikante Korrelation zwischen instrumentellen und integrativen Orientierungen ($\alpha = 0,60$) festgestellt und hat bei der Datenanalyse einen Faktor erschlossen, den sie als „*intercultural friendship orientation*“ bezeichnet. Darunter versteht Yashima (2000, S. 125) das Fremdsprachenlernen aus Interesse an verschiedenen Kulturen und aus Bereitwilligkeit, mit Menschen aus verschiedenen Ländern in Kontakt zu treten. In ihrer Studie haben die Faktoren „instrumentelle Orientierung“ und „*intercultural friendship orientation*“ einen wesentlichen Teil der Motivation der Studierenden erklärt, die zu einer höheren fremdsprachlichen Kompetenz der Befragten führte. Ausgehend von den Ergebnissen behauptet Yashima, dass jene Fremdsprachenlernenden, die das Ziel verfolgen, an internationaler Kommunikation teilzunehmen, über s. g. „*international posture*“ verfügen. Studierende mit einer ausgeprägten *international posture* unterscheiden sich von anderen Lernenden, die mit dem Sprachenlernen vorwiegend sofortige Ziele, wie gute Schulnoten oder Prüfungsleistungen anstreben. „*International posture*“ definiert Yashima (2009, S. 146) als Tendenz, sich als Teil der internationalen Gesellschaft zu sehen, Interesse an internationalen Ereignissen zu haben und bereit zu sein, mit anderen Menschen außer seinen Landesleuten in Kontakt zu kommen. Die *international posture* beinhaltet integrative und instrumentelle Aspekte der Motivation und ist unmittelbar mit Offenheit für Fremdartigkeit, Freiheit von ethnozentrischen Einstellungen und Ambiguitätstoleranz verbunden. Fremdsprachenlernende mit ausgeprägter *international posture* messen der Interaktion mit „unähnlichen anderen“ hohe Bedeutung bei und betrachten ihre Fremdsprachenkenntnisse als Mittel für die Kontaktaufnahme mit letzteren (Yashima et al. 2004, S. 125; Ting-Toomey 1991).

International posture von BildungsausländerInnen steht im Einklang mit den Diskussionen über Mehrsprachigkeit und kulturelle Hybridität im Kontext des Ziellands. Das Zielland stellt für internationale Studierende einen Raum der „Hybridität in den Sprach- und Kommunikationsformen von Migrationskulturen“ dar, wo neue Formen der mehrsprachigen Sprachpraxis zustande kommen und neue sprachliche Varietäten herausgebildet werden (Erfurt 2002, S. 23). In diesem Raum findet „eine Erosion alter Identifikationsmuster“ statt und das Selbstbild der SprecherInnen wird neu definiert (Rincón 1994, S. 28). Im Kontakt mit anderen sprachlichen Varietäten und anderen Formen der kulturellen Praxis verändert sich das sprachliche Repertoire der SprecherInnen und ihre Identität wird dem Wandel unterworfen (Erfurt 2002, S. 6). Laut Bhabha (in Rutherford 1990, S. 211-216) besteht die Essenz der Hybridität in der Tatsache, dass bei Begegnung mit einer unbekanntem Situation verlangt wird, dass die

bestehenden Prinzipien neu evaluiert werden und bei Bedarf erweitert werden. Hybridität „verbindet Spuren von unterschiedlichen anderen Bedeutungen und Diskursen“ und stellt einen Ausgangspunkt dar für etwas Anderes, etwas Neues und Unbewusstes.

„Die Migranten [...] leben in einer hoch komplexen Spannung: Sie reicht von der Beibehaltung und selbst der Verstärkung ihrer kulturellen Ressourcen über eine Neuproduktion von Identitätsmustern und sprachlichen Formen, die in Distanz zu ihrer Herkunft wie auch zu ihrer neuen Umwelt stehen, bis hin zur Reproduktion und selbst der Sublimierung der dominanten Kultur, bei Aufgabe ihrer Herkunftskultur. Die Räume des urbanen Milieus sind die sozialen Orte, in denen sich die Identifikationsprozesse im Spannungsverhältnis von Herkunftskultur, der Kultur der Zuwanderungsgesellschaft und der eigenen kulturellen Verhältnisse unter den Migranten in neuen sprachlichen Formen und Varietäten artikulieren“ (Erfurt 2002, S. 7)

Laut Yashima (2009) erleben Fremdsprachenlernende einen kritischen Wendepunkt in ihrer Lerngeschichte, wenn sie sich darüber klar werden, dass sie ihre Fremdsprache erfolgreich als Kommunikationsmittel einsetzen können. Bezogen auf internationale Studierende kann der Aufenthalt im Zielland zu einem derartigen kritischen Moment in ihrer Lerngeschichte werden. Viele Studierende erleben bei der Interaktion in authentischer Umgebung die Zielsprache zum ersten Mal nicht als Schulfach, sondern als Werkzeug für alltägliche Kommunikation mit MuttersprachlerInnen und als unerlässliche Voraussetzung für die Teilnahme am Sozialleben der aufnehmenden Gesellschaft und an den anderen Kulturformen im Zielland.

Obwohl sich Yashima in ihren Studien mit Englisch als Fremdsprache auseinandergesetzt und sich dabei meistens auf asiatische Lernende konzentriert hat, lassen sich ihre theoretischen Ausführungen bezüglich der förderlichen Wirkung von *international posture* auf den Erwerb der deutschen Sprache unter internationalen Studierenden übertragen. Die deutsche Sprache verfügt ebenfalls über eine wesentliche symbolische Kraft, ein reiches kulturelles Kapital und eine weitreichende ethnolinguistische Vitalität, die eine *international posture* der Deutschlernenden bedingen kann. Dazu kommt, dass internationale Studierende in Deutschland die Zielsprache in natürlicher Umgebung erwerben und ihren potentiellen *ideal selves* täglich in Person der Einheimischen begegnen. Es ist damit zu erwarten, dass soziale Interaktion mit Einheimischen die Motivation der Fremdsprachenlernenden zum Spracherwerb weiter fördert.

4.1.4 Selbstwirksamkeit

Dem Modell von Yashima nahe steht das Konzept der Selbstwirksamkeit, die eine zentrale Stellung in der sozial-kognitiven Theorie von Bandura (1995) einnimmt. Bandura versteht unter Selbstwirksamkeit den Glauben der Menschen an ihre Fähigkeit, erwünschte Ergebnisse durch eigenes Handeln zu erzielen (Bandura 1995, S. 2).

Die Einschätzung der Lernenden bezüglich ihrer Selbstwirksamkeit in der Zielsprache ist für ihre fremdsprachlichen Leistungen von entscheidender Bedeutung. Studien

kommen zum Ergebnis, dass das Niveau an Selbstwirksamkeit sogar eine bessere PrädikatorenvARIABLE für die fremdsprachliche Kompetenz der Lernenden ist, als ihr tatsächliches Auftreten in der Fremdsprache (Todaka 2013; Mahyuddin et al. 2006; Mills et al. 2006, 2007; Hsieh und Schallert 2008). In den statistischen Untersuchungen, die sich mit der Variable „Sprachniveau“ befassten, erbrachten Studierende, die sich ihrer Sprachkenntnisse nicht sicher waren, schlechtere Leistungen als jene, die sich als kompetente AnwenderInnen der Zielsprache sahen. Die Selbstwirksamkeit einer Person bestimmt, wie viel Anstrengung sie investiert und welche Strategie sie einsetzt, um eine anstehende Herausforderung zu meistern (Maddux 2002). Ausgeprägte Selbstwirksamkeit ist mit höher Autonomie und Selbstverwaltung verbunden: die Selbstwirksamkeit erhält das Interesse der Lernenden während der Lernaktivität aufrecht und dient als Anregung, Zielsetzungen durch zielgerichtetes Verhalten zu erreichen (Carmichael und Taylor 2005; Lane et al. 2004; Linnenbrink und Pintrich 2003).

Die dünn gesäten empirischen Studien zum Verhältnis von Konzepten der Aufregung und Selbstwirksamkeit weisen eine negative Korrelation zwischen diesen beiden Faktoren auf (Erkan und Saban 2011; Lucchetti et al. 2003). So sehen sich die Fremdsprachenlernenden in der Studie von Todaka (2013) zwar in der Lage, in Zukunft kompetente Fremdsprachenlernende zu werden, jedoch empfinden sie bei der fremdsprachlichen Kommunikation Aufregung und sind sich ihrer linguistischen Fähigkeiten nicht sicher. Bei Sichtung der angeführten theoretisch und empirisch angelegten Studien liegt die Schlußfolgerung nahe, dass die Selbstwirksamkeit in einem engen Zusammenhang mit der Fremdsprachenverwendungsangst steht und dass die Wechselwirkung zwischen diesen beiden Faktoren eine entscheidende Rolle für die Kommunikationsfreude und das Sprachenlernen spielen kann.

4.1.5 Selbstbestimmung

Laut dem *L2 Motivational Self System* kann ein konstant spürbares Bestreben nach dem *ideal self* der Fremdsprachenlernenden ihre Selbstregulation und Lernautonomie fördern. Motivierte Fremdsprachenlernende behalten ihr *ideal self* immer im Auge und suchen bewusst nach Möglichkeiten, selbstbezogene Ziele beim Spracherwerb durch die Kommunikation mit MuttersprachlerInnen zu erfüllen. Diesbezüglich gibt es einen Zusammenhang zwischen den theoretischen Ausführungen von Yashima über die *international posture* und der Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (1985), die Noels et al. (2003) für den Kontext des Fremdsprachenlernens angewendet haben.

Die Autoren der Selbstbestimmungstheorie folgen den theoretischen Ausführungen von Yashima und hinterfragen die im Rahmen des *socio-educational model* dargestellte Dichotomie zwischen integrativer und instrumenteller Motivation. Gemäß der Selbstbestimmungstheorie sind die zwei Hauptarten der Motivation – das intrinsische Interesse an der Aktivität *per se* und die Orientierung auf die extrinsische Belohnung – „nicht grundsätzlich unterschiedlich, [...] sondern liegen auf einem Kontinuum der Selbstbestimmung“ (Noels et al. 2003, S. 38).

Die intrinsische Motivation geht demnach auf die „innerlichen Bedürfnisse für Kompetenz und Selbstbestimmung“ zurück, die Lernautonomie und Risikofreude der Lernenden fördern können (Deci und Ryan 1985, S. 38): „[W]hen people are free to choose to perform an activity, they will seek interesting situations where they can rise to the challenges that the activity presents. By striving to meet these challenges, they develop a sense of competence in their abilities“. Vallerand (1997) plädiert dafür, dass jeder Art intrinsischer Motivation positive Emotionen zugrundeliegen, die auf die Ausführung der selbst initiierten herausfordernden Aktivitäten zurückgehen.

Verschiedene Arten extrinsischer Motivation können auf einem Kontinuum platziert werden, abhängig davon, wie sie im Selbstkonzept der Person „internalisiert“ sind bzw. zu welchem Grad sie von den Lernenden selbst bestimmt werden (Deci und Ryan 1985; vgl. Noels et al. 2003). Im Bereich der Ausbildung unterscheiden Vallerand und Bissonnette (1992) zwischen drei Stufen extrinsischer Motivation, wobei die selbstdeterminierteste Form die identifizierte Regulation ist (engl. „*identified regulation*“). Bei dieser Art von Motivation sind die Lernenden persönlich von der Notwendigkeit überzeugt, ein gesetztes Ziel zu erreichen. Die Lernenden investieren ihre Energie in eine Aktivität aus persönlich relevanten Gründen (Noels et al. 2003, S. 39-40), z. B. Fremdsprachenlernende, für die Zielsprachenkenntnisse wichtig für ihren Studienerfolg im Zielland sind oder eine persönliche Bereicherung darstellen können. In der Studie von Yashima (2009) wurden die besten fremdsprachlichen Leistungen von jenen Fremdsprachenlernenden erbracht, die die selbstbestimmtesten Arten von Motivation aufweisen, über eine *international posture* verfügen und ein konkretes zielsprachenbezogenes *ideal self* vor Augen haben.

Von großer Bedeutung ist der in der Studie festgestellte Zusammenhang zwischen dem *ideal self* und der integrierten Regulation der Studierenden, die auf die wichtige Rolle der Internationalisierung lernbezogener Ziele im Selbstkonzept der Lernenden verweist:

„... [A]s internalisation of learning progresses, the tendency to visualise an ideal L 2 self intensifies and the current self gradually approximates toward the ideal self. When learning an L 2 is integrated as a natural part of the person's self concept, learning and using an L2 has become a habitual activity. Those who show a higher level of international posture and frequency of communication tend to endorse the vision of ideal selves more strongly.“ (Yashima 2009, S. 157-159)

Chirkov et al. (2007) haben die Selbstbestimmungsmotivation empirisch in Bezug auf internationale Studierende im Zielland angewendet und wollten überprüfen, ob sie mit der Adaptation ausländischer Studierender im Zielland zusammenhängt. Gleichzeitig haben die Forscher analysiert, welche Ziele ausländische Studierende verfolgen, wenn sie sich für ein Studium im Ausland entscheiden. Die Analyse der Ziele von Auslandsstudierenden hat ergeben, dass Selbstentwicklung zu den zwei wichtigsten Faktoren zählt. In diesem Sinne erscheint die Hoffnung von Studierenden, durch das Studium im Ausland eine gute Ausbildung und bessere Chancen für den Beruf zu gewinnen, relativ voraussehbar. Dies verweist auf eine ausgeprägte integrierte Motivation von Studierenden, die das Studium im Ausland wichtig für ihre weitere Karriere und ihre persönlichen Lebensziele halten.

Chirkov und seine Kollegen heben hervor, dass die selbstbestimmten Motivationsarten eng mit der Autonomie der Studierenden verbunden sind. Die Ergebnisse bestätigen die Annahme, dass eine selbstbestimmte und autonome Motivation der Studierenden mit besserer kultureller Adaptation, ausgeprägter akademischer Selbstbestimmung, akademischem Erfolg sowie mit einem allgemeinen psychologischen Wohlbefinden im Aufnahmeland zusammenhängt. Die Ergebnisse lassen den Schluss zu, dass Studierende, die der Entscheidung für ein Auslandsstudium eine große persönliche Bedeutung zumessen, dazu neigen, in ihrem Studium autonomer und selbstbestimmter voranzukommen und bessere akademische Leistungen zu erbringen. Studierende mit ausgeprägter identifizierter Motivation interessieren sich mehr für die Kultur des Aufnahmelandes und fühlen sich psychologisch wohler in der neuen Umgebung. Die Ergebnisse der Untersuchung stimmen mit den Befunden früherer Studien überein, die besagen, dass weder die Motivation an sich, noch die Korrelation zwischen intrinsischer und extrinsischer Motiven, sondern das Niveau der Autonomie und Selbstbestimmung für das Wohlbefinden der Studierenden ausschlaggebend ist (Chirkov et al. 2007; vgl. mit Carver und Baird 1998; Srivastava et al. 2001).

Unter der Voraussetzung, dass Deutschlernende den Erwerb der deutschen Sprache als Ziel personalisieren und untrennbar mit ihren *ideal selves* assoziieren, nehmen sie bewusste Handlungen vor, um dieses Ziel zu erreichen. Mit Blick auf ihr selbstbestimmtes Ziel und ihr *ideal self* in der Zielgesellschaft werden die Fremdsprachenlernenden dazu angeregt, an der zielsprachigen Kommunikation teilzunehmen. Erfolgreiche Erfahrungen in der Kommunikation und die Zufriedenheit von Lernenden mit ihren Leistungen können ihre Lernautonomie und eine höhere Selbsteinschätzung ihrer Kompetenz fördern und im Endeffekt zu intrinsischer Motivation beitragen (vgl. Noels et al. 2003). Damit verfügen BildungsausländerInnen im Zielland bestenfalls über zwei meist selbstbestimmte Motivationsarten – identifizierte Regulation und intrinsische Motivation – die sich als besonders förderlich für die Entwicklung ihrer sprachlichen Kompetenz erweisen.

BildungsausländerInnen können die extrinsische Motivation jedoch auch in Form von äußerlicher Regulation (engl. „*external regulation*“) und introjizierter Regulation (engl. „*introjected regulation*“) aufweisen. Äußerliche Regulation betrifft dementsprechend äußerliche Ressourcen für die Motivation, wie z. B. die Erwartungen der Eltern, das Streben nach einer hochangesehenen Arbeitsstelle oder einem höheren Gehalt. Im Fall introjizierter Regulation beschäftigen sich die Lernenden mit der Fremdsprache, weil sie sich persönlich unter Druck setzen. Die letztere Art extrinsischer Motivation ist zwar selbstbestimmter als die äußerliche Motivation, trotzdem vollziehen Studierende das Lernen in diesem Fall auf Grund einer verspürten Belastung und nicht aus persönlichen Überzeugungen heraus – z. B. wenn sie eine Fremdsprache lernen, weil es ihnen peinlich wäre, sich nach mehreren Jahren des Sprachenlernens in der Lernsprache nicht äußern zu können (Noels et al. 2003). Laut der Selbstbestimmungstheorie sollen die Motivationsorientierungen der äußerlichen und introjizierten Regulation für die Lernentwicklung eine geringere Bedeutung spielen, als die identifizierte Regulation.

Noels et al. (2003) weisen in ihrer Studie auf das Verhältnis der oben aufgeführten Faktoren zur Fremdsprachenverwendungsangst auf. Die meist selbstbestimmten

Motivationsarten in der Studie waren mit einem niedrigen Niveau an Aufregung verbunden. Darüber hinaus waren die selbstbestimmten Motivationsarten mit eigenständiger Wahl, wahrgenommener Kompetenz und Selbstsicherheit assoziiert. Studierende, die eine Fremdsprache aus persönlicher Überzeugung lernen, sind eher bereit, sich an der Kommunikation mit MuttersprachlerInnen zu beteiligen und sollen dabei wenig Angst empfinden (Dörnyei und Ushioda 2009, S. 352).

4.1.6 „Investment“ und „imagined communities“

Weitere Konzepte, die sich bei der detaillierten Auseinandersetzung mit motivationalen Faktoren von BildungsausländerInnen im Zielland als aufschlussreich erweisen, sind „investment“ und „imagined communities“, auf die in der Theorie von Lave und Wenger (1991) eingegangen wird. Die motivationale Theorie von Lave und Wenger hat ihren Ursprung in anthropologischen Theorien und bezieht sich auf „situitives Lernen“ (engl. „*situated learning*“) sowie auf die Machtverhältnisse zwischen Fremdsprachenlernenden und „old-timers“ (siehe Kapitel 2.3.2).

Lave und Wenger verweisen in ihrem Aufsatz auf die Notwendigkeit, das „situative Lernen“ zu beachten, d. h. das Verhältnis zwischen dem Lernen und der sozialen Situation, in der das Lernen zustande kommt. Wenn sich Lernende in einer gewissen Situation im Zielland äußern, tauschen sie nicht nur Informationen mit MuttersprachlerInnen aus, sondern sie gestalten dabei kontinuierlich ihr Verhältnis zur Gesellschaft der „old-timers“ (Norton 2001, S. 165-166). Lave und Wenger beschreiben die Art und Weise, wie sich Fremdsprachenverwendende den Status legitimer BenutzerInnen der Zielsprache aneignen, der ihnen Gleichberechtigung mit MuttersprachlerInnen verleihen würde, folgendermaßen:

„Through a process of legitimate peripheral participation newcomers interact with old-timers in a given community setting, become increasingly experienced in the practices that characterize that community, and gradually move towards fuller participation in that community“ (Lave und Wenger 1991, S. 37).

Die Fremdsprachenlernenden streben den Status legitimer SprecherInnen in der Zielgesellschaft mit Blick auf die symbolischen und materiellen Ressourcen an, die ihren persönlichen Wert in der sozialen Welt steigern (Norton 2001, S. 166). Indem die Fremdsprachenlernenden in der Zielsprache kommunizieren, tragen sie auch zu ihrer Identität und ihrem Verhältnis zur sozialen Gemeinschaft bei. Auf Basis dieser theoretischen Überlegungen schlägt Norton vor, das Konzept „Motivation“ durch das Konzept „investment“ zu ersetzen und damit die sozial geprägte Natur der Motive hervorzuheben, die die Fremdsprachenlernenden zur Beteiligung an der Kommunikation mit der Zielgesellschaft veranlassen. Außerdem deutet das Konzept „investment“ an, dass die Fremdsprachenverwendenden durch ihre Interaktion mit der Praxisgesellschaft zu ihrem *ideal self* beitragen:

„Learners will expect or hope to have a good return on their investment in the target language – a return that will give them access to the privileges of target language speakers. Thus an investment in the target language is also an investment in a learner’s

own identity, an identity which is constantly changing across time and space“ (Norton 2001, S. 166).

Pavlenko und Norton (2007, S. 670) schlagen vor, nicht nur die reale „*face-to-face*“ Kommunikation der Fremdsprachenlernenden zu berücksichtigen, sondern auch ihre Teilnahme an weiteren sozialen Gemeinschaften zu beachten, d. h. ihre Kommunikation mit Menschen außerhalb ihres direkten sozialen Umfelds. Laut den Autorinnen übt die Einstellung der Lernenden zu „*imagined communities*“ einen vergleichbaren Einfluss auf ihre gegenwärtige Identität und das Lernen aus, wie die reale Teilnahme an Gemeinschaften im Alltagsleben. Diesbezüglich wird die Vorstellungskraft der Lernenden als distinkte Form der Zugehörigkeit zur Praxisgemeinschaften verstanden und als eine Art und Weise, der neuen Kultur und Gesellschaft nahezukommen und damit auch neue Facetten und Perspektiven in ihre Identität einzubeziehen (Wenger 1998, S. 178).

Im Vergleich zu jenen Fremdsprachenlernenden, die die Sprache im Herkunftsland erlernen und noch über keinerlei Erfahrung im Zielland verfügen, können internationale Studierende ihre *future L2 selves* in der zielsprachigen Umgebung leichter einordnen. Fremdsprachenverwendende, die sich im Zielland befinden, gewinnen eine klare Vorstellung davon, wie sie sich mit ihren „*imagined communities*“ engagieren und welche Rolle sie in den „*imagined international communities*“ spielen (Yashima 2009, S. 148). Aus diesem Blickwinkel betrachtet, sollen sich die internationalen Studierenden motiviert fühlen, an der Kommunikation mit den ZielsprachensprecherInnen teilzunehmen und selbständige Schritte vorzunehmen, um sich als legitime Mitglieder der Praxisgesellschaft zu positionieren.

Jedoch kann die Aufnahme in die Zielgesellschaft nicht immer reibungslos ablaufen. Gewisse soziale Konstellationen bringen Hindernisse auf dem Weg zu einer gleichberechtigten Teilnahme an der Zielgesellschaft mit sich. Diesbezüglich schreibt Erfurt (2002, S. 12):

„Die Erfahrung der Anderssprachigkeit (Allophonie) und der Mehrsprachigkeit – auf Seiten der Migranten wie der ansässigen Bevölkerung – ist Teil von komplexen ethnischen, nationalen, rassistischen u. a. Kategorisierungsprozessen. Abgrenzung, Ausgrenzung und Abwertung [...] etc. sind nur einige Stichworte, die in der einschlägigen Forschungsliteratur wiederkehren“.

Falls Sprachenverwendende im Laufe ihrer Interaktion in der Zielgesellschaft das Gefühl bekommen, keine legitimen VerwenderInnen dieser Sprache zu sein, kann dies Aufregung hervorrufen (Lave und Wenger 1991, S. 100). Wenn die Legitimität der Teilnahme an der Kommunikation in der Praxisgesellschaft angezweifelt wird, kann dies dazu führen, dass Lernende ihre *international posture* und das angestrebte Verhältnis zur internationalen Gemeinschaft hinterfragen. Erfahrungen erfolgloser kommunikativer Versuche können sich auf Lernende als Besorgnis erregend auswirken. Dabei sehen sich Lernende mit der Frage konfrontiert, ob sie während ihres sprachlichen Austausches mit den MuttersprachlerInnen ihrem *ideal self* wie erwünscht näher kommen und ob sich ihr Investment in die Zielsprache lohnt.

Norton (2001) führt in ihrer Studie über Einwanderinnen in Kanada etwa auf, dass ihre Probandinnen in der Kommunikation mit gewissen MuttersprachlerInnen Unbehagen verspürt haben, weil sie trotz hohen *investment* in die entsprechende *imagined community* immer noch nicht als vollständige Mitglieder dieser Gesellschaft wahrgenommen wurden. Die Einwanderinnen waren davon überzeugt, dass sie „einen legitimen Anspruch an den Status der *'old timers'*“ hatten, haben jedoch im Zielland festgestellt, dass sie diesen Status nicht als selbstverständlich ansehen können (Norton 2001, S. 166-7).

Die Neigung zu Sprechangst unter NichtmuttersprachlerInnen betrachtet Norton als dynamische individuelle Charakteristik und bringt sie mit den persönlichen Vorstellungen der Fremdsprachenlernenden hinsichtlich ihrer *imagined communities* sowie bezüglich ihres *investment* in die Zielsprache in Verbindung. Norton (2001, S. 165) besagt:

„...[D]ifferent learners have different imagined communities, and [...] these imagined communities are best understood in the context of a learner's unique investment in the target language and the conditions under which he or she speaks and practices it“.

Norton betont, dass die Aufregung, die Fremdsprachenlernende bei der Kommunikation im Zielland erleben, nicht als „invariantes Merkmal“ ihrer zielsprachigen Fähigkeiten betrachtet werden soll, sondern von den Erfahrungen in verschiedenen Begegnungen mit Einheimischen abhängt und daher in Bezug auf ihr persönliches *investment* betrachtet werden soll.

4.1.7 *Foreign Language Enjoyment*

Die Rolle von Selbstbestimmung, *possible L2 selves* und der *imagined communities* für den Spracherwerb rückt den Faktor „*Foreign Language Enjoyment*“ ins Zentrum der Aufmerksamkeit motivationsbezogener Studien. Während negative Erfahrungen in der Kommunikation mit SprecherInnen der Zielsprache Aufregung auslösen und zu Selbstunsicherheit führen können, können erfolgreiche Kommunikationserfahrungen den Fremdsprachenlernenden mehr Selbstwirksamkeit verleihen und ihre Kommunikationsfreude steigern.

Während der Faktor „*Foreign Language Enjoyment*“ als Teil intrinsischer Motivation im Rahmen des *socio-educational model* von Gardner verstanden werden kann, lässt sich dieser Faktor auch in postmodernen L2-Motivationsmodellen und Theorien erkennen. So schließt Ushioda (2002) die Faktoren „sprachbezogene Freude“, „positive Lerngeschichte“ und „persönliche Zufriedenheit“ in die Liste der Motivationsfaktoren ihres Modells ein. Alle drei Faktoren vereinigt Dörnyei zur Überkategorie „aktueller Lernprozess“. Bereits an diesen Kategorisierungen lässt sich erkennen, dass der Faktor „Freude“ unmittelbar mit Selbstsicherheit, Selbstzufriedenheit und Selbstwirksamkeit zusammenhängt und einen unerlässlichen Bestandteil des Lernprozesses bzw. Spracherwerbes ausmacht. Durch die Verbindung mit der persönlichen Zielsetzung der Lernenden trägt Freude am Sprachenlernen wesentlich zum *ideal self* der Lernenden bei. In den meisten Definitionen des Faktors „Freude“ wird die persönliche Zielsetzung

hervorgehoben und als grundlegende Emotion bezeichnet: Freude bezieht sich auf die „...desirable outcomes related to personal success and interpersonal relatedness“ (Reeve 2005, S. 316). Nach Csikszentmihalyi (2009) setzen freudebezogene Erfahrungen folgende Komponenten voraus: Begeisterung für die Erfüllung einer Aufgabe, Konzentration, eine klare Zielsetzung und die Wahrnehmung der eigenen Kompetenz.

Im Modell der L2 Kommunikation von Yashima (2002) steht der Faktor „Freude“ in Verbindung mit dem kommunikativen Verhalten in der Zielsprache. Von der Freude an der zielsprachigen Kommunikation hängen der Umfang und die Qualität der vorgenommenen Kommunikationsakte ab. Die positive Erfahrung gelungener interpersönlicher Kommunikation in der Fremdsprache bewirkt ein größeres Interesse an interkultureller Kommunikation und veranlasst beginnende Fremdsprachenverwendende dazu, mehr Anstrengungen beim Sprachenlernen zu unternehmen (Yashima et al. 2004, S. 144). Nach Yashima führt *Foreign Language Enjoyment* zu Kommunikationsbereitschaft, auch wenn die Fremdsprachenlernenden einen gewissen Grad an Aufregung verspüren und ihre Sprachkenntnisse für nicht ausreichend halten (2002, 2009; Yashima et al. 2014).

In ihren theoretischen Ausführungen assoziieren Dewaele und MacIntyre (2014) *Foreign Language Enjoyment* mit „spielerischem Verhalten“ (Fredrickson 2001). Laut der Theorie von Fredrickson bieten Freude und Spiellust eine sichere psychologische Basis für die Entdeckung einer unbekannteren linguistischen und kulturellen Welt und sind damit ausschlaggebend für den Prozess des Fremdsprachenlernens (Fredrickson 2001). Dewaele und MacIntyre äußern die Annahme, dass sich positive Emotionen förderlich auf Risikofreude und Lernautonomie auswirken: „Positive emotions [...] facilitate exploration and play, leading to the opportunity to have new experiences and learn in an efficient way“ (Dewaele und MacIntyre 2014, S. 241; vgl. Fredrickson 2003). Die Interviews in der Studie von Dewaele und MacIntyre haben gezeigt, dass sich Lernende im Rahmen des Unterrichtes am liebsten für eine Lernaktivität engagieren, die sie selbst auswählen konnten und die ihren Interessen entsprach (Dewaele und MacIntyre 2014, S. 264). Dies erklären die Wissenschaftler mit dem Anliegen der Lernenden, im Unterricht und beim Spracherwerb autonom zu handeln und dabei selbstbezogene Ziele zu realisieren.

Laut Dewaele und MacIntyre ist die authentische Anwendung der Zielsprache für das *Foreign Language Enjoyment* besonders förderlich. Im Vergleich zum herkömmlichen FSU im Herkunftsland erleben die neu eingereisten Fremdsprachenlernenden die Zielsprache auf eine neue Art und Weise: ihnen werden jetzt keine Aufgaben vorgegeben, sondern sie bestimmen die Vorgehensweise für ihr weiteres Lernen selbst und verspüren gleichzeitig Selbstverantwortung für den Erwerbsprozess. Die Lernautonomie geht mit *Foreign Language Enjoyment* einher und sorgt für Zielstrebigkeit beim Spracherwerb. *Foreign Language Enjoyment* entsteht, wenn Fremdsprachenlernende erfolgreich mit MuttersprachlerInnen im Zielland kommunizieren können, wodurch bestätigt wird, dass ihr *investment* in die Zielsprache sie ihrem *ideal self* allmählich näherbringt und dass sie über eine Stellung als wertvolle Mitglieder der *imagined communities* verfügen.

Wie Dewaele und MacIntyre anmerken, sind Studien, die sich gezielt mit positiven Emotionen beim Sprachenlernen auseinandersetzen, relativ selten (Bown und White 2010; Imai 2010). Darüber hinaus werden positive Emotionen in den vorliegenden Studien meistens lediglich als Einzelaspekt im allgemeinen Rahmen der Motivation betrachtet (vgl. Gardner 1985, 2010; Clément 1980, 1986). In ihrer Studie befassen sich Dewaele und MacIntyre mit einer relativ neuen Problematik in der Sprachlehrforschung und richten ihre Aufmerksamkeit auf das Verhältnis zwischen den Faktoren „Fremdsprachenverwendungsangst“ und „*Foreign Language Enjoyment*“ – zwei Faktoren, die in der Sprachlehrforschung üblicherweise als beeinträchtigend und förderlich für die Lernmotivation betrachtet werden. Die Autoren kommen zum Schluss, dass – obwohl beide Faktoren miteinander zusammenhängen – Aufregung und Freude als unabhängige selbstständige Emotionen zu betrachten sind und nicht als „zwei gegenüberliegende Enden eines Kontinuums“ (MacIntyre und Gregersen 2012, S. 193).

Die Ergebnisse der Studie über die negative Korrelation zwischen *Foreign Language Enjoyment* und FSVA werden auch von Yashima et al. (2004) bestätigt. In ihren empirischen Studien und den theoretischen Ausführungen stellt Yashima ein Modell der fremdsprachlichen Kommunikation vor, in dem sie über die fremdsprachenbezogene Selbstsicherheit der Fremdsprachenlernenden eine direkte Verbindung zwischen *international posture* und der Kommunikationsfreude feststellt. Dabei besteht die Selbstsicherheit in fremdsprachlicher Kommunikation aus zwei Faktoren, und zwar aus der „Kommunikationsaufregung“ und der „wahrgenommenen Kommunikationskompetenz“ (Yashima et al. 2004; vgl. mit Baker und MacIntyre 2003; MacIntyre et al. 2003). Bezüglich der Fragestellung der vorliegenden Studie ist eines der Studienergebnisse hervorzuheben, wonach im Vergleich zum Sprachenlernen im Heimatland die Kommunikationsfreude der Sprachenlernenden im Zielland in größeren Maßen von ihrer Aufregung beeinflusst wird als von der wahrgenommenen Kommunikationskompetenz.

Arnold und Brown (1999) äußern die Vermutung, dass *Foreign Language Enjoyment* und Aufregung die Motivation der Fremdsprachenlernenden gleichermaßen beeinflussen. Während Freude die spielerische Entdeckung der Lernsprache fördert, dient Aufregung als Anstoß für das selbstbestimmte zielorientierte Voranschreiten im Spracherwerb.

Dewaele und MacIntyre (2014) betonen, dass die gleichzeitige Betrachtung positiver und negativer Emotionen im Rahmen einer Studie bedeutsam für das bessere Verständnis der affektiven Faktoren des Fremdsprachenlernens ist. Abhängig von der Persönlichkeit, von den Lernzielen und der konkreten Umgebung, beeinflusst die Wechselwirkung der Faktoren „Fremdsprachenverwendungsangst“ und „*Foreign Language Enjoyment*“ den Spracherwerb einzelner Fremdsprachenlernenden auf unterschiedliche Art und Weise.

Nach Darstellung statistischer Daten und soziologischer Studien in Kapitel 2 zeigen die in diesem Kapitel vorgestellten Konzepte erneut – nun aus der theoretischen Perspektive

der L2-Motivationsforschung – die Motive und Zielsetzungen der Zielpopulation der vorliegenden Studie.

Die theoretischen Überlegungen aus der Motivationsforschung und sozialwissenschaftlichen Disziplinen zu *international posture*, Selbstsicherheit und Selbstbestimmung der Fremdsprachenlernenden sind aufschlussreich für das Verständnis der Natur der FSVA und ihres Zusammenhanges mit anderen für das Sprachenlernen primären Faktoren. Methodisch gesehen, verweist die Rolle von diesen Faktoren auf die Notwendigkeit, die persönliche Perspektive der Studierenden bei der Aufstellung des neuen FSVA-Modells zu berücksichtigen. Im methodischen Vorgehen der vorliegenden Studie ermöglichen der „*person-in-context*“ Ansatz und das *L2 Motivational Self System* mit Akzent auf individuelle Interviews mit ProbandInnen die Darstellung der persönlichen Perspektive der Zielpopulation.

Die erläuterten theoretischen Konzepte aus dem Bereich postmoderner L2-Motivationstheorien bilden ein breites konzeptuelles Netzwerk, in dem das in der vorliegenden Studie analysierte Konzept der FSVA eingebettet ist. Die Konzepte der postmodernen Forschung, die ihren Niederschlag in den oben dargelegten theoretischen und empirischen Studien fanden, wurden in der vorliegenden Forschung in Bezug auf die Theorie der FSVA betrachtet. Dadurch bilden diese Konzepte die theoretische Grundlage für die Entwicklung eines neuen Modells der FSVA im Hinblick auf die Zielpopulation BildungsausländerInnen und auf den Spracherwerb in natürlicher Umgebung.

4.2 Neukonzeptionierung der Fremdsprachenverwendungsangst

4.2.1 Die Individualität der Lernenden bei der Konzeption der FSVA

Mit den neuen theoretischen Auffassungen in der Identitäts- und Motivationsforschung wird in der FSVA-Forschung der Bedarf nach einer Revision des bestehenden FSVA-Konzeptes anerkannt. Mit Entstehung neuer Theorien in der Motivationsforschung und Erscheinung empirischer Studien im Bereich der angewandten Linguistik sind einzelne Studien in der Sprachlehrforschung entstanden, die das bisher etablierte Konzept der *FLCA* von Horwitz (siehe Kapitel 3.1) mit Bezug auf neue Forschungsdiskussionen kritisch betrachten.

So hinterfragt Scholz (2012) das Konzept der *FLCA* von Horwitz und ruft zu einer Revision der FSVA-Theorie auf. Die in ihrer Studie aufgezeigten Schwachpunkte der FSVA nach Horwitz (1986) führt Scholz auf die Theorie der Identitätsforschung zurück, die zur Entstehungszeit der *FLCA*-Theorie aktuell war. Laut Scholz verabsäumten es die ForscherInnen, die dynamische Identität von Fremdsprachenlernenden zu erfassen. Erst mit der poststrukturalistischen Wende wurde die Aufmerksamkeit in der Sprachlehrforschung auf die soziale Identität der Lernenden und auf den situativen Kontext des Spracheinsatzes und Spracherwerbes gerichtet. Laut Norton (1995, S. 12) leben Fremdsprachenlernende nicht in „idealisierten homogenen Gesellschaften“ und können dementsprechend nicht pauschalisiert als eine Kategorie betrachtet werden.

Von einer poststrukturalistischen Warte aus kritisiert Scholz das Konzept der Fremdsprachenverwendungsangst nach Horwitz, das sich auf den Kontext des FSU bezieht. Nach Auffassung von Horwitz sind Lernende ein untrennbarer Bestandteil des FSU und es wird davon ausgegangen, dass sich jeder Lernende/jede Lernende vor allem durch seine/ihre Identität als Lernende(r) definiert und sich dadurch von anderen Personen unterscheidet. Damit gehören alle Fremdsprachenlernenden zur Oberkategorie des/der „durchschnittlichen Lernenden“ (Scholz 2012). Scholz hinterfragt die Grundannahme von Horwitz, die dem „*true self*“ der Lernenden ein „*limited self*“ gegenüberstellt, wobei letzteres unter Einfluss von FSVA zustandekommt (Horwitz 1986, S. 128). Die beeinträchtigende Wirkung auf das „*true self*“ der Lernenden betrachtet Horwitz als distinktives Moment, wodurch sich die FSVA von anderen akademischen Angstarten unterscheidet (Scholz 2012). Damit werde jedoch die Identität der Lernenden ausschließlich im Rahmen des FSU konzipiert:

„Learners adopt their identity as „learner“ that persists in the language learning classroom exclusively – once they leave the classroom, they are no longer afforded the opportunity to be the language learners and should no longer experience foreign language classroom anxiety.“ (Scholz 2012)

Laut Scholz beruht die Betrachtungsweise der FSVA als situationsspezifische Angstart in der traditionellen FSVA-Theorie auf der Annahme, dass gewisse Situationen besonders beunruhigend sind und dass alle Fremdsprachenlernenden auf gleiche Weise (d. h. mit Aufregung) auf derartige Situationen reagieren. Anders gesagt: Bestimmte Fremdsprachenlernende werden in gewissen Situationen immer Aufregung verspüren. Die von Horwitz et al. entwickelte *FLCA*-Skala versetzt die Befragten in potentiell beunruhigende Situationen und veranlasst die Lernenden dazu, über diese Situationen zu reflektieren. Damit geht der Fragebogen laut Scholz *de facto* davon aus, dass Fremdsprachenlernende in der Regel gleichartig – aufgeregt – auf solche Situationen reagieren (Scholz 2012). Werden Fremdsprachenlernende jedoch vor allem als Individuen wahrgenommen – wobei die Interaktion in der Fremdsprache durch das Prisma einer dynamischen und vielfältigen Identität betrachtet wird – kann nicht angenommen werden, dass zwei verschiedene Lernende eine Kommunikationssituation auf ähnliche Weise erleben. Ebenso kann nicht davon ausgegangen werden, dass ein Lernender/eine Lernende dieselbe Situation zu zwei unterschiedlichen Zeitpunkten gleich empfinden wird: „... Anxiety is not an inherent trait of a language learner, but one that is socially constructed within and by the lived experiences of language learners.“ (Norton 2000, S. 123)

Der Auffassung einer „durchschnittlichen“ und einseitigen Natur der Identität von Fremdsprachenlernenden stellt Scholz das poststrukturalistische Konzept einer facettenreichen und dynamischen Identität von Lernenden gegenüber. Die Sichtweise der vielseitigen Identität von Fremdsprachenlernenden steht im Einklang mit der Aussage von Tabouret-Keller (1997, S. 316): „[A]t any given time a person's identity is a heterogeneous set made up of all the names or identities, given to and taken up by her“. Die Konzipierung von Fremdsprachenlernenden ausschließlich im Rahmen ihrer Lernaktivität scheint u. a. deshalb paradox, weil die meisten Lernenden das Beherrschen der Fremdsprache als persönliche Bereicherung erachten. Fremdsprachenkenntnisse

werden als Mittel dafür gesehen, den Horizont zu erweitern und die eigene Persönlichkeit besser zum Ausdruck zu bringen:

„A foreign language is not simply something to add to our repertoire of skills, but a personalised tool that enables to expand and express our identity or sense of self in new or interesting ways.“ (Ushioda 2012, S. 82-83)

Mit ihrem eigenen Paradigma von FSVA (engl. „*Foreign language anxiety paradigm*“) schlägt Scholz vor, die komplizierte Natur der Fremdsprachenlernenden und ihrer Spracheinstellungen in den Vordergrund der FSVA-Forschung zu rücken. Dabei stützt sich Scholz auf das *socio-educational model* von Gardner (1985) und auf die theoretischen Überlegungen aus der Identitätsforschung, die Identität als sozial konstruiertes Phänomen begreifen.

Damit stellt sich Scholz auf die Seite der poststrukturalistischen MotivationsforscherInnen, die dafür plädieren, dass in der Sprachlehrforschung nicht nur die Lernmotivation, sondern auch die allgemeine menschliche Motivation berücksichtigt werden soll (vgl. Dörnyei und Ushioda 2009; Ushioda 2014). Scholz betont die Notwendigkeit, bei der FSVA-Forschung die Identität der Lernenden nicht nur im Rahmen des Klassenraums zu betrachten, sondern darüber hinaus zu schauen, den Klassenraum zu verlassen und nach den Entstehungsgründen der FSVA außerhalb des Fremdsprachenunterrichts zu suchen:

„It [the concept of Foreign Language Classroom Anxiety by Horwitz et al. – Anm. N. I.] cannot account for the dynamic and fluid identity of the language learner as it only considers the language learner within a state-specific model of anxiety, formulated exclusively as a result of what occurs in the classroom or as a direct result of the classroom. Yet there exists much more that can effect feelings of FLA for a language learner that deserves further study.“ (Scholz 2012)

Zu den Hauptfaktoren, die laut Scholz (2012) das Modell der FSVA ausmachen, gehören Identität, Spracheinstellungen und Angstgefühle:

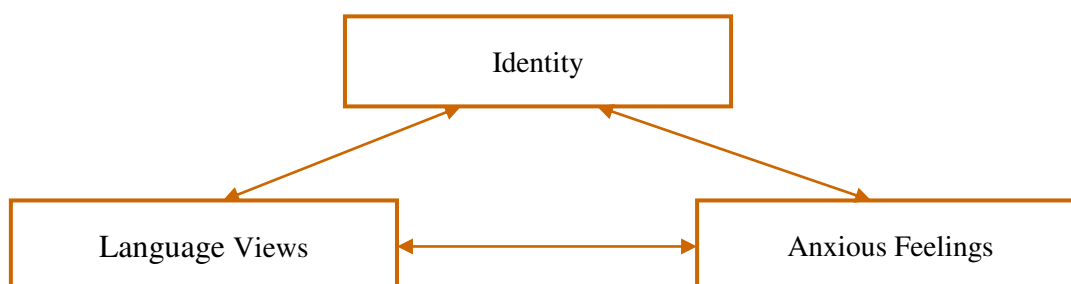


Abbildung 6. Paradigma der Fremdsprachenverwendungsangst von K. Scholz 2012

Unter den Spracheinstellungen (engl. „*language views*“) versteht Scholz nicht nur das Verhältnis der Lernenden zur Zielsprache (wie das zum großen Teil in den früheren FSVA-Studien der Fall war), sondern auch die Einstellungen der Lernenden gegenüber ihrer Erstsprache sowie anderen Fremdsprachen in ihrem sprachlichen Repertoire. Die

Entscheidung, diese Faktoren im Paradigma der FSVA zu berücksichtigen, rührt von Ergebnissen zahlreicher Studien her, denen zufolge die Anzahl und das Kenntnissniveau anderer Fremdsprachen sowie die allgemeine Erfahrung der Lernenden mit anderen Kulturen und Ländern mit einer niedrigeren Fremdsprachverwendungsangst einhergeht (Dewaele et al. 2008; Dewaele 2007, 2010, 2013; Thompson und Lee 2013; Onwuegbuzie et al. 1999 a). Für eine Einbeziehung des Faktors „Spracheinstellungen“ ins Paradigma der FSVA sprechen auch Ergebnisse der Faktorenanalyse von Aida (1994), die die Faktoren „Komfortniveau beim Sprechen mit MuttersprachlerInnen“ und „negative Einstellungen zum FSU“ als Bestandteile des *FLCA*-Konzeptes identifiziert.

Als Argument für die Miteinbeziehung des Faktors „Identität“ ins Paradigma der FSVA hebt Scholz hervor, dass darunter nicht nur die Lernmotivation der Fremdsprachenlernenden verstanden werden soll – insbesondere nicht nur die Motivation in Bezug auf den FSU – sondern die dynamische und mehrdimensionale Identität der Lernenden als einzigartiger Individuen.

In ihrem Paradigma fasst Scholz Kommunikationsangst, Angst vor negativer Bewertung und Prüfungsangst aus dem FSVA-Modell von Horwitz zusammen und ordnet sie dem Oberfaktor „Angstgefühle“ (engl. „*anxious feelings*“) zu. Bezüglich des Faktors „Prüfungsangst“ plädiert Scholz dafür, diesen auf Grund seiner Ähnlichkeit mit anderen Formen der Leistungsangst nicht als definierendes Merkmal für das FSVA-Konzept zu betrachten (vgl. Trang 2012, S. 72; Aida 1994; MacItnyre und Gardner 1989).

Bei der Konzipierung ihres neuen Paradigmas der FSVA weist Scholz (2012) ausdrücklich darauf hin, dass die drei Bestandskonzepte – Spracheinstellungen, Angstgefühle und Identität – ein Teil eines dynamischen Konzepts sind und keines davon isoliert von den anderen betrachtet werden soll.

4.2.2 Reflexion der *FLCA*-Skala in Bezug auf das neue FSVA-Konzept

In Anbetracht des FSVA-Paradigma postmoderner Lesart verweist Scholz (2012) auf die Ungültigkeit der *FLCA*-Theorie und der *FLCA*-Skala von Horwitz et al. (1986).

Die *FLCA*-Skala besteht aus 33 Items, in denen Situationen beschrieben werden, die bei Lernenden potentiell Aufregung verursachen können, z. B. die Überprüfung der Hausaufgaben im Klassenraum oder das Hörverstehen einer flüßigen Rede. Wie oben bereits erwähnt, geht laut Scholz (2012) eine derartige Zusammenstellung der Skala davon aus, dass Lernende die genannten Situationen ähnlich – nämlich mit höherer oder niedriger Aufregung – wahrnehmen. Außerdem bezieht sie sich vorwiegend auf den FSU.

In Einklang mit der grundlegenden Studie von Horwitz et al. setzen sich laut Scholz (2012) die meisten FSVA-Studien im Bereich Fremdsprachenmethodik immer noch das Ziel, konkrete Situationen zu erschließen, in denen Lernende am meisten Angst empfinden, um diese Situationen im FSU im Nachhinein zu vermeiden und damit das FSVA-Niveau der Lernenden zu reduzieren. Scholz (2012) empfiehlt dagegen, die *FLCA*-Skala nicht zur Identifizierung der „aufregendsten“ Kommunikationssituationen

einzusetzen, sondern eher als Grundlage, um Fremdsprachenlernende für das Thema FSVA zu sensibilisieren. Zusammenfassend plädiert Scholz dafür, dass in den FSVA-Studien, in denen dem neuen Modell der Persönlichkeit und der Motivation der Lernenden nachgegangen wird, die *FLCA* nicht als einziges Forschungsinstrument verwendet werden soll. Vielversprechend für die künftige FSVA-Forschung sei die Akzentuierung qualitativer Studien, insbesondere Interviewanalyse (siehe auch Yan und Horwitz 2008; Dewaele et al. 2008; Young 1995; Trang 2012; Hewitt und Stephenson 2012). Das Interview wird von Scholz (2012) als unerlässliches Erhebungsinstrument in der FSVA-Forschung angesehen, das hilfreiche Informationen dazu liefert, wie die Lernenden ihre Erfahrungen erleben und ihre Angstgefühle wahrnehmen. Die persönlichen Aussagen der Lernenden seien dabei die zuverlässigsten Quellen für die Konstruktion eines FSVA-Modells.

4.2.3 Momentaner Kontext der Kommunikation

Im Rahmen poststrukturalistischer Ansätze in der Identitäts- und Motivationsforschung gewinnt der unmittelbare Kontext der Kommunikation immer mehr an Bedeutung. Im Vordergrund steht dabei das Mikroniveau der Kommunikationssituationen zwischen MuttersprachlerInnen und NichtmuttersprachlerInnen (Ushioda 2009). Die Aufmerksamkeit gilt dem Diskurs der (fremd)sprachlichen Begegnungen und der Frage, welche Rolle Machtverhältnisse zwischen den KommunikantInnen in einer Situation auch in Bezug auf die *international posture* und die *future selves* spielen (Norton 2000, 2001; Dörnyei und Ushioda 2009).

Ausgehend von der Handlungstheorie (Wygotsky 1979) stellt auch die Fremdsprachenverwendungsangst ein sozial konstruiertes, kontinuierlich veränderbares Konzept dar, das in engem Zusammenhang mit dem Kontext der Kommunikation und den *possible selves* der Lernenden steht. Von besonderer Bedeutung ist die Berücksichtigung des Kontextes beim Fremdspracherwerb in natürlichen Konstellationen des Zielsprachlandes. Im Vergleich zum klassischen FSU, wo Studierende nicht immer genug Freiraum dafür haben, ihre wahren Persönlichkeiten zu entfalten (Legenhausen 1999, S. 181), sind Sprachenlernende in der authentischen Umgebung des Ziellandes motiviert, ihre Identität darzustellen: „[When – Anm. N. I.] students socialised in the autonomous learning environment „[they – Anm. N. I.] invariably engage their own motivation, personal interests and identities in their conversations“ (Dörnyei und Ushioda 2009, S. 224). Dies lässt den Schluss zu, dass die einzelnen Entscheidungen der Fremdsprachenlernenden im Kommunikationsverhalten im Zielland anders verlaufen und von anderen Konzepten und Konzeptkonstellationen bedingt werden, als bei der Kommunikation im FSU.

Bezugnehmend auf die Hauptprinzipien der Motivations- und Identitätsforschung wird an die Methodik gegenüber der Sprachlehrforschung insgesamt folgende Forderung geltend gemacht: das methodologische Verfahren der Studien soll aufdecken, wie die Erfahrung und der aktuelle Status von Fremdsprachenlernenden sowie ihre selbstbestimmten Ziele beim Spracherwerb ihre Auseinandersetzung mit der FSVA bedingen (Ushioda 2009, S. 225).

4.3 Einsatz quantitativer und qualitativer Methoden für die FSVA-Forschung

Angesichts neuer Anforderungen und Fragestellungen in der Sprachlehrforschung wurden mehrere methodische Vorgehen, die in der früheren Motivations- und Angstforschung weit verbreitet waren, stark kritisiert. Im Zuge der „sozialen Wende“ wurde vor dem Einsatz quantitativer Methoden gewarnt, die früher bei der Erforschung individueller Unterschiede eine zentrale Stelle einnahmen. Laut Dörnyei und Ushioda (2009) wurde die Lernmotivation in der Erforschung individueller Unterschiede als zentrales Merkmal der Fremdsprachenlernenden angesehen und ihr wurde eine kausale, unidirektionale und stabile Natur zugeschrieben.

Diese Engpässe der differentiellen Psychologie und der davon beeinflussten Studien in der Sprachlehrforschung können auf die Besonderheiten quantitativer Forschung zurückgeführt werden. Erstens wird angenommen, dass die Wahrheit immer in der Analyse interindividueller Variabilität einer großen Anzahl von Subjekten liegt (Schumann 2014). Zweitens geht die quantitative Forschung davon aus, dass es nur einzelne oder geringe kausale Effekte gibt und diese in linearen Beziehungen zueinander stehen. Drittens beziehen sich Kategorien und ihre Namen auf klar identifizierbare Einheiten in der Wirklichkeit.

In der Sprachlehrforschung besteht indes kein Zweifel mehr daran, dass die Beziehungen zwischen den in den Sprachlernprozess eingebundenen Faktoren nicht linear sind und dass kausale Verhältnisse beim Lernprozess komplex und multidirektional sind. Selbst die fremdsprachlichen Leistungen können im Kontext des Fremdsprachenlernens entweder als Grund oder als Effekt auftreten (Schumann 2014). Darüber hinaus tritt im Kontext der Motivationsforschung ein Problem in Bezug auf Kategorienbezeichnungen und kategoriale Einordnungen auf: es ist oft schwer, wenn nicht unmöglich, eine Lernende/einen Lernenden einer bestimmten Kategorie zuzuordnen: „We all agree that categories can expand or contract, that people can move from one category to another, or have one foot in different categories.“ (Dewaele 2014 b; siehe auch Pavlenko 2002)

Ausgehend von den Gesamtwerten zwischen den Gruppen der ProbandInnen betrachten statistische Analysen wie ANOVA oder Korrelationsanalyse die Varietät als Fehler (MacIntyre 2012). Eine Analyse auf Basis von Gesamtwerten erscheint oft sinnlos und unanwendbar, wenn man das Fremdsprachenlernen als dynamisches System betrachtet: „...The central tendency observed in a group may not be true of any particular person in the participant sample. [...] Group averages [...] iron out idiosyncratic details that are at the heart of understanding development in dynamic systems.“ (Dörnyei 2014, S. 83) Die quantitative Analyse liefert folglich dekontextualisierte und idealisierte Ergebnisse und entspricht einer vereinfachten reduktionistischen Darstellung des komplexen Systems des Sprachenlernens (Dewaele 2014 b).

Mit den ersten poststrukturalistischen Studien in der Motivations- und Angstforschung werden der quantitativen Analyse qualitative Methoden gegenübergestellt, vor allem die Datenerhebung anhand Interviewanalyse. Young (1995, S. 157) schreibt in Bezug auf

die FSVA-Forschung, dass Interviews detailliertere Informationen liefern können, als die vermeintlich objektiveren quantitativen Verfahren. Yan und Horwitz (2008, S. 153) schreiben qualitativen Methoden viel Potential für die Aufdeckung der komplexen Beziehungen der FSVA zu anderen Faktoren im Fremdsprachenlernen zu:

„[T]heir reliance [of the earlier studies in FLA research – Anm. N. I.] on questionnaires do not allow for an examination of how anxiety interacts with other learners or situational factors to influence language learning. Studies that encourage learner reflection through interviews or diary entries would seem to have the potential to yield a richer understanding of learners’ perceptions of how anxiety functions in their language learning, which, in turn, might lead to a clearer understanding of the general role of anxiety in language learning.“ (Yan und Horwitz 2008, S. 153)

Der Vorteil qualitativer Methoden wird folglich darin gesehen, dass die Befragten in eigenen Worten über ihre persönlichen Erfahrungen beim Fremdspracheneinsatz – u. a. über ihre Angsterfahrungen – berichten und damit ein breiteres Spektrum an Ausgangsinformation für die Analyse und Interpretation liefern.

Nichtsdestotrotz sehen die ForscherInnen auch in qualitativen Herangehensweisen bestimmte Unzulänglichkeiten, v. a. die Frage nach der Objektivität der Ergebnisse vor dem Hintergrund der subjektiven Einschätzung der ForscherInnen und kleiner Stichproben. So besteht MacIntyre (2007) darauf, dass jedes Berichten über die Vergangenheit – auch in einer Interviewsituation – einer Wiederherstellung der Vergangenheit gleichkommt, die mit Wahrnehmungsverzerrungen beim Interpretieren der Erinnerungen einhergeht. Dörnyei (2007) schreibt qualitativen Studien ein unzureichendes Maß an methodischer Präzision zu und bemängelt die Komplexität und Beschränktheit der postulierten Theorien. In dieser Hinsicht verweist Allport (1962, S. 410) ebenso auf das Risiko, bei der Interviewanalyse unwissenschaftlich vorzugehen:

„It is not sufficient to ‘intuit’ the pattern of Bill or Betty. All of their friends do this much, with greater or less success. A science, even a morphogenic science, should be made of sterner stuff. The morphogenic interpretations we make should be testable, communicable, and have a high measure of predictive power“.

WissenschaftlerInnen, die sich bei der Erforschung individueller Unterschiede für quantitative Methoden entscheiden und sich auf die Unveränderlichkeit der Eigenschaften von Lernenden verlassen, gehen ebenso das Risiko unwissenschaftlichen Arbeitens ein:

„The seemingly comprehensive and straightforward picture of IDs being stable and monolithic learner traits that concern distinct learner characteristics is part of an idealized ‘individual differences myth’ that may not hold up against scientific scrutiny“ (Dörnyei 2010, S. 252).

Eine Lösung für die Vereinbarkeit quantitativer und qualitativer Methoden kann erreicht werden, indem die Methoden aus der Erforschung individueller Unterschiede als Grundlage oder erster Schritt für eine detaillierte qualitative Analyse herangezogen werden. Die Ergebnisse quantitativer Forschung können allgemeine Muster feststellen, die bei der qualitativen Analyse detailliert und in Bezug auf gewisse Gruppen oder einzelne Individuen betrachtet werden. Angesichts der angeführten methodischen

Diskrepanzen, schlägt Pavlenko (2002) zur Berücksichtigung der dynamischen Natur des Lernprozesses eine Kombination der Methoden aus der Erforschung individueller Unterschiede und postmodernen Ansätzen vor:

„...[C]ontinuous shaping and reshaping of motivation and social contexts [is necessary – Anm. N. I.], where initial success may strengthen the individual's determination in learning target language while a series of disappointing results may sap that individual's learning motivation.“ (Pavlenko 2002, S. 280)

Die methodische Triangulation ermöglicht folglich eine Ausbalancierung zwischen der Erforschung individueller Unterschiede, die das Sprachenlernen als ein differenzierendes Merkmal begreift, und einer postmodernen Perspektive, die den Akzent auf den Kontext des Spracheinsatzes und die handelnde Person setzt (Pavlenko 2002).

4.3.1 Befunde aus der Komplexitätstheorie/dynamischen Systemtheorie

Als mögliche Lösung zur Einhaltung der beschriebenen Anforderungen hinsichtlich Theorie und Methodik der Sprachenlernforschung ist in den letzten fünf Jahren die dynamische Systemtheorie oder Komplexitätstheorie bekannt geworden. Die Komplexitätstheorie stammt ursprünglich aus den Bereichen Physik und Mathematik. Ihr Einsatz in der Sprachlehrforschung wurde von Larsen-Freeman (2012) initiiert. Komplexitätstheorie betrachtet das Fremdsprachenlernen als ein komplexes und dynamisches System, dessen Entwicklung unmittelbar vom Kontext und den persönlichen Gegebenheiten abhängt. Laut Larsen-Freeman und Cameron (2008, S. 158) veranlasst die Komplexitätstheorie die SprachlehrforscherInnen dazu, Sprache und Sprachentwicklung unter einem neuen Gesichtspunkt zu betrachten: „...This view assumes that language learning is not about learning and manipulating abstract symbols, but is enacted in real-life experiences, such as when two or more interlocutors co-adapt during an interaction“. Die Theorie geht davon aus, dass jeder Kommunikationsakt aus einem gewissen Kontext und der geschichtlichen Entwicklung hervorgeht, was den Akzent in der Forschung von der Suche nach Stabilität auf die Analyse flexibler, vorübergehender und dynamischer Handlungsmuster in der Lernsprache verschiebt, die im Laufe der Sprachverwendung entstehen (Ellis und Larsen-Freeman 2006).

„Language development is no longer seen as a process of acquiring abstract rules, but as the *emergence* of language abilities in *real time*, where changes over days, months, and years and moment-to-moment changes in language ‘processing’ are the same phenomena, differing only in their timescales“ (Evans 2006, S. 131 – Hervorhebung durch die Autorin).

Larsen-Freeman hebt in ihrer Studie drei Prinzipien der Komplexitätstheorie hervor, die von besonderer Bedeutung für den Einsatz in der Sprachlehrforschung sind: Dynamik, Komplexität und die Rolle des Kontextes.

Dynamik verweist als zentrales Moment für ein System auf den nicht-linearen Charakter der Verhältnisse zwischen Systemkonstituenten. Frühere Studien in der Sprachlehrforschung erinnern an eine Reihe von Momentaufnahmen, wobei

interindividuelle Unterschiede der Lernenden als stabile Eigenschaften angesehen wurden, die auf individuelle Charakteristika der Lernenden zurückgehen (Dörnyei 2009; Elman 2003). Unter Annahme einer situativen und prozessorientierten Perspektive des Fremdsprachenlernens kann dennoch nicht vernachlässigt werden, dass individuelle Eigenschaften der Lernenden zu verschiedenen Zeitpunkten und in verschiedenen Situationen erhebliche Variationen mit sich bringen (Dörnyei 2009). Statt die Erklärung für interindividuelle Unterschiede in Kausalitätsmustern zu suchen und verallgemeinerte Ergebnisse zu liefern, zielt die Komplexitätstheorie darauf ab, zu zeigen, wie interagierende Bestandteile des Systems ein gemeinsames Systemverhalten bestimmen. Das System und die Umgebung werden in ihrer Interdependenz dargestellt (Larsen-Freeman 2012, S. 206).

In Anbetracht der dynamischen Natur des Systems erscheinen frühere Studien in der FSVA-Forschung, die das Ziel meist im Aufbau von Kausalitätsmodellen der FSVA sahen, illusorisch. Es wurde versucht, ein erhöhtes FSVA-Niveau einem oder mehreren unabhängig voneinander betrachteten Faktoren zuzuschreiben, wie z. B. negativen Erfahrungen der Lernenden, ihren schlechten Leistungen in der Zielsprache oder den Schwierigkeiten bei der Erstsprachaneignung. Im Kontrast dazu verlangt die Komplexitätstheorie, die FSVA im Rahmen eines dynamischen und komplexen Spracherwerbsprozesses zu analysieren und vielfältige innere und äußere Faktoren zu berücksichtigen, die in Zusammenhang mit diesem Prozess stehen. Die FSVA wird damit als Konzept angesehen, das aus kontinuierlicher Interaktion individueller und kontextueller Faktoren der Fremdsprachenverwendung entsteht.

Larsen-Freeman verweist darauf, dass unter Komplexität des Systems nicht die Kompliziertheit ihrer Komponenten zu verstehen ist, sondern die Tatsache, dass das Verhalten des Systems vom Zusammenspiel seiner Bestandteile bestimmt wird. Das System befindet sich in einem unaufhörlichen Entwicklungsprozess. Jeder Zustand des Systems hängt von früheren Entwicklungsstadien ab und ist gleichzeitig Ausgangspunkt für seine künftige Entwicklung (Thelen 2005, S. 262).

Hier sei angemerkt, dass Horwitz et al. dieses Konzept bereits 1986 (S. 128) bei der Konzipierung der Fremdsprachenverwendungsangst im Unterricht als einen „Komplex“ von Selbstwahrnehmungen, Ansichten, Gefühlen und Verhaltensweisen definierten. In Bezug auf die Komplexitätstheorie erscheint es jedoch nötig, einen Schritt nach vorn zu gehen und den FSVA-Aspekt nicht als einen erstarrten Verbund gewisser Einstellungen und Gefühlzuständen der Lernenden zu verstehen, sondern diese inneren Faktoren der Lernenden in ihrer Wechselwirkung untereinander und mit dem Kontext zu analysieren. Darauf verweist Larsen-Freeman (2012), indem sie sich auf die theoretischen Ausführungen von Harris (1993) bezieht:

„Viewing language as a complex system makes us regard linguistic signs not as ‘autonomous objects of any kind, either social or psychological’, but as ‘contextualised products of the integration of various activities by [particular] individuals in particular communicative situations‘.“ (Larsen-Freeman 2012, S. 209)

Der Kontext wird gemäß Komplexitätstheorie nicht als Hintergrund für die Systementwicklung betrachtet, sondern als Teil des Systems verstanden (Larsen-

Freeman 2012, S. 208; Miller 2002; Spencer et al. 2006). Kausale Faktoren sind daher innerhalb und außerhalb des Systems und des Umgebungskontextes zu analysieren.

Selbstorganisation (engl. „*self-organisation*“) ist eine weitere wichtige Eigenschaft des Systems (Larsen-Freeman 2012; Miller 2002; Spencer et al. 2006). Das System reagiert auf Veränderungen in seiner Umgebung und gestaltet sich durch die Interaktion der Systembestandteile neu (Thelen 2005; Kugler und Turvey 1987). Selbstorganisation bedeutet, dass Strukturen ausschließlich durch Interaktionen interner Prozesse mit kontextuellen Wirkungen entstehen, wobei keine der Komponenten in der Kausalität Vorrang vor anderen Komponenten aufweist (Thelen 2005). Bei Selbstorganisation tendiert das System dazu, sich in einen bevorzugten Zustand zu bringen (engl. „*attractor state*“). Damit ist es gleichzeitig als flexibel und als stabil zu bezeichnen: obwohl sich die Systemkomponenten in konstanter Bewegung befinden, neigen sie dazu, eine bestimmte Konstellation im Rahmen des Systems zu formen (Miller 2002). Nichtsdestotrotz ist eine Abschweifung vom bevorzugten Zustand möglich, wenn sich die systembeeinflussenden Variablen verändern (MacIntyre und Legatto 2011, S. 151).

Eine der Voraussetzungen der Komplexitätstheorie und einer ihrer Kernbegriffe ist „Individualität“ (Spencer et al. 2006). Jede Person ist unterschiedlich hinsichtlich ihrer (fremd)sprachlichen Fähigkeiten, ihres Nervensystems und ihrer alltäglichen Erfahrung. Dadurch löst jede Person anstehende Kommunikationsaufgaben auf ihre eigene Art und Weise. Während sich die Persönlichkeit weiterentwickelt, bleibt auch das System nicht stehen, weshalb seinen einzelnen Aspekten, wie der FSVA, im jeweiligen Stadium der persönlichen Entwicklung eine unterschiedliche Rolle zugeschrieben wird. Die Unterschiede zwischen Lernenden sind folglich nicht als Abweichung zu verstehen, sondern als eine natürliche Eigenschaft der individuellen Entwicklung:

„... [T]he difference between the performance of learners is not ‘noise’, but rather a natural part of dynamically emergent behavior assembled by individuals with different orientations, grounded in social relationships with other people, and in keeping with historical contingency.“ (Larsen-Freeman 2012, S. 211; vgl. Larsen-Freeman 2006; Bot et al. 2007 a, 2007 b)

Zusammenfassend greift die dynamische Systemtheorie die facettenreiche Komplexität des Sprachenlernprozesses auf, wobei innere und äußere Faktoren des Lernens integriert analysiert werden. In Hinsicht auf die Methodik werden in der Komplexitätstheorie die Grenzen zwischen den qualitativen und quantitativen Verfahrensweisen verwischt. Gleichzeitig ergeben sich aufschlussreiche Perspektiven der Triangulation für die weitere Forschung.

Die Prinzipien der Komplexitätstheorie gehen mit der Anforderung von Ushioda (2009) einher, die Aufmerksamkeit von den Variablen auf das Individuum oder auf die Gruppe von Personen zu verschieben. Ushioda schlägt vor, „Einzelfälle“ (engl. „*cases*“) als methodologisches Äquivalent eines komplexen Systems zu verwenden (Ushioda 2009, 2011; siehe auch Byrne und Ragin 2009; Byrne und Callaghan 2013). Statt Modelle der L2-Motivation auf Variablen zu begründen, plädiert Ushioda dafür, ausgehend von den individuellen Konstellationen der Lernenden Motivationsmodelle zu bilden, die auf den Handelnden oder auf den Einzelfällen basieren (engl. „*agent-based*“ und „*case-based*“).

models“). Das Interesse der ForscherInnen soll auf die Handelnden in der Kommunikation gelenkt werden – auf die „Agenten, sozialen Akteure, Individuen, Gruppen oder Gemeinschaften, die sich mit dem Sprachenlernen in gewissen Kontexten oder Umgebungen beschäftigen“ (Ushioda 2014).

Durch das Prisma der Komplexitätstheorie lässt sich das Konzept der FSVA als ein komplexes dynamisches System betrachten, das sich in einer fortlaufenden Entwicklung befindet und untrennbar mit der Individualität der Lernenden und dem Kontext der Sprachverwendung bzw. des Spracherwerbes verbunden ist. Diese Herangehensweise ermöglicht das breite Spektrum an zusammenhängenden sprachlichen, psychologischen, sozialen, kognitiven und emotionalen Aspekten aufzuzeigen, das prägend für das Konzept der FSVA der Lernenden im Alltagsleben ist.

4.3.2 Ein Beispiel der methodischen Anwendung der Komplexitätstheorie.

Hinweise für die weiteren Studien in der FSVA-Forschung

Die Komplexitätstheorie hat ihren Eingang in die Sprachlehrforschung erst in den 2000er Jahren gefunden, so dass Studien, in denen diese theoretische Herangehensweise eingesetzt wird, noch in ihren Anfängen stehen. Eine methodische Umsetzung der Komplexitätstheorie in der Sprachlehrforschung stellt die „idiodynamische Methode“ von MacIntyre (2012) dar. Diese Methode legt den Akzent auf ein Ereignis (wie z. B. den Kommunikationsakt) und zeigt dynamische Veränderungen des Individuums während des Ablaufs dieses Ereignisses auf. Damit konzentriert sich die idiodynamische Methode auf das Mikroniveau des Sprachenlernens bzw. Spracheinsatzes. Ihr Ziel besteht darin, Fragen über die Veränderungsmuster im Empfinden der FSVA nicht auf Grundlage einer Stichprobe zu beantworten (was früher mit statistischen Methoden, wie einfaktorielle Varianzanalyse (ANOVA) oder T-Tests geleistet wurde), sondern mit Blick auf das Individuum – auf die Lernenden. Kommunikative Akte werden herangezogen, um die Dynamik des Sprachenlernens darzulegen und detailliert zu analysieren, welchen Einfluss der psychische Zustand der Persönlichkeit auf ihren Sprechakt nimmt.

Als Beispiel für den Einsatz der Komplexitätstheorie in der Praxis kann die Studie von Gregersen et al. (2014) angeführt werden, die sie zur Erforschung der Fremdsprachenangst verwendet. In der Studie werden physiologische und idiodynamische Daten mit Interviews und Selbstberichten der Lernenden trianguliert. Die ForscherInnen untersuchen, wie aufgeregt Spanischlernende während einer Präsentation in der Zielsprache waren, wie Lernende diesen Aufregungszustand persönlich wahrnehmen und wie sie die Auswirkung dieser Aufregung auf ihren fremdsprachlichen Output subjektiv einschätzen. Die ProbandInnen traten mit einer Präsentation auf Spanisch im FSU auf und trugen dabei einen Herzmonitor, der ihren Pulsschlag feststellte. Der Vortrag wurde auf Video aufgenommen. Die idiodynamische Methode bestand darin, dass die ProbandInnen regelmäßig im Laufe ihres Vortrages ihr momentanes FVSA-Niveau angeben mussten (insgesamt 42 Mal innerhalb von 3,5 Minuten). In einem persönlichen Interview nach der Präsentation haben die ProbandInnen ihr emotionales Empfinden während des Vortrages kommentiert. Im

Anschluss daran wurden Daten aller Erhebungen miteinander verglichen. Die Ergebnisse der Analyse haben eine hohe Übereinstimmung zwischen allen eingesetzten Datensätzen erwiesen.

Eine Schwierigkeit in der Studie von Gregersen et al. entstand mit einer Probandin, die sich allgemein für eine niedriggängstliche Person hielt, im Laufe des Experimentes jedoch unerwartet hohe Angstwerte angezeigt hat. Die Autoren weisen offen auf diesen methodischen Effekt hin, der mit der Verwendung aufwändiger Technik und der direkten Beobachtung der ProbandInnen beim Sprechen verbunden ist:

„When she [the test person – Anm. N. I.] was asked, „What triggered your anxiety?“ she responded by ticking off her fingers one-by-one, saying: „You’ve got me hooked up to this thing [heart rate monitor] (1) with a camera rolling (2) recording me speaking a language that is not mine (3) in front of a group of people (4) with the teacher grading me (5). Wouldn’t that put you on edge a bit?“ (Gregersen et al. 2014, S. 584)

Trotz dieser Unzulänglichkeit kommen die Forscher zum Schluss, dass der methodologische Ansatz mit dem Akzent auf die Individualität der ProbandInnen und mit Verwendung triangulierter Datensätze wegweisend für die weitere Forschung im Bereich der Sprachlehrforschung ist, u. a. für die FSVA-Forschung (vgl. MacIntyre und Legatto 2011).

In ihrem Sammelband zur L2-Motivationsforschung legen Dörnyei und Ushioda (2009) einige Anweisungen dar, die sie für die Erarbeitung einer neuen methodischen Herangehensweise in diesem Bereich für aufschlussreich halten. Diese Hinweise können als weitere Anleitungen für das Konzipieren eines Forschungsdesigns im Einklang mit der Komplexitätstheorie betrachtet werden. Erstens soll sich die methodische Herangehensweise „auf das selbstbestimmte Handeln realer Persönlichkeiten [konzentrieren – Anm. N. I.], die in ein komplexes und bewegliches Netz von sozialen Beziehungen und zahlreichen Mikro- und Makrokontexten einbezogen sind“ (Dörnyei und Ushioda 2009, S. 354-355). Zweitens, soll diese Herangehensweise die Komplexität des Systems unterstreichen sowie „die nicht linearen Verhältnisse von zahlreichen kontextualen Elementen, aus denen die Motivation von sich selbst herauskommt“ (Dörnyei und Ushioda 2009, S. 354-355). Und schließlich sollen im Rahmen dieses Ansatzes „keine eindeutigen Ursache-Folge-Effekte theoretisiert [werden – Anm. N. I.], weil der Akzent auf die Komplexität und Idiosynkrasie der persönlichen motivationalen Reaktionen auf gewisse Erlebnisse und Erfahrungen in ihrem Leben“ gesetzt werden soll (Dörnyei und Ushioda 2009, S. 354-355).

Als weiteres Desiderat erwähnen die Autoren die vielversprechende Erforschung der motivationalen Rolle der *ideal selves* hinsichtlich der Emotionen der Lernenden:

„A [...] broad area that awaits future investigation both in SLA and mainstream psychology is the relationship between emotions and future self-guides. As MacIntyre et al. (Chapter 3, S. 47) point out, ‘The emotions experienced are critical to understanding the motivational properties of possible selves... Emotions are fundamentally important motivators. Without a strong tie to the learner’s emotional system, possible selves exist as cold cognition, and therefore lack motivational potency.’“ (Dörnyei und Ushioda 2009, S. 352; MacIntyre et al. 2009, S. 47))

Im Zentrum der neuen Paradigmen in der Identitäts- und Motivationsforschung, die zwischen 1995 und 2000 entstanden sind, befindet sich die Identität der Fremdsprachenlernenden und ihre einzigartige Persönlichkeit. Damit entsteht die Notwendigkeit, eine integrative individuelle Perspektive einzunehmen und näher an den Handelnden selbst – den Lernenden – zu forschen. Diese Sichtweise zufolge, sollen die Lernenden selbst über ihre eigenen Erfahrungen beim Fremdspracherwerb berichten, sodass die ForscherInnen ein breites Bild von den persönlichen Einstellungen der Lernenden und ihren Reaktionen auf fremdsprachliche Kommunikation erhalten. Erst dann, wenn die ForscherInnen Informationen über die persönlichen Interessen, persönlichen Motive und Antriebe der Lernenden haben, können sie ein komplexes Bild des FSVA-Konzeptes für jeden einzelnen Fall zusammenstellen und die Zusammenhänge zwischen den Teilkonstrukten erfassen. Die Fremdsprachenlernenden werden in erster Linie als Individuen angesehen, die ihre persönlichen Belange, Interessen und Ziele in einem gewissen sozialen, historischen und kulturellen Kontext realisieren.

Die dynamische Systemtheorie stellt damit einen aufschlussreichen methodischen und theoretischen Anknüpfungspunkt dar, der in Einklang mit poststrukturalistischen Motivations- und Identitätstheorien – wie der *person-in-context approach* und das *L2 Motivational Self System* von Dörnyei – steht und damit den gegenwärtigen Anforderungen in Theorie und Methodologie der Sprachlehrforschung gerecht wird. Die in diesem Kapitel beschriebenen Theorien und methodischen Ansätze wurden folgerichtig als Ausgangspunkt für die Theoretisierung eines neuen Modells der FSVA sowie für die Erarbeitung eines angemessenen Forschungsdesigns für die vorliegende Forschungsarbeit aufgenommen.

Kapitel 5 Methodisches Verfahren der ersten Teilstudie

„Language Anxiety is a complex psychological construct requiring investigation from a variety of perspectives and approaches“

Young 1992, S. 157

Im Anschluss wird die methodische Vorgehensweise beschrieben, die für die Fragestellung in der ersten Teilstudie erarbeitet wurde. Im Blick auf die Besonderheiten der Erhebungsmethoden in der Angstforschung sowie hinsichtlich der oben beschriebenen Desiderate in der FSVA-Forschung wurde beim methodischen Vorgehen das Ziel gesetzt, die vielseitige Natur des analysierten Konzeptes darzustellen. Als geeignetste Herangehensweise an die Fragestellung wird die Triangulation auf der methodischen Ebene gesehen. Zunächst wird das aufgestellte Konzept der FSVA auf Basis einer quantitativen Analyse überprüft. Anschließend wird dieses anhand einer qualitativen Analyse validiert.

5.1 Besonderheiten der Erhebungsmethoden in der Angstforschung

Das Problem der Tauglichkeit von Messinstrumenten in der Emotionsforschung ist weithin bekannt. Es steht außer Zweifel, dass subjektive Berichte der Versuchspersonen über ihre aktuellen oder rückblickenden Wahrnehmungen von Angsterlebnissen nicht immer als objektive Einschätzungen ihres tatsächlichen Aufregungszustandes dienen können.

„Ein Gefühl ist eine nur dem Fühlenden direkt zugängliche persönliche Erfahrung. Sie kann einem Außenstehenden durch Fragebögen oder durch Kommunikation via Selbstbericht vermittelt werden. Allerdings bringt der Transfer vom eigenen emotionalen Erleben in eine sprachliche Umsetzung oder in bestimmte Ankreuzverhalten typische Verzerrungen mit sich.“ (Reuschenbach 2002, S. 1)

Laut Nisbett und Wilson (1997) steht im Vordergrund der Emotionsforschung die Introspektion, die notwendig, jedoch fehleranfällig ist. Auf Basis ihrer empirischen Forschung ziehen Nisbett und Wilson die Schlussfolgerung, dass verbale Berichte über den psychologischen Zustand der Versuchspersonen nicht den emotionalen Zustand selbst, sondern die subjektive Beschreibung desselben durch die ProbandInnen erfassen. In ihren Selbstberichten äußern die ProbandInnen Hypothesen über ihren Zustand, die häufig vorgefasst sind oder einen funktionellen Charakter aufweisen.

So plädieren die Befürworter der Sprachstil-Hypothese dafür, dass Aussagen der Befragten in einem Angstfragebogen nicht auf die tatsächliche Wahrnehmung des Angstzustandes, sondern auf die individuelle Gedächtnisstruktur der befragten Person zurückzuführen sind (Lazarus-Mainka 1976, 1985). Die Emotionen sind als Wissen in Form mehrerer „Knoten“ im semantischen Netzwerk der Person vorhanden. Dabei unterscheidet Epstein zwischen Emotionen (engl. „*emotions*“) und Stimmungen (engl. „*vibes*“). Unter Emotionen versteht er Reaktionen auf bestimmte Erlebnisse,

wohingegen er Stimmungen eine diffuse und nicht wahrnehmbare Natur zuschreibt. Basierend auf dieser Unterscheidung zwischen Emotionen und Stimmungen beschreibt Epstein den Wahrnehmungsprozess eines Erlebnisses folgendermaßen: „A typical sequence of behavior is that an event occurs; the experiential system scans its memory banks for related events; and vibes from the past events are produced that influence conscious thoughts and behavior.“ (Epstein 1993, S. 323)

Die Items eines Angstfragebogens dienen als Reize, indem bei Beantwortung eines Fragebogens bestimmte „Gedächtnisknoten“ aktiviert werden und die vorhandenen, mit diesen Reizen assoziierten Antworten gegeben werden. Auf diese Weise liefern die mit einem Angstfragebogen erhobenen Daten Informationen über Kognitionsinhalte, die jedoch nicht handlungsrelevant sind (Lazarus-Mainka 1976, 1985). Diesbezüglich warnt Cohen (1969) davor, verbale Aussagen einer Person hinsichtlich der im Fragebogen angesprochenen Emotionen als objektive Messung dieser wahrzunehmen.

Vor dem Hintergrund einer eingeschränkten Tauglichkeit des Fragebogens zur Erfassung des Emotionszustandes erscheint Graebe (1992) die Datenerhebung mittels einer freien Sprachproduktion als zuverlässigere Alternative dazu. Dies begründet Graebe mit dem Hinweis auf Fiedler (1985; vgl. Lazarus-Mainka et al. 1982), demzufolge kognitive Prozesse bei einer freien verbalen Äußerung in größerem Maße durch aktuelle Stimmungsfaktoren gelenkt werden und weniger durch angstthematische Items aktiviert werden.

Bei der Erhebung freier Sprachproduktionen kann jedoch nicht ein weiteres Problem für die Messung von Angstzuständen beseitigt werden, nämlich die Individualität verbaler Antwortstile in mündlichen Berichten. Laut einer behavioristischen Erklärung dieser Problematik basieren Angstäußerungen nicht zwangsläufig auf momentan erlebten Angsterlebnissen, sondern auf bestimmten Denkgewohnheiten bzw. Tendenzen bei der Beantwortung der Fragen zu einem angstbezogenen Thema. Falls die Versuchsperson über eine Erfahrung verfügt, wo ihre Angstäußerungen von anderen abgelehnt wurden, wird sie bei zukünftigen Angsterlebnissen ihre Angstgefühle eher dissimulieren. Im Gegensatz dazu ist von einer Person, deren Angstäußerungen vorher positiv aufgenommen wurden, zu erwarten, dass sie künftig in ihrem Selbstbericht verstärkt auf die Angsterlebnisse hinweisen wird (Graebe 1992, S. 28). Außerdem tendieren Erinnerungen über emotionale Erlebnisse dazu, sich mit der Zeit abzubauen (Crovitz und Schiffman 1974; Woike 2008) und im Nachhinein aus einer eher positiven Perspektive betrachtet zu werden (Ritchie et al. 2006). Dies bringt gewisse Nachteile für die Analyse der negativen Wirkung von Angst auf das Wohlbefinden und das verbale Verhalten der ProbandInnen mit sich.

Gregersen et al. (2014, S. 576; siehe auch Reuschenbach 2002) weisen darauf hin, dass emotionale Reize bei verschiedenen Menschen unterschiedlich wahrgenommen oder auch gar nicht als solche erkannt werden können: „[O]ne emotional impulse is usually most noticeable to the learner, while others are relatively subordinate and can operate imperceptibly in the background“. Das erklärt u. a. den Unterschied zwischen den sprachlichen Urteilen der Person und ihrem tatsächlichen Verhalten. In einer Untersuchung über subliminale Reize zeigen Brooks et al. (2012), dass diese

unterschwelligem Reize dem menschlichen Bewusstsein nicht immer zugänglich sind und bestimmte Gehirnbereiche aktivieren können, ohne dass die Person dies wahrnehmen kann. Folglich sind Personen zuweilen nicht in der Lage, einen gewissen emotionalen Zustand mit einem auslösenden Reiz in Verbindung zu setzen, was wiederum zu verzerrten Ergebnissen verbaler Berichte über emotionale Wahrnehmungen führen kann.

In diesem Zusammenhang weisen Horwitz et al. (1986, S. 125) bei der Theoriegenese des Konzeptes der *Foreign Language Classroom Anxiety* ausdrücklich darauf hin, dass es sich beim Fragebogen zur Messung der *FLCA* um die subjektiven Meinungen der ProbandInnen hinsichtlich ihrer Angsterfahrungen handelt. Es wird damit hervorgehoben, dass Selbstberichte der ProbandInnen über belastende Erlebnisse ihre Wahrnehmung und ihr Verständnis über diese Erfahrungen darstellen und keineswegs Tatbestände über ihren emotionalen Zustand.

Studien von Lewis und Brooks (1978) und Frey (1984) stellen fest, dass die Diskrepanz zwischen verbalen emotionsbezogenen Urteilen und dem tatsächlichen Verhalten u. a. auf die instrumentelle und kommunikative Funktion der Angstäußerungen zurückzuführen ist. Nach Einschätzung der Umgebung kann sich die Person vornehmen, mit ängstlichen Äußerungen oder mit einem gewissen Verhalten eine bestimmte Wahrnehmung oder eine Reaktion ihrer GesprächspartnerInnen absichtlich hervorzurufen. So zeigt Frey (1984) in seiner Studie, dass der mimische Ausdruck der Person davon abhängig ist, ob diese Person von anderen beobachtet wird.

„Das Ziel verbaler emotionaler Mitteilungen ist in der Regel, die eigene Person kompetent darzustellen und einen positiven Eindruck zu erzielen“ (Graebe 1992, S. 32; vgl. auch Tedeschi und Norman 1985; Buss und Briggs 1984). Der funktionelle Charakter der Angstäußerungen kommt besonders bei Erhebung der Leistungsängste, v. a. Prüfungsangst vor, insofern die verbalen Meldungen über Angst „dazu dienen, den Beobachter zu veranlassen, die aktuelle schlechte Leistung auf emotionale Erregung statt auf Kompetenzmangel zu attribuieren“ (Graebe 1992, S. 31). In diesem Fall handelt es sich um die s. g. „Selbstbehinderungsstrategie“ (engl. „*self-handicapping*“), auf die Personen zurückgreifen, wenn sie ihr Eigenbild als bedroht ansehen (vgl. Jones und Berglas 1978).

Eine weitere Schwierigkeit bei der Erhebung der emotionalen Berichte besteht darin, dass der Ausdruck angstbezogener Emotionen sozial und kulturell bedingt ist (vgl. Scherer und Wallbott 1990; Camras 1986; Ekman 1972). Soziale Normen und kulturbezogene Verhaltenskonventionen können als gewisse Vorschriften bei der Vermittlung emotionaler Mitteilungen dienen. So können historisch entwickelte soziale Geschlechterrollen in verschiedenen Kulturen für diskrepante Studienergebnisse hinsichtlich des Geschlechtseffekts in der Angstwahrnehmung verantwortlich sein. Während einige empirische Untersuchungen signifikante Beweise dafür liefern, dass Frauen ängstlicher als Männer sind (Campbell und Shaw 1995; Mejias et al. 1991), konnte in anderen kein geschlechtsspezifischer Unterschied nachgewiesen werden (Aida 1994; Matsuda und Gobel 2004). Es ist anzunehmen, dass sich einige männliche Probanden in den empirischen Studien durch gewisse soziale Erwartungen gezwungen

fühlten, weniger Angst in den Fragebögen anzugeben als Frauen, die sich diesbezüglich unter keinem sozialen Druck befinden und den wahrgenommenen Angstzustand ohne Vorbehalt angeben können. Diese Art der „vorgeschriebenen“ Charakteristiken wird von einem Individuum im Laufe der Sozialisierung erworben und kann bei Erhebung des Angstempfindens zum Vorschein kommen. Auf ähnliche Weise können Unterschiede zwischen „*high context*“- und „*low context*“- Kulturen⁹ (Hall 1976; Gudykunst und Kim 1984) dafür sorgen, dass die VertreterInnen der „*high context*“-Kulturen ihre Emotionen üblicherweise nicht wortreich äußern, während die ProbandInnen aus den „*low context*“- Kulturen detaillierter auf das Emotionsempfinden in ihren Selbstberichten eingehen.

Kulturelle und persönliche Unterschiede können für eine Abweichung im Sprachgebrauch zwischen Befragten und DatenerheberInnen verantwortlich sein und zu Verzerrungen bei der Auswertung verbaler Berichte bzw. Fragebögen führen. Unterschiede im Einsatz des Wortschatzes aus dem angstbezogenen Wortfeld (wie z. B. „Wut“, „Stress“, „Panik“) können damit einen Verstoß gegen das Gütekriterium der Objektivität bei den eingesetzten Erhebungsinstrumenten darstellen. Dadurch wird der Einsatz solcher Messinstrumente bei umfangreichen interkulturell angelegten Studien als besonders problematisch angesehen.

Die oben aufgezählten Besonderheiten subjektiver Emotionswahrnehmung führen viele ForscherInnen im Bereich Emotionsforschung zur Schlussfolgerung, dass die persönliche Einschätzung emotionaler Reaktionen durch ProbandInnen keinen Rückschluss auf die objektive Einschätzung solcher zulässt. Nichtsdestotrotz heißt dies laut Graebe (1992) bei weitem nicht, dass auf verbale Berichte in der empirischen Forschung zu verzichten ist. Die Befunde über die Methodeneffekte dieser Forschungsinstrumente weisen lediglich darauf hin, dass diese Unzulänglichkeiten bei der Auswahl des methodischen Verfahrens für die jeweilige Studie sowie bei der Ergebnisinterpretation berücksichtigt werden müssen:

„Trotz aller Kritik der verbalen Daten in der Angstforschung kann die Lösung dieser Probleme nicht darin gesehen werden, auf die Erhebung des subjektiven Erlebens zu verzichten. Vielmehr ist es erforderlich, Zusammenhänge zwischen dem verbalen Ausdruck von Angst (wie er in der Regel durch Angstfragebögen erfasst wird) und alternativen Indikatoren im verbalen und paraverbalen Verhalten ängstlicher Personen aufzuzeigen.“ (Graebe 1992, S. 34)

Die erwähnten Aspekte in der Spezifik der Angstforschung sowie die bereits angeführten Desiderate bezüglich Methodik der FSVA-Forschung (siehe Kapitel 3 und 4) werden als Begründung für die Entscheidung gesehen, die vorliegende Forschung in zwei Teilstudien anzulegen, die eine Kombination aus dem subjektiven und objektiven Einsatz in der Datenerhebung vorsehen. Der funktionale Charakter

⁹ Bei dieser Kulturdimension von Hall (1976) handelt es sich um den Kontextbezug in der Kommunikation in verschiedenen Kulturen. In „high-content“-Kulturen (etwa Frankreich, Spanien, China) werden die Sachverhalte üblicherweise impliziert ausgedrückt, so dass KommunikantInnen auf dem Kontext zurückgreifen und sich auf zahlreiche Details verzichten. In „low-content“- Kulturen (u. a. Deutschland, die USA) werden die Nachrichten offen und auf einer verbalen und direkten Ebene mitgeteilt.

verbaler Äußerungen und die damit verbundenen Methodeneffekte werden hier bei der Auswahl der Erhebungsinstrumente und Auswertungsverfahren sowie bei der Stichprobenziehung beachtet. Der empirische Teil der Forschungsarbeit kann folglich in zwei Verfahrensetappen unterteilt werden: Im ersten Schritt werden mittels des Fragebogens und narrativer Interviews Daten über die subjektive Wahrnehmung der Fremdsprachenverwendungsangst internationaler Studierender erfasst. Im zweiten Schritt wird auf verschiedene Merkmale im fremdsprachlichen Output der ProbandInnen hinsichtlich des Niveaus der FSVA eingegangen, die Rückschlüsse über den Effekt der FSVA auf den kognitiven Prozess zulassen.

Mit der Unterteilung der empirischen Untersuchung in zwei Teilstudien wird beabsichtigt, eine deutliche Abgrenzung zwischen der subjektiven Ansicht über das FSVA-Konzept und seine Wirkung einerseits und der objektiven Analyse dieser Wirkung auf die fremdsprachliche Kommunikation der Deutschlernenden andererseits zu gewährleisten. Damit wird versucht, die Ergebnisse aus zwei methodischen Ansätzen zu kombinieren, um auf Basis der empirischen Analyse möglichst unbefangene und valide Schlussfolgerungen zu ziehen.

5.2 Triangulation als Kernpunkt des methodischen Verfahrens

Das Forschungsziel der ersten Teilstudie besteht darin, ein FSVA-Konzept aufzustellen, das die prägenden Charakteristiken der untersuchten Zielpopulation berücksichtigt und dessen Schwerpunkt auf der Persönlichkeit der BildungsausländerInnen sowie auf dem Kontext des Ziellandes liegt. Damit wird das Ziel verfolgt, ein möglichst breites und prägnantes Modell der FSVA für die untersuchte Gruppe darzustellen und im Nachhinein zu validieren.

Bei der Entscheidung für die Auswahl der methodischen Vorgehensweise sind die Besonderheiten des Forschungsgegenstandes sowie die Komplexität der aufgestellten Forschungsfragen zu berücksichtigen.

Als erstes ist zu berücksichtigen, dass die Fremdsprachenverwendungsangst ein subjektiv internes, nicht direkt zu beobachtendes Phänomen ist. Wie die überwiegende Mehrheit der in der Persönlichkeitsforschung untersuchten Konzepte, stellt die FSVA ein komplexes Konstrukt dar, das viele unterschiedliche Bestandteile umfasst und darüber hinaus mit anderen Faktoren eng verbunden ist. Viele von diesen Faktoren sind schwer messbar und lassen häufig nur eine subjektive Perspektive bei der Datenerhebung zu. Zweitens, wie oben detailliert beschrieben (Kapitel 5.1), bringen die Messinstrumente aus der Angstforschung – wie Angstfragebögen und verbale Selbstberichte – viele Methodeneffekte mit sich. Drittens wird mit der empirischen Analyse das Ziel verfolgt, ein FSVA-Modell aufzubauen, das einen gewissen Grad an Generalisierung im Rahmen der betrachteten Grundgesamtheit zulässt. Gleichzeitig wird jedoch viel Wert darauf gelegt, dass das Modell soweit wie möglich Rückschlüsse auf die Persönlichkeit der einzelnen BildungsausländerInnen zulässt. Damit wird beabsichtigt, den in früheren Studien der FSVA-Forschung verbreiteten

übergeneralisierten, unpersönlichen Ansatz einer/eines „Durchschnittslernenden“ zu vermeiden.

Des Weiteren soll das Modell in Hinblick auf die bereits bestehenden Modelle und Theorien aus der FSVA-Forschung oder relevanter Disziplinen, wie Motivations- und Identitätsforschung, gestützt und dadurch theoretisch validiert werden. Zu den Modellen, die bei der Ausarbeitung der Forschungsfragen für die erste Teilstudie berücksichtigt wurden und die den theoretischen Rahmen für die Forschungsrichtung darstellen, zählen vor allem das Konzept der *FLCA* von Horwitz et al. (1986), das *L2 Motivational Self System* von Dörnyei (2009), die Komplexitätstheorie von Larsen-Freeman (2012) und der *person-in-context approach* von Ushioda (2009).

Im Vordergrund steht dabei das im Jahre 1986 von E. Horwitz et al. ausgearbeitete Modell des Konzeptes „*Foreign Language Classroom Anxiety*“, das mit drei Hauptfaktoren assoziiert wird: Angst vor negativer Bewertung, Prüfungsangst und Kommunikationsangst (Horwitz 2010; Horwitz et al. in Cassady 2010). In der vorliegenden Arbeit wird ein alternatives Modell dieses Konzeptes hinsichtlich einer spezifischen Zielpopulation und eines anderen Kontextes aufgestellt und überprüft. Dabei wird nach Herangehensweisen gesucht, um im Laufe der Untersuchung neue Kategorien hervortreten zu lassen, die eine besondere Relevanz für die Grundgesamtheit der vorliegenden Studie aufweisen.

Mit Rücksicht auf die aufgestellten Zielsetzungen und die beschriebenen Vorannahmen erscheint die Methode der Triangulation für die angelegte empirische Untersuchung am angemessensten. Die Triangulation hat sich in der akademischen Gemeinschaft etabliert und wird derzeit als eine zuverlässige und vielversprechende Methode insbesondere für interdisziplinäre Studien angesehen. Laut Aguado (2014 a) ist die Triangulation eine gut geeignete Vorgehensweise für theoriebildende explorative Studien, die sich mit latenten Konstrukten oder Variablen auseinandersetzen.

Im ersten Teil der Studie – in der explorativen Phase – wurden Fragebögen und einzelne Gespräche mit BildungsausländerInnen eingesetzt. Bei der darauffolgenden Erhebungsphase wurden Fragebögen, halbstrukturierte Gespräche sowie eine Gruppendiskussion verwendet.

5.3 Begründung und Zielsetzung der Verfahrensweise

Bezugnehmend auf die Möglichkeiten der Triangulation sowie auf die Perspektiven der *Grounded Theory* wurde für die Fragestellung der vorliegenden Studie ein „komplexes, zyklisches, integratives Vorgehen zur Gewinnung, Analyse und Interpretation von Daten“ ausgearbeitet (Aguado 2014 b). Die ausgewogene Kombination aus quantitativen und qualitativen Ansätzen soll ermöglichen, ein möglichst umfassendes und tiefgreifendes Modell des FSVA-Konzeptes zu entwickeln und es im Laufe der Studie zu validieren, indem eine kontinuierliche Weiterentwicklung und Überprüfung des Modells auf allen Stufen der methodischen Vorgehensweise vorgenommen wird.

Eine hervorragende Bedeutung wird in der Studie der explorativen Phase beigemessen. Im Rahmen der ersten explorativen Befragungen und mehrerer narrativer Interviews mit BildungsausländerInnen in Deutschland wurden die wichtigsten charakteristischen Merkmale der Zielpopulation erfasst. Dabei wurde in erster Linie von den folgenden prägenden Charakteristiken der untersuchten Gesamtheit und des analysierten Kontextes der Studie ausgegangen: Deutsch als Zielsprache, natürliche Umgebung beim Spracherwerb, Gegenüberstellung alltäglicher Kommunikation und institutioneller Kommunikation im FSU, Motive und Ziele ausländischer Studierender beim Sprachenlernen sowie der besondere soziale Status der BildungsausländerInnen im Zielland und die damit verbundene Identität. Mittels einer zusätzlichen explorativen Befragung sollte herausgefunden werden, wie die Zielsprache Deutsch in den Herkunftsländern internationaler Studierender unterrichtet wurde und welche Sprachkompetenzen dabei vordergründig entwickelt werden sollten.

Die in der Explorationsphase erhobenen Daten und Kategorien wurden systematisch hinsichtlich ihrer Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu den früheren Theorien betrachtet, um differenzierende Merkmale herauszukristallisieren. Auf Basis dieser vergleichenden Analyse wurden Kategorien erfasst, die sich voraussichtlich als hochrelevant für das Konzept der FSVA bei BildungsausländerInnen erweisen. Die generierten Kategorien wurden in ein vorläufiges Modell der FSVA integriert und folglich mit Hilfe des entwickelten Fragebogens als Variable erhoben. Auf diese Weise wurden beispielsweise die Dimensionen „Angst vor Fehlern“, „fehlende Selbstwirksamkeit“, „Neuheits-Ambiguitätstoleranz“ und „*Foreign Language Enjoyment*“ in den Fragebogen einbezogen.

Im nächsten Schritt wurden die mit dem Fragebogen gewonnenen Daten mittels des SPSS-Programms (Version 23.0) und der statistischen Software Mplus (*Statistical Analysis With Latent Variables*, von Muthén & Muthén; Version 7) ausgewertet. Es wurden mehrdimensionale konfirmatorische Faktorenanalysen (engl. „*Confirmatory Factor Analysis*“, CFA) durchgeführt. Das Ziel war dabei, das vorläufige Modell des FSVA-Konzeptes zu überprüfen um herauszufinden, welche der Variablen sich beim Aufbau des Konzeptes als definierend erweisen und welchen Faktoren für das Konzeptmodell eine eher sekundäre Bedeutung zuzuweisen ist. Es wurde damit angestrebt, das analysierte Modell der FSVA für die Zielgruppe internationaler Studierender in Deutschland in einem nomologischen Netz abzubilden.

Nach Kenntnis der Forscherin wurde die konfirmatorische Analyse davor lediglich in einzelnen Studien für die Analyse des FSVA-Konzeptes eingesetzt und zwar für den Vergleich der vorliegenden Modelle des Konzeptes (siehe Paez und Misieng 2012; Cao 2011). Bei der Auswahl der Auswertungsverfahren wurde die Entscheidung zugunsten der konfirmatorischen Analyse gefällt, weil diese im Gegensatz zu den meisten Analysemethoden die Analyse latenter Variablen vorsieht und dabei Messfehler kontrolliert. Darin unterscheidet sich die konfirmatorische Analyse vorteilhaft von t-Test, ANOVA und MANOVA, die bisher vorwiegend in der empirischen Motivations- und Angstforschung eingesetzt wurden (siehe z. B. Studien von MacIntyre 1991 b, 1993 a, 1995; Grotjahn 2004; Horwitz 1986; Aida 1994). Dabei lag der Fokus dieser Studien auf der Mittelwertstruktur, wodurch Kovarianzen und Messfehler, die bei der

Datenerhebung durch Selbstberichte unvermeidlich vorkommen, implizit außer Acht gelassen wurden. Die Intervallskalierung der gemessenen Skalen und die Normalverteilung bei der Auswertung anhand der konfirmatorischen Analyse werden im Gegensatz zu anderen statistischen Verfahrensklassen zwar als Vorteile jedoch nicht zwingend als Voraussetzung angesehen, weil mittlerweile robustes Schätzverfahren zur Verfügung steht. Des Weiteren ermöglicht die konfirmatorische Faktorenanalyse die Berücksichtigung von Datensätzen mit fehlenden Werten, die bei den meisten Auswertungsmethoden nicht eingesetzt werden können.

Zusammenfassend liefern die ersten Datenerhebungsschritte zum großen Teil deduktiv gewonnene Ergebnisse und stellen in Bezug auf die FSVA eine verallgemeinernde Perspektive dar. Im Zuge der Datenauswertung aus der Befragung werden die Hypothesen über das aufzustellende Modell des Konzeptes überprüft und präzisiert.

Die Erhebung durch Befragung erfüllte gleichzeitig mehrere Funktionen und bediente verschiedene Fragestellungen im Rahmen der ersten Teilstudie. Neben dem Ziel, das aufgestellte FSVA-Modell zu überprüfen, wurden die Fragebögen für die Korrelationsanalyse einiger Konzepte eingesetzt und dienten der Berechnung des FSVA-Niveaus jener ProbandInnen, die an weiteren Datenerhebungsverfahren teilnahmen. Die Daten der Befragung ermöglichen es damit, einen Bezug zu den detaillierten Profilen der ProbandInnen bei der folgenden Analyse der Sprechproben sowie der Interviewskripten herzustellen.

Im folgenden Schritt wurden eine Gruppendiskussion und halbstrukturierte Interviews mit den ProbandInnen durchgeführt, die im Vorfeld den Fragebogen ausgefüllt hatten.

In der Praxis der Sozial- und Sprachlehrforschung werden Interviews methodisch häufig mit dem Gruppendiskussionsverfahren kombiniert, indem letztere als komplementäres Instrument eingesetzt wird. Während persönliche Interviews auf die Erhebung individueller Meinungen abzielen, wird das Erkenntnisziel beim Gruppendiskussionsverfahren in der Herausbildung einer nicht öffentlichen Meinung gesehen (Hirth 2005/06). Im Gegensatz zu den individuellen Interviews werden in der Gruppendiskussion „überindividuelle Einstellungen“ erhoben und die informelle Meinung der Gruppe wird erfasst (Hirth 2005/06, S. 6). Ein weiterer Vorteil des Gruppendiskussionsverfahrens besteht in der entspannten Atmosphäre, in der die Erhebung stattfindet. Diese begünstigt spontanen Äußerungen der Befragten. Dadurch ergibt sich bei der Gruppendiskussion eine bessere Möglichkeit, inkonsistente Meinungen der ProbandInnen zu erheben (Hirth 2005/06). Außerdem wird die Gruppendiskussion durch eine Themenvielfalt geprägt, indem während der gemeinsamen Diskussion differenzierte Meinungen der Befragten zum Vorschein kommen, was es u. a. ermöglicht, latente Meinungen zu einer Fragestellung und eine neue Perspektive zum analysierten Gegenstand zu erhalten. Damit wird die Triangulation des qualitativen Interviewverfahrens und des Gruppendiskussionsverfahrens in der vorliegenden Forschung als eine Möglichkeit gesehen, erhobene Befunde gegenseitig abzusichern und zu vervollständigen.

Im Laufe der Gruppendiskussion und Interviews wurden die ProbandInnen über ihre Wahrnehmung der FSVA in der alltäglichen Kommunikation im Zielland sowie über

ihre allgemeinen Erfahrungen im Umgang mit der zielsprachigen Gesellschaft und den Erwerb der Lernsprache im Zielland befragt. Die Transkripte der verbalen Berichte wurden inhaltlich anhand der Methode der strukturierenden und typisierenden Inhaltsanalyse analysiert. Im Zuge der Auswertung der Transkripte wurde detailliert auf die Frage eingegangen, welche Merkmale der Motivation, Identität und der sozialen Umgebung der BildungsausländerInnen besonders wichtig für die Definierung des FSVA-Modells sind. Mit diesem Schritt wurde das aufgestellte FSVA-Konzept nochmals überprüft und um neue Kategorien erweitert. Die Inhaltsanalyse wird als effektive Methode für das Forschungsziel der aktuellen Studie angesehen, ein valides Modell des Konzeptes aufzubauen. Laut Steigleder (2008, S. 170; vgl. Gläser und Laudel 2009) kann die Inhaltsanalyse „je nach Thematik bzw. Forschungsgegenstand sinnvoll sein [...], um bestehende Theorien zu überprüfen, zu erweitern oder auch neue Theorien zu generieren“.

Mit der Erhebung und Auswertung von Gruppendiskussion und den Interviews wurde beabsichtigt, der Datenanalyse eine persönliche Perspektive zu verleihen. Mittels der Inhaltsanalyse können „hochrelevante [...] lernbezogene Einsichten in die Wahrnehmungen, Erfahrungen und Interpretationen der ‚betroffenen‘ Akteure [...] gewonnen werden“ (Aguado 2014 b). Die Inhaltsanalyse erlaubte es, die Einstellung zur FSVA aus Perspektive der Handelnden BildungsausländerInnen selbst zu erfassen und zu analysieren. Dabei wurde großer Wert auf die Beschreibung der sozialen Umgebung der Befragten gelegt, in der ihre FSVA unter gewissen Machtverhältnissen und nach Maßgabe anderer sozialer Konstellationen entsteht. Auf diese Weise wurde angestrebt, dem *person-in-context approach* (Ushioda 2009) bei der Inhaltsanalyse gerechtzuwerden, der zur Entwicklung des Konzeptes für eine gewisse Zielpopulation besonders geeignet erscheint.

Durch Synthese der qualitativen und quantitativen Methoden wird versucht, die Vorteile beider Methoden zu nutzen (Mayring 2010, S. 48): „Der grundlegende Ansatz der qualitativen Inhaltsanalyse ist nun, die Stärken der quantitativen Inhaltsanalyse beizubehalten und auf ihrem Hintergrund Verfahren systematischer qualitativ orientierter Textanalyse zu entwickeln“. Die quantitativen Datensätze, die durch ihre hypothesentestende Natur, eine holistische Betrachtungsweise und externe Perspektive geprägt sind, werden um qualitative Verfahren ergänzt, die sich v. a. durch ihren hypothesengenerierenden analytischen Charakter auszeichnen. Das integrative Verfahren eröffnet die Möglichkeit, Schwachstellen der beiden Datensätze auszugleichen. So wird die subjektive Perspektive der qualitativen Methoden um die stärker objektive Betrachtungsweise quantitativer Methoden ergänzt. Die möglichen Übertragbarkeitsprobleme, die normalerweise mit Ergebnissen qualitativer Analyse assoziiert werden, werden durch generalisierende Befunde der quantitativen Analyse beseitigt. Gleichzeitig werden die reduktionistischen und häufig für oberflächlich gehaltenen quantitativen Daten mit den Befunden der qualitativen Analyse vervollständigt. Die dekontextualisierten und damit potential manipulierten Daten der Befragungen werden durch die qualitativen Daten aus den Erhebungen in natürlichen Situationen vertieft und validiert.

Zusammenfassend wird mit der Kombination qualitativer und quantitativer Methoden innerhalb der vorliegenden Studie das Ziel verfolgt, Verzerrungseffekte zu vermeiden, die mit bestimmten Methoden bekanntlich einhergehen und auch „zufälligen“ Ergebnissen aus dem Weg zu gehen. Die schon in den ersten Stadien der Datenerhebung realisierte Datenauswertung sowie die fortlaufende Bewertung der methodischen Verfahrensweise ermöglichen es, die Fragestellungen im Laufe der Untersuchung immer präziser zu gestalten und die geeignetsten Forschungsverfahren für die Gewinnung neuer Daten auszuwählen. Im Laufe der methodischen Analyse werden immer wieder neue Fragen gestellt, denen im Rahmen der fortlaufenden empirischen Untersuchung nachgegangen wird. Eine solche Herangehensweise scheint zwar aufwändig zu sein, bringt jedoch eine verstärkte Verantwortung der ForscherInnen für ihre Forschungsergebnisse mit sich. So plädiert Kleppin (2014) dafür, dass die ForscherInnen ihre Zielsetzung bei Forschungsstudien neu definieren sollen: statt am Ende ihrer Studien die Nachteile der eingesetzten Methoden aufzuzählen und Desiderate für weitere Studien zu formulieren, sollen ForscherInnen die während der Datenerhebung und Auswertung auftretenden Unzulänglichkeiten und Herausforderungen nach Möglichkeit gleich identifizieren und versuchen, ihre weitere Vorgehensweise so zu adaptieren, dass die Forschungsfragen möglichst umfangreich beantwortet werden können.

5.4 Fragestellung der ersten Teilstudie: Konzept der FSVA für die Zielpopulation internationaler Studierender

Im ersten Teil der vorliegenden Forschungsstudie werden mehrere Fragen formuliert, die in Haupt- und Hintergrundfragen aufgeteilt werden können: während die einen für die Studie von vorwiegendem Interesse sind, liefern die anderen gewisse kontextuelle und komplementäre Informationen, die für die Forschungsfragestellung relevant und weiteführend erscheinen.

Das Hauptziel der ersten Teilstudie besteht darin, ein valides Modell des FSVA-Konzeptes im Hinblick auf die Zielpopulation BildungsausländerInnen aufzustellen und zu analysieren, welche charakteristischen Merkmale der Zielpopulation sich dabei als besonders prägend erweisen. Dabei werden in den Vordergrund der Analyse die Persönlichkeit der BildungsausländerInnen und der Kontext des Ziellandes gestellt. Es wird angenommen, dass ein wesentlicher Teil des Konzeptes bei ausländischen Studierenden durch ihre Selbstwirksamkeit bedingt wird, die ihrerseits mit Selbstdarstellung und Selbstwahrnehmung sowie mit der Selbstverantwortung für ihren persönlichen Erfolg im Zielland verbunden ist. Nach der Aufstellung des Modells wird kurz auf die Frage eingegangen, welche Unterschiede dieses Konzept im Vergleich zum unterrichtsbezogenen *FLCA*-Konzept aufweist.

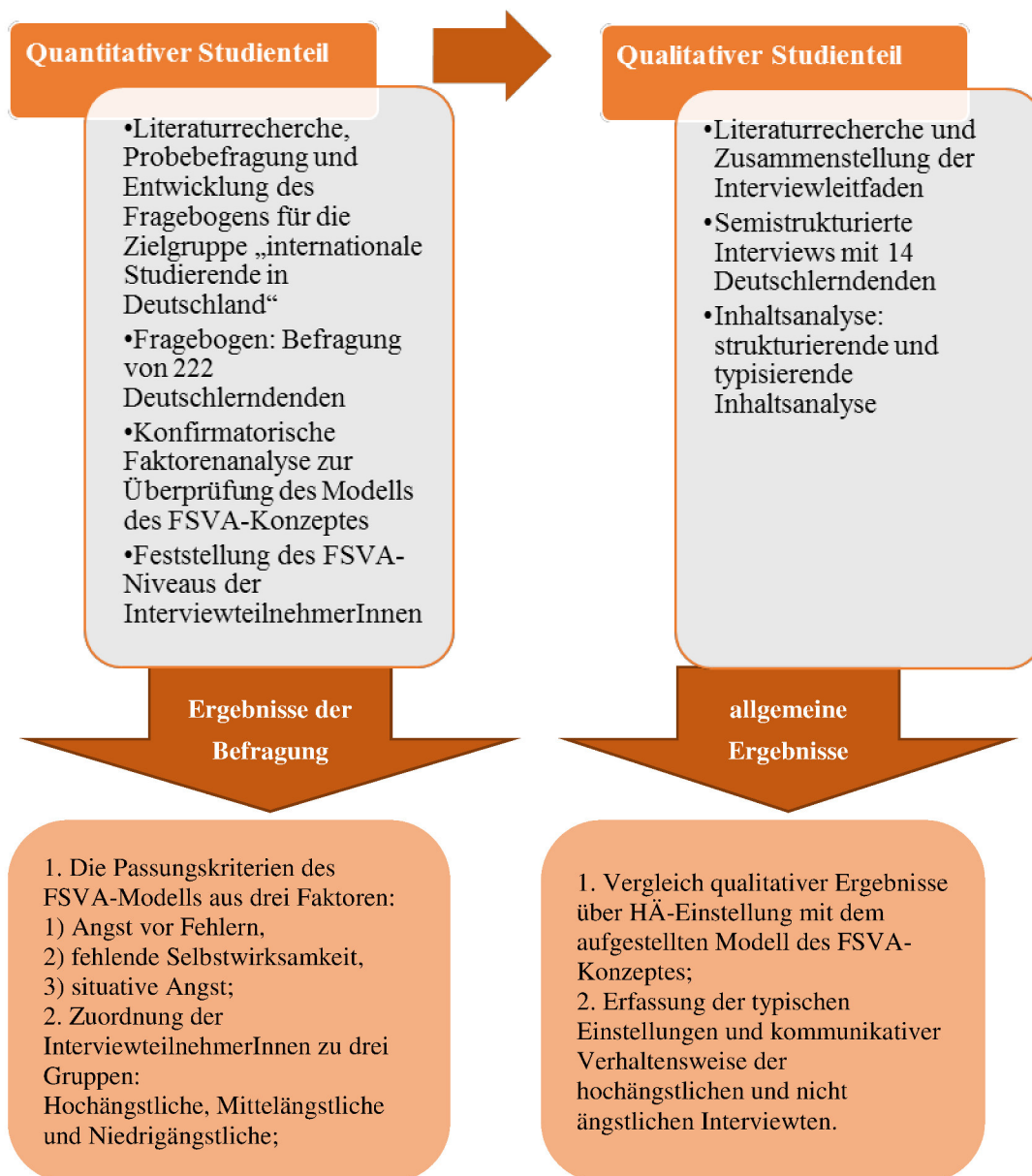


Abbildung 7. Methodische Vorgehensweise der ersten Teilstudie: Aufstellung des Modells vom Konzept „Fremdsprachenverwendungsangst“

Im ersten Teil der Studie wird auch analysiert, mit welchen Faktoren die FSVA ausländischer Studierender besonders starke Korrelationen aufweist. Während der Fragebogen die Zusammenhänge einer Reihe von Faktoren feststellen soll, wird bei der Analyse der Interviewtransskripte auf eventuell ergänzende Faktoren eingegangen, die in einem Zusammenspiel mit dem Konzept der FSVA stehen könnten. Hiermit wird wieder die Frage aufgeworfen, ob die FSVA internationaler Studierender Unterschiede in ihren Verhältnissen zu den anderen Faktoren aufweist, mit denen sich frühere Studien auf dem Gebiet auseinandersetzen. Zu diesen zusätzlich betrachteten Faktoren gehören u. a. Neuheits-Ambiguitätstoleranz, Eigenschaftsangst und *Foreign Language Enjoyment*. Bei der Analyse des Verhältnisses zwischen FSVA und *FLE* wird der Frage nachgegangen, ob die positive Emotion *FLE* in einem negativen Zusammenhang mit der FSVA steht und folglich die Abwesenheit von FSVA vorhersagen kann.

Ein weiteres Ziel der ersten Teilstudie ist es, ein reliables Messinstrument für die Messung von FSVA in Bezug auf die Zielpopulation zu entwickeln und durch Berechnung statistischer Güterkriterien zu überprüfen. Im Rahmen der Studie wird eine FSVA-Batterie für Zielgruppe der BildungsausländerInnen generiert.

Zusätzlich zu den Hauptfragen der ersten Teilstudie scheinen folgende, mit charakteristischen Merkmalen der Zielpopulation verbundene Fragen von Interesse zu sein. Einige Ergebnisse aus der Beantwortung dieser Fragen werden anschließend für die Analyse der zweiten Teilstudie herangezogen.

- Was ist das Ausmaß und die Verbreitung der FSVA unter internationalen Deutschlernenden, die sich im Zielland aufhalten?
- Mit welcher kommunikativen Verhaltensweise geht die FSVA der Fremdsprachenlernenden im Zielland einher?
- Mit welchen sozialen Faktoren und sozial bedingten Einstellungen der Befragten ist die FSVA internationaler Studierender verbunden?
- Was sind die Unterschiede zwischen HÄ- und NÄ-Einstellung zur FSVA?
- Wie wird die Wirkung der FSVA auf den physiologischen Zustand und die fremdsprachliche Produktion der befragten Deutschlernenden von diesen selbst wahrgenommen?

Die methodische Vorgehensweise der ersten Teilstudie sowie das eingesetzte Forschungsinstrumentarium und die Forschungsziele sind in Abbildung 7 dargestellt.

5.5 Explorative Befragung für die Präzisierung der Grundgesamtheit

Frühere Studien im Bereich FSVA haben festgestellt, dass Fremdsprachenangst stärker mit dem sozialen Kontext der Versuchspersonen zusammenhängt, als mit psychologischen Faktoren (vgl. Dewaele 2002). Das veranlasst MacIntyre und seine Kollegen dazu, folgende Empfehlung für die weiteren Studien auf dem Gebiet zu liefern:

„When considering the process of second-language acquisition, it is recommended that close attention be directed to the social context in which the learning is taking place. [...] [W]hat is required is research that delineates the significant features of the social milieu that influences the role of individual differences in language acquisition.“ (MacIntyre und Gardner 1993b, S. 7-8)

Die soziale Umgebung internationaler Studierender im Zielland beeinflusst ihre Identität und spielt damit eine entscheidende Rolle für den Umgang mit der Fremdsprachenverwendungsangst. Der soziale Kontext des Spracherwerbes in natürlicher Umgebung des Ziellandes und die Erfahrungen in der zielsprachigen Kommunikation korrespondieren mit den persönlichen Motiven der BildungsausländerInnen. Das Zusammenspiel dieser Faktoren ist entscheidend für die Entstehung und die Bewältigung der Fremdsprachenverwendungsangst.

Vor der Ausarbeitung der Datenerhebungs- und Analyseverfahren für die Studie wurde eine explorative Phase durchgeführt, in der Daten über die charakteristischen Merkmale hinsichtlich sprachlicher und demographischer Gegebenheiten, Motive und Zielsetzungen der BildungsausländerInnen im Zielland Deutschland gesammelt wurden. Die im Laufe der explorativen Erhebungen erfassten Kontextinformationen wurden mit Beschreibungen aus empirischen Studien über vergleichbare Zielpopulationen sowie mit statistischen Daten über die internationalen Studierenden in Deutschland (siehe Kapitel 2) verglichen. Die empirischen Ergebnisse wurden als Ausgangsinformationen über die Zielpopulation angesehen, die entscheidend für die Zuspitzung der Fragestellungen waren und als Grundbasis für die Entwicklung der geeigneten methodischen Vorgehensweise dienten. Die meisten Teilskalen und offene Fragen, die im Zuge der explorativen Datenerhebungen erfasst wurden, wurden ausschließlich im Rahmen des explorativen Verfahrens eingesetzt. Nach ausreichender Erhebung der benötigten Daten wurden diese in die Endversion des Fragebogens nicht übernommen. Die durchgeführten Vor- und Probebefragungen sind in der Tabelle 4 aufgestellt.

Ort und Zeitraum der Datenerhebung	Art der Erhebungsverfahren
September - Oktober 2013, Onlinebefragung	Befragung russischsprachiger Studierender der Moskauer Lomonossow Universität an der Fakultät für Übersetzen und Dolmetschen
August 2013, Wendgräben, Deutschland	explorative Befragung von Stipendiaten der Konrad-Adenauer-Stiftung
August 2013, Wendgräben, Deutschland	Einzelgespräche mit Stipendiaten der Konrad-Adenauer-Stiftung
Dezember 2013, Universität Duisburg-Essen, Deutschland	Pilotierung des Fragebogens unter DSH-Prüflingen Teilnehmeranzahl: 48
April 2014, Berlin, Deutschland	Pilotierung des Fragebogens unter internationalen TeilnehmerInnen des Programms „Young Europeans“ Teilnehmeranzahl: 16

Tabelle 4. Vor- und Probebefragungen der Studie

Auf Basis der explorativen Befragungen und Einzelgespräche mit internationalen Studierenden in Deutschland sowie der Gespräche der Forscherin mit DaF-Lehrkräften entstand das unten beschriebene Profil der Zielpopulation für die vorliegende Forschung.

1. Motive für den Aufenthalt in Deutschland und das Erlernen der deutschen Sprache

Bei ausländischen Studierenden in Deutschland überwiegt eine instrumentell-extrinsische Motivation, indem der Aufenthalt und das Studium in Deutschland sowie das Erlernen der deutschen Sprache als Möglichkeit angesehen werden, die künftigen

Chancen auf dem Arbeitsmarkt zu erhöhen. Die meisten Befragten haben als Ziel ihres Aufenthaltes in Deutschland die Aussagen „Ich will in Deutschland studieren“ und „Ich benötige Deutschkenntnisse in meinem Beruf“ angekreuzt.

Diese Ergebnisse stimmen mit den Schlussfolgerungen aus der empirischen Studie von Schlak et al. (2002) überein, die sich mit der Frage über die motivierenden Faktoren unter Erasmus- und DSH-Studierenden im Bielefelder Raum auseinandersetzten. In ihrer Studie war die Variable „Leistungsstreben“ charakterisierend für die Motivation der Zielpopulation der DSH-Studierenden, was die Autoren mit der ausgeprägten Leistungsmotivation der ProbandInnen verbinden. Die erhaltenen Informationen über Orientierungen, Zielsetzung, Anstrengung und Persistenz internationaler Studierender sind von Belang für die Analyse der möglichen Prädiktoren der FSVA.

2. Bild des Aufnahmelandes

Deutschland wird als hoch entwickeltes Land wahrgenommen, dessen Studienqualität überall in der Welt hoch angesehen wird. Durch das Studium in Deutschland erhoffen sich BildungsausländerInnen eine hochwertige fachliche Ausbildung, die ihnen in der Zukunft einen Zugang zu wirtschaftlichen Ressourcen dieses oder eines anderen Landes verschaffen kann.

3. Bildungshintergrund

Die ProbandInnen haben in ihrem Herkunftsland die schulische Ausbildung (Abitur) und meistens auch die ersten Semester an der Hochschule abgeschlossen; einige ProbandInnen verfügen bereits über ein abgeschlossenes Bachelorstudium. Aus den statistischen Studien geht hervor, dass BildungsausländerInnen überwiegend aus bildungsnahen, akademisch gebildeten Familien stammen¹⁰ (vgl. Apolinarski und Poskowsky 2013, S. 22).

4. Kenntnisse der deutschen Sprache und früherer Aufenthalt in Deutschland

Hier wurden heterogene Ergebnisse erzielt. Die meisten Studierenden verfügen über erste Kenntnisse in der deutschen Sprache, die sie größtenteils an einer Institution in ihrem Herkunftsland erworben haben. Diese Gruppe der ProbandInnen hatte Deutschkurse an der Schule oder Universität im Herkunftsland besucht oder Germanistik als Fach an der Universität studiert.

Die zweite Gruppe bilden Studierende, die vor mehr oder weniger als einem Jahr ohne oder mit sehr geringen Deutschkenntnissen nach Deutschland gekommen sind, um hier an einer Sprachschule Deutschkurse zu besuchen, um das für das Studium an einer deutschen Universität benötigte Sprachkenntnisniveau zu erlangen. Diese

¹⁰ Es wird folglich davon ausgegangen, dass die nach Deutschland kommenden ausländischen Studierenden keine besonderen Studienschwächen aufweisen und vorwiegend über ein durchschnittliches bis überdurchschnittliches IQ-Niveau verfügen. Dies ist von Bedeutung in Bezug auf die Ausführungen von Verma und Nijhawan (1976), die den negativen Einfluss der Aufregung auf die Leistungen mit einem niedrigen IQ-Niveau der Lernenden in Zusammenhang bringen.

KursteilnehmerInnen beabsichtigen, sich nach Beendigung des Deutschkurses um einen Studienplatz an einer deutschen Universität zu bewerben.

5. Der Deutschunterricht in den Herkunftsländern

Die meisten Studierenden gaben als häufigste Art von Aufgaben im Deutschunterricht in ihrem Herkunftsland schriftliche Aufgaben, v. a. Grammatik-Übungen, Lese- und Übersetzungsaufgaben an. Nach Meinung der Befragten wurde kommunikativen Aufgaben im Unterricht nicht genug Zeit gewidmet. Mündliche Übungen waren insgesamt unzureichend im Unterricht vorhanden.

Daraus lässt sich schließen, dass die Grammatik-Übersetzungsmethodik eine der Hauptmethoden im FSU der meisten internationalen Studierenden bleibt. Insbesondere betrifft das internationale Studierende aus asiatischen Ländern, wie z. B. China. Einzelgespräche mit chinesischen Studierenden haben ergeben, dass das Curriculum für den Deutschunterricht in Hochschulen und anderen Institutionen als Hauptziel die Vorbereitung auf eine schriftliche Prüfung vorsieht. Die Beschreibung von Grafiken stellt dabei eine der häufigsten Aufgaben dar. Demzufolge besteht der zu erlernende Wortschatz aus den entsprechenden Redewendungen bzw. einer Reihe fester Satzkonstruktionen, die für Beschreibungen wirtschaftlicher und statistischer Daten gebraucht werden, bei der alltäglichen Kommunikation im Zielland jedoch über ein geringes Einsatzpotential verfügen.

Es darf jedoch nicht übersehen werden, dass eine relativ große Zahl an Befragten angegeben hat, dass in ihrem Deutschunterricht Aufgaben unterschiedlicher Art kombiniert wurden und Übungen zum schriftlichen und mündlichen Ausdruck gleichermaßen vorhanden waren.

Die Befragungen hinsichtlich Lehrmaterialien im FSU in den Herkunftsländern der ProbandInnen haben gezeigt, dass unter den verwendeten Lehrmaterialien klassische Lehrwerke die größte Verbreitung fanden. Authentische Materialien sind im DAF-Unterricht nach Angaben der Befragten selten: der Einsatz deutschsprachiger Filme, Lieder oder kommunikativer Spiele sei eher die Ausnahme als die Regel. Die Verwendung moderner Technik zur interaktiven Gestaltung des Unterrichts – wie beispielsweise Beamer, Apps, Computerprogramme, DVD-Player – war nur bei einzelnen Deutschlernenden der Fall.

Unterrichtssprache an der Schule war hauptsächlich die erste Sprache der Deutschlernenden in ihren Heimatländern. Die Unterrichtsform begrenzte sich grundsätzlich auf den Frontalunterricht, wobei Gruppenarbeit und Paararbeit im FSU eher selten angewandt wurden.

6. Kontakt mit der deutschen Sprache, mit der Zielkultur und Zielgesellschaft außerhalb des Unterrichts

Die meisten Studierenden haben angegeben, dass sie in ihrer Freizeit kaum Kontakt zur deutschen Gesellschaft und Kultur halten. Auf die Frage, ob die Studierenden außerhalb ihres Deutschunterrichts Kontakt zu deutschen MuttersprachlerInnen aufnehmen bzw. ob sie mit dem Erlernen der deutschen Sprache verbundene Hobbys pflegen, wurde

meistens eine negative Antwort gegeben. Manche Deutschlernenden lesen in ihrer Freizeit deutsche Literatur im Original. Dennoch haben fast keine Studierenden angegeben, dass sie sich in ihrer Freizeit Filme auf Deutsch ansehen oder deutschsprachige Radiosendungen anhören. Damit ist der Kontakt zu Zielkultur und Zielsprache im Herkunftsland als eher begrenzt zu beschreiben.

Überraschenderweise erhöht sich der Umfang des Kontaktes zur Zielkultur und Zielsprache außerhalb des Unterrichtes mit Ankunft ausländischer Studierender in Deutschland nicht wesentlich. Die meisten Studierenden haben angegeben, dass sie einen sehr geringen Kontakt mit MuttersprachlerInnen in Deutschland haben, da sie noch keine einheimischen Freunde gefunden haben. Nach Ankunft in Deutschland bleiben Herkunftssprache oder Englisch die meist verwendeten Verkehrssprachen der Studierenden. Diese Daten bestätigen mehrere statistische sowie empirische Studien über den Kreis sozialer Kontakte internationaler Studierender im Zielland (Robertson et al. 2000; siehe Kapitel 2.3 und 2.4).

Die explorativen Befragungen wurden zur Basis für die Entwicklung der Endversion des Fragebogens, u. a. hinsichtlich Auswahl der Fragen und Verfassung der Antwortoptionen in den geschlossenen Fragen. Die Items der Fragebogen wurden ausprobiert, wobei die ProbandInnen über die Nachvollziehbarkeit und Vollständigkeit der Fragen befragt wurden.

Die genaue Analyse der Zielpopulation erweist sich hinsichtlich des facettenreichen Faktorenkomplexes als notwendig. Auf Basis der Vorbefragungen wurden mehrere Faktoren zu Kontrollvariablen und Kovariaten erklärt, die bei weiteren Datenerhebungen sowie bei der Datenanalyse beachtet werden sollen. Auf die Berücksichtigung mehrerer Faktoren weist Grotjahn (2004, S. 4) in seiner Studie hin, die einen vergleichbar umfassenden Komplex an Variablen aufweist:

„Bei der Interpretation der empirischen Resultate ist natürlich zu berücksichtigen, dass Sprachlernmotivation, Extraversion/Introversion, Fremdsprachenverwendungsangst, Einstellungen und Sprachstand in einer L2 in komplexer Weise miteinander in Wechselwirkung stehen und zudem mit einer Vielzahl weiterer Variablen korreliert sind“.

Die detaillierte Beschreibung des vielschichtigen Zusammenspiels aller Faktoren, deren Wirkung einen Einfluss auf die Studienbefunde ausüben kann, lässt sich aus ökonomischen Gründen im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht gewährleisten. Stattdessen wird auf den Vorschlag von Gardner und MacIntyre (1993 b, S. 8) zurückgegriffen, wonach die Voraussetzungen der Studie samt detaillierter Darstellung der Zielpopulation am Anfang der Studie zu leisten sind:

„Rather than attempt to describe all the possible roles that such factors might play, it seems best to propose that, at a minimum, they should be considered by an investigator when planning a study“.

Die beim explorativen Verfahren erlangten Daten über die Zielpopulation werden bei der Entwicklung der Erhebungsinstrumente sowie bei der Auswertung und Diskussion der Ergebnisse berücksichtigt. Die erhobenen charakteristischen Merkmale der

Zielpopulation werden mit den Daten der Kernbefragungen und Einzelgespräche vervollständigt und in Ergebnissen dargestellt.

5.6 Fragebogen

5.6.1 Stichprobenziehung für die erste Teilstudie und Durchführung der Befragung

Die Befragung fand an zwei Sprachschulen in Duisburg und an einem Unternehmen und einem Sprachzentrum in Berlin statt. Die Zusage der Datenschutzkommission für die Durchführung der Befragungen, Tonbandaufnahmen und Interviews für die empirische Forschung wurde im Bundesland Nordrhein-Westfalen erhalten. Die Stichprobenziehung lief nach einem Zufallsprinzip ab. Anfragen mit der Vorstellung der Studie und ihrer Zielsetzung wurden an Sprachschulen im Raum Duisburg-Essen und in Berlin geschickt. Es haben sich ein Sprachzentrum und ein Unternehmen mit einem Bildungsprogramm in Berlin sowie zwei Sprachschulen in Duisburg zurückgemeldet, an denen im Juni und September 2014 Befragungsrunden durchgeführt wurden.

Die Stichprobengruppen im Raum Duisburg-Essen sowie die Stichprobengruppe in Berlin beinhalteten internationale Studierende, die nach ihrem Deutschkurs ein Studium an einer deutschen Universität anfangen bzw. fortsetzen wollten. Die dritte Stichprobe bestand aus 16 Auszubildenden an einem deutschen Unternehmen in Berlin. Die jungen AusländerInnen kamen aus unterschiedlichen europäischen Ländern, vorwiegend aus Griechenland, um an einem Bildungsprojekt für junge Spezialisten im Fach Elektrotechnik teilzunehmen. Zum Zeitpunkt der Befragung haben sie anderthalb Jahre in Deutschland verbracht, wobei sie im Laufe des Programms auch Deutschkurse besucht haben. Einige TeilnehmerInnen haben erste Deutschkenntnisse bereits vor Programmbeginn in ihren Herkunftsländern erworben.

Die Datenerhebung erfolgte in mehreren Schritten zu unterschiedlichen Zeitpunkten und mit jeweils unterschiedlichen Stichprobengruppen, was die Möglichkeit zur Verallgemeinerung der Studienergebnisse erhöhen sollte. Die internationalen Auszubildenden haben die Befragung sowie die Gruppendiskussion für die vorliegende Studie an einem Tag absolviert. Tabelle 5 veranschaulicht, welche Stichprobengruppen an welchen methodischen Verfahren der Studie teilgenommen haben.

Die Befragten wurden über die Ziele der Befragung sowie über die datenschutzrechtlichen Bestimmungen informiert. Es wurde darauf hingewiesen, dass die Befragung für den größten Teil der Befragten in anonymisierter Form erfolgte. Die Fragebögen der ProbandInnen, die der weiteren Teilnahme an der Studie zustimmten (Interviews und Sprechprobenaufnahme), wurden pseudonomisiert. Die ProbandInnen wurden über die freiwillige Teilnahme an der Befragung und an den weiteren Erhebungsverfahren aufgeklärt. Außerdem wurde ausdrücklich darauf hingewiesen, dass die Forschung unabhängig von der DSH-Kommission an der Universität stattfindet und dass die Entscheidung über die Teilnahme oder Nichtteilnahme sowie die

Ergebnisse der Befragungen keinerlei Einfluss auf die Ergebnisse bei der künftigen DSH-Prüfung haben werden.

Stichprobengruppen	Befragung	Gruppendiskussion	persönliche Interviews	Sprechprobenaufnahme (zweite Teilstudie)
Stichprobengruppe 1 (Teilnehmende eines Deutschkurses, Raum Duisburg-Essen)	+	-	+	+
Stichprobengruppe 2 (Teilnehmende eines Deutschkurses, Berlin)	+	-	+	-
Stichprobengruppe 3 (Auszubildende, Berlin)	+	+	-	-

Tabelle 5. Teilnahme der Stichprobengruppen am methodischen Verfahren der Studie

Die durchschnittliche Bearbeitungszeit für den Fragebogen betrug ca. 15 Minuten. Die Bearbeitungszeit variierte jedoch wesentlich zwischen unterschiedlichen Gruppen, abhängig vom Niveau der Deutschkenntnisse der Befragten und davon, ob die ProbandInnen den Fragebogen in ihrer Erst- oder Fremdsprache ausfüllten. Die Befragung auf Deutsch erfolgte nur in den Kursgruppen im Raum Duisburg-Essen und in Berlin ab dem Sprachniveau B2, wobei sich die ProbandInnen immer für die Version des Fragebogens in einer der vier Sprachen (Deutsch, Englisch, Russisch oder Chinesisch) entscheiden konnten. In den Gruppen mit dem Sprachniveau B1 wurden nur die KursteilnehmerInnen befragt, für die eine der Sprachen der übersetzten Versionen ihre Erstsprache war. Die dritte Stichprobe füllte nur die englischsprachige Version des Fragebogens aus.

5.6.2 Aufbau des Fragebogens. Zusammenstellung der Items

Für die Bearbeitung der aufgestellten Forschungsfragen wurde im Rahmen der Studie eine neue Batterie entwickelt, deren Ziel ist es, den Faktor der FSVA zu analysieren und sein Verhältnis zu anderen relevanten Faktoren festzustellen.

Die Begründung der in den Fragebogen eingeschlossenen Faktoren beruht auf theoretischen Ausführungen in unterschiedlichen Disziplinen, wie kognitive und biologische Psychologie, Persönlichkeitspsychologie, pädagogische Psychologie sowie auf den Theorien im Bereich Spracherwerb und Sprachförderung. Die eingesetzten

Skalen wurden größtenteils von Studien im Bereich Kognitionspsychologie, Leistungsangst und von vorhandenen Studien zur Fremdsprachenverwendungsangst in überarbeiteter Form übernommen und teilweise selbstentwickelt.

Der Fragebogen kann insgesamt in 8 Fragenblocks oder Teilfragebögen aufgeteilt werden, die vorwiegend aus Skalen und geschlossenen Fragen bestehen. Zur Einheitlichkeit der Datenregistrierung – basierend auf Forschungsbefunde zur idealen Anzahl von Antwortkategorien, um eine möglichst kontinuierliche Variable mit approximativer Normalverteilung auf Grundlage von Likert-Skalen zu bilden – wurden sowohl für die übernommenen Skalen als auch für die entwickelten Skalen 4 und 6 Antwortkategorien verwendet (Eid und Schmidt 2014).

Im Folgenden wird näher auf die variablenbezogenen Fragenblocks und die für ihre Entwicklung verwendeten Quellen eingegangen. Außerdem wird die Auswahl der Fragebogen-Items in Bezug auf die Fragestellung der vorliegenden Arbeit begründet. Tabelle 6 gibt einen Überblick über die im Fragebogen eingesetzten Skalen und führt Ankerbeispiele auf. Der Fragebogen mit Markierungen der thematischen Fragenblocks befindet sich unter Anhang 1.

Die Skalen im ersten Fragenblock messen das Niveau der situativen Sprechangst in der Fremdsprache und Neuheits-Ambiguitätstoleranz der ProbandInnen in fremdsprachlichen Kommunikationssituationen. Dieser Fragenblock besteht aus acht Doppelskalen, von denen jede eine häufig vorkommende Kommunikationssituation aus dem Alltagsleben internationaler Studierender im Zielland darstellt. Die Befragten werden aufgefordert, das Niveau ihrer Aufregung und der Berechenbarkeit der jeweiligen Situation für sie einzuschätzen und ihre Antwort auf einer 6-stufigen Skala zu markieren. Die Skalenantworten auf der FSVA-Skala variieren von „sehr aufgeregt“ bis zu „gar nicht aufgeregt“. Die Antwortbreite auf der Skala zum Niveau der Neuheits-Ambiguitätstoleranz reicht von „absolut vorhersehbar“ bis „gar nicht vorhersehbar“. Damit erhebt dieser Frageblock die situationsbezogene FSVA und Neuheits-Ambiguitätstoleranz (NAT) der Befragten im Kontext konkreter zielsprachiger Situationen, die von den Befragten bereits erlebt wurden.

In diesem Fragenblock wird angestrebt, nach Kommunikationssituationen zu fragen, die möglichst viele unterschiedliche Konstellationen darstellen. Dabei werden folgende Dichotomien dargestellt: „institutionelle Kommunikation/alltägliche Kommunikation im Zielland“, „Bekannte/Fremde als GesprächspartnerInnen“, „vorbereitetes strukturiertes Reden/spontanes unstrukturiertes Gespräch“, „vertrautes Einzelgespräch/öffentliches Auftreten“, „Routinegespräch/Leistungsgespräch“. Damit werden Situationen abgefragt, in denen unterschiedliche Verhältnisse zwischen den GesprächspartnerInnen und soziale Erwartungen hinsichtlich des Sprechverhaltens zutage treten. Als Grundlage für die Fragen dienen die Befunde aus der Sprachlehrforschung, wonach das Sprechverhalten der KommunikantInnen von den Kommunikationsumständen abhängt (vgl. Carrier 1999; Aneiro 1990).

Fragenblock	Art der Teilskala	Ankerbeispiele aus der Teilskala
Block 1	Skala zur Messung der situativen Sprechanxiety in der Fremdsprache und Neuheits-Ambiguitätstoleranz (weiterer NAT) in fremdsprachlichen Kommunikationssituationen	Wenn ich in die Sprechstunde zu einem Professor/einer Professorin komme und ihn/sie anspreche, fühle ich mich... a) 1 „gar nicht nervös“ – 6 „sehr nervös“, oder „trifft bei mir nicht zu“; b) 1 „absolut vorhersehbar“ – 6 „vollkommen ungewiss“, oder „trifft bei mir nicht zu“;
Block 2	Fragen zur Wirkung der FSVA auf den physiologischen Zustand und den zielsprachigen Output der Befragten	Erinnere dich bitte an Situationen, als du dich mit einem/-er MuttersprachlerIn unterhalten hast und dich dabei nervös fühltest. Welche der folgenden Reaktionen hast du empfunden? „Ich stockte beim Reden“ „Meine Rede wirkte nicht zusammenhängend“.
Block 3	Fragen zu möglichen Erklärungs- und Auslösefaktoren der FSVA	Warum warst du so nervös? „Ich war nervös, weil ich Angst vor Fehlern hatte“.
Block 4	Skala zur Messung der Eigenschaftsängst	„Ich mache mir zu viele Gedanken über unwichtige Dinge“.
Block 5	FSVA-Skala und Frage zum allgemeinen Niveau der FSVA bei zielsprachiger Kommunikation im Alltag in Deutschland	„Es stört mich, wenn ich neue Wörter im Gespräch höre, die ich nicht verstehe“.
Block 6	Skala zur Messung von <i>Foreign Language Enjoyment</i>	„Es macht viel Spaß, Deutsch zu sprechen“.
Block 7	Skala zur Messung von Neuheits-Ambiguitätstoleranz	„Ich würde gerne eine Weile im Ausland wohnen“.
Block 8	Demographische Daten und Fragen zur Sprachlerngeschichte	Hattest du längere Aufenthalte (z. B., Studienaufenthalt, akademischer Austausch, Sommerkurse usw.) in einem deutschsprachigen Land? Wenn ja, wie lange?

Tabelle 6. Aufbau und Ankerbeispiele des Fragebogens

Die Entscheidung, das Ambiguitätsniveau der Befragten hinsichtlich derselben Kommunikationssituationen zu erheben, ist durch die Fragestellung der ersten Teilstudie bedingt. Es wird angenommen, dass der Faktor „Neuheits-Ambiguitätstoleranz“ einen Zusammenhang mit der FSVA internationaler Studierender aufweisen kann, da neue Situationen im Zielland einen gewissen Grad an Neuheit und Ungewissheit mit sich bringen und damit Unsicherheit auslösen (Gudykunst 2005; Gudykunst und Kim 1984, vgl. auch Daly 1991; Herman und Schield 1961; Sawir 2005).

Hier ist zu bemerken, dass mit diesen Fragen nicht vorrangig das Ziel verfolgt wird, die Angsterlebnisse aller ProbandInnen in den jeweiligen Situationen *en masse* zu

vergleichen und generalisierende Schlussfolgerungen aus diesem Vergleich zu ziehen. Es wird erkannt, dass ProbandInnen aufgrund ihrer facettenreichen Identität, persönlicher Erfahrungen und spezifischer Motive die Situationen auf unterschiedliche Weise erleben können. Um die fehlerhafte Einstellung zu vermeiden, dass sich gewisse Fremdsprachenlernende bzw. Fremdsprachenverwendende in bestimmten Sprechsituationen immer aufgeregt fühlen, wird bei anderen Erhebungsschritten (bei den Interviews und der Gruppendiskussion) näher auf die Erfahrungen der ProbandInnen in den zielsprachigen Situationen eingegangen¹¹.

Im zweiten und dritten Fragenblock müssen sich die Befragten an eine Erfahrung in zielsprachiger Kommunikation mit deutschen MuttersprachlerInnen erinnern, in der sie besonders aufgeregt waren. Im zweiten Fragenblock müssen die ProbandInnen angeben, welchen Einfluss die Aufregung auf ihren physiologischen Zustand ausübte und ob ihre Aufregung ihr Sprachverhalten beeinträchtigt hat. Im dritten Fragenblock müssen die Befragten auf eventuelle Gründe hinweisen, die ihre Aufregung in der erwähnten Situation ausgelöst haben. Mit diesen Fragen wird die subjektive Meinung der KommunikantInnen darüber erfasst, welche Faktoren für die Entstehung der FSVA verantwortlich sind und welche Wirkungen die FSVA auf den fremdsprachigen Output mit sich bringt. Die subjektive Wahrnehmung der FSVA wird bei den Interviews noch detaillierter erfasst, wobei in der zweiten Teilstudie versucht wird, eine objektive Perspektive in der Frage zur FSVA-Wirkungsweise auf fremdsprachliche Produktion darzustellen.

Die im zweiten Block angeführten Fragen zur eventuellen Wirkungsweise der FSVA auf das Sprechverhalten wurden von Fragen zum Aufregungszustand aus der Studie von Phillips (1992) und aus dem Erhebungsinstrument *Depression, Anxiety and Stress Scale* (Lovibond, S. und Lovibond, P. 1995) inspiriert. Die im dritten Block gestellten Fragen zu eventuellen Erklärungsgründen der FSVA wurden auf Basis der Vorbefragungen und explorativen Einzelgespräche mit der Grundgesamtheit generiert.

Der vierte Fragenblock stellt eine verkürzte Version der *Trait*-Angstskala aus dem *State-Trait*-Angstinventar von Spielberger (1984) dar. In der vorliegenden Studie wurden die offiziellen Übersetzungen des Fragebogens in drei weiteren Sprachen verwendet (die deutsche Version von Laux et al. 1981, die russische Version von Chanin 1976 und die chinesische Version von Huang 2008 (siehe auch Cao 2011)). Die gekürzte Version der Skala zur Messung der Eigenschaftsangst wurde auf Basis der Faktorenanalyse von Brados et al. (2010) zusammengefasst.

Der fünfte Block im Fragebogen ist von zentraler Bedeutung für die Fragestellung der vorliegenden Studie und widmet sich der Messung des Aufregungsniveaus der befragten internationalen Studierenden im Zielland. Die FSVA-Skala besteht aus 12 Items und stellt eine Likert-Skala mit 5-stufig polierten Items dar.

¹¹ Bei der Entwicklung dieses Teilfragebogens wurde eine sog. „Pufferfrage“ hinzugefügt, um einen „Ausstrahlungseffekt“ bzw. „Platzierungseffekt“ zwischen den nebeneinanderstehenden Fragen zu vermeiden (Schnell et al. 1995, S. 341).

Bei der Entwicklung der Skala für die Zielpopulation der Studie wurde in erster Reihe auf die *Foreign Language Anxiety Scale* der amerikanischen Forscherin Elaine Horwitz et al. (1986) zurückgegriffen. Im Vergleich zur *FLCA*-Skala, die ursprünglich für die Befragung von Lernenden im FSU im Herkunftsland entwickelt wurde und folglich nach dem hypothetischen Angstempfinden der ProbandInnen fragt, ermöglicht es der Kontext der vorliegenden Studie die ProbandInnen nach ihren tatsächlichen Erlebnissen und nach ihrem wahren Empfinden in der zielsprachigen Kommunikation zu befragen und dadurch realitätsbezogene Antworten zu erhalten.

Die Items für die aktuelle Studie wurden vorwiegend aus dem letzteren Teil der *FLCA*-Skala übernommen, der der Aufregung bei allgemeiner Kommunikation in der Zielsprache – bzw. nicht zwangsläufig im FSU – gewidmet ist.

Die Fragen zur Prüfungsangst aus der Originalversion der *FLCA*-Skala wurden ausgelassen bzw. durch Fragen über Angst vor Fehlern oder negativer Einschätzung ersetzt. Einige Items wurden neu geschrieben. Die Items, die sich auf die Wirkungsweise der FSVA beziehen, wurden in Anlehnung an den Fragebogen von MacIntyre und Gardner (1994) zur Messung des Einflusses von FSVA auf das kognitive Prozessieren in der Zweitsprache formuliert. Fragen zur Selbstwirksamkeit wurden z. T. von der Skala zur allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung von Schwarzer und Jerusalem inspiriert (1995).

Insgesamt erhebt die FSVA-Skala die folgenden kontinuierlichen Variablen, die als Bestandteile und Prädiktoren des aufgestellten Faktors von FSVA betrachtet werden:

1. Selbstwirksamkeit beim Sprechen in der deutschen Sprache;
2. Angst vor Fehlern in der Lernsprache;
3. Situative Sprechangst in der Fremdsprache;

Das postulierte Modell des FSVA-Konzeptes ist Abbildung 8 zu entnehmen.

Im aufgestellten Modell der FSVA stimmt die Definition des Konzeptes „Selbstwirksamkeit“ mit der Definition von Bandura (1995, S. 2; s. Kapitel 4.1.4) überein. Im Kontext des Fremdsprachenlernens wird fehlende Selbstwirksamkeit als mangelndes Glauben an eigene Fähigkeiten und Fertigkeiten verstanden, erwünschte Ergebnisse in der Fremdsprache durch eigenes Handeln zu erreichen. Hier stehen erwünschte Ergebnisse der Fremdsprachenlernenden im direkten Zusammenhang mit ihrem „*ideal self*“, während ihr zielgerichtetes Handeln ihrer Lernerautonomie entspricht.

Die Variable „Angst vor Fehlern in der Fremdsprache“ kann im Großen und Ganzen als Analogon zu „Prüfungsangst“ (engl. „*test anxiety*“) im *FLCA*-Konzept von E. Horwitz et al. (1986) betrachtet werden, die allerdings mit dem Kontext der vorliegenden Studie – der alltäglichen Kommunikation im Zielland – konform ist. Damit bringt die „Angst vor Fehlern“ im Vergleich zu „Prüfungsangst“ einige dem Kontext entsprechende Aspekte mit sich. Es ist anzunehmen, dass die Prüfungsangst in großem Maße vom „*ought self*“ stammt und dass sie im Zusammenspiel von Erwartungen der Lehrkraft, Konkurrenz mit den Mitstudierenden und Angst vor Bewertung der Leistungen steht.

Aspekte wie Diskrepanz zwischen „*ideal self*“ und dem aktuellen „*self*“ sowie der Vergleich mit den muttersprachlichen Fertigkeiten können sich dahingegen als definierend für die Angst vor Fehlern in der Fremdsprache im Kontext des Ziellands erweisen.

Die Variable „Situative Sprechangst in der Fremdsprache“ bezeichnet die Sprechangst, die die Fremdsprachenlernenden in zielsprachigen Situationen erleben und die von der Vertrautheit der Sprechenden mit diesen Situationen abhängt. Ausgehend von der *AUM* Theorie von Gudykunst (2005) wird angenommen, dass jede Kommunikationssituation mit einem gewissen Maß an Neuheit und Ambiguität einhergeht und die Sprechangst in dieser Situation demensprechend im Wesentlichen auf frühere Erfahrungen mit solch einer Situation zurückgeht.

Zu Fragenblock 5 gehört ebenso die Frage nach dem allgemeinen Emfinden der FSVA bei zielsprachiger alltäglicher Kommunikation in Deutschland.

Der sechste Block im Fragebogen setzt sich mit dem Aspekt „*Foreign Language Enjoyment*“ (FLE) auseinander. Es wurde der Frage nach dem Verhältnis zwischen FSVA und *FLE* nachgegangen, wobei angenommen wurde, dass der Faktor „*Foreign Language Enjoyment*“ mit einer niedrigeren Ausprägung der FSVA einhergeht.

Bei Zusammenstellung der Fragen zum *FLE*-Aspekt wurde die vorläufige Version des Fragebogens in der Studie von Dewaele und MacIntyre (2014) als Orientierung herangezogen. Die Autoren haben noch vor Veröffentlichung ihrer Studie die *FLE*-Skala zur Sichtung und für den Einsatz in der vorliegenden Forschungsarbeit zur Verfügung gestellt. Einige Items in der Skala gehen mit allgemeinen Items zur Messung integrativer Motivation in Motivationsfragebögen einher (vgl. z. B. Fischer 2005; Kirova et al. 2012).¹²

¹² Hier ist zu bemerken, dass bei Zusammenstellung des fünften und sechsten Fragenblocks auf eine ausbalancierte Polierung der Items geachtet wurde, so dass ein Teil der Items eine positive Äußerung des Faktors und der andere Teil die Anwesenheit oder die negative Äußerung desselben Faktors vorsieht (Fisseni 1997, S. 300).

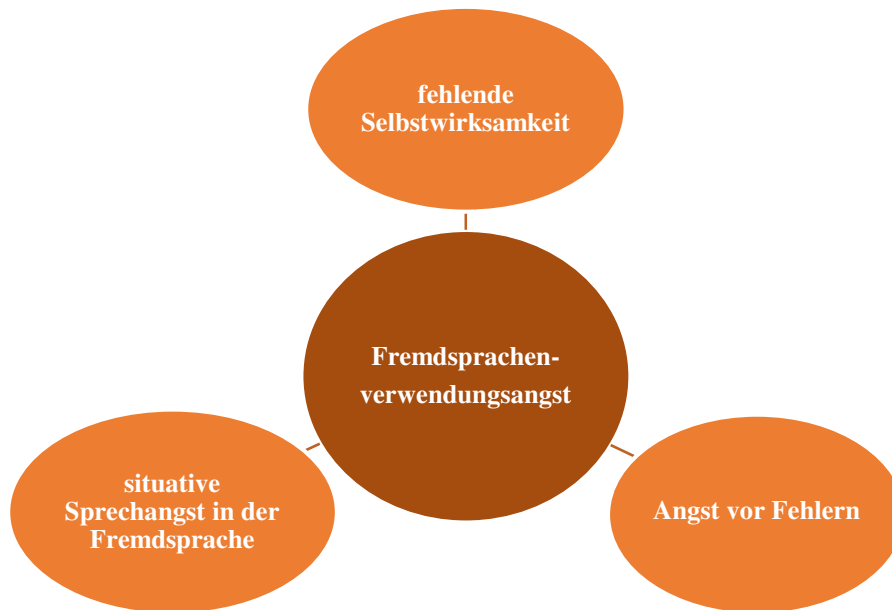


Abbildung 8. Das postulierte Modell der FSVA internationaler Studierender

Der siebte Fragenblock stellt eine kurze Version der Skala zu Ambiguitätstoleranz (engl. „*Tolerance of Ambiguity Scale*“) von Budner (1962) dar und erhebt den Faktor der Neuheits-Ambiguitätstoleranz.

Der letzte und achte Block enthält allgemeine demographische Angaben sowie Informationen zu Sprachlerngeschichte und Kenntnissen anderer Fremdsprachen. Diese Daten dienen als grundsätzliche Informationen für die Profile der ProbandInnen und werden beim späteren methodischen Verfahren für die Auswahl bzw. Einordnung der ProbandInnen in Betracht gezogen. Der Fragenblock enthält zum größten Teil Fragen zur Erhebung von Kontrollvariablen, die bei der Analyse der Ergebnisse zu berücksichtigen sind. Die im achten Fragenblock enthaltene Fragestellung umfasst folgende Aspekte:

- Erfahrung mit der Lernsprache:
 - deutsche MuttersprachlerInnen in der Familie;
 - realitätsbezogener Einsatz der Lernsprache: berufliche Erfahrung, bei der die deutsche Sprache eingesetzt wurde;
 - Dauer der aktuellen und früheren Aufenthalte in deutschsprachigen Ländern;
- Anzahl anderer, u. a. europäischer Sprachen, in denen Kenntnisse bestehen;
- Motivation zum Sprachenerlernen für das Studium im Zielland;
- Alter;
- Geschlecht;
- Herkunftsland.

Prädiktoren

Kovariaten

Kontrollvariablen

Fehlende Selbstwirksamkeit;	Neuheits-Ambiguitätstoleranz;	Erfahrung mit der Lernsprache;
Angst vor Fehlern;	Eigenschaftsangst;	Erstsprache;
Situative Sprechanst in der Fremdsprache	<i>Foreign Language Enjoyment</i> ;	Kenntnisse in anderen Fremdsprachen;
		Motivation zum Spracherlernen für das Studium im Zielland;
		Alter;
		Geschlecht;
		Herkunftsland

Tabelle 7. Variablenkomplex im Fragebogen

Daraus ergibt sich bei der Erhebung des FSVA-Konzeptes ein Variablenkomplex aus Prädiktoren der Variable „FSVA“, Kontrollvariablen und Kovariaten, die in Tabelle 7 nochmals überblicksartig dargestellt werden.

5.6.3 Statistische Analyse

Die Verfahrensweise zur Analyse des aufgestellten Modells besteht aus insgesamt fünf Schritten. Nachdem das Modell theoretisch hypothetisiert wird, wird die Modellstruktur spezifiziert. Vorausgesetzt, dass das aufgestellte Modell mit den empirischen Daten identifiziert werden kann, wird eine Beurteilung der Schätzergebnisse vorgenommen. Im Fall einer unzulänglichen Modellpassung erfolgt eine Modifikation der Modellstruktur.

Die Akzeptanz oder Ablehnung des Modells wird auf Basis seiner Güterkriterien vorgenommen. Das Maß der Anpassung der theoretisch aufgestellten Modellstruktur an die empirischen Daten wird in der vorliegenden Arbeit mithilfe von insgesamt vier Kriterien evaluiert. Als erster Anpassungsindex wird der Chi-Quadrat-Wert (χ^2) betrachtet. Der χ^2 -Anpassungstest wird für die Überprüfung der Passung eines Modells durchgeführt und wird im Verhältnis zu den Freiheitsgraden (χ^2/df) betrachtet. Bei einem guten Modellfit ($\chi^2 \leq 2.5$) wird die Nullhypothese angenommen, die besagt, dass die empirische Kovarianz-Matrix der modelltheoretischen Kovarianz-Matrix entspricht. In diesem Fall wird das Modell als passend akzeptiert. Da der χ^2 -Anpassungstest empfindlich zur Stichprobengröße und einer Verletzung der Normalverteilung ist, werden für die Einschätzung des Modells auch weitere Kriterien herangezogen.

Der *CFI*-Wert (*Comparative Fit Index*) von Bentler (1990) vergleicht den Minimalwert der Diskrepanzfunktion des aktuellen Modells mit dem eines Basismodells. Im Basismodell werden alle manifesten Variablen als unkorreliert angenommen. Bei der Berechnung des *CFI*-Wertes wird die Zahl der Freiheitsgrade ebenso berücksichtigt (Backhaus et al. 2003). Je weiter sich der *CFI*-Wert dem Wert 1 nähert, desto besser ist die Modellgüte. Für die Akzeptanz des Modells wird ein Mindestwert von .90 gefordert. Der *CFI*-Wert berücksichtigt die Komplexität des Modells und ist vom Stichprobenumfang unabhängig.

Mit dem *RMSEA (Root Square Error of Approximation)* (Browne und Cudeck 1992) wird geprüft, wie gut das Modell die Realität approximiert. Im Gegensatz zum *CFI*-Wert, der sparsame Modelle bestraft, ist der *RMSEA*-Wert für weniger sparsame Modelle empfindlich. Ein Wert unter .05 gilt als sehr gut. Modelle mit einem *RMSEA*-Wert von bis zu .08 gelten noch als akzeptabel. Der Grenzwert, ab dem das Modell zu verwerfen ist, ist gleich oder größer .10.

Als letzter Index zur Gesamtpassungsgüte wird in der vorliegenden Arbeit der *SRMR*-Wert herangezogen (*Standardized Room Mean Square Residual*). Bei diesem Index wird die standardisierte Abweichung der beobachteten von der geschätzten Kovarianzmatrix bestimmt. Der *SRMR* sollte kleiner als .08 sein.

Zur Veranschaulichung der Ergebnisse eines Strukturgleichungsmodells wird dieses graphisch in einem Pfaddiagramm dargestellt. In einem solchen Modell werden die latenten Variablen, die die theoretische Postulierung des Konstrukts darstellen, als Kreise abgebildet. Die zu beobachtenden manifesten Variablen werden als Quadrate gezeichnet. Graphisch wird die Beziehung zwischen beobachteten Variablen und latenten Variablen in Form von gerichteten Pfeilen dargestellt, wobei die beobachteten Variablen auf Grundlage der latenten Variablen vorhergesagt werden und dementsprechend die Pfeile von den latenten Variablen auf die beobachteten Variablen zeigen. Die korrelativen Zusammenhänge zwischen zwei latenten Faktoren werden anhand von Doppelpfeilen dargestellt.

5.7 Interviews und Gruppendiskussion

5.7.1 Zielsetzung der Inhaltsanalyse

Während die Befragung mittels des Fragebogens die Feststellung von Zusammenhängen zwischen den interessierenden Faktoren ermöglicht, besteht das Ziel der Inhaltsanalyse darin, diesen Messungen von Korrelationen eine qualitative Bedeutung zu verleihen und detailliert auf die Natur dieser Beziehungen einzugehen. Außerdem wird bei der Analyse der Interview- und Gruppendiskussionstranskripte nach neuen Kategorien gesucht, die für die Aufstellung des FSVA-Modells berücksichtigt werden sollen.

Die Interviews und Gruppendiskussion wurden mit dem Ziel vorgenommen, der Frage über das FSVA-Empfinden eine objektive Perspektive zu verleihen.

Die Datenerhebung erfolgte in Form von halbstrukturierten Interviews und einer Gruppendiskussion, deren Ablauf sich auf ausgearbeitete Leitfragen stützte. In die Leitfragen wurden die Fragen einbezogen, die nach Auswertung der Fragebögen einen Nachfragebedarf aufwiesen oder von besonderem Interesse für die aktuelle Fragestellung waren. Bei Erarbeitung der Leitfaden für die Interviews und die Gruppendiskussion dienten folgende Fragestellungen als Anknüpfungspunkte:

- Empfinden die Befragten FSVA beim Sprechen mit deutschen MuttersprachlerInnen im Zielland?

- Unter welchen Umständen empfinden sie FSVA? Kommt die FSVA ausschließlich in institutionellen Leistungssituationen zustande oder tritt sie auch in einer „lockeren“ Umgebung in der Alltagskommunikation auf?
- Mit welchen Aspekten ist die FSVA der BildungsausländerInnen verbunden?
- Merken die Befragten den Einfluss der FSVA auf ihren fremdsprachlichen Output und ihr Kommunikationsverhalten?
- Empfinden sie FSVA insgesamt als einen eher positiven oder negativen Faktor?
- Welche mit den GesprächspartnerInnen verbundenen Faktoren führen in einem Kommunikationsakt zu Aufregung?
- Wie eignen sich die Versuchspersonen Sprachfertigkeiten in der deutschen Sprache außerhalb des institutionellen Deutschunterrichtes an? Legen die Befragten Lernautonomie und Selbstverwaltung im Zielland an den Tag (z. B. durch gezielte Kontaktaufnahme mit den Einheimischen)?
- Wie hängt das *Foreign Language Enjoyment* der Befragten mit ihrer Lernautonomie zusammen? Lässt das Verhältnis zwischen *FLE* und Selbstverwaltung beim Spracherwerb Rückschlüsse auf das FSVA-Empfinden zu?

5.7.2 Zusammenstellung der Leitfragen

Die meisten Fragen bei den Interviews und der Gruppendiskussion bezogen sich auf aktuelle Erfahrungen der Befragten in der Kommunikation im Zielland Deutschland. Alle Interviewleitfragen können systematisch in mehrere Gruppen unten unterteilt werden. Die vollständige Liste der Interviewleitfragen sowie die Beschreibung des Ablaufs der Interviews befinden sich in Anhang 2.

- 1) allgemeine Frage zur FSVA und Selbstsicherheit der ProbandInnen beim Sprechen in der Zielsprache im deutschsprachigen Raum;
- 2) Fragen über die Erfahrung in der zielsprachigen Kommunikation in Deutschland;
- 3) Fragen zum selbstgesteuerten Lernverhalten beim Spracherwerb in der zielsprachigen Gesellschaft;
- 4) Fragen zur Feststellung von mit GesprächspartnerInnen verbundenen Faktoren, die bei den Befragten Aufregung verursachen;
- 5) Frage zur allgemeinen Wahrnehmung der Wirkung von FSVA.

Die erste Fragengruppe sollte Informationen dazu liefern, in welchen Kommunikationskonstellationen die Versuchspersonen am meisten Aufregung verspüren. Diese Informationen beziehen sich auf mit der FSVA zusammenhängende sowie auf eventuelle auslösende Faktoren.

Fragen zur Erfahrung in der Kommunikation im Zielland sollten Informationen über die Frequenz und Qualität des Kontaktes der InterviewteilnehmerInnen mit Einheimischen liefern. Es wird davon ausgegangen, dass Faktoren, wie FSVA, Selbstsicherheit und Kommunikationsbereitschaft von früheren Erfahrungen in der Kommunikation abhängen (Noels und Clément 1996; Noels et al. 1996; Baker und MacIntyre 2003; MacIntyre et al. 2001; McCroskey und Richmond 1990).

Im nächsten Schritt wurden die ProbandInnen gefragt, inwieweit sie selbstständig Schritte unternehmen, um ihre Sprachfertigkeiten zu verbessern. Hier wurde die allgemeine Motivation der ProbandInnen sowie ihre Zielsetzung beim Erlernen der deutschen Sprache untersucht. Die Kernfrage bestand darin, ob die ProbandInnen bereit und motiviert sind, gezielt nach Kommunikationsgelegenheiten zu suchen, um ihre mündlichen Sprachfertigkeiten zu verbessern. Es wird angenommen, dass Motivation in Verbindung mit dem Faktor „*Foreign Language Enjoyment*“ die ProbandInnen zu Kommunikation in der Zielsprache veranlassen kann, auch wenn sie die zielsprachige Interaktion mit Aufregung und oft auch mit einem Gesichtsverlust verbinden. Die Lernautonomie beim Sprachenlernen und Spracheinsatz werden als wichtige Aspekte beim Spracherwerb in der natürlichen Umgebung des Ziellandes verstanden, die die FSVA einschränken können.

In den Fragen zum vierten Punkt wurden die ProbandInnen gefragt, in welchen kommunikativen Situationen – abhängig vom Verhalten ihrer GesprächspartnerInnen – sie sich wohl fühlen und am wenigsten Angst haben.

Anschließend stand die Frage nach den Effekten der FSVA auf die deutschsprachige Kommunikation im Mittelpunkt. Die Hauptfrage wurde von den Studien zur Auswirkung der FSVA auf das Lernen und Sprechen in der Fremdsprache inspiriert (Hewitt und Stephenson 2012; Phillips 1992). Im Nachhinein wurden präzisierende Fragen zu den konkreten potentiellen Wirkungsweisen der FSVA auf den kognitiven Prozess der Redegenerierung (Eysenck et al. 2007; Graebe 1992), auf die Problemlösungsqualität (Spies und Hesse 1986) und auf das Sprechverhalten gestellt. U. a. wurde gefragt, ob die InterviewteilnehmerInnen einen Einfluss der FSVA auf ihre Reaktionsgeschwindigkeit und Aufmerksamkeit sowie auf ihre heuristische Fähigkeit bemerken.

Es wurde vorausgesetzt, dass Antworten auf die Interviewfragen die subjektive Wahrnehmung der Lernenden darstellen und nicht als objektive Tatsache über den Emotionszustand der Befragten verstanden werden können (siehe Kapitel 5.1). Die Ergebnisse der Interviews wurden im Rahmen der zweiten Teilstudie mit den objektiven Daten der jeweiligen ProbandInnen zum fremdsprachlichen Output unter FSVA-Einfluss verglichen.

Darüber hinaus wurden die Befragten mit der Frage konfrontiert, wie sie mit Aufregung in der zielsprachigen Kommunikation umgehen und welche Techniken sie einsetzen, um ihre FSVA zu bewältigen. Die Antworten auf diese Frage sollten Informationen darüber liefern, wie die ProbandInnen ihr *ought self* (nach dem *L2 Motivational Self System* von Dörnyei 2009) wahrnehmen und ob sie ihre aktuellen Sprachkenntnisse und weiteren Ziele beim Spracherwerb so realistisch einschätzen können, dass die FSVA nicht zu demotivierenden Enttäuschungsgefühlen führt.

Abschließend wurde die Frage gestellt, wie die ProbandInnen die Natur der FSVA im Allgemeinen einschätzen – ob sie der Meinung sind, dass die FSVA eine beeinträchtigende Wirkung auf ihre Kommunikation in der Zielsprache ausübt oder ob sie der FSVA auch einen teilweise förderlichen Effekt auf ihr Lernverhalten und ihre fremdsprachliche Produktion zuschreiben.

5.7.3 Durchführung der Interviews und der Gruppendiskussion

Wie oben bereits erwähnt, wurde die Datenerhebung für die Inhaltsanalyse in zwei Schritten vollgezogen – in Form eines halbstrukturierten Interviews sowie in Form einer Gruppendiskussion. An den Interviews und der Gruppendiskussion haben dieselben drei Stichproben teilgenommen wie an der Befragung mit Fragebogen (zum Überblick über die Stichproben und zur Tabelle der Stichprobengruppen siehe Kapitel 5.6.1). Während die erste und zweite Stichprobe (aus dem Raum Duisburg-Essen und aus Berlin) an den Interviews teilnahmen, wurde die dritte Stichprobe (der Auszubildenden) im Rahmen der Gruppendiskussion befragt.

Von der Stichprobe aus dem Raum Duisburg-Essen haben ausschließlich diejenigen ProbandInnen an den Interviews teilgenommen, die die schriftliche DSH-Prüfung bestanden hatten. Das Interview mit den ProbandInnen stellte einen Teil des Einzelgesprächs dar, das insgesamt zwei Teile umfasste: zuerst erfolgte die Aufnahme einer Sprechprobe in „lockerer“ Umgebung für die Fragestellung der zweiten Teilstudie (siehe dazu Kapitel 10) und anschließend das Interview. Die Erhebung verbaler Daten (mittels Interview und Gruppendiskussion) erfolgte auf Deutsch.

5.7.4 Auswertung der Interviewtranskripte: strukturierende und typisierende Inhaltsanalyse

Bezüglich der Revision des *FLCA*-Modells von Horwitz et al. im Hinblick auf die Zielpopulation internationaler Studierender wird angenommen, dass die Antworten der Befragten über mit der FSVA assoziierte Aspekte Faktoren aufweisen können, die für eine neue Theoretisierung des Modells äußerst relevant sind. Folglich wurde besonders großer Wert darauf gelegt, dass die Datenerhebungs- und Auswertungsmethoden solche neuen Faktoren tatsächlich zulassen. Aus diesem Grund fiel bei der Auswahl der Interviewverfahrensweise die Entscheidung auf halbstrukturierte Leitfadeninterviews, die der Forscherin einen gewissen Freiraum zur Präzisierung und Detaillierung der abgefragten Information lassen. Dieselbe Motivation – die Augen nach neuen Kategorien offen zu halten – galt für die Auswahl des Auswertungsverfahrens zugunsten der strukturierenden Inhaltsanalyse.

Die Transkription der Interviews und der Gruppendiskussion wurde nach dem Transkriptionssystem von Dresing und Pehl (2013) mithilfe der Software F4 vollgezogen, wobei einzelne Erweiterungen der Transkriptionsregeln vorgenommen wurden. Das Tonmaterial wurde abgesehen von akustisch schwer verständlichen Stellen wortgetreu transkribiert. Bei unverständlichen Wörtern wurde in Klammern die anzunehmende Variante des Gesagten ergänzt. Aufgrund der unzulänglichen Deutschkenntnisse der ProbandInnen enthielt das Grundmaterial sprachliche Fehler. Die grammatikalischen Fehler innerhalb eines Wortes wurden in das Transkript nicht aufgenommen, bspw. wenn bei einem Wort eine Deklinationendung fehlte. Fehler auf anderen Sprachebenen – wie Syntax und Semantik – wurden im Transkript belassen und erst im Zuge der Paraphrasierung und Explikation beseitigt. Emotionale Äußerungen wie Lachen oder betonte Wiederholung wurden ebenfalls mitnotiert, da sie für die

Evaluierung der Textstellen bedeutend sind. Für die strukturierende Inhaltsanalyse der Transkripte wurde die Software MAXQDAplus (Version 11) verwendet.

Die erste Etappe der Paraphrasierung und der Explikation fand bereits im Zuge der Transkription der verbalen Berichte statt, damit der für die Explikation benötigte Kontext unmittelbar aus dem Text des Interviews sowie der Gruppendiskussion einbezogen werden konnte. Bei den Transkripten der ProbandInnen mit unzulänglichen Deutschkenntnissen wurde häufig auf die explizierende Inhaltsanalyse zurückgegriffen, um eine möglichst wirklichkeitsgetreue Paraphrasierung und Zusammenfassung der Fundstellen sicherzustellen. Die zu deutenden Stellen in den Transkripten wurden zuerst auf ihre grammatikalisch-lexikalische Bedeutung hin analysiert. Sollte dies das Verständnis der Textstelle nicht gewährleisten, wurden zur Interpretation engere oder weitere Textkontexte gewählt. In einem weiteren Schritt wurden die Befundstellen erklärend paraphrasiert (Mayring 1990, S. 73). Die paraphrasierten Fundstellen wurden als Grundmaterial für die weitere generalisierende und reduzierende Analyse der Bedeutungseinheiten verwendet.

Hinsichtlich der Fragestellung der ersten Teilstudie fiel die Entscheidung auf eine Kombination aus inhaltlichen und typisierenden Formen der strukturierenden Inhaltsanalyse: „[e]ine inhaltliche Strukturierung will Material zu bestimmten Themen, zu bestimmten Inhaltsbereichen extrahieren und zusammenfassen“, während „[e]ine typisierende Strukturierung [...] auf eine Typisierungsdimension einzelne markante Ausprägungen im Material finden und diese genauer beschreiben [will – Anm. N. I.]“ (Mayring 1988, S. 75). Die Erschließung der Kategorien für das Kategoriensystem erfolgte deduktiv – im Wesentlichen entlang der theoretischen Konzepte aus der poststrukturalistischen Motivationsforschung (siehe Kapitel 4.1) – sowie induktiv aus dem Grundmaterial der Interviews und der Gruppendiskussion.

Laut Mayring sollen die Analysetechniken, wie Zusammenfassung, Explizierung und Strukturierung „nicht als nacheinander zu durchlaufende Schritte verstanden werden... Vielmehr gilt es, je nach Forschungsfrage und Material die geeignete Analysetechnik auszuwählen“ (Mayring 2010, S. 65). In Blick auf diesen Hinweis wurden die ersten Auswertungsverfahren schon in den ersten Phasen der Datenerhebung vollzogen (vgl. Mayring 2000, S. 471). Um die Erschließung neuer Kategorien bei der Inhaltsanalyse zu ermöglichen, wurde bei der Datenauswertung eine Herangehensweise eingesetzt, die üblicherweise für die Methode der *Grounded Theory* charakteristisch ist. Nach Gläser und Strauss (1967) gehört die datengeleitete Theorienbildung zu den zentralen Zielen der *Grounded Theory*. Eine der wichtigsten Prinzipien dieser Methode besteht darin, dass ForscherInnen eine Theorie ohne jegliche theoretischen Annahmen bilden sollen und „die Daten für sich sprechen lassen“ sollen (Gläser 1978, S. 8). Während bei anderen Arten der Inhaltsanalyse die in der Theorie bestehenden Kategorien an die erhobenen Daten angelegt werden, werden die Kategorien bei der *Grounded Theory* direkt aus den Daten hergeleitet. Beim detaillierten Lesen der Transkripte erster Interviews und der Gruppendiskussion wurde der Frage nachgegangen, wie in den künftigen Datenerhebungsschritten vorgegangen werden sollte, um Lücken bei weiteren Datenerhebungsschritten zu füllen und die benötigte Kontextinformation zu gewinnen. Damit entstand der erste Schritt des eingesetzten

Analyseverfahrens aus der *Grounded Theory*, in der dieser Schritt des ersten Durchlesens als „offenes Kodieren“ bezeichnet wird. In diesem Schritt wurden die ersten Daten Zeile für Zeile genau durchgelesen und alle Assoziationen, Ideen und Auffälligkeiten wurden markiert. Diese Auffälligkeiten wurden hinsichtlich der Fragestellung der vorliegenden Studie überprüft und in den nachfolgenden Interviews aufgegriffen.

Aus demselben Grund – um einen induktiven Ansatz in der Studie zu verfolgen – wurde in der Studie ebenso das Prinzip des möglichst heterogenen Samplings innerhalb der festgestellten Grundgesamtheit beachtet, das eine Voraussetzung für die Theoriebildung im Rahmen der *Grounded Theory* darstellt. Es wurde darauf geachtet, dass in die Inhaltsanalyse möglichst heterogene Fälle einbezogen werden, zumal das auch für die Zielsetzung der zweiten Teilstudie von Belang ist.

Bei der Inhaltsanalyse der Transkripte wurde angestrebt, möglichst selbstkritisch vorzugehen und unterschiedliche Positionen zum Datenmaterial einzunehmen, um vorgefasste Schlussfolgerungen zu vermeiden. Die Fähigkeit der ForscherInnen, die gewonnenen Daten auch aus der Fremdperspektive einschätzen zu können, verhilft laut Muckel dabei, prägnante und interaktive Kategorien aus den ermittelten Daten zu erbringen:

„Zum einen sollte versucht werden, eigenen Interpretations- und Lesartenideen nachzugehen und sie in verschiedenen Datenausschnitten zu belegen. Zum anderen sollte man immer wieder eine Gegenbewegung dazu antreten und sozusagen fragen, ob etwas auch anders sein könnte, als es gerade erscheint. Diese beiden Haltungen einzunehmen – also Belege und Widersprüche in den Daten zu suchen – schleift Kategorien, indem sie gleichzeitig präzisiert und pluralisiert werden, und das macht sie gut.“ (Muckel 2011, S. 351)

Da es sich bei der vorliegenden Forschung um mehrere latente Kategorien handelt, wurde bei der Analyse der erhobenen Daten ein gewisser Freiraum benötigt, um eventuelle neue Kategorien in den Daten zu erkennen. Mittels der Anweisungen aus der *Grounded Theory* wurde folglich beabsichtigt, bei der strukturierenden Analyse keine neuen für die Grundgesamtheit der Studie relevanten Aspekte außer Acht zu lassen.

Auf diese Weise ermöglichte die von der *Grounded Theory* inspirierte Herangehensweise bei der Auswertung qualitativer Daten eine datengeleitete Theoriengenerierung und diente als harmonische Ergänzung zu den herkömmlichen „quantitativ-deduktiven“ sowie „rein deskriptiven qualitativen Ansätzen“ (Aguado 2014 b).

Der Ablauf der Analyse der Interviews und der Gruppendiskussion in der vorliegenden Studie wird in Abbildung 9 schematisch dargestellt.

Zuerst wurde das Material entlang der theoriegeleiteten Kategorien durchlaufen. Dabei lag der Fokus auf jenen „problemrelevante[n] Dimensionen“ (Kromrey 1994, S. 238) in den Transkripten, die bereits im theoretischen Teil der Studie als mit FSVA assoziierte Faktoren kenntlich gemacht wurden.

Im zweiten Schritt wurde eine fallorientierte Analyse der Transkripte vollgezogen, um individuelle Merkmale nicht zu vernachlässigen. Es erfolgte die Zusammenstellung von Profilen der InterviewteilnehmerInnen, die folgenden Daten erhielten: 1) FSVA-Niveau der ProbandInnen laut Fragebogens und laut Angaben im Interview, 2) biographische Angaben und Informationen zu Lerngeschichte (einschließlich Kenntnisse anderer Fremdsprachen, frühere Aufenthalte in deutschsprachigen Ländern usw.), 3) thematisch strukturierte Antworten auf die Interviewfragen. Nach Erstellung der Profile von einzelnen ProbandInnen wurden zur übersichtlichen Orientierung Kurzfassungen der Fälle erstellt. Dabei wurden jedem Probanden/jeder Probandin charakterisierende Überschriften zugeordnet, wie bspw. „Äußerst Ängstliche: ‚Ich werde mich an meine Kleinfelder nach 15 Jahren immer noch erinnern können‘“, „Kämpfer: ‚Ich fühle mich unwohl, aber ich versuche es, weiterzusprechen‘“, „Realist und Phlegmatiker: ‚Ich weiß, ich bin ein Idiot, wenn ich auf Deutsch spreche, aber ich kann nichts dafür‘“. Die Beschriftung der Profile zielte auf das ganzheitliche Verständnis der Fälle ab, um die soziale Realität außerhalb der theoretisch markierten Kategorien in den Kontext der Analyse aufzunehmen. Die Betrachtung der Fallzusammenfassungen in Bezug auf das FSVA-Niveau ermöglichte die Aufstellung erster Annahmen über die differenzierenden Kategorien für die typisierende Analyse.

Im nächsten Schritt wurden ein Proband und eine Probandin ausgewählt, die jeweils ein besonders repräsentatives FSVA-Verhalten aufweisen: die hochängstliche und perfektionistische Probandin Maylin einerseits und der zum Spracherwerb vernünftig eingestellte Proband Sebastian andererseits. Die ausgewählten Interviewten dienten als Prototypen für die Kategorien „hochängstliche (HÄ) Einstellung“ und „niedrigängstliche (NÄ) Einstellung“ und ihre Transkripte wurden als erste detailliert hinsichtlich Besonderheiten und Auffälligkeiten in ihren Antworten analysiert. Auf diese Art und Weise entstanden aus den Transkripten mehrere Kategorien, die charakteristisch für den jeweiligen Prototyp waren und die als differenzierende Kategorien ins Kategoriensystem aufgenommen werden konnten. Diese induktiv erschlossenen Kategorien wurden zwei Familienkategorien zugeordnet: „Einstellung zum Kommunikationsziel“ und „Kommunikationsverhalten“.

Die deduktiv und induktiv erschlossenen Kategorien wurden auf das gesamte Material angewendet, wobei ihre Gültigkeit überprüft und die Kategorien gegebenenfalls revidiert wurden (Aguado 2014 b). Dabei sind in Bezug auf die zwei differenzierenden Familienkategorien zwei trennbare Typen entstanden: „HÄ-Einstellung“ und „NÄ-Einstellung“. Die meisten Fälle ließen sich einwandfrei einem der beiden Typen zuzuschreiben. Darüber hinaus kam eine weitere Kategorie zum Vorschein, in der die ProbandInnen zwar eine realistische und vernünftige Einstellung zum Spracherwerb zeigten, dennoch einige Merkmale der HÄ-Kategorie aufwiesen. Mayring betont diesbezüglich, dass es sich bei den „Typen“ in der typisierenden Strukturierung nicht unbedingt um Personen handelt, sondern um „markante Ausprägungen auf einer zuvor festgelegten Typisierungsdimension“ (Mayring 1988, S. 53).

Die restlichen Kategorien, die keine eindeutige Differenzierung zwischen den zwei Typen ermöglichen, wurden erneut an das Grundmaterial gelegt und mittels strukturierender Inhaltsanalyse betrachtet. Obwohl der Unterschied der beiden Typen in

diesen Kategorien nicht prägnant genug war, um sie als Typisierungsdimensionen zu betrachten, wurde das FSVA-Niveau der ProbandInnen bei der Darstellung der Ergebnisse im Auge behalten. Die aufschlussreichen Inhalte wurden zusammengefasst und Schlussfolgerungen wurden gezogen, wobei auf eventuelle Unterscheidungsmuster in den Kategorienausprägungen hingewiesen wurde.

Bei allen Schritten des Analyseablaufs wurde immer wieder Rückblick auf die Fragestellung sowie auf das angestrebte Produkt der Studie genommen (Aguado 2014 a). Dieser Vorgang wurde ausgewählt, um die gleichzeitige Einbeziehung induktiver und deduktiver Methoden für die Bearbeitung der Fragestellungen zu ermöglichen.

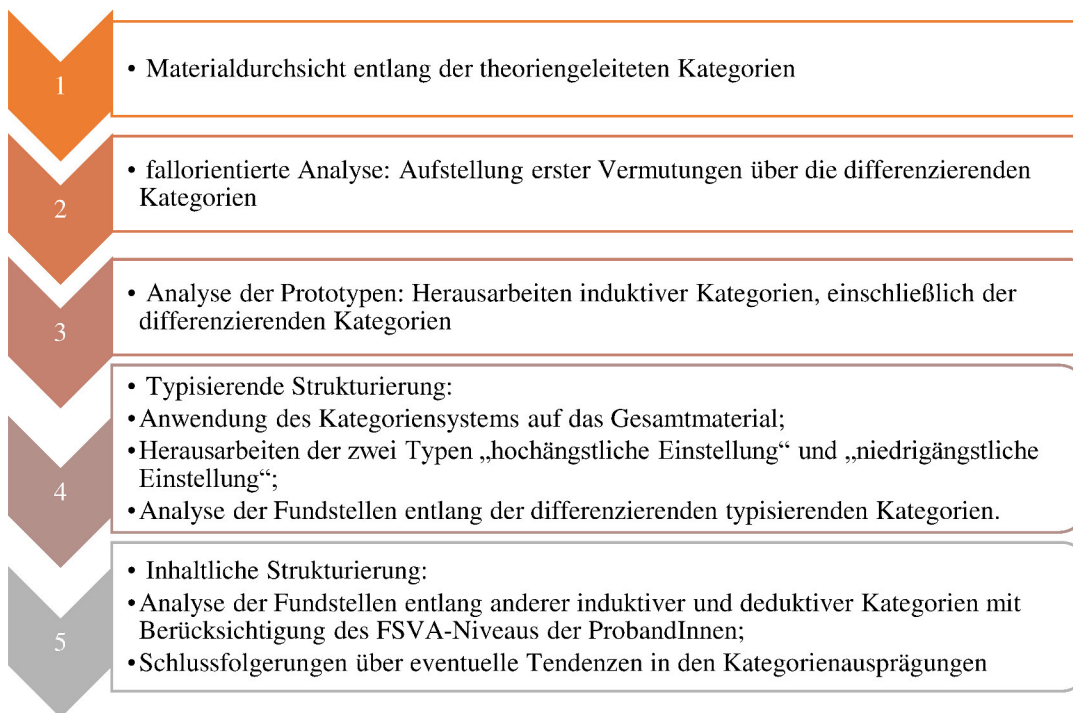


Abbildung 9. Ablauf der Inhaltsanalyse

5.7.5 Vorgesehene Form der Ergebnisdarstellung in der ersten Teilstudie

Die Darstellung der Ergebnisse zu den aufgestellten Forschungsfragen soll in vier Teile gegliedert werden. Im ersten Teil soll die Stichprobe auf Basis der Daten aus Fragebogen, Interviews und Gruppendiskussion detailliert beschrieben werden. Hier wird überprüft, ob die Stichprobe der Befragungen tatsächlich der in Kapitel 2 beschriebenen Zielpopulation entspricht. Die Ergebnisse der deskriptiven Datenanalyse werden den statistischen Daten aus den aktuellen soziologischen Berichten über BildungsausländerInnen gegenübergestellt. Es werden demographische Daten zu Geschlecht, Alter und Herkunft der ProbandInnen dargestellt, sowie Daten zu Kenntnissen der Fremdsprachen. Die Ergebnisse der deskriptiven Datenanalyse werden mit den Daten aus qualitativen Gesprächen vervollständigt. Es wird dargestellt, aus welchen Erwägungen die an der Studie teilgenommenen internationalen Studierenden

nach Deutschland gekommen sind und welche Ziele sie sich für den Aufenthalt in Deutschland setzen.

Als Nächstes wird detailliert auf den Stand der Zielsprachenkenntnisse eingegangen. Es wird die durchschnittliche Dauer des Deutschlernens zum Zeitpunkt der Anreise nach Deutschland sowie die Dauer der aktuellen und früheren Aufenthalte angegeben. Darüber hinaus wird auf die Frage eingegangen, ob die Studierenden über berufliche Erfahrungen verfügen, bei denen sie ihre Deutschkenntnisse am Arbeitsplatz im Herkunft- oder Zielland einsetzten. Aus Daten der qualitativen Gespräche wird ein soziales Netz der ProbandInnen dargestellt, im Rahmen dessen sie in der Zielgesellschaft kommunizieren und ihre zielsprachigen Fertigkeiten alltäglich aufbauen.

Der zweite Teil der Ergebnisse geht auf das Niveau der FSVA der befragten Studierenden ein. Des Weiteren wird analysiert, welche von den im Fragebogen angeführten Kommunikationssituationen die Befragten als am meisten aufregend wahrnehmen. Im Anschluss werden die Ergebnisse der Frequenzanalyse zu den Entstehungsgründen der FSVA resümiert. Damit wird an dieser Stelle ein generalisierender Überblick über die Ausprägung der FSVA in der Zielgruppe gegeben. In weiteren qualitativen Verfahren der Studie werden diese Ergebnisse um individuelle Angaben einzelner StudienteilnehmerInnen ergänzt und validiert.

Im dritten Teil wird das Modell des FSVA-Faktors vorgestellt und dem *FLCA*-Modell von E. Horwitz et al. gegenübergestellt. Es wird auf die Unterschiede zwischen den Modellen eingegangen, die v. a. voraussichtlich auf die Unterschiede in den Zielpopulationen und den Kontext der Untersuchungen zurückzuführen sind. Zuerst werden Ergebnisse der konfirmatorischen Faktorenanalyse diskutiert und zur besseren Anschaulichkeit in Form eines Pfaddiagramms dargestellt. Es wird festgestellt, ob das dreiteilige Modell des FSVA-Konzeptes gut zu den empirischen Daten der Befragung passt.

Ausserdem soll der dritte Teil der Ergebnisse den Überblick über die Realibilität der eingesetzten Forschungsinstrumente geben. Da die Batterie der empirischen Studie aus einer neu entwickelten FSVA-Skala sowie aus den Kurzformen der vorliegenden Skalen besteht, ergibt sich die Frage nach der Realibilität der Ergebnisse dieser Skalen für die Beantwortung der aufgestellten Forschungsfragen sowie nach der Qualität dieser Messinstrumente für die weiteren Forschungen.

Die Variablen aus der konfirmatorischen Analyse werden mit den Konzepten aus Interviewdaten gegenübergestellt. Es wird analysiert, ob die Konzepte aus der konfirmatorischen Analyse sich in den verbalen Daten erkennen lassen und ob im Laufe der qualitativen Analyse neue Konzepte herauskristallisiert wurden, die bei der Zusammenstellung des neuen Modells der FSVA berücksichtigt werden sollen.

Anschließend an die Darstellung des FSVA-Modells sollen die Daten zu der Korrelation des Faktors „FSVA“ mit anderen analysierten Faktoren folgen. Der vierte Teil der Datendarstellung soll die Korrelation mit den Variablen „Eigenschaftsangst“, „Neuheits-Ambiguitätstoleranz“ und „*Foreign Language Enjoyment*“ darstellen. Die

erhaltenen Daten über die Korrelationen werden mit den Daten aus früheren Studien auf dem Gebiet verglichen. Diese Daten sollen als Grundbasis für die Diskussion dienen, welche Stelle diese Konzepte im Zusammenspiel mit der FSVA einnehmen.

Am Ende werden die Ergebnisse im Hinblick auf die Fragestellung der ersten Teilstudie zusammengefasst und diskutiert.

Kapitel 6 Ergebnisse der quantitativen Analyse

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Befragung dargestellt. Im ersten Abschnitt wird die Stichprobe der Befragung beschrieben. Die quantitative Analyse hat ergeben, dass die Stichprobe der Befragung der gewünschten Zielpopulation entspricht und die Merkmale der Stichprobe mit den charakteristischen Aspekten der beschriebenen Zielpopulation (siehe Kapitel 2) übereinstimmen. Im zweiten Abschnitt werden Aspekte dargelegt, die die ProbandInnen als auslösende Faktoren für die Entstehung der FSVA halten. Der dritte Abschnitt liefert Ergebnisse der konfirmatorischen Analyse zum Aufbau des Modells der FSVA internationaler Studierender im Zielland Deutschland. Im vierten Punkt werden die Ergebnisse der Korrelationsanalysen angeführt.

6.1 Stichprobe der Befragung

6.1.1 Soziodemographischer Hintergrund

Die Basis für die quantitative Analyse bildet eine Stichprobe von 222 Deutschlernenden im Durchschnittsalter von 23 Jahren. Die ProbandInnen stammen aus insgesamt 51 Ländern, wobei 32,4 % der StudienteilnehmerInnen aus China, 20,8 % aus europäischen Ländern inkl. Russland und 13,5 % aus Indien kommen. Die Verteilung der Geschlechter in der Stichprobe ist relativ gleichmäßig: ca. 55 % Männer und 45 % Frauen. Das Alter der ProbandInnen reicht von 18 bis 46 Jahre, wobei der überwiegende Teil der Befragten (86,6 %) im Alter von 18 bis 26 Jahre ist.

6.1.2 Lernhintergrund und sprachlicher Hintergrund

Ungefähr 36 ProbandInnen haben eine europäische Sprache als Erstsprache. Die meisten ProbandInnen haben keine zielsprachige Bezugsperson in der Familie oder im Freundeskreis (ca. 85 %). 9,5 % der ProbandInnen haben ein Familienmitglied und 5 % haben Freunde oder ferne Verwandte, für die Deutsch Muttersprache ist.

Die überwiegende Mehrheit der befragten internationalen Studierenden (92,8 %) verfügen neben dem Deutschen über weitere Fremdsprachenkenntnisse. Unter den befragten BildungsausländerInnen sprechen 68 % eine weitere Fremdsprache außer Deutsch und ca. 25 % der ProbandInnen verfügen über Kenntnisse mehrerer Fremdsprachen außer Deutsch. Lediglich 6 % der Befragten haben angegeben, dass Deutsch die einzelne Fremdsprache in ihrem sprachlichen Repertoire ist.

Die am meisten verbreitete Fremdsprache der ProbandInnen ist Englisch. Etwa 79 % der ProbandInnen sprechen Englisch oder eine weitere europäische Sprache zusätzlich zu ihren Deutschkenntnissen. In diesen Sprachen weisen die meisten ProbandInnen eine hohe Kompetenz auf: während 21 % der Befragten über das Grundkenntnisniveau in

ihren zusätzlichen Fremdsprachen verfügen, gaben 71 % der ProbandInnen gute bis fließende Sprachkenntnisse in den weiteren Fremdsprachen außer Deutsch an.

Die Lerndauer der deutschen Sprache bei den ProbandInnen erstreckt sich von 1 Monat bis 12 Jahre, wobei die durchschnittliche Dauer 1 Jahr beträgt. Ein Viertel aller Befragten haben Deutsch als Hauptfach an ihrer Hochschule im Herkunftsland studiert, indem sie sich auf Fächer wie bspw. Germanistik oder Deutsch als Zweit- und Fremdsprache spezialisierten. Die restlichen drei Viertel der Befragten haben eine Ausbildung in Fächern genossen, die keinen direkten Bezug zur Zielsprache aufweisen.

Die durchschnittliche Aufenthaltszeit im Zielland zum Zeitpunkt der Befragung betrug 6 Monate. Über 81 % der ProbandInnen hatten bereits 2 bis 12 Monate in Deutschland verbracht, bevor sie an der Befragung teilgenommen haben. Für einige ProbandInnen ist der aktuelle Aufenthalt in Deutschland nicht ihr erster Aufenthalt in einem Zielsprachenland. Ungefähr ein Fünftel der ProbandInnen ist früher schon für einige Zeit in einem deutschsprachigen Land gewesen, vorwiegend im Rahmen eines kurzfristigen Sprachkursprogramms oder Schulaustausches. Dabei hatten die meisten Befragten (10,4 % von 18 %) lediglich zwischen 1 Woche und 3 Monaten in Zielsprachenländern verbracht.

Ungefähr 20 % der befragten ausländischen Studierenden verfügen bereits über berufliche Erfahrung, während der sie Deutsch an ihrem Arbeitsplatz eingesetzt haben. Die erwähnten ProbandInnen haben überwiegend einen kurzfristigen Nebenjob oder ein Praktikum absolviert, die im Durchschnitt nicht länger als 3 oder 4 Monate dauerten. Während dieser Zeit konnten sich die ProbandInnen auch fachsprachliche Deutschkenntnisse aneignen und die Zielsprache im beruflichen Umfeld mit MuttersprachlerInnen praktizieren.

6.2 Fremdsprachenverwendungsangst der ProbandInnen und ihre Entstehungsgründe

Die Berechnung des allgemeinen Niveaus an situativer Fremdsprachenverwendungsangst der ProbandInnen hat ergeben, dass von den ProbandInnen, die den entsprechenden Teil des Fragebogens vollständig ausgefüllt haben, 99 % mittelmäßige bis hohe Angst bei Kommunikation in der Zielsprache Deutsch erleben. Nur 1 % der Befragten wurde anhand der FSVA-Skala der Gruppe niedrigängstlicher ProbandInnen zugeordnet. Die überwiegende Mehrheit der Befragten (77 %) erleben einen mittleren Grad an Aufregung, wenn sie sich im Zielland auf Deutsch unterhalten und wurden dementsprechend der Gruppe mittelängstlicher Fremdsprachenverwendender zugewiesen. Ca. 22 % der Befragten zählen zur Gruppe hochängstlicher Fremdsprachenverwendender.

Die Ergebnisse der Befragung zeigen, dass formelle kommunikative Situationen in Bildungsinstitutionen oder bei Behörden erwartungsgemäß mehr Aufregung bei beginnenden DeutschverwenderInnen verursachen, als informelle oder semiformelle Gespräche. Am meisten Aufregung bereitet den Deutschlernenden das

Vorstellungsgespräch (4,4 von 6 Punkten), gefolgt von der Präsentation (3,7 Punkte von 6). Die Sprechstunde bei einem Professor/einer Professorin an einer Hochschule sowie die Auskunft bei einem Amt sind mit einem vergleichbaren mittleren Grad an Aufregung verbunden (3,3 Punkte von 6 bei der Sprechstunde und 3,2 Punkte von 6 bei der Auskunft im Amt).

Jedoch bereitet auch die formlose Kommunikation mit MuttersprachlerInnen den Deutschlernenden ein gewisses Maß an Aufregung. Dazu zählen insbesondere Situationen, in denen sie sich in der Zielsprache mit muttersprachlichen Bekannten oder FreundInnen austauschen. Das öffentliche Auftreten in einem Freundeskreis wurde mit 3 von 6 Punkten bewertet. Einen ähnlichen Grad der Aufregung bringt eine kommunikative Situation mit sich, in der die Befragten unbekannte deutschsprachige Personen kennenlernen (2,7 von 6). Eine gewisse Nervosität bleibt sogar während eines persönlichen Vieraugengesprächs mit muttersprachlichen FreundInnen und beim Fragen nach dem Weg auf der Straße (jeweils 2,4 von 6).

Die ProbandInnen bestätigen die zahlreichen Motive für ihre Ängstlichkeit bei der Kommunikation in der Zielsprache. Die am häufigsten genannten Entstehungsgründe für das Angstepfinden sind sprachbezogene Aspekte. Etwa 80 % aller Befragten assoziieren ihre Aufregung beim Sprechen in der Fremdsprache mit der Enttäuschung, ihre Gedanken in der Zielsprache nicht vollständig äußern zu können. 67 % der Befragten geben an, Angst vor Fehlern zu haben, und ca. 62 % der ProbandInnen sind sich ihrer Deutschkenntnisse unsicher. Beinahe die Hälfte aller Befragten führt ihr ängstliches Empfinden auf die Unzufriedenheit damit zurück, dass sie ihre aktuelle Kompetenz in der Zielsprache in Gesprächen mit den MuttersprachlerInnen nicht unter Beweis stellen können.

Deutschlernende verknüpfen ihre Fremdsprachenverwendungsangst ebenso mit anderen KommunikationsteilnehmerInnen: 47 % der Befragten haben Angst davor, von anderen wegen ihrer unzureichenden Deutschkompetenz bloßgestellt zu werden und bei 49 % wird die Aufregung durch ihren Konkurrenzgeist ausgelöst. Letztere fühlen sich in einem zielsprachigen Gespräch unwohl, weil sie sich fortlaufend darüber Sorgen machen, in ihrer mündlichen Kompetenz auf Deutsch schlechter als ihnen bekannte Deutschlernende abzuschneiden.

Ein weiterer Aufregung verursachender Aspekt beim Sprechen in der Zielsprache sind muttersprachliche GesprächspartnerInnen. Beinahe die Hälfte aller ProbandInnen gibt an, in Gesprächen mit MuttersprachlerInnen Unbehagen zu empfinden, da sie ihre Sprachkenntnisse fortwährend mit der muttersprachlichen Kompetenz der GesprächspartnerInnen vergleichen. Ein Drittel der Befragten macht sich Sorgen, dass sich ihre GesprächspartnerInnen im Gespräch langweiligen und etwa 18 % haben Angst, wegen ihrer Deutschkenntnisse von muttersprachlichen KommunikantInnen verspottet zu werden.

6.3 Ergebnisse des postulierten Modells der Fremdsprachenverwendungsangst

Nachfolgend sind die Ergebnisse der Analyse dargestellt, in der das postulierte Modell zur Schätzung des Faktors „Fremdsprachenverwendungsangst“ überprüft wurde. Zuerst wurde ein Korrelationsmodell zur Schätzung der Zusammenhänge zwischen den analysierten Faktoren angelegt. Im nächsten Schritt wurde ein hierarchisches Modell überprüft, in dem der Faktor „Fremdsprachenverwendungsangst“ als Faktor höherer Ordnung gesetzt wurde. Die Passung der Modelle zu den empirischen Daten wurde geschätzt und die vorgenommenen Spezifizierungen wurden dokumentiert. Die Reliabilität der entwickelten Skalen zur Messung der Fremdsprachenverwendungsangst sowie der Teilskalen zur Messung der einzelnen Bestandsfaktoren und anderer analysierter Konzepte wurde berechnet.

6.3.1 Ergebnisse zum Korrelationsmodell der Fremdsprachenverwendungsangst

Das Drei-Faktoren-Modell, bestehend aus den Faktoren „Angst vor Fehlern“ (AVF), „fehlende Selbstwirksamkeit“ (FSW) und „situative Sprechanxiety in der Fremdsprache“ (SITFSA), wurde konfirmatorisch überprüft. Das definierte Modell 1 weist eine teilweise zufriedenstellende Passung auf: $\chi^2(df=167) = 289$; $CFI = .788$; $RMSEA = .056$; $SRMR = .071$. Allerdings liegt der CFI -Wert unter dem vorgeschriebenen Wert von $.90$. Aus diesem Grund wurden die Modifikationsindizes im Rahmen dieses Modells betrachtet. Es wurde analysiert, welche Residualkorrelationen zwischen den Items nach statistischen Kriterien bei den Modellmodifikationsindizes vorgeschlagen wurden. Im Anschluss wurde überprüft, ob die vorgeschlagenen Residualkorrelationen inhaltlich nachzuvollziehen sind.

Wie aus den vorgeschlagenen Modellmodifikationsindizes abzulesen ist, korrelieren die Residualvarianzen bestimmter Items miteinander. Diese Kovarianzen zwischen den Item-spezifischen Varianzanteilen sind durch die ähnliche Fragestellung und ein identisches Frageformat in den entsprechenden Items erklärbar. Anhand der unten aufgeführten Ausführungen zu den betroffenen Items ist zu sehen, dass diese ähnlichen Kommunikationssituationen im Zielland beschreiben.

Die Korrelation zwischen Items „Wenn ich an einem Gespräch mit mehreren deutschen Bekannten teilnehme, werde ich ... (gar nicht nervös – sehr nervös)“ und „Wenn ich auf einer Party neue Leute kennenlerne, werde ich ...“ beträgt $.333$. Die Kovarianz zwischen den Items ist vermutlich darauf zurückzuführen, dass die beiden aufgeführten Kommunikationssituationen eine fremdsprachliche Situation betreffen, in der die Befragten mehrere unbekannte Menschen ansprechen.

Die Modifikationsindizes weisen eine Kovarianz zwischen den Items „Wenn ich mich mit einem deutschen Freund unterhalte, werde ich ...“ und dem oben erwähnten Item „Wenn ich auf einer Party neue Leute kennenlerne, werde ich ...“ von $.376$ auf. In beiden angesprochenen Kommunikationssituationen geht es um ein Gespräch auf

Deutsch in einem Freundes-/Bekanntenkreis, was die Kovarianz zwischen den beiden Items erklären mag. Dies ist ebenso der Fall bei den Items „Wenn ich mich mit einem deutschen Freund unterhalte...“ und „Wenn ich an einem Gespräch mit mehreren deutschen Bekannten teilnehme, werde ich ...“, die eine signifikante Residualkovarianz von .348 ergeben.

Die Kovarianz zwischen den Items „Wenn ich eine Auskunft bei einem Beamten einhole...“ und „Wenn ich jemanden auf der Straße nach dem Weg frage...“ beträgt .331 und ist womöglich dadurch erklärbar, dass sich beide Items auf eine (semi)förmliche Kommunikation mit unbekanntem MuttersprachlerInnen beziehen.

Auf Basis der angeführten Modellmodifikationsvorschläge wurde eine neue Spezifikation des Modells vorgenommen, indem die korrelierten Residuen der oben genannten manifesten Variablen berücksichtigt wurden.

Das spezifizierte Modell 2 (Abbildung 10) weist bessere Passungsindizes auf: χ^2 (df=163) = 226.028; *CFI* = .893; *RMSEA* = .042; *SRMR* = .068. Das spezifizierte Modell ergibt einen besseren *CFI*-Wert, während andere Indizes auf dem gewünschten Niveau aufrechterhalten bleiben.

Die latenten Faktoren weisen eine positive, statistisch bedeutsam von null verschiedene Korrelation auf. Die Faktoren „Angst vor Fehlern“ und „fehlende Selbstwirksamkeit“ korrelieren um - .89, während der Faktor „situative Sprechängst in der Fremdsprache“ mit dem Faktor „fehlende Selbstwirksamkeit“ um - .48 und mit dem Faktor „Angst vor Fehlern“ um - .41 zusammenhängt. Die latenten Faktoren korrelieren nicht perfekt miteinander und sind voneinander trennbar.

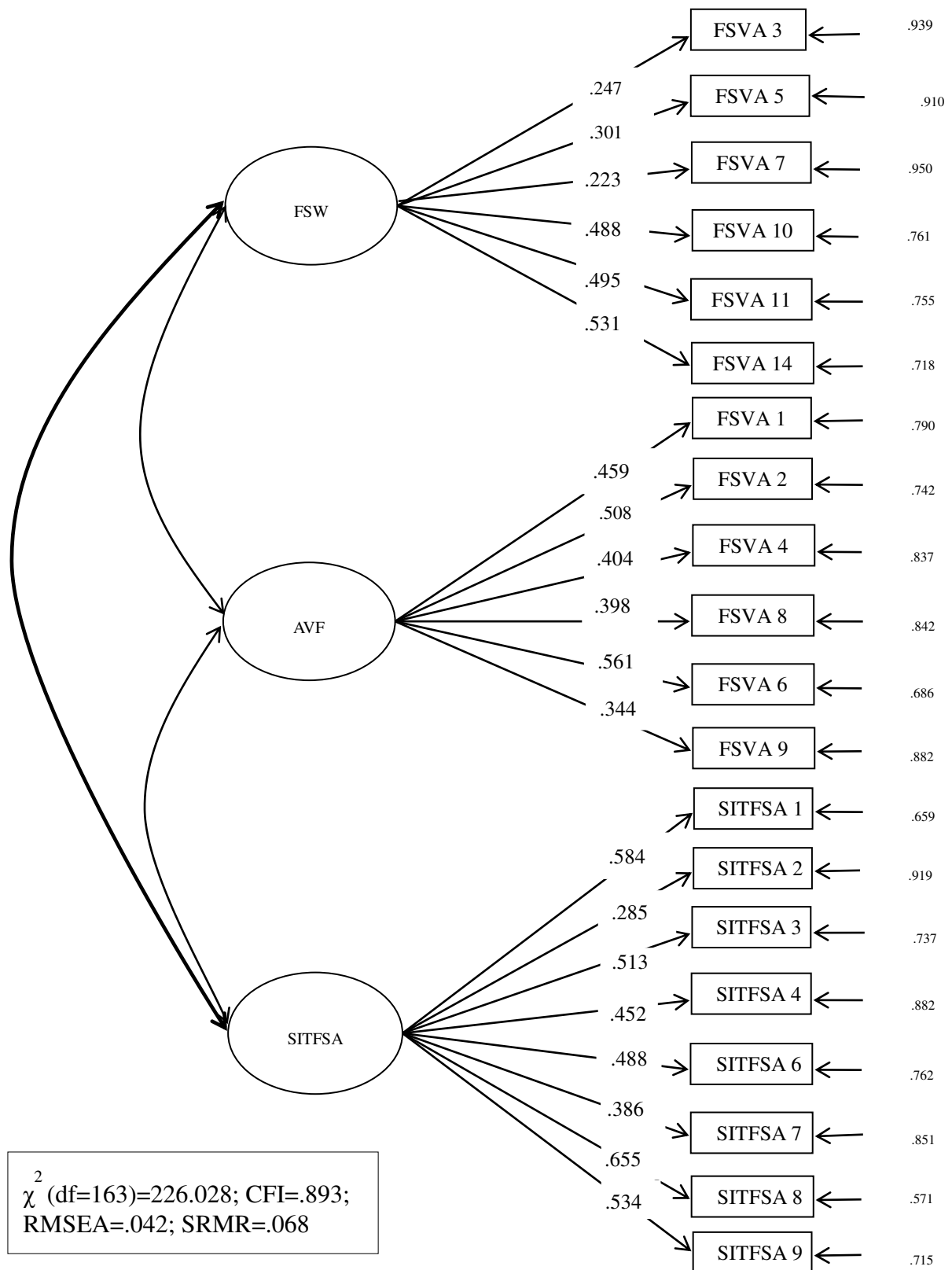


Abbildung 10. Das spezifizierete Modell der FSVA. Legende: FSW – Fehlende Selbstwirksamkeit, AVF – Angst vor Fehlern, SITFSA – Situative Sprechangst in der Fremdsprache.

6.3.2 Hierarchisches Modell für das Konstrukt „Fremdsprachenverwendungsangst“: Aufbau und Spezifizierung

Das korrelative Modell weist substantielle Korrelationen zwischen den drei latenten Variablen auf. Um festzustellen, in welchem Maße die Varianzen der jeweiligen latenten Variablen durch einen Faktor höherer Ordnung erklärt werden und welche Varianzanteile dadurch die latenten Variablen erster Ordnung (Angst von Fehlern, fehlende Selbstwirksamkeit, situative Sprechangst in der Fremdsprache) gemeinsam haben, wurde ein hierarchisches Modell geschätzt. Es wurde postuliert, dass das Modell aus 4 Faktoren besteht („Fremdsprachenverwendungsangst“ (FSVA), „fehlende Selbstwirksamkeit“ (FSW), „situative Sprechangst in der Fremdsprache“ (SITFSA) und „Angst vor Fehlern“ (AVF)), wobei der Faktor „Fremdsprachenverwendungsangst“ als Faktor höherer Ordnung angenommen wurde. In dem hierarchischen Modell wurde analysiert, inwieweit die einzelnen Teilfaktoren durch den generellen Faktor höherer Ordnung („Fremdsprachenverwendungsangst“) erklärt werden können.

Die Modellmodifikationsindizes im Korrelationsmodell legen eine Residualkovarianz zwischen den Indikatoren FLA 7 und FLA 3 sowie zwischen FLA 7 und FLA 5 dar. Die inhaltliche Auseinandersetzung mit der Fragestellung der entsprechenden Aussagen weist auf die Berührungspunkte zwischen den Items hin: „Ich fühle mich sicher, wenn ich neue oder unbekannte Wörter auf Deutsch höre. Ich weiß ich kann sie verstehen.“ (FLA 3), „Ich bin mir meiner Deutschkenntnisse sicher“ (FLA 5), „Ich bin mir sicher, ich kann den deutschen Wortschatz, den ich beherrsche, leicht in einem Gespräch einsetzen“ (FLA 7). Alle angeführten Aussagen sprechen eine linguistische Selbstsicherheit der Fremdsprachenlernenden an, was die Kovarianz zwischen den Items erklärt. Im Blick auf derartige Überlegungen wurde die Entscheidung getroffen, die korrelierten Residuen in das hierarchische Modell aufzunehmen.

Das hierarchische Modell 3 ergab eine Ladung des Faktors „fehlende Selbstwirksamkeit“ auf den Faktor höherer Ordnung über 1, was auf die Äquivalenz der beiden Faktoren hinweist. Folglich wurde eine neue Spezifikation des Modells vorgenommen, wobei im Modell 4 der latente Faktor „Fremdsprachenverwendungsangst“ mit dem Indikator „Fehlende Selbstwirksamkeit“ gleichgesetzt wurde: die Ladung der latenten Variable „FSVA“ auf den Indikator „FSW“ wird auf 1 fixiert und die Fehlervarianz von „FSW“ wird auf 0 fixiert. Die Kovarianzen zwischen „FSW“, „AVF“ und „SITFSA“ sowie die Kovarianz zwischen „AVF“ und „SITFSA“ werden auf 0 gesetzt, um ihre gemeinsame Varianz ausschließlich durch den Faktor höherer Ordnung abzufangen.

6.3.3 Hierarchisches Modell für das Konstrukt „Fremdsprachenverwendungsangst“: Ergebnisse

Das Modell, in dem von einer Äquivalenz der FSVA und der fehlenden Selbstwirksamkeit ausgegangen wurde, hat eine sehr gute Passung zu den empirischen Daten ergeben. Der χ^2 -Wert beträgt im Verhältnis zu den Freiheitsgraden 197.975

($df=14$), der *CFI*-Wert .94 und der *RMSEA* .032. Der *SRMR*-Index liegt mit .065 unter der vorgeschriebenen Höchstgrenze von .08. Das Modell wird damit als gut passend akzeptiert.

Die Reliabilität der Skalen wurde anhand des Omega-, sowie des Cronbach's Alpha-Wertes bestimmt. Die Analyse der internen Konsistenz mit Einsatz von Cronbach's Alpha hat folgende Werte für die Teilskalen und die Skala des Faktors höherer Ordnung ergeben: α FSW = .333, α AVF = .222, α SITFSA = .466, α FSVA = .503.

Laut Dunn et al. (2014, S. 401) misst Cronbach's Alpha nicht die Zuverlässigkeit der Skala *per se*, sondern die Zuverlässigkeit der Skala in einem bestimmten Kontext und für eine gewisse Gesamtheit, so dass es folglich als voreingenommener Wert zu betrachten ist. Im Blick auf diese kritischen Auseinandersetzungen mit Cronbach's Alpha als Wert für die Reliabilität der Messinstrumente wurde die Entscheidung getroffen, zusätzlich den Omega-Wert für die eingesetzten Skalen zu berechnen. Waller (2008) und Graham (2006) plädieren dafür, dass im Fall mehrerer Teilstichproben und Messungen, die keine Tau-Äquivalenz (gleiche Trennschärfe der Messung) aufweisen, der Omega-Wert Cronbach's Alpha vorzuziehen ist, da diese Faktoren die Omegawerte weniger stark beeinflussen.

Die Werte von McDonald-Omega haben bei drei von vier Faktoren eine zufriedenstellende Reliabilität aufgewiesen. Der ω -Wert des Faktors „fehlende Selbstwirksamkeit“ (FSW) beträgt .46, jener des Faktors „situative Sprechangst in der Fremdsprache“ (SITFSA) .72 und jener des Faktors „Angst vor Fehlern“ (AVF) .60. Die Reliabilität des Faktors der höheren Ordnung ist hoch: $\omega = .90$. Die Reliabilitätswerte der Teilskalen sind zwar nicht hoch, dies kommt laut Bühner (2003) bei Selbstberichten jedoch häufig vor und ist auf die inhaltliche Heterogenität der Items innerhalb der Teilskalen zurückzuführen. Alle Ladungen der Items sind statistisch bedeutsam von null verschieden.

In Bezug auf die Varianz der Faktoren hat das Drei-Faktormodell ergeben, dass der Faktor „FSVA“, entstanden durch „FSW“, .801 Varianz im Faktor „SITFSA“ und lediglich .085 Varianz im Faktor AVF erklärt. Damit weist der Faktor „Angst vor Fehlern“ wesentlich mehr spezifische Varianz als der Faktor „situative Sprechangst in der Fremdsprache“ auf.

Hinsichtlich der angeführten Ergebnisse der Reliabilitätsanalyse wird davon ausgegangen, dass mithilfe der ausgearbeiteten Batterie zur Erhebung der Fremdsprachenverwendungsangst unter internationalen Studierenden im Zielland Deutschland drei miteinander zusammenhängende und reliable Konstrukte erfasst wurden.

Deshalb enthält das finale Modell drei Faktoren: „fehlende Selbstwirksamkeit“, „Angst vor Fehlern“ und „situative Sprechangst in der Fremdsprache“. Die Variable „fehlende Selbstwirksamkeit“ lädt hoch auf dem Faktor „Fremdsprachenverwendungsangst“ und kann mit diesem Faktor als äquivalent betrachtet werden. Das Modell ist graphisch mit Angaben von Residualvarianzen und den Faktoren erster Ordnung in Abbildung 11 dargestellt.

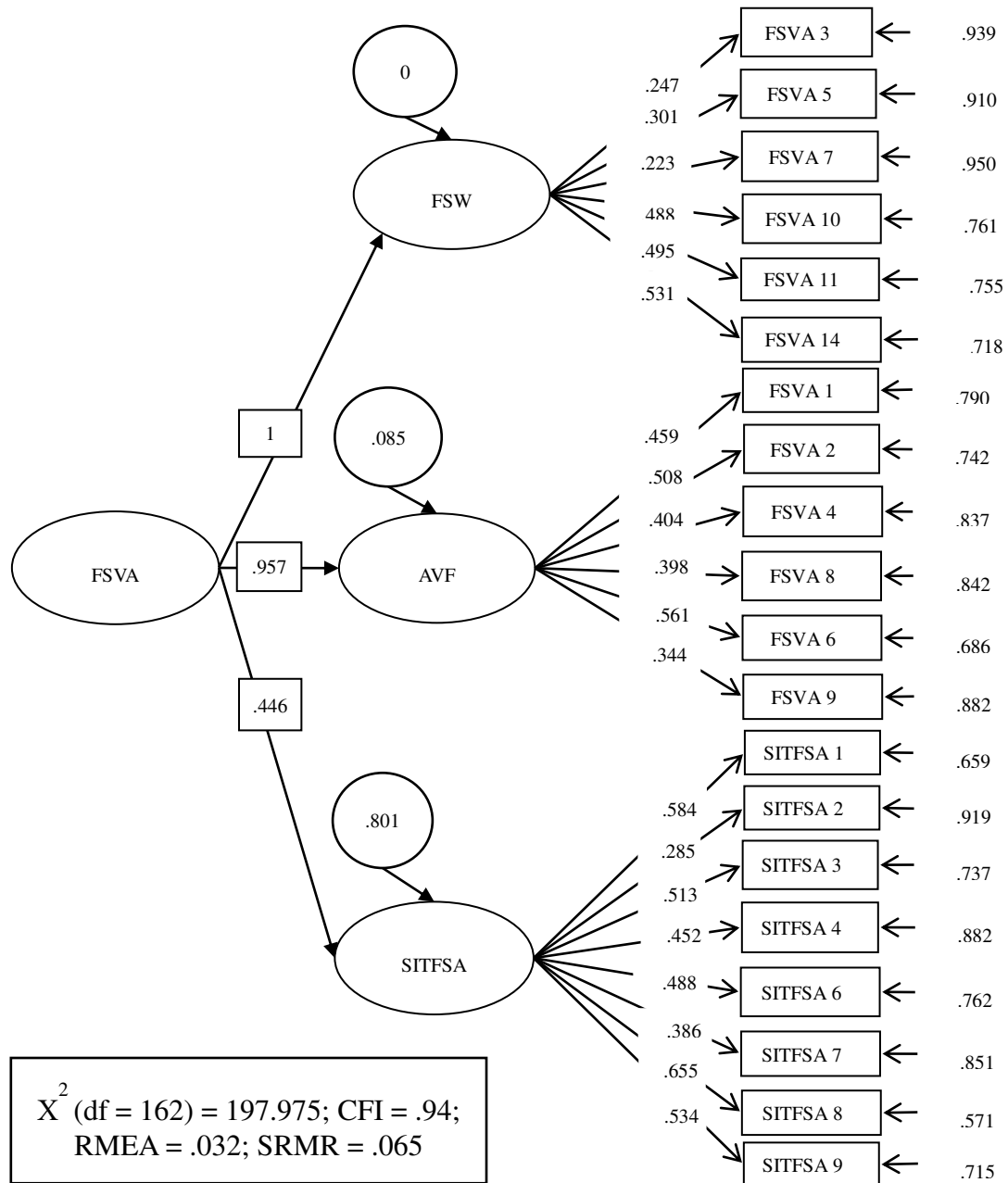


Abbildung 11. Das hierarchische Modell der FSVA. Legende: FSVA – Fremdsprachenverwendungsangst, FSW – Fehlende Selbstwirksamkeit, AVF – Angst vor Fehlern, SITFSA – situative Sprechangst in der Fremdsprache.

Die Äquivalenz des Faktors „Fremdsprachenverwendungsangst“ mit dem Faktor „fehlende Selbstwirksamkeit“ lässt sich theoretisch in der Fragestellung der entsprechenden Items zur Erhebung der Variable „FSW“ nachvollziehen (Fragenblock V im Fragebogen, siehe Anhang 1). Die Items, mit denen der Faktor „fehlende Selbstwirksamkeit“ im Rahmen des ausgearbeiteten Fragebogens gemessen wird, sind in Tabelle 8 zusammengefasst. Bei der inhaltlichen Analyse der Fragestellung in den angeführten Items drängt sich die Schlussfolgerung auf, dass diese den emotionalen Zustand der ProbandInnen bei aufregenden Erlebnissen beschreiben bzw. die Abwesenheit einer Aufregungsreaktion in Situationen, die sich als potentiell angsteinwirkend erweisen können.

Faktor „fehlende Selbstwirksamkeit“
Item FLA3: Ich fühle mich sicher, wenn ich neue oder unbekannte Wörter auf Deutsch höre. Ich weiß, ich kann sie verstehen.
Item FLA5: Ich bin mir meiner Deutschkenntnisse sicher.
Item FLA7: Ich bin mir sicher, ich kann den deutschen Wortschatz, den ich beherrsche, leicht in einem Gespräch einsetzen.
Item FLA10: Ich traue mich nicht immer zu, mich in einem Freundeskreis zu Wort zu melden.
Item FLA11: Mir ist es peinlich, Deutsch zu sprechen.
Item FLA14: Jedes Mal, wenn ich ein Gespräch auf Deutsch anfangen will, bin ich mir sicher, dass alles gut laufen wird.

Tabelle 8. Items zur Messung des Faktors „fehlende Selbstwirksamkeit“ im Fragebogen „Sprechangst internationaler Studierender“

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass basierend auf dem Instrument, das in der vorliegenden Studie aus der inhaltlichen Überlegung entwickelt wurde, der Faktor „Fehlende Selbstwirksamkeit“ dem Faktor höherer Ordnung „Fremdsprachenverwendungsangst“ gleichzusetzen ist. Die Ergebnisse des Modells lassen den Schluss zu, dass die Fremdsprachenverwendungsangst in der betrachteten Grundgesamtheit – internationale Studierende in Deutschland – und mithilfe des entwickelten Fragebogens in erster Linie auf der fehlenden Selbstwirksamkeit der Studierenden beruht.

6.4. Ergebnisse der Korrelationsanalyse

Es wurden drei Korrelationsanalysen durchgeführt, in denen das Modell der Fremdsprachenverwendungsangst – mit dem Faktor „Fehlende Selbstwirksamkeit“ als Faktor höherer Ordnung – mit insgesamt drei Faktoren korreliert wurde: „Eigenschaftsangst“, „Neuheits-Ambiguitätstoleranz“ und „*Foreign Language Enjoyment*“.

6.4.1 Korrelationsanalyse der Faktoren des Modells „Fremdsprachenverwendungsangst“ und „Eigenschaftsangst“

In einem ersten Schritt erfolgte die Korrelation des Modells FSVA mit dem Faktor „Eigenschaftsangst“ („EA“). Es wurde zunächst das Messmodell des Faktors „Eigenschaftsangst“ analysiert. Das Modell erweist eine gute Passung auf: $\chi^2 (df=14) = 20.132$; $CFI = .980$; $RMSEA = .044$; $SRMR = .034$. Die Reliabilitätsanalyse der Skala zur Messung des Faktors „Eigenschaftsangst“ hat einen zufriedenstellenden Wert ergeben: $\Omega = .74$.

Im nächsten Schritt wurde das hierarchische Modell des FSVA-Faktors mit dem Faktor „Eigenschaftsangst“ korreliert. Die Passungsgüte ($\chi^2 (df=313) = 418.147$; $CFI = .897$; $RMSEA = .039$; $SRMR = .068$) weist darauf hin, dass das postulierte Modell mit den empirischen Daten gut zu vereinbaren ist.

Anhand der Korrelationsanalyse wurden die folgenden positiven Korrelationen zwischen den latenten Faktoren „Fehlende Selbstwirksamkeit“ (FSW), „situative Sprechangst in der Fremdsprache“ (SITFSA), „Angst vor Fehlern“ (AVF) und „Eigenschaftsangst“ (EA) festgestellt: „Eigenschaftsangst“ korreliert um .33 mit „Angst vor Fehlern“ und um .22 mit „situativer Sprechangst in der Fremdsprache“, während die Korrelation mit „Fremdsprachenverwendungsangst“ einen höheren Wert von .57 erreicht. Der Faktor „Fehlende Selbstwirksamkeit“ wurde im Korrelationsmodell als Faktor höherer Ordnung festgelegt.

6.4.2 Korrelationsanalyse der Faktoren des Modells „Fremdsprachenverwendungsangst“ und „Foreign Language Enjoyment“

Der zweite Faktor, der mit dem Modell der FSVA in Zusammenhang gebracht wurde, ist der Faktor „Foreign Language Enjoyment“ (in dem Strukturmodell als „ENJ“ bezeichnet).

Das Messmodell 1 für *Foreign Language Enjoyment* hat keine gute Passung ergeben: $\chi^2 (df=20) = 75.504$; $CFI = .680$; $RMSEA = .000$; $SRMR = .085$. Die Modellmodifikationsindizes weisen auf die Kovarianz der Residualvarianzen einiger Items zur Messung des Faktors „Foreign Language Enjoyment“ hin. Die Kovarianz dieser Itemresiduen geht auf ihre ähnliche Fragestellung zurück. So weisen die beiden Items „Es macht viel Spaß, Deutsch zu sprechen“ und „Ich mag es, Deutsch zu sprechen“ auf Vergnügen und Freude beim Deutschsprechen hin. Auf ähnliche Weise wird in der Aussage „Jedes Mal, wenn ich ein Gespräch auf Deutsch anfangen, bin ich mir sicher, dass ich es genießen werde“ der Spaß am Deutschsprechen angesprochen, den die Fremdsprachenlernenden im Laufe eines zielsprachigen Gespräches erleben. Die Items „Deutschlernen ist eine persönliche Bereicherung für mich“ und „Es ist schön, eine Fremdsprache sprechen zu können“ sprechen die persönliche Wahrnehmung des Nutzens der Fremdsprachenkenntnisse an.

In Messmodell 2 wurden die Kovarianzen zwischen den erwähnten Itemresiduen berücksichtigt. Das modifizierte Modell ergibt eine gute Passung: $\chi^2 (df=17) = 28.536$; $CFI = .934$; $RMSEA = .055$; $SRMR = .051$. Auch die Reliabilität der Skala zur Messung des Faktors „*Foreign Language Enjoyment*“ liegt im erwünschten Bereich: der ω -Wert beträgt .62 und Cronbach's Alpha .68.

Das modifizierte Messmodell von „*Foreign Language Enjoyment*“ wurde mit dem Modell der FSVA korreliert. Das postulierte Modell zeigt eine gute Passung: der χ^2 -Wert beträgt 493.707 ($df = 336$), der $RMSEA$ -Index ist .08 und der $SRMR$ -Wert .08. Etwas niedriger als erwünscht ist der CFI -Wert (.82). Das Strukturmodell wird anhand der drei Indizes als ausreichend passend akzeptiert.

Die Korrelation zwischen dem Faktor „*Foreign Language Enjoyment*“ und dem Faktor höherer Ordnung ist positiv und nicht signifikant (.36). Mit dem Faktor „situative Sprechangst in der Fremdsprache“ hängt der Faktor „*Foreign Language Enjoyment*“ negativ zusammen, wobei die Korrelation ebenso insignifikant ist (-.32). Die Korrelation zwischen den Faktoren „*Foreign Language Enjoyment*“ und „Angst vor Fehlern“ ist zwar negativ, aber statistisch nicht bedeutsam von null verschieden. Die Varianz des Residuums des Faktors „Angst vor Fehlern“ ist eingeschränkt, folglich erreicht die Korrelation zwischen den beiden erwähnten Faktoren aufgrund des hohen Standardfehlers keinen signifikanten Wert.

6.4.3 Korrelationsanalyse der Faktoren des Modells „Fremdsprachenverwendungsangst“ und „Neuheits- Ambiguitätstoleranz“

Im Fragebogen wurde der Faktor „Neuheits-Ambiguitätstoleranz“ mit zwei Teilskalen erhoben: die erste Teilskala zur Messung der situativen Neuheits-Ambiguitätstoleranz (Fragenblock I im Fragebogen, siehe Anhang 1) und die zweite Teilskala zur Messung der allgemeinen Neuheits-Ambiguitätstoleranz (Fragenblock VII).

Im ersten Schritt wurden Messmodelle der beiden Faktoren separat aufgestellt. Das Messmodell des Faktors „Situative Neuheits-Ambiguitätstoleranz“ („SITNAT“) weist eine sehr gute Passung zu den empirischen Daten auf: $\chi^2 (df=17) = 25.369$; $CFI = .971$; $RMSEA = .047$; $SRMR = .033$. Der α -Wert (.94) stellt den Faktor als hoch reliabel dar, während der ω -Wert niedriger als erwünscht ist (.42).

Auch das Messmodell des Faktors „Allgemeine Neuheits-Ambiguitätstoleranz“ („ALLGNAT“) zeigt eine sehr gute Passung ($\chi^2 (df=2) = .744$; $CFI = 1$; $RMSEA = .000$; $SRMR = .014$). Die Reliabilitätswerte des Faktors unterscheiden sich ebenso wie beim Faktor „Situative Neuheits-Ambiguitätstoleranz“: während Cronbach's Alpha-Koeffizient für eine hohe Reliabilität des Faktors spricht (.79), weist der Omega-Koeffizient auf eine nicht zufriedenstellende Reliabilität des Faktors hin (.44).

Auf ähnliche Weise ergibt das Messmodell, in dem die beiden Faktoren der Neuheits-Ambiguitätstoleranz eingeschlossen sind, gute Passungsindizes: $\chi^2 (df=51) = 67.659$; $CFI = .946$; $RMSEA = .038$; $SRMR = .046$.

Das postulierte Strukturmodell mit den Faktoren „Neuheits-Ambiguitätstoleranz“ und „Fremdsprachenverwendungsangst“ hat keine gute Passung ergeben: $\chi^2 (df=417) = 1162.372$; $CFI = .565$; $RMSEA = .09$; $SRMR = .083$. Der Grund dafür, dass das Korrelationsmodell für die Faktoren „Fremdsprachenverwendungsangst“ und „Neuheits-Ambiguitätstoleranz“ nicht konvergiert, liegt vermutlich darin, dass die Varianzen der Faktoren statistisch nicht trennbar sind. Dies hängt mutmaßlich mit der inhaltlichen Ähnlichkeit der Items zur Erhebung der beiden Faktoren zusammen. Aus diesem Grund wurde die Entscheidung getroffen, die Strukturmodelle mit Bestandsfaktoren dieser Konzepte zu bilden, um Zusammenhänge zwischen diesen im Einzelnen zu analysieren. Die Passungsgüte der einzelnen Modelle sind Tabelle 9 zu entnehmen.

korrelierte Faktoren	χ^2	df	CFI	RMSEA	SRMR
FSW und SITNAT	103.578	72	.92	.04	.07
FSW und ALLGNAT	48.495	32	.83	.05	.06
SITFSA und SITNAT	150.639	87	.95	.12	.10
SITFSA und ALLGNAT	60.257	49	.97	.03	.05
AVF und SITNAT	100.309	74	.93	.04	.06
AVF und ALLGNAT	52.276	26	.80	.07	.06

Tabelle 9. Passungsgüte zwischen den Bestandsfaktoren der Fremdsprachenverwendungsangst und Neuheits-Ambiguitätstoleranz. Legende: FSW – fehlende Selbstwirksamkeit; SITFSA – situative Sprechangst in der Fremdsprache; AVF – Angst vor Fehlern; SITNAT – situative Neuheits-Ambiguitätstoleranz; ALLGNAT – allgemeine Neuheits-Ambiguitätstoleranz.

Der Faktor „fehlende Selbstwirksamkeit“ zeigt eine positive, aber insignifikante Korrelation mit den Faktoren situative Neuheits-Ambiguitätstoleranz (.23) und allgemeine Neuheits-Ambiguitätstoleranz (.23).

Die Analyse des Strukturmodells mit den Faktoren „situative Sprechangst in der Fremdsprache“ und „allgemeine Neuheits-Ambiguitätstoleranz“ ergibt so gut wie keine Korrelation (.01). Dafür ist die Korrelation zwischen situativer Neuheits-Ambiguitätstoleranz und situativer Sprechangst in der Fremdsprache signifikant (.91), wobei fast alle Items der beiden Faktoren eine hohe Kovarianz aufweisen. Dies ist vornehmlich durch den Aufbau der Skala zur Messung der beiden Faktoren bedingt, die unterschiedliche kommunikative Situationen auflistet und die Befragten auffordert, ihre Aufregung und das Niveau der Vorhersehbarkeit jeder einzelnen Situation anzugeben (siehe Fragebogen, Fragenblock 1). Die im Modell aufgezeigten Kovarianzen betreffen

jene Itempaare, die das Empfinden der ProbandInnen in den gleichen Kommunikationssituationen abfragen.

Das postulierte Strukturmodell zwischen den Faktoren „Angst vor Fehlern“ und „situative Neuheits-Ambiguitätstoleranz“ ergibt keine Korrelation zwischen den beiden Faktoren, während das Strukturmodell zwischen „Angst vor Fehlern“ und „Allgemeine Neuheits-Ambiguitätstoleranz“ eine negative Korrelation von $-.29$ aufweist.

Die Korrelationskoeffizienten zwischen den einzelnen Konzepten der Faktoren „Fremdsprachenverwendungsangst“ und „Neuheits-Ambiguitätstoleranz“ sind in Tabelle 10 dargestellt.

Korrelierte Faktoren	Korrelationskoeffizienten
FSW und SITNAT	.23
FSW und ALLGNAT	.23
SITFSA und SITNAT	.01
SITFSA und ALLGNAT	.91
AVF und SITNAT	0
AVF und ALLGNAT	-.29

Tabelle 10. Korrelationskoeffizienten zwischen den einzelnen Faktoren der FSVA- und NAT-Modelle.
 Legende: FSW – fehlende Selbstwirksamkeit; SITFSA – situative Sprechangst in der Fremdsprache; AVF – Angst vor Fehlern; SITNAT – situative Neuheits-Ambiguitätstoleranz; ALLGNAT – allgemeine Neuheits-Ambiguitätstoleranz.

Kapitel 7 Ergebnisse der Inhaltsanalyse

Die Darstellung der qualitativen Ergebnisse widmet sich wie jene der quantitativen Analyse zunächst der Stichprobe der Studie, deren Übereinstimmung mit der Zielpopulation dargelegt wird. Danach werden Aspekte beschrieben, die sich im Laufe der Analyse als charakteristisch für die jeweils hochhängstliche und niedrighängstliche Einstellung der Sprachenverwendenden zur Kommunikation in der Zielsprache erwiesen haben. Weiters werden Aspekte beschrieben, bei denen zwischen ProbandInnen mit höherer und niedrigerer FSVA zwar Unterschiede festgestellt wurden, die jedoch nicht stark genug waren, um sie als ausschlaggebend für die jeweilige Einstellung der ProbandInnen (HÄ oder NÄ) einzuordnen. Zu solchen Aspekten gehören die Einstellung zum Spracherwerb, das Kommunikationsverhalten, die Einstellung zur Korrektur durch GesprächspartnerInnen und das „*Foreign Language Enjoyment*“ der ProbandInnen. Zusätzlich werden Befunde dargestellt, die eine besondere Aufmerksamkeit verdienen: diese betreffen die charakteristischen sozialen und kulturellen Merkmale der chinesischen ProbandInnen, die nach Meinung der Forscherin in der untersuchten Gruppe eine gewisse Tendenz zur Entwicklung der FSVA aufweisen. Abschließend werden die triangulierten Ergebnisse zur Fragestellung der ersten Teilstudie zusammengefasst und interpretativ aufeinander bezogen¹³.

7.1 Rekonstruktion der Merkmale der ProbandInnen: BildungsausländerInnen in Deutschland

7.1.1 Stichproben der Interviews und der Gruppendiskussion

Die Inhaltsanalyse hat mehrere Befunde ergeben, die die Zugehörigkeit der Stichprobe zu der im Rahmen der Forschung betrachteten Gesamtheit bestätigen und zusätzliche qualitative Daten zur Beschreibung der Zielpopulation liefern.

Es wurden mit insgesamt 15 Deutschlernenden Interviews geführt. Die TeilnehmerInnen der Interviews und der Gruppendiskussion sind junge Studierende oder Graduierte im Alter von 19 bis 30 Jahren. Die befragten Deutschlernenden kommen aus unterschiedlichen Ländern, darunter China, Australien, Russland, Brasilien, Kamerun und Togo sowie der Schweiz, Dänemark und anderen europäischen

¹³ Bei den Verweisen auf Äußerungen der InterviewteilnehmerInnen wird ihr entsprechendes Niveau der FSVA angegeben: HÄ – Hochhängstliche(r), NÄ – Niedrighängstliche(r), MÄ – Mittelhängstliche(r). Die Zuordnung nach den Kategorien erfolgte anhand der Angaben der InterviewteilnehmerInnen bei der FSVA-Skala im Fragebogen. Ergebnisse, die zwischen zwei Niveaustufen liegen, werden dementsprechend gekennzeichnet, z. B. MÄ/NÄ. Hier sei angemerkt, dass die Einordnung der ProbandInnen nach den 3 Kategorien auf Basis der FSVA-Skala erst eine approximative Einschätzung darstellt und mit den Daten anderer Datenerhebungen zuweilen nicht übereinstimmt (näher dazu siehe Diskussion, Kapitel 8.1 und 8.2).

Ländern. Eine detailliertere Beschreibung der einzelnen InterviewteilnehmerInnen ist in Tabelle 11 dargestellt. Ein wesentlicher Anteil der InterviewteilnehmerInnen (6 von 15) kommen aus China.

Die meisten Befragten lernen seit mehreren Jahren Deutsch (zwischen 5 und 10 Jahren). Ihre Aufenthaltsdauer in Deutschland variiert sehr stark und reicht von einigen Wochen bis zu einigen Jahren. Zwei der ProbandInnen üben bereits eine berufliche Tätigkeit in Deutschland aus, wobei eine davon gleichzeitig ein Promotionsstudium an einer Universität verfolgt und die andere sich auf ein Studium an einer Hochschule in Deutschland vorbereitet.

Die TeilnehmerInnen der Gruppendiskussion sind für ein praktisches Training aus unterschiedlichen europäischen Ländern nach Deutschland gekommen und halten sich seit anderthalb Jahren in Berlin auf (siehe Kapitel 5.6.1). Alle anderen ForschungsteilnehmerInnen haben vor, ein Studium in Deutschland zu beginnen oder fortzusetzen.

Die ProbandInnen haben mit dem Lernen der Zielsprache bereits in ihren Herkunftsländern angefangen, wo sie an der Schule oder auf einer Universität Deutschunterricht erhalten haben. Abgesehen von den TeilnehmerInnen der Gruppendiskussion haben alle Befragten an einem Deutschkurs in Deutschland teilgenommen. Die Mehrheit der Befragten war zum ersten Mal in Deutschland, während einige Beteiligte früher bereits einen kurzen, mehrwöchigen Sprachaufenthalt in Deutschland absolviert hatten.

7.1.2 Teilnahme am Leben der internationalen Gemeinschaft und Selbstbestimmung

Die Befragung und Interviews mit den ForschungsteilnehmerInnen haben ergeben, dass die meisten ProbandInnen über Kenntnisse mindestens einer weiteren Fremdsprache neben Deutsch verfügen, einige weisen sogar Kenntnisse in mehreren anderen Fremdsprachen auf. Die am meisten verbreitete erste Fremdsprache der ProbandInnen ist erwartungsgemäß Englisch. Einige ProbandInnen gehen in ihren Interviews darauf ein, dass sie das Sprachenlernen sehr wichtig für ihre Selbstentwicklung halten. So sagt die Probandin Olga, dass sie das Sprachenlernen neben anderen Vorteilen auch als mentale Herausforderung wahrnimmt. Einige ProbandInnen betrachten das Erlernen der deutschen Sprache als eine charakteristische Besonderheit, die ihre Persönlichkeit prägt und wodurch sie sich von der Allgemeinheit der Gleichaltrigen positiv abheben. Während sich die meisten Gleichaltrigen für Englisch als wichtigste Fremdsprache entscheiden, wollen sie Deutschkenntnisse erwerben, die ihnen in ihrem späteren Berufsleben als wertvolle Zusatzqualifikation dienen sollen. Diese Ergebnisse stimmen mit den Daten der Studie von Chirkov et al. (2007), die besagt, dass Selbstentwicklung zu den zwei wichtigsten Motiven der BildungsausländerInnen zählt.

Pseudonyme der ProbandInnen	Kurze Profile der ProbandInnen
1 Maylin	<ul style="list-style-type: none"> – 27 Jahre alt; – kommt aus der Volksrepublik China; – Doktorandin an einer deutschen Universität; – Deutschlehrerin in einem Migrationskurs an einer Volkshochschule; – hat ein Bachelorstudium in China absolviert und einen Master in DaF in Deutschland abgeschlossen; – lernt seit 10 Jahren Deutsch und lebt seit 6 Jahren in Deutschland; – hat gute Englischkenntnisse;
2 Clara	<ul style="list-style-type: none"> – 22 Jahre alt; – kommt aus der französischsprachigen Schweiz; – studiert Rechtswissenschaften in der Schweiz; – hat bereits berufliche Erfahrung mit der deutschen Sprache gesammelt (6-wöchiges Praktikum); – lernt Deutsch seit 7 Jahren und ist seit 2 Monaten in Deutschland; – spricht fließend Englisch;
3 Gabriela	<ul style="list-style-type: none"> – 30 Jahre alt; – kommt aus Brasilien; – arbeitet seit 3 Monaten in einem Architekturbüro in Deutschland; – lernt seit 2 Jahren Deutsch (hat mit dem Spracherwerb erst im Zielland begonnen); – will in Deutschland ein Masterstudium abschließen; – spricht fließend Englisch;
4 Pakka	<ul style="list-style-type: none"> – 22 Jahre alt; – kommt aus Kamerun; – lernt seit einem Jahr Deutsch und ist seit 6 Monaten in Deutschland; – will in Deutschland studieren; – hat gute Kenntnisse in einer weiteren Fremdsprache (vermutlich Englisch);
5 Mathilde	<ul style="list-style-type: none"> – 21 Jahre alt; – kommt aus der französischsprachigen Schweiz; – studiert Medizin in der Schweiz; – lernt seit 8 Jahren Deutsch und ist seit 3 Wochen in Deutschland; – will in Deutschland studieren; – spricht fließend Englisch und hat Grundkenntnisse im Rumänischen;
6 Sebastian	<ul style="list-style-type: none"> – 24 Jahre alt; – kommt aus Dänemark; – hat Deutsch als Hauptfach studiert; – lernt seit 6 Jahren Deutsch und ist seit 6 Wochen in Deutschland; – will in Deutschland studieren; – hat sehr gute Englischkenntnisse;

7	Olga	<ul style="list-style-type: none"> – 22 Jahre alt; – kommt aus Russland; – hat Deutsch und Geschichte an der Universität studiert; – hat ein 3-wöchiges Praktikum in Deutschland absolviert; – lernt seit 4 Jahren Deutsch und ist seit einem Monat in Deutschland; – will in Deutschland ihr Studium fortsetzen; – hat gute Kenntnisse im Englischen und Französischen;
8	Karin	<ul style="list-style-type: none"> – 22 Jahre alt; – kommt aus der französischsprachigen Schweiz; – studiert Psychologie; – hat Deutsch als Hauptfach studiert; – lernt seit 6 Jahren Deutsch und ist seit einem Monat in Deutschland; – will in Deutschland studieren; – hat gute Englischkenntnisse;
9	Yan	<ul style="list-style-type: none"> – 23 Jahre alt; – kommt aus der Volksrepublik China; – studiert Deutsch als Hauptfach; – lernt seit 4 Jahren Deutsch und ist seit 4 Monaten in Deutschland; – will in Deutschland studieren; – hat gute Englischkenntnisse;
10	Neyla	<ul style="list-style-type: none"> – 19 Jahre alt; – kommt aus Togo; – lernt seit einem Jahr Deutsch und ist seit 6 Monaten in Deutschland; – will in Deutschland studieren; – hat Grundkenntnisse in einer weiteren Fremdsprache;
11	Christian	<ul style="list-style-type: none"> – 24 Jahre alt; – kommt aus Australien; – hat Deutsch als Hauptfach studiert; – lernt seit 10 Jahren Deutsch und ist seit 1,5 Monaten in Deutschland; – will in Deutschland studieren; – hat Grundkenntnisse im Chinesischen und spricht fließend Französisch;
12	Nian	<ul style="list-style-type: none"> – 22 Jahre alt; – kommt aus der Volksrepublik China; – lernt seit einem Jahr Deutsch und ist seit 6 Monaten in Deutschland; – will in Deutschland studieren; – hat Grundkenntnisse im Englischen;
13	Hong	<ul style="list-style-type: none"> – 24 Jahre alt; – kommt aus der Volksrepublik China; – studiert Elektrotechnik; – lernt seit 1,5 Jahren Deutsch und ist seit 6 Monaten in Deutschland; – will in Deutschland studieren;

14	Mae	<ul style="list-style-type: none"> – 24 Jahre alt; – kommt aus der Volksrepublik China; – hat Deutsch als Hauptfach studiert; – lernt seit 4 Jahren Deutsch und ist seit 6 Monaten (Wochen?) in Deutschland; – will in Deutschland studieren, konnte aber die DSH-Prüfung bisher nicht bestehen; – hat Grundkenntnisse in einer weiteren Fremdsprache (vermutlich Englisch);
15	Phuong	<ul style="list-style-type: none"> – 23 Jahre alt; – kommt aus der Volksrepublik China; – hat 5 Jahre lang in China gearbeitet, um sein Studium in Deutschland finanzieren zu können; – lernt seit 2 Jahren Deutsch und ist seit 9 Monaten in Deutschland; – will in Deutschland studieren; – spricht Englisch.

Tabelle 11. Kurzprofile der InterviewteilnehmerInnen

„I.: Macht es dir Spaß, Deutsch zu lernen und Deutsch zu sprechen¹⁴?

P.: Ja, sehr Spaß. Ich finde, es gibt nicht so viele Leute, die Deutsch sprechen können. Es ist üblich, Englisch zu sprechen, aber Deutsch ist selten.“ (Nian, Z. 123–124)

Die chinesischen Studierenden betonen, dass Studienabschlüsse aus Deutschland in ihrem Herkunftsland zurzeit besonders hoch angesehen sind, so dass sie sich mit der deutschen Ausbildung gute Karrierechancen verschaffen. Dies trifft auch für viele Studierende aus anderen Ländern zu, die am Interview teilgenommen haben.

Ein hochangesehener Studienabschluss und Karriereperspektiven sind jedoch nicht die einzigen und offensichtlich nicht die wichtigsten Beweggründe, die die InterviewteilnehmerInnen nach Deutschland gebracht haben. In den Interviews lässt sich feststellen, dass die InterviewteilnehmerInnen MitgliederInnen einer internationalen Gemeinschaft werden wollen und die Sprache als Schlüssel dafür ansehen, Zugang zu dieser Gemeinschaft zu bekommen und eine neue unbekannte Kultur zu entdecken. Die ProbandInnen benötigen die deutsche Sprache, um andere Menschen kennenzulernen, mit denen sie ohne Deutschkenntnisse wahrscheinlich nie kommunizieren würden. Durch die Sprache entdecken sie das Unbekannte. Sie wollen eine Verbindung zu einer neuen, für sie noch unbekanntem Gesellschaft herstellen und Teil dieser Gemeinschaft werden. Auch in ihrem Herkunftsland war Deutsch für sie kein Schulfach, das sie nur deshalb lernen, weil es im Studienplan steht und weil sie es eventuell im Berufsleben brauchen könnten.

„I.: Macht es dir Spaß, Deutsch zu lernen, Deutsch zu sprechen?

¹⁴ Beim Zitieren werden jene Fragen, bei denen die ProbandInnen aufgrund unzulänglicher Sprachkompetenz eine detaillierte Erklärung benötigten, als Leitfragen angegeben. Die wortgenauen Fragen der Interviewerin werden in den Transkripten der Interviews wiedergegeben. Die Antworten der InterviewteilnehmerInnen werden im Fließtext sowie in den Transkripten wortgenau dargestellt.

P.: Ja. [I.: Was genau?] Dass ich hier in Deutschland und soll ein Mitglied dieser Gesellschaft sein. Und ich verstehe, dass ich diese Leute verstehe, diese Kultur usw. Und die Sprache, das dir helfen kann, in diese Gesellschaft zu integrieren und diese Leute verstehen, diese Kultur...“ (Olga, Z. 228, 249–252)

„[I]ch möchte mit den Leuten sprechen, mit ihnen sprechen können... Und (lacht) ja, sagen können alles, was ich möchte. Ja, wenn ich in der Schweiz bin, ja ich kann zwei Stunden fahren, und da alle Leute Deutsch sprechen, und ich fühle mich so ... ein bisschen dumm zu sagen ‚Ok, ich verstehe nicht was du sagst‘. Und ja, es wäre besser wenn ich.... du kannst kommunizieren.“ (Karin, Z. 177–181)

Die TeilnehmerInnen der Interviews betrachten Fremdsprachenkenntnisse als eine Möglichkeit, die Welt für sich zu entdecken und ihren Horizont zu erweitern. Die Probandinnen Karin und Mathilde geben an, sich für einen Studienaufenthalt in Deutschland entschieden zu haben, weil sie den inneren Drang verspürt haben, etwas Neues und Ungewöhnliches erleben zu wollen. Beide Probandinnen hatten überdurchschnittliche Studienleistungen und fanden das Studienprogramm in ihrem Herkunftsland nicht fordernd genug und teilweise langweilig. Deshalb haben sie beschlossen, nach einer Herausforderung und neuen interkulturellen Erfahrungen im Ausland zu suchen.

Von ihrem Aufenthalt in Deutschland erhofft sich Mathilde, eine neue Weltanschauungsperspektive zu gewinnen. Sie strebt nach einer kritischen Perspektive und ist der Meinung, sich diese nicht in der herkömmlichen Umgebung ihres Herkunftslandes aneignen zu können, wo die alltägliche Routine sie daran hindert, bestimmte Aspekte in ihrem Leben zu hinterfragen und dadurch besser zu verstehen. In ihrem Herkunftsland betrachtete sie alles als selbstverständlich. Daher hofft sie, dass sie sich in einem anderen Land durch die Begegnung mit einer Fremdsprache kritisch mit neuen Kenntnissen auseinandersetzen kann und Gelerntes dadurch besser nachvollziehen kann. Sie ist zielstrebig und will die Gelegenheit nutzen, sich während ihrer Studienjahre neue Denkweisen anzueignen, weil sie diese Möglichkeit in der alltäglichen Routine ihres späteren Berufslebens nicht mehr haben wird:

„... [D]ie Studenten müssen Kritik Ansicht [kritische Ansicht ausüben – Anm. N. I.]. Sie müssen [...] sagen ‚Ok, das ist nicht wie das‘. ...[W]enn du alles verstehst auf Französisch, z. B. wie ich, du kannst vielleicht diese Kritik nicht einfach nehmen. Wenn du hier bist, ich verstehe nicht alles so. Vielleicht [...] stelle ich mir Fragen ‚Warum ist das wie das und nicht anders?‘... [D]a du nicht alles verstehst, du musst dich vieles [...] fragen. Und das finde ich toll als Studentin zu machen. Wir haben Zeit das zu machen, als während einer Job habend. Ich glaube es ist zu schwierig dann zu machen. Man muss jetzt das machen, und mit einer anderen Sprache ist das einfacher zu [für – Anm. N. I.] mich.“ (Mathilde, Z. 275–284)

7.1.3 Durchsetzungskraft und Selbstverantwortung für den Spracherwerb

Die meisten Befragten zeigen sich als ehrgeizig und weisen bei ihrem Studium Wetteifer und gute Leistungen auf. Sie sprechen offen über ihre überdurchschnittlichen Leistungen in der Schule und an der Universität. So erwähnen Sebastian, Mathilde und Olga, dass sie fleißige Studierende waren und zu den besten an der Schule und der Universität zählten. Sie sind ambitioniert, stellen hohe Erwartungen an sich und sind

auch bereit, ihre Ambitionen zielorientiert zu erreichen. Risiko- und Leistungsbereitschaft sind die wichtigsten Beweggründe, die sie ins Ausland ziehen.

„[I]ch wollte auch dieses Erasmus machen um andere Kulturen [...] kennenzulernen und ...[R]isiko zu nehmen, weil... auf Französisch ist es alles einfach. Ich bin ziemlich gut auf Französisch und ich habe kein Problem mit meinem Studium, ich hatte kein Problem gehabt und vielleicht haben wir hier eine ganz andere Ansicht (lacht) [I.: So eine Herausforderung vielleicht [...]?] Ja, ja, Herausforderung.“ (Mathilde, Z. 270–275)

„So, siehst du, ich habe Deutschland wirklich im Gefühl. Ich wollte nicht nur nach Deutschland kommen, [...] ich wollte wirklich die Sprache beherrschen, weil ich finde, ich mag gerne alles, was schwer ist. ... [D]ie anderen Leute denken immer, dass die deutsche Sprache sehr schwer ist. Für mich ist es nicht so. Wenn man wirklich lernen will, kann man alles schaffen.“ (Pakka, Z. 123–127)

Die befragten Deutschlernenden setzen sich klare Ziele und verfügen über eine hohe Durchsetzungskraft, um diese zu erreichen. Die Zielorientiertheit der befragten Deutschlernenden setzt ihr eigenes Verantwortungsbewusstsein für den Lernprozess und Strebsamkeit beim Spracherwerb voraus. Mit Blick auf ihre Zielstrebigkeit differenzieren sich die Befragten betont von anderen Fremdsprachenlernenden und Gleichaltrigen.

Die chinesischen Befragten heben ausdrücklich hervor, dass ihre ambitionierte und eigenständige Einstellung zum Sprachenlernen sie von den meisten chinesischen Studierenden unterscheidet, die für das Studium nach Deutschland oder in andere Länder kommen. Laut Nian gehen seine jungen Landesleute vorwiegend in die englischsprachigen Länder, wie Großbritannien oder Australien, weil sich ihre Eltern die kostspieligen Studiengebühren in diesen Ländern leisten können. Nian hat sich jedoch für Deutsch entschieden, weil die deutsche Ausbildung von chinesischen ArbeitgeberInnen sehr geschätzt wird und weil nur wenige Chinesen die deutsche Sprache beherrschen, wodurch er sich bessere berufliche Aussichten verspricht.

Die selbstbestimmte Zielsetzung der ProbandInnen dient als Anregung, proaktiv beim Deutschlernen zu sein, was sie häufig von ihren MitstudentInnen unterscheidet. Während die meisten chinesischen Studierenden mit anderen jungen Landesleuten verkehren und sich dabei in ihrer Erstsprache unterhalten, suchen Nian und Hong in ihrer studienfreien Zeit zielorientiert nach Möglichkeiten, mit Einheimischen Gespräche auf Deutsch zu führen, um ihre mündliche Ausdrucksfähigkeit zu verbessern. Damit führt die Selbstbestimmung der ProbandInnen beim Deutschlernen zu Selbstverantwortung für den Spracherwerb und regt ihre Lernautonomie an.

In diesem Zusammenhang ist die Geschichte von Phuong besonders repräsentativ: Er erzählt, was er unternommen hat, um sein Begehren nach einem Studium in Deutschland zu verwirklichen. Der Interviewteilnehmer hat fünf Jahre in China als Schwimmtrainer gearbeitet, um genug Geld für das Studium und das Leben in Deutschland zu sparen. Deswegen strengt er sich im Zielland an, seine Deutschkenntnisse zu verbessern und weist einen starken persönlichen Drang nach Spracherwerb auf.

Sebastian merkt in seinem Interview an, dass er sich im Deutschunterricht in Dänemark häufiger zu Wort meldete als andere Studierende in seiner Gruppe. Ihm war schon im Schulunterricht in seinem Herkunftsland klar, dass sein primäres Ziel beim Sprachenlernen mündliche Sprachfertigkeiten sind. Aus diesem Anliegen heraus besuchte auch Olga in Russland fakultative Vorlesungen und Seminare, wo sie sich mit anderen TeilnehmerInnen zu verschiedenen Themen auf Deutsch unterhalten konnte.

Die TeilnehmerInnen der Interviews und der Gruppendiskussion vermeiden es gezielt, ihre Herkunftssprache oder die englische Sprache bei sprachlichen Begegnungen im Zielland zu verwenden. Sie versuchen möglichst häufig in der Zielsprache zu kommunizieren, um ihr Hörverständnis und ihre mündlichen Fertigkeiten auf Deutsch zu verbessern. Eine Ausnahme macht ein australischer Student, der in Deutschland vorwiegend ausländische Freunde hat, mit denen er meist nur Englisch als gemeinsame Verkehrssprache benutzen kann. Die TeilnehmerInnen der Gruppendiskussion haben ebenso angegeben, dass sie im Rahmen ihrer praktischen Ausbildung oft auf das Englische zurückgreifen, weil sie Erklärungen ihrer BetreuerInnen auf Englisch besser nachvollziehen können. Davon abgesehen versuchen die Befragten auch in ihrer Freizeit Deutsch zu sprechen. Einige ProbandInnen haben erzählt, dass in ihrem Freundeskreis aus internationalen MitstudentInnen eine stumme Absprache gilt, Deutsch nicht nur im Deutschunterricht, sondern auch in der Freizeit zu verwenden.

Die befragten internationalen Studierenden streben an, Freunde und Bekannte unter den Einheimischen zu gewinnen und ergreifen dafür bestimmte Maßnahmen. So versuchen einige ProbandInnen in ihrer Freizeit Gespräche mit fremden Einheimischen zu initiieren. Andere suchen nach sozialen Gelegenheiten, wo sie sich mit Gleichgesinnten in der Zielsprache austauschen können, wie bspw. in einem Sportverein, in einem Tanzkurs, bei Vorlesungen über deutsche Kunst und Geschichte oder mit TandempartnerInnen.

Insgesamt wird die Stichprobe durch ein zwangloses Sprachenlernen und Selbstverantwortung für den Erfolg beim Spracherwerb geprägt. Die Befragten rechnen nicht damit, dass ihre DeutschlehrerInnen die einzigen WegweiserInnen beim Sprachenlernen sind. Ebenso wenig verlassen sie sich auf den verbreiteten Irrtum, wonach die Zielsprache im Zielland „von selbst zu ihnen kommt“, ohne dass sie irgendeine Anstrengung dafür unternehmen müssen. In den Gesprächen mit den meisten Befragten lässt sich das Anliegen der ProbandInnen erkennen, die Kenntnisse der Zielsprache zu einem charakteristischen Merkmal ihrer Identität zu machen, wobei einige bereit sind, sich der Zielgesellschaft anzupassen und sich – wie im Fall von Olga und Phuong – sogar zu assimilieren.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die TeilnehmerInnen der Interviews und der Gruppendiskussion die charakterisierenden Merkmale mitbringen, die für die untersuchte Zielpopulation eigen sind und die sie von anderen Gruppen von Deutschlernenden unterscheiden. Die befragten ausländischen Studierenden sehen sich als aktive Mitglieder einer internationalen Gemeinschaft, die ihre Deutschkenntnisse nutzen, um mit der Welt außerhalb ihres Herkunftslandes in Kontakt zu treten.

7.2 Hochhängstliche Einstellung: Angst vor Fehlern

Auf die Frage der Forscherin teilen die meisten TeilnehmerInnen mit, dass sie sich bei der Kommunikation auf Deutsch im Zielland unwohl oder aufgeregt fühlen. Jedoch unterscheiden sich die Wahrnehmung und Stärke dieses Unbehagens.

Alle ProbandInnen, die hoch bei der FSVA-Skala abgeschnitten haben, tendieren dazu, Angst vor Fehlern zu haben, wenn sie sich in Gespräche mit VertreterInnen der Zielgemeinschaft einbringen:

„Ja, ich bin immer, immer aufgeregt, weil ich Angst habe, um Fehler zu begehen. Ich bin immer aufgeregt, ich beherrsche diese Sprache noch nicht, deshalb bin ich aufgeregt.“ (Pakka, Z. 3–5)

„Also ich denke immer an meine Fehler. Ja. Und ich mache mir immer Gedanken darüber, dass ich hier wieder einen ganz dummen Fehler gemacht habe.“ (Maylin, Z. 152–153)

Das Ziel, Fehler im Gespräch auf Deutsch zu vermeiden, wird zu dem Hauptziel der Kommunikation hochhängstlicher ProbandInnen, auch wenn dies zulasten des Inhaltes ihrer Aussage geht. Die Befragten geben an, dass sie in Aufregung verursachenden zielsprachigen Kommunikationssituation dazu tendieren, ihre Kräfte vor allem darauf zu richten, ihre Äußerungen so weit wie möglich fehlerfrei zu gestalten. Dabei sind sie sich darüber im Klaren, dass der Sinngehalt, den sie im Gespräch übermitteln wollen, in den Hintergrund gerückt wird:

„Also wenn ich sehr aufgeregt bin, dann würde ich nicht so sehr auf den Inhalt von dem Gespräch aufpassen. ...[I]ch habe vorher mehrmals von anderen Chinesen gehört, dass ich beim Sprechen sehr sehr auf die Grammatik achte als auf den Inhalt. [...] Das heißt, ich muss alles richtig sagen, aber mein Punkt ist nicht, dass ich [das – Anm. N. I.] ausdrücke, was ich eigentlich äußern sollte. ...[I]ch muss mir sicher sein, dass ich alles richtig sage, auch wenn ich meine Meinung nicht ganz geäußert habe.“ (Maylin, Z. 152–159)

Während sich die ProbandInnen zu sehr auf die Korrektheit ihres Outputs konzentrieren, handeln sie oft nach dem Prinzip „Lieber weniger sagen, dafür aber richtig“. Bei einer solchen Einstellung verlieren die Gespräche auf Deutsch häufig am kommunikativen Wert und dienen nicht mehr dem Ziel der Meinungsäußerung oder des Informationsaustausches:

„I.: Denkst du, dass diese Angst deine Rede auf irgendeine Weise beeinflusst?

P.: Ja, sicher. ...[I]ch werde mich viel mehr konzentrieren. Die Grammatik und so. Die Informationen sind vielleicht nicht so gut ausser [ausgedrückt – Anm. N. I.]... Ich will so viel [so sehr – Anm. N. I.] einen sehr guten Satz auf Deutsch sagen, dass ich manchmal ... Ja, es gibt nur Grammatik und keine Information.“ (Clara, Z. 18–24)

Die Probandinnen Karin und Gabriela beschreiben, wie ihre konstante Besorgnis über die Fehlerfreiheit ihrer Äußerungen in der Zielsprache den kognitiven Prozess bei der Generierung der Sprache beeinträchtigt. Dies erschwert den Kommunikationsprozess wesentlich und löst manchmal Einbrüche in ihrer Ausdrucksweise aus.

„I.: Kannst du dich gut auf den Gesprächsverlauf konzentrieren?

P.: Ich weiß nicht, ich denke nicht so viel, weil du immer denkst ‚Ah, meine Sprache ist schlecht‘ und wenn du denkst das, du kannst ..(unv.) nicht (nichts ?) sagen.“ (Karin, Z. 110–113)

Gabriela führt eine Metapher an, in der sie den Prozess der Redegenerierung bei beginnenden Fremdsprachenverwendenden mit dem Autofahren vergleicht. Wenn man lernt, ein Auto zu fahren, soll man seine Hände am Steuer und seine Füße auf den Pedalen gleichzeitig im Blick haben. Auf ähnliche Weise sollen Fremdsprachenverwendende gleichzeitig an ihre Ausdrucksweise und den Inhalt ihrer Rede denken. Dies ist ein anstrengender Prozess, der Gewöhnung verlangt, weswegen es in den ersten Phasen der Verwendung der Fremdsprache dazu kommt, dass Fremdsprachenlernende entweder nur der formalen oder nur der inhaltlichen Seite ihrer Mitteilung genug Beachtung schenken können:

„[W]enn ich etwas sprechen möchte, ich muss in zwei Richtungen denken, verstehen. [...] Ich muss über den Inhalt und über die Grammatik. [...] Es ist zu viel für einen Kopf. [...] [M]it der Zeit, wenn die Sprache so mehr automatisch [automatisch – Anm. N. I.] wird, muss ich nicht so viel denken, dann ich kann [mich – Anm. N. I.] nur auf den Inhalt konzentrieren.“ (Gabriela, Z. 267–270, 273–274)

Die besonders ängstlichen ProbandInnen haben dabei häufig Furcht vor unwesentlichen Fehlern, die für den Sinngehalt der Äußerung nicht tragend sind und die Verständigung nicht im Geringsten beeinträchtigen können. So erinnert sich Maylin an die kleinen Aufmerksamkeitsfehler in Sätzen wie „Ich habe fast *schon* meinen Kaffee vergessen“ oder „Du kannst dir einen Kaffee *suchen*“, wo sie entweder eine Partikel falsch gesetzt oder ein Präfix ausgelassen hat. Obwohl sie sich darüber klar ist, dass dies übliche Unachtsamkeitsfehler sind, merkt sie sich diese Fehler und kann sie noch eine lange Zeit danach nicht aus ihrem Gedächtnis löschen:

„Also ich kann dir versprechen, das werde ich nach 15 Jahren immer noch im Kopf haben. [I.: Was genau?] Welche Fehler ich vorher gemacht habe. [I.: Erinnerst du dich an alle Fehler, die du gemacht hast?]. Aha [bejahend].“ (Maylin, Z. 72–74)

Die befragten ProbandInnen nennen mehrere Gründe dafür, warum sie sich unbehaglich fühlen, wenn ihnen Fehler in der Zielsprache unterlaufen. Diese Gründe lassen sich in sechs Kategorien gliedern, die sich in den unten folgenden prägnanten Aussagen resümieren lassen.

7.2.1 „Ich lerne Deutsch seit langer Zeit und darf jetzt keine Fehler mehr machen“

Die meisten ProbandInnen beantworten die Frage, seit wann sie Deutsch lernen, widerwillig. Wie in der Studie von Gregersen und Horwitz (2002) haben die befragten Fremdsprachenlernenden häufig unrealistische Erwartungen und sind der Meinung, dass sie bereits nach einigen Jahren Deutschunterricht die Sprache reibungslos verwenden müssen. Die ProbandInnen sind folglich davon überzeugt, dass ihre Sprachkenntnisse nicht dem Niveau entsprechen, das man nach mehreren Jahren des Sprachenlernens vorweisen soll:

„... [W]ir haben Deutsch während 10 Jahren [zehn Jahre lang – Anm. N. I.] in der Schule gelernt, und [...] es ist ein bisschen peinlich so schlecht zu sprechen nach 10 Jahren.“ (Mathilde, Z. 267–268)

„I.: Hast du die deutsche Sprache auch davor gelernt?

P.: Ja. [I.: Wie lange?] Ahhh, diese Frage! (lacht) Acht Jahre in der schweizer Schule.“ (Clara, Z. 123–125)

Die ProbandInnen geben zu, dass sie Lücken in ihren Sprachkenntnissen besonders nach ihrer Ankunft im Zielland erfahren haben. Sie merken an, dass diese Entdeckung vor allem deshalb enttäuschend war, weil sie in ihrem FSU im Herkunftsland häufig als die besten Studierenden galten. Sie hatten gute Noten im Deutschunterricht bekommen, einige von ihnen hatten sogar Deutschwettbewerbe gewonnen. Als die ProbandInnen jedoch nach Deutschland kamen, haben die meisten von ihnen die Verwendung der Zielsprache zum ersten Mal in der alltäglichen Kommunikation erfahren. So erinnert sich Olga daran, wie enttäuschend für sie die Erkenntnis war, dass sie ihre deutschen KommunikationspartnerInnen kaum verstehen konnte. Olga war es gewöhnt, in ihrem Deutschunterricht als besonders leistungsfähige Studentin anerkannt zu werden. Im Zielland fiel es ihr schwer, sich mit dem Gedanken anzufreunden, dass sie trotz ihrer Anstrengungen beim Lernen und trotz mehrerer Jahre Deutschunterricht die Sprache immer noch nicht fehlerfrei verwenden konnte.

„Ich war eine sehr fleißige Schülerin und starke und ich wusste ganz genau, dass ... ich spreche sehr gut ... im Vergleich zu anderen Leuten. Hier in Deutschland, ich bin erstmals angekommen [...] und ich habe [mir – Anm. N. I.] gedacht ‚Oj, ich bin eine starke Schulerin und ich werde sehr gut Deutsch [sprechen – Anm. N. I.] ...‘ Und am Anfang habe ich überhaupt nichts verstanden [...] Und ich habe gedacht ‚Oh, das war unnützlich, dieser Unterricht in Russland‘.“ (Olga, Z. 207–214)

Die Sprachenlernenden befinden sich damit unter dem Druck ihres *ough self*, das sie sich selbst aufgestellt haben. Die befragten internationalen Studierenden sind überzeugt, dass ihre Umgebung hohe Erwartungen an ihre zielsprachigen Kenntnisse stellt, denen sie noch nicht gerecht werden können. Das *ough self* der ProbandInnen entspricht jedoch nicht der Wirklichkeit und sie merken selbst, dass sie häufig von ihren muttersprachlichen GesprächspartnerInnen für ihre Deutschkenntnisse gelobt werden. Nichtsdestotrotz orientieren sich die ProbandInnen weiter an ihren perfektionistischen sprachbezogenen Einstellungen, die ihnen vermeintlich von der Gesellschaft aufgenötigt wurden und empfinden Unbehagen für ihre „unzureichenden“ Kenntnisse der Zielsprache.

7.2.2 „Ich lebe in Deutschland seit Jahren, ich darf keine Fehler in der Sprache begehen“

Von allen befragten TeilnehmerInnen lebt Maylin am längsten in Deutschland und denkt, dass ihr deswegen vorgeworfen werden kann, sie gebe sich nicht genug Mühe beim Sprachenlernen, wenn sie nach 6 Jahren Aufenthalt im Zielland die Sprache immer noch nicht fehlerfrei beherrscht:

„Ich bin jetzt schon hier 6 Jahre in Deutschland und die neuen kommenden Chinesen würden denken ‚Du bist hier schon 6 Jahre, wieso sprichst du jetzt immer noch nicht perfekt?‘“ (Maylin, Z. 240–241)

Die ProbandInnen wünschen, dass ihre Anstrengung beim Sprachenlernen und ihre sprachlichen Fortschritte im Zielland von den anderen anerkannt und respektiert werden. So merken die TeilnehmerInnen der Gruppendiskussion an, dass ihnen die sprachliche Interaktion mit den MuttersprachlerInnen aus ihrem Programm leichter fällt, die sie bereits seit ihrer Ankunft in Deutschland kennen. Diese können Verbesserungen an ihren Sprachkenntnissen bemerken und ihre Bemühungen beim Erwerb der Zielsprache wahrnehmen. Da diese Fortschritte der Sprachenlernenden unbekannt den Einheimischen jedoch entgehen, könnten diese eine negative Vorstellung von den Sprachkenntnissen der ProbandInnen haben.

„S. 3: [S]ie haben vom Anfang an uns gesehen und wir konnten kein Deutsch ... Und wenn du vergleichst am Anfang und jetzt, sie sagen ‚Ja, ihr spricht sehr gut.‘ [...] Aber draußen sind wir nicht gleich, wenn du mit diesen Personen sprichst.

S. 2: Ja. Sie wissen nicht, dass du [erst – Anm. N. I.] vor anderthalb Jahren hierhergekommen bist. Vielleicht denken sie, dass du hier dein ganzes Leben verbracht hast und trotzdem sehr schlechtes ... [Deutsch sprichst – Anm. N. I.]“ (GD¹⁵, Z. 484–491)

Die DiskussionsteilnehmerInnen sind der Meinung, dass MuttersprachlerInnen die Anforderungen an die Sprachkenntnisse von Lernenden nicht so hoch ansetzen würden, wenn sie wüssten, dass diese erst seit anderthalb Jahren in Deutschland wohnen. Die ProbandInnen gehen davon aus, dass die Anforderungen der Zielgesellschaft jedoch mit der Länge des Aufenthaltes wachsen. Diese Ansicht teilt Maylin, wenn sie an die Zeit zurückdenkt, als sie erst nach Deutschland gekommen war:

„[A]ls ich gerade nach Deutschland gekommen bin, dann wusste ich, ich bin neu hier, ich kann Fehler machen. Also das passiert mir oft, aber das ist normal. Aber jetzt denke ich mir ‚Ich bin hier schon 6 Jahre, und ich promoviere, und ich arbeite momentan als Deutschlehrerin‘.“ (Maylin, Z. 311–314)

7.2.3 „Ich bin zu alt, um Fehler zu machen“

Die HÄ Probandin Maylin merkt beim Vergleich ihrer sprachlichen Kompetenz mit den Sprachkenntnissen bekannter Chinesinnen an, dass einige von ihnen jünger als sie sind und die Sprache trotzdem besser beherrschen. So berichtet Maylin von einer Freundin, die kritische Kommentare über Maylins Deutsch gemacht hat. Dabei erwähnt Maylin auch, dass ihre Freundin jünger als sie ist. An dieser flüchtigen Bemerkung lässt sich erkennen, dass es der Probandin schwer fällt zu akzeptieren, dass eine jüngere Freundin bessere Deutschkenntnisse als sie aufweist.

Das Unbehagen, dass sich die Sprachenlernenden nicht reif und ihrem Alter entsprechend in der Zielsprache äußern können, stellt für viele eine gewisse

¹⁵ Gruppendiskussion

psychologische Barriere dar, die sie am Spracheinsatz hindert. Da die ProbandInnen noch nicht über ausreichende Sprachkenntnisse verfügen und dazu gezwungen sind, sich mit einem begrenzten Wortschatz und einem relativ einfachen Satzbau in der Sprache abzufinden, vergleichen sie sich mit Kindern oder kognitiv beeinträchtigten Menschen:

„Natürlich fühle ich mich nicht so intelligent und interessant wenn ich mein echtes Denken ausdrücke. [...] Ich weiß, dass ich ein Idiot wäre [...] weil ich kann mich nicht gut ausdrücken. [...] Ich bin immer [...] wie ein 10-jähriges Kind oder vielleicht junger, wahrscheinlich junger. [...].“ (Christian, Z. 17–18, 111–112, 138–139)

„... Manchmal habe ich das Gefühl, dass ich Wörter so benutze, so wie ein Kind spricht. Also nicht so reif.“ (Maylin, Z. 266–267)

„S.1: [W]ir denken mehr kompliziert als wir sprechen können. Und wir versuchen das auszugleichen und Fehler kommt.“ (GD, Z. 164–165)

Die TeilnehmerInnen der Gruppendiskussion merken auch kurz an, dass es ihnen aufgrund ihres begrenzten Ausdrucksvermögens in der Zielsprache schwerfällt, Freundschaften mit den Einheimischen in Deutschland zu pflegen:

„S. 3: ...[E]chte Freundschaft ist ganz schwer. Und am meisten das Niveau von unserem Deutsch ist wie von einem 15-jährigen Kind [...], z. B. ich bin schon 26, ich will wie eine 26-jährige Person sprechen und nicht wie ein 15-Jähriger. [...] Es ist nicht so einfach, [wenn mein – Anm. N. I.] Deutsch [auf dem – Anm. N. I.] Basisniveau [ist–Anm. N. I.], kann ich [...] nicht so kompliziert, tief [reden – Anm. N. I.].“ (GD, Z. 399–407)

7.2.4 „Ich muss meinem sozialen Status entsprechen“

Zwei der Befragten – Maylin und Gabriela – üben in Deutschland eine berufliche Tätigkeit aus und greifen in ihrem alltäglichen Umgang mit ArbeitskollegInnen auf die Zielsprache zurück. In derartigen Situationen haben die ProbandInnen am meisten Angst vor Gesichtsverlust. Die berufstätigen ProbandInnen versuchen, im Zielland Fuß zu fassen und ihre fachliche Kompetenz von der besten Seite zu zeigen. Unter diesen Umständen nehmen sie ihre sprachlichen Fehler als Hindernis dafür wahr, ein Bild von sich als fachkundige Angestellte zu vermitteln und ihr *ideal self* in der Zielgesellschaft zu erreichen.

Die HÄ Probandin Maylin gibt zu, dass sie am meisten Aufregung verspürt, wenn ihre GesprächspartnerInnen wissen, dass sie als Deutschlehrerin arbeitet und dass sie Doktorandin ist. Dieses Muster lässt sich erkennen, wenn die Probandin die KommunikantInnen aufzählt, mit denen sprachliche Begegnungen ihr am schwersten fallen. Zu diesen gehören die Leitungs- und Lehrkräfte der Sprachschule, an der sie Deutsch unterrichtet, die betreuende Professorin für ihre Doktorarbeit, ProbandInnen für ihre Forschung und Lehrkräfte an anderen Sprachschulen, die sie bei ihrer Befragung unterstützen.

„[M]eine Probanden haben mich gefragt, was dieses Wort heißt und ich wusste es auch nicht. [...] Aber ich bin Promovierende, ich bin Doktorandin, und ich bin hier schon 6

Jahre. Also würden sie [sich – Anm. N. I.] bestimmt auch [wundern – Anm. N. I.] ‚Wieso kennst du das Wort nicht?‘“ (Maylin, Z. 243–246)

Auf ähnliche Weise bereitet Gabriela die Kommunikation mit ihrem Chef besonders hohe Nervosität. Sie findet es schwer, sich im Gespräch mit ihrem Vorsitzenden zu konzentrieren und macht sich Sorgen darüber, dass ihre Aufregung als fehlende Sachkunde interpretiert werden kann.

Besonders schwer sind für Maylin ihre negativen Erfahrungen, wenn ihre Fehler von anderen, einschließlich von ihren StudentInnen, korrigiert wurden. Sie denkt immer noch an die Zeit vor fünf oder sechs Jahren zurück, als ihr Vertrauensdozent im Studienfach DaZ/DaF ihr klarmachte, dass sie als angehende Lehrkraft für die deutsche Sprache keine Fehler begehen darf. Einer anderen störenden Erfahrung wurde Maylin ausgesetzt, als sie während des Unterrichts von einer ihrer Studentinnen in Anwesenheit anderer KursteilnehmerInnen korrigiert wurde. Später hat sich die Studentin an den Schulleiter gewandt und Maylin fachliche Inkompetenz vorgeworfen.

Während des Interviews mit Maylin war offensichtlich, dass es ihr immer noch nicht gelungen ist, ihre negativen Erfahrungen vollkommen zu überwinden. Vermutlich haben die erwähnten negativen Erlebnisse zu ihrer gewöhnlichen Aufregung bei Kommunikation auf Deutsch beigetragen und diese gefestigt. Darüber hinaus erwähnt Maylin einen weiteren Faktor, der sie zeitweise daran hindert, sich als kompetente Sprecherin der Zielsprache zu behaupten. Maylin sagt, dass ihr asiatisches Aussehen ihre GesprächspartnerInnen bzw. ihre StudentInnen dazu veranlasst, an ihrer sprachlichen und fachlichen Kompetenz zu zweifeln:

„In diesem Fall, sie [die KursteilnehmerInnen – Anm. N. I.] haben mein Gesicht [gesehen – Anm. N. I.] – also ich bin aus Ostasien und Deutsch ist nicht meine Muttersprache – dann haben sie den Eindruck [bekommen – Anm. N. I.], dass ich kein perfektes Deutsch kann [...].“ (Maylin, Z. 109–111)

Maylin gibt zu, dass sie manchmal ihren Status als Deutschlehrerin nicht offen zugeben will. Die Probandin befürchtet, dass ihre Umgebung die Latte für ihre Sprachkompetenz zu hoch setzen würde und sie ihren Erwartungen nicht gerecht werden kann. Sie legt großen Wert darauf, dass ihr Status als Deutschlehrerin unantastbar und unbestreitbar bleibt. Allein der Gedanke daran, dass ihre GesprächspartnerInnen sie für eine Teilnehmerin an einem Deutschkurs halten können, während sie in Wirklichkeit einen Status als Lehrkraft genießt, ist für sie Besorgnis erregend. So beschreibt sie beispielsweise eine Begegnung mit einer Verkäuferin in einem Kebab-Laden in der Nähe der Sprachschule, wo sie unterrichtet:

„[G]leich nachdem ich so was gesprochen habe, habe ich meinen Fehler gemerkt und ich habe auch geguckt, ihr Gesicht. [I]ch habe verstanden, mein Wort ... ist ihr komisch vorgekommen. Und [...] das war mir total peinlich. [...] Und dann habe ich mir gedacht ‚Ach ja, vielleicht hat sie gedacht, dass ich hier auch Deutsch lerne‘, weil dieser Döner Kebab eigentlich in der Nähe von unserer Sprachschule liegt.“ (Maylin, Z. 81–87)

7.2.5 „Ich habe Deutsch als Hauptfach studiert“

Wenn sich die HÄ Probandin Maylin mit ihren chinesischen Mitstudentinnen aus der DaF-Abteilung vergleicht, spricht sie ihre Enttäuschung darüber aus, dass ihres Erachtens die meisten von ihnen über bessere Deutschkenntnisse verfügten als sie. Gleichzeitig bemerkt Maylin, dass sie bereits einigen ChinesInnen begegnet ist, die, obwohl sie Deutsch nicht als Hauptfach studiert haben, trotzdem bessere Sprachkenntnisse vorweisen als sie. Derartige Anmerkungen dienen als weiterer Beweis für die überhöhten perfektionistischen Einstellungen und das Konkurrenzdenken der HÄ Probandin Maylin. Diese sind wiederum für ihre Überzeugung verantwortlich, dass sie als ehemalige Studentin im Fach DaZ/DaF keine Berechtigung für sprachliche Fehler in der Lernsprache hat. Statt ihre individuelle Leistungsentwicklung zu erkennen und auf die Fortschritte beim Aneignen der Zielsprachigen Kenntnisse zu achten, stellt die Probandin Leistungsvergleiche mit ihren KollegInnen an und verlässt sich auf ihr Konkurrenzdenken.

Die Eigenverantwortung für die Kenntnisse in dem Fach, das sie als Schwerpunkt für ihr Studium ausgewählt hat, lässt sich auch an einer Bemerkung über ihre Englischkenntnisse erkennen. Auf die Frage, ob sie eine ähnliche Aufregung erlebt, wenn sie Englisch spricht, gibt sie an, dass sie in Gesprächen auf Englisch keine Aufregung empfindet, da Englisch eben nicht ihr Hauptfach an der Universität war.

7.2.6 „Nur Versager machen Fehler“

Eine interessante Begründung für seine Aufregung bei der Kommunikation auf Deutsch nennt der chinesische Proband Nian. Seinen Angaben nach hält man Menschen, die Fehler begehen, in China für VersagerInnen:

„Ich habe Angst vor Fehlern, weil in China Fehler bedeuten ‚looser‘. Wenn ich zu viele Fehler gemacht habe, werden die Leute mir böse Punkte geben. ‚Du bist nicht gut, du kann eine Fremdsprache ... (unv.) [nicht gut – Anm. N. I.] sprechen.‘“ (Nian, Z. 7–9)

Damit hängt die Aufregung des Interviewteilnehmers u. a. mit einer kulturell bedingten Denkweise zusammen. Diese Ergebnisse stehen im Einklang mit Befunden früherer Studien, wonach das durchschnittliche Niveau der Fremdsprachenverwendungsangst von kulturellen Standards im Herkunftsland der Studierenden abhängig ist (siehe z. B. Dewaele und MacIntyre 2014; Truitt 1995; Kunt 1997; Ohata 2005).

7.3 **Niedriggängstliche Einstellung: Besorgnisse über gegenseitige Verständigung**

Obwohl sich die niedrig- und mittelgängstlichen InterviewteilnehmerInnen ebenfalls unwohl fühlen, wenn sie ihre Meinung auf Deutsch nicht genauso vollständig wie in ihrer Erstsprache äußern können, scheinen sie mit diesem Gefühl besser umzugehen und empfinden dabei keine Minderwertigkeitsgefühle:

„Also ich habe nicht so viel Angst aber was stört mich das.... Vielleicht denken die anderen, dass wenn ich das nicht machen oder sprechen kann, dann bin ich vielleicht nicht so intelligent wie eine Person, die fließend spricht. [...] Und wenn ich das nicht formulieren kann, was ich sagen will, dann denken vielleicht die anderen, dass ich denke etwas, was nicht so kompliziert ist. Aber [...] es stört mich nicht. Ich spreche trotzdem.“ (Sebastian, Z. 284–291)

In der oben angeführten Antwort des niedrigängstlichen Probanden Sebastian tritt ein wesentliches Merkmal in den Vordergrund, das mehrfach während des Interviews zum Vorschein kommt. Auf alle Fragen bezüglich eines eventuellen Aufregungszustandes beim Sprechen und eines eventuellen Einflusses der Aufregung auf seine Kommunikation in der Zielsprache besteht Sebastian beharrlich darauf, dass er keine richtige Angst hat und dass er stets weiterspricht, unabhängig davon, wie unbehaglich er sich in einer Gesprächssituation fühlt. Überdies betont Sebastian, dass er keine Angst beim Sprechen in der Fremdsprache empfindet, sondern sich unwohl und fehl am Platz, „nicht in seiner Komfortzone“, fühle. Jedoch nimmt er dieses Gefühl nicht als Aufregung wahr, sondern versteht es eher als Herausforderung, die er annimmt und versucht, weiterzusprechen. Obwohl der Einsatz der Zielsprache ihm gewisse Schwierigkeiten bereitet, gibt es immer ein „Aber“, das es diesen Schwierigkeiten nicht ermöglicht, zu negativen Erfahrungen in der zielsprachigen Kommunikation zu werden:

„I.: Bist du aufgeregt wenn du mit Deutschen auf Deutsch sprichst?

P.: Nein, ich habe keine Angst. Aber vielleicht ist es eine Herausforderung, finde ich. Und ich mag es, [...] Ich finde es gut, mit Deutschen zu sprechen.

I.: Also vielleicht nicht Angst, aber Nervosität?

P.: Ein bisschen Nervosität, weil das ist ein bisschen schwieriger, deutsche Leute zu verstehen ... so vielleicht ein bisschen nervös, aber... Aber ich mag es. Es ist eine Herausforderung. Ich denke, ich kann nur meine Universität [in meinem Studium an der Universität – Anm. N. I.] besser sein, wenn ich mit den Leuten spreche.“ „Wenn ich nervös bin, dann es ist schwieriger, einen richtigen Satz zu machen. Aber ich versuche trotzdem zu sprechen. Ich versuche nicht, die Rede zu enden.“ „[I]ch finde es schwieriger, komplizierte Dinge zu sprechen wenn ich nervös bin. Es ist einfacher wenn ich Zeit habe. Aber ich versuche trotzdem.“ (Sebastian, Z. 1-11, 141-142, 91-93)

Die meisten NÄ und MÄ ProbandInnen sind sich bei der Frage, ob sie Angst beim Deutschsprechen empfinden, einig und versichern, dass sie das Unbehagen beim Sprechen nicht als Hindernis, sondern eher als Motivation erfahren, um ihre Anstrengungen bei der Kommunikation auf Deutsch zu verstärken.

Mathilde konfrontiert sich mit Situationen, in denen sie sich unwohl fühlt. Sie geht dieses Risiko jedes Mal ein, weil sie davon überzeugt ist, dass sie die benötigte Selbstwirksamkeit beherrscht und weil sie durch diese Risikobereitschaft ihre Sprachkenntnisse im Endeffekt verbessern kann. Diese Herausforderung hat sie sich herbeigewünscht, als sie mit dem Vorhaben nach Deutschland kam, eine neue Sprache zu erlernen und deutschsprachige FreundInnen zu finden:

„I.: Angst in der Fremdsprache - ist es gut oder ist es schlecht?

P.: ... Für mich ist es gut, weil wenn ich Angst habe, sage ich mir eben [...] ‚Obwohl ich nicht gut mit dieser Situation bin, ich muss das machen, um mich zu verbessern‘. [...] So

es ist eine Herausforderung für mich, diese Angst zu haben. Ja, ich wollte dieses Risiko nehmen, so es ist eine Herausforderung für mich.“ (Mathilde, Z. 360–365)

Die MÄ und NÄ ProbandInnen sehen die zielsprachige Kommunikationssituation nicht als eine Art Prüfung ihrer Deutschkenntnisse, sondern als Möglichkeit, Meinungen mit ihren GesprächspartnerInnen auszutauschen. Bei einem Gespräch mit MuttersprachlerInnen machen sie Gebrauch vom funktionalen Wert der Kommunikation und nutzen sie dafür, um sich über die Sichtweise anderer Menschen zu erkundigen und Informationen zu erfragen. Das Ziel eines Gespräches ist die Kommunikation als Meinungs- und Informationsaustausch, deshalb konzentrieren sich die ProbandInnen mit NÄ-Einstellung eher auf den Inhalt ihrer Äußerungen als auf deren Korrektheit:

„S. 1: [W]enn ich etwas brauche, dann denke ich nicht daran ‚Oh, ich spreche kein gutes Deutsch‘. Wenn ich ein Problem habe, das ich löschen muss, dann habe ich keine Angst, kein Problem.“ (GD, Z. 15–17)

„Ich will [mich – Anm. N. I.] immer ausdrücken. Ausdrücken macht mich locker.“ (Hong, Z. 29)

„[I]ch kann viele Informationen von anderen Leuten bekommen, auch wenn ich Angst habe.“ (Nian, Z. 51)

Hinsichtlich der funktionalen Zielsetzung einer Sprechsituation bestehen die NÄ und MÄ ProbandInnen darauf, dass sie wenig oder keine Angst vor Fehlern, sondern eher Angst vor Missverständnissen haben. Sie wollen die Mitteilung ihrer GesprächspartnerInnen nachvollziehen und ihre eigene Idee auf eine verständliche Weise ausdrücken, damit die Kommunikation fortläuft und beide KommunikantInnen davon profitieren können:

„S. 1: Wenn ich Angst habe, es geht immer um Verständnis: ob ich etwas gut verstanden habe, richtig verstanden habe und wenn ich etwas nicht so gut erklärt hab. Wenn ich nicht so sicher sei, dann versuche ich mit anderen Wörtern sagen, anders erklärt. Oder frage ich einfach, was der andere damit meint. [...] [Ich habe Angst – Anm. N. I.], dass meine Bedeutung nicht richtig herausgeht, [dass das – Anm. N. I.], was ich meinte, wird falsch verstanden.“ (GD, Z. 95–111)

„I.: Wovor genau hast du Angst?

P.: Dass Leute mich nicht verstehen können und dass ich sie nicht verstehen könne. Und vielleicht werden sie mich nicht richtig verstanden [verstehen - Anm. N. I.] und ich kann sie erkränken [beleidigen – Anm. N. I.]. Ich habe Angst vor diesen Missverständnissen.“ (Olga, Z. 186–190)

Diese Meinung äußert auch der HÄ Proband Pakka, der sowohl Angst vor Fehlern, als auch Angst vor Unverständnis hat:

„[M]it deutschen Bekannten ich habe am meisten Angst. Ich habe Angst, dass sie mich nicht verstehen. Ich habe Angst, dass sie meine Meinung nicht verstehen werden ...“ (Pakka, S. 28–30)

Auf die Frage nach einem eventuellen Einfluss der Aufregung auf ihre Kommunikation in der Zielsprache stimmen die NÄ Probandin Neyla und die NÄ/MÄ Probandin Mathilde zu, dass sie eine gewisse – jedoch eher unwesentliche – Wirkung auf ihre

Ausdrucksweise bemerken, beispielsweise Schwierigkeiten hinsichtlich des Abrufens des Wortschatzes und grammatikalische Fehler. An dieser Stelle betonen die Probandinnen allerdings, dass sie auch in solchen Situationen ihre Kernaussage ausdrücken können. Die Vermittlung ihrer Meinung scheint ihnen somit trotz sprachlicher Fehler am wichtigsten zu sein.

„I.: Denkst du, dass du mehr Fehler machst?

P.: (lachend) Ah ja, ja, aber nicht große. Die Hauptidee ist immer da“. (Mathilde, Z. 62–64)

„I.: Kannst du dich gut an Tatsachen erinnern? Kannst du dich an alles erinnern, was du sagen willst?

P.: Es kann sein, dass ich vielleicht etwas vergessen, aber... ich denke, ich kann das Wichtige sagen.“ (Neyla, Z. 116–117)

Für die NÄ ProbandInnen scheinen Fehler ein Bestandteil des Spracherwerbs zu sein. Wenn sie ihre Mitteilung durchsetzen und merken, dass ihre GesprächspartnerInnen sie nachvollziehen können, bedeutet das für sie, dass sie der Herausforderung gewachsen sind und eine gegenseitige Verständigung mit anderen KommunikantInnen gewährleisten können. Sprachliche Korrektheit tritt dabei in den Hintergrund:

„Wenn ich mit anderen deutschen Leuten spreche, natürlich gibt es viele viele Fehler, viele Fehler! (lacht) in meinem Satz ... Ich finde [aber – Anm. N. I.], die deutschen können [das– Anm. N. I.] auch verstehen. Das ist nachvollziehbar. [...] [W]as ich spreche, ich bin nicht sicher, ob es ist richtig. Aber ich würde gerne mit den Deutschen sprechen [...] Ich finde, ich spreche nicht gut, aber ich spreche, ich ausdrücke, deswegen kann ich Deutsch lernen.“ (Hong, Z. 4–7, 19–21)

Die NÄ Probandin Olga erhofft, dass sie während ihres künftigen Studiums an einer Universität in Deutschland Gleichgesinnte finden wird, mit denen sie sich über die deutsche Geschichte und Kunst austauschen kann. Für sie zählt am meisten der Gesprächsgegenstand. Wenn sie sich mit ihren GesprächspartnerInnen zu einem für sie interessanten Thema unterhält, empfindet sie kein Unbehagen und keine Unsicherheit, auch wenn sie den themenbezogenen Wortschatz nicht ausreichend beherrscht. Der Nachricht, die sie ihren GesprächspartnerInnen übermitteln will, misst sie mehr Bedeutung zu als der Art und Weise, wie sie diese in Worte fasst:

„Wenn niemand mich unterbricht, dann fühle ich mich sicher. Ich weiß ganz genau, was ich sagen kann und bevor das Gespräch an[zu]fangen, ich denke darüber, was ich sagen soll usw. [...] Wenn jemand mich unterbricht, dann strebe ich [...] danach, wieder meinem Denken zu folgen. [...] Ich weiß ganz genau, was ich studieren und worüber ich sprechen soll, ich meine im Unterricht. Dann fühle ich mich sehr sicher, obwohl ich z. B. einige Begriffe [...] nicht genau kenne. [W]enn es die Rede über Geschichte oder über mein Topic ist, dann fühle ich mich sicher und ich kann sehr sehr tief darüber sprechen.“ (Olga, Z. 53–57, 77–82)

Die NÄ und MÄ ProbandInnen heben die Vorteile des Ziellandes für die Entwicklung zielsprachiger Kommunikationsfähigkeiten hervor und versuchen, möglichst viel davon zu profitieren. Die ProbandInnen geben an, dass sie noch fast keine einheimischen FreundInnen in Deutschland haben. Nichtsdestotrotz hoffen alle ProbandInnen, die demnächst ein Studium an einer deutschen Universität antreten, dass sie während ihrer

Studienzeit mehr deutschsprachige FreundInnen gewinnen werden. Dadurch können sie ihre mündlichen Fertigkeiten üben und durch zwanglose Kommunikation mit den Einheimischen ihre Deutschkenntnisse verbessern. In der Zwischenzeit betreiben die meisten von ihnen zielsprachige Kommunikation mit anderen internationalen Studierenden. Für die HÄ und MÄ InterviewteilnehmerInnen spielt die Kommunikation mit anderen internationalen Studierenden auf Deutsch eine besondere Rolle, weil sie gerade bei Gesprächen mit anderen ausländischen Studierenden mehr Aufmerksamkeit auf den Inhalt als auf die Korrektheit ihrer Ausdrucksweise lenken können, ohne sich dabei unwohl zu fühlen.

Für den NÄ Probanden Sebastian ermöglichen Gespräche mit anderen ausländischen Deutschlernenden deswegen viele positive Erfahrungen sowie eine hervorragende Möglichkeit, Sprachfertigkeiten in einer lockeren Umgebung zu üben. Im Vergleich zum Deutschunterricht, wo mehr Wert auf die korrekte Ausdrucksweise als auf den Inhalt der Mitteilung gelegt wird, lernen internationale Studierende in unbefangenen Unterhaltungen miteinander, ihre Ideen mit jenen sprachlichen Mitteln darzustellen, die ihnen bereits zur Verfügung stehen.

„...[I]ch denke, ich lerne viel mehr, wenn wir in einem Cafe oder einer Kneipe sitzen, weil dann möchte ich wirklich gerne etwas sagen. Ich will gerne etwas hören, den anderen was sagen. Und dann ist es ein bisschen einfacher vielleicht zu formulieren, weil es [die Formulierung – Anm. N. I.] [...] nicht so wirklich wichtig [ist – Anm. N. I.]. [...] [A]ber das wichtigste ist, dass die anderen mich verstehen und dass ich andere verstehe. Dann lernen wir.“ (Sebastian, Z. 83–88)

Einen weiterführenden Einblick in die Auseinandersetzung mit dem Unterschied in der Wahrnehmung des Kommunikationsziels bei HÄ und NÄ FSVA-Einstellungen bietet die Aussage von Hong. Der NÄ Proband erklärt, wie sich sein Zugang zur Kommunikation mit der Veränderung seiner FSVA-Einstellung änderte. Hong behauptet, dass er seine Neigung zu Aufregung bei zielsprachiger Kommunikation größtenteils überwinden konnte. Dabei hebt er hervor, dass während er sich früher Sorgen über die Fehlerhaftigkeit seiner Aussagen machte, das gegenseitige Verständnis für ihn nun im Mittelpunkt steht.

7.4 Spracherwerb und Kommunikationsverhalten im Zielland

7.4.1 Einstellung zum Sprachenlernen

Wie die oben angeführten Aussagen von ProbandInnen veranschaulichen, kann der Unterschied zwischen HÄ und nicht ängstlichen ProbandInnen auf unterschiedliche Zielsetzungen bei der Kommunikation und Vorstellungen über den Lernprozess zurückgeführt werden. Die HÄ ProbandInnen haben häufig eine perfektionistische Einstellung zum Sprachenlernen, wobei sie der Meinung sind, dass sie nach einigen Jahren des Lernens die Zielsprache auf muttersprachlichem Niveau beherrschen sollten. Im Gegensatz dazu weisen die NÄ- und MÄ-InterviewteilnehmerInnen ein eher realistisches Anspruchsniveau auf und wählen andere Strategien für die Selbstbewertung ihrer Kenntnisse in der Zielsprache.

Die hochhängstliche Probandin Maylin hat 6 Jahre in Deutschland verbracht und ist fest davon überzeugt, dass sie nach mehreren Jahren des Lernens und der Praxis der deutschen Sprache über muttersprachliche Kompetenzen in der Zielsprache verfügen muss. Während Maylin befürchtet, dass ihre GesprächspartnerInnen hohe Anforderungen an ihre Sprachkompetenz stellen werden, tritt sie selbst wahrscheinlich als strengste Kritikerin ihrer sprachlichen Leistungen auf. So weist sie darauf hin, dass sie sich beim Sprechen auf Deutsch häufig am muttersprachlichen Niveau orientiert und entsprechend hohe Anforderungen an sich stellt.

Jene ProbandInnen, die die FSVA beim Sprechen negieren, tendieren im Vergleich zu HÄ ProbandInnen dazu, eine vernünftigeren, realistische Vorstellung vom Lernprozess zu haben. Sie können ihre Sprachkenntnisse objektiv einschätzen und obwohl sie zugeben, dass sie noch weit von ihrem *ideal L2 self* entfernt sind, sind sie bereit, Geduld beim Spracherwerb zu zeigen und verzweifeln nicht an ihren Fehlern.

So ist sich der NÄ Proband Christian seines Sprachniveaus bewusst und stellt an sich selbst nicht den Anspruch, fehlerfrei zu sprechen, obwohl er die Sprache wie Maylin seit 10 Jahren lernt. Christian ist sich klar darüber, dass das Sprachenlernen ein anhaltender Prozess ist und kommt zum Schluss, dass seine Sprachfertigkeiten von einem gewissen Zeit- und Lernaufwand abhängen, weshalb er Geduld an den Tag legen muss. Für Aufregung gebe es keinen Grund.

„[I]ch weiß, dass ich [...] kann mich nicht gut ... ausdrücken. Das ist eine Wahrheit, ich habe keine Chance, mich als ...wie auf Englisch zu sprechen also...dann The game is adjourned.¹⁶ Das ist ein englischer Ausdruck... Also ja, [...] ich kann mich nicht so gut ausdrücken, aber das ist ok. Ich will mich natürlich verbessern, aber ich weiß auch mein Niveau.“ „Natürlich fühle ich mich nicht so intelligent und interessant wenn ich [nicht – Anm. N. I.] mein echtes Denken ausdrücke. Aber das ist... ich kann nichts dazu machen, das ist die Lage.“ (Christian, Z. 17–22, 111–113)

„... Manchmal vergesse ich Wörter, die ich normalerweise kenne. Oder ich verstehe nicht ein Wort, das mein Interlocuteur [Gesprächspartner – Anm. N. I.] sagt und er ist ein bisschen überrascht, dass ich das nicht verstehe. Dann [...] sage ich mir ‚Es ist normal, dass du viele Wörter nicht verstehen‘ eben [obwohl – Anm. N. I.] ich diese Wörter schon kenne. So vielleicht sage ich mir halt [so was – Anm. N. I.] wie ‚[...] [E]s ist normal und ich muss das nicht sagen‘.“ (Mathilde, Z. 52–57)

Wenn die NÄ/MÄ Interviewteilnehmerin Mathilde bemerkt, dass ihren GesprächspartnerInnen Lücken in ihren Sprachkenntnissen aufgefallen sind, beruhigt sie sich mit dem Gedanken, dass sie noch eine beginnende Zielsprachenverwenderin ist und dass Fehler beim Spracherwerb selbstverständlich sind. Die realistische Einstellung von Mathilde bezüglich ihrer Sprachkompetenz ist den perfektionistischen Selbsterwartungen von HÄ ProbandIn Maylin gegenüberzustellen, die bei jedem unwesentlichen Sprachfehler Selbstkritik übt und sich für ihre nicht ausreichenden Sprachkenntnisse schämt.

¹⁶ Engl. „*The game is adjourned*“ kann ins Deutsche als „Dieser Zug ist abgefahren“ übersetzt werden.

Andere NÄ und MÄ ProbandInnen sprechen ebenso von ihren Fehlern in der Zielsprache. Diese verstehen sie jedoch als unvermeidlichen Bestandteil des Lernprozesses. Ihre Fehler regen sie dazu an, sich beim Sprachenlernen mehr anzustrengen und häufiger an der Kommunikation mit Einheimischen teilzunehmen, um ihre mündliche Kompetenz auf ein höheres Niveau zu bringen.

Überhöhte Ansprüche an die eigenen Sprachkenntnisse können als Ursache für die Unzufriedenheit der HÄ ProbandInnen mit ihrer sprachlichen Kompetenz dienen. So merkt Pakka an, dass seine Deutschkenntnisse sehr begrenzt sind. Im Vergleich dazu können die NÄ und MÄ ProbandInnen den Zuwachs an ihrer sprachlichen Kompetenz im Zielland feststellen und sehen ihre Fortschritte beim Lernen als kleine Siege auf dem Weg zu ihrem *ideal L2 self*.

„[J]etzt verstehe ich, dass ich vielleicht viel besser auf Deutsch spreche. Ich meine, ich fühle mich sicher, dass ich fast alles sagen kann, was ich will. Und hier gibt es keine Barriere.“ (Olga, Z. 265–267)

Die MÄ und HÄ ProbandInnen scheinen sich ihrer Deutschkenntnisse unsicherer zu sein als die NÄ ProbandInnen, unabhängig davon, über welches objektive Sprachniveau sie verfügen. Die meisten NÄ und MÄ Befragten geben an, dass sie sich beim Sprechen auf Deutsch sicher fühlen und eine Interaktion in der Zielsprache trotz ihrer nichtmuttersprachlichen Kenntnisse meistern können, während sich die HÄ InterviewteilnehmerInnen äußerst unsicher positionieren. Dieses Muster fällt bereits bei der Beantwortung der Interviewfrage auf, ob sich die ProbandInnen ihrer Deutschkenntnisse sicher sind. Die Mehrheit der NÄ und MÄ ProbandInnen versichern, dass sie trotz eines gewissen Unbehagens beim Einsatz der Fremdsprache danach streben, das Gespräch fortzusetzen. Im Gegensatz dazu fängt die HÄ Probandin Maylin bei ihrer Antwort auf die Frage damit an, kleinste Fehler aufzuzählen, die sie vor kurzem gemacht hat. Die Gegenüberstellung der Antworten der HÄ Probandin Maylin und des NÄ Probanden Sebastian auf dieselbe Frage gewährt einen aufschlussreichen Einblick in die Einstellung der beiden Deutschlernenden zu ihren Sprachfertigkeiten:

„I.: Fühlst du dich sicher, wenn du Deutsch sprichst?

P.: Ja, das denke ich. [...] [E]s ist ein bisschen schwer, mich auszudrücken, [...] kann ich nicht etwas so deutlich sagen und dann [...] bin ich vielleicht nicht so sicher als wenn ich Dänisch oder Englisch spreche. Aber [...] ich fühle mich nicht unsicher. [...] [I]ch weiß, dass ich ein bisschen mehr Zeit brauche, um etwas zu formulieren und [...] dann kann ich nicht so gut Dinge sagen, aber ich fühle mich, ich bin noch sicher.“ (Sebastian, Z. 47–52)

„I.: Und bist du deinen Deutschkenntnissen sicher, wenn du auf Deutsch sprichst?

P.: Nicht ganz. Z. B. gerade als wir uns SMS geschickt haben, ich habe inzwischen wieder einen dummen Fehler gemacht.“ (Maylin, Z. 53–56)

Wenn Sprachenlernende davon ausgehen, dass der Erfolg ihrer Kommunikation von der Fehlerfreiheit ihrer Rede abhängt, ist zu erwarten, dass es ihnen in einer Kommunikationssituation an Selbstsicherheit fehlt. Wenn der Erfolg der Kommunikation hingegen in der Gewährleistung gegenseitiger Verständigung der KommunikantInnen gesehen wird, wird das Gespräch als eine erfüllbare Aufgabe

betrachtet, an die beginnende Sprachenverwendende mit größerem Vertrauen in ihre fremdsprachlichen Fähigkeiten herangehen.

Die NÄ und MÄ ProbandInnen halten an ihrer Überzeugung fest, dass sie ihre Sprachkenntnisse durch häufige Sprachpraxis verbessern und dass sie mit wachsender Erfahrung immer sicherer werden. Damit behalten sie eine positive Einstellung dem Sprachenlernen gegenüber und betrachten ihre Chancen für die Beherrschung der Zielsprache optimistisch.

„I.: Denkst du, dass du diese Art von Angst selbst bewältigen kannst oder könnten dir Lehrer ein paar Tipps dazu geben?

P.: [I]ch denke, wenn ich mehr mit Leuten spreche, z. B. wenn ich mehr auf die Uni gehe, dann werde ich viel mehr Deutschen kennengelernt und ja, ich denke es kommt mit der Zeit.“ (Karin, Z. 261–263)

„I.: Was hilft dir um deine Angst zu bewältigen?

P.: Ich denke natürlich [kann ich – Anm. N. I.] nicht so richtig sage [sprechen – Anm. N. I.] wie ich möchte, als Muttersprachler spreche. Was ich machen soll ist nur mehr lernen, mehr sprechen. Deshalb habe ich keine Angst für das. Nur mehr lernen und mehr sprechen. Das ist ein normaler (unv.), nicht besonders.“ (Phuong, Z. 135–139)

„I.: Was hilft dir um deine Angst zu bewältigen?

P.: [I]ch denke, dass kommt auch mit der Zeit – wenn ich mehr denke, mehr übe, mehr spreche, ich denke, dass [Angst – Anm. N. I.] geht nicht mehr in der Zukunft.“ (Gabriela, Z. 314–316)

Hier ist zwischen zwei unterschiedlichen Einstellungen der ProbandInnen zu unterscheiden: Einige vertreten die Meinung, dass sie ihre bereits angeeigneten Kenntnisse in der Zielsprache von der besten Seite zeigen müssen. Deswegen versuchen sie, sprachliche Fehler zu vermeiden und kontrollieren ihre Ausdrucksweise während des Kommunikationsprozesses rigoros. Wenn sie sich nicht sicher sind, dass sie eine Nachricht ohne Fehler ausdrücken können, entscheiden sie sich häufig gegen die Äußerung und verschweigen ihre Mitteilung. Andere haben sich dazu entschieden, ihre Meinung auch dann darzulegen, wenn sie die Sprache nicht fehlerfrei beherrschen. Dazu müssen sie nicht unbedingt abwarten, bis ihre Sprachkompetenz ein muttersprachliches Niveau erreicht hat. Die Auseinandersetzung zwischen diesen beiden Einstellungen lässt sich anschaulich an einem Ausschnitt aus der Gruppendiskussion darstellen, in dem sich ein Teilnehmer und eine Teilnehmerin darüber uneinig sind, wie Sprachenlernende mit ihrer Aufregung umgehen sollen:

„S.5: Ich glaube die beste Weise, Angst zu bewältigen, ist die Sprache richtig zu lernen.“

S. 1: Na ja, aber das kann auch in 20 Jahren passieren. Das Gefühl bleibt immer, dass du nicht perfekte Aussprache hast oder... perfektes Deutsch hast. Du musst [dich – Anm. N. I.] einfach daran ein bisschen gewöhnen.“ (GD, Z. 613–619)

Eine Teilnehmerin an der schriftlichen Befragung im Rahmen der explorativen Datenerhebung für die vorliegende Studie erklärt, dass sich HÄ ProbandInnen nicht zu sprechen wagen, weil sie überhöhte perfektionistische Erwartungen an ihre

Ausdrucksweise stellen und die „Hürde“ der Fehlervermeidung nicht überwinden können:

„[Man hat Angst – Anm. N. I.] weil man lange Deutsch gelernt hat und will es auch zeigen. Man hat Angst zu versagen. Man will sein Bestes geben und genau weil die Schwelle so hoch angesetzt wird (von der Person selbst), regt man sich auf und hat Sprachhemmungen.“ (Daten aus der explorativen Befragung der KAS-Stipendiaten)

Das Interview mit der hochhängstlichen Probandin Maylin zeigt, dass die Tendenz zu Fehlervermeidung sie daran hindert, an ihre Selbstwirksamkeit und ihre Kenntnisse zu glauben, obwohl sie die deutsche Sprache auf einem fortgeschrittenen Niveau beherrscht. Diese Einstellung hemmt die Überwindung des Anspannungszustandes und damit auch die flüssige Ausdrucksweise in der zielsprachigen Situation.

Nicht ängstliche Probandinnen wie Mathilde und Hong, die erst seit einigen Monaten in Deutschland sind, scheinen schneller gelernt zu haben, mit dem Unbehagen bei der Kommunikation in der Fremdsprache umzugehen. Mathilde hat in Deutschland bemerkt, dass sie trotz ihres begrenzten Wortschatzes auch mit einem „kargen“ Sprachrepertoire ihre Ansichten ausdrücken kann. Ihr ist klar geworden, dass sie ein Gespräch in der Zielsprache trotz des simplen und eher oberflächlich wirkenden Charakters ihrer Rede gestalten kann und ihr Kommunikationsziel letztendlich erreicht.

Hong stimmt der Meinung des Teilnehmers der Gruppendiskussion zu, wonach der Umgang mit Aufregung beim Sprechen in einer Fremdsprache Gewöhnung verlangt. Der Interviewteilnehmer beschreibt, dass es ihm in China noch schwer fiel, ein Gespräch auf Deutsch zu führen, weil selbst der Prozess des Sprechens in der Zielsprache für ihn neu war. Nach seiner Ankunft in Deutschland ist er mit der Sprache näher in Berührung gekommen und hat an Selbstvertrauen gewonnen, um sich auf Deutsch verständlich zu machen.

Während die HÄ ProbandInnen insgesamt eher dazu tendieren, sich auf eine fehlerfreie Ausdrucksweise auch zulasten des Inhalts zu konzentrieren, streben die MÄ und NÄ ProbandInnen danach, einen Schritt weiterzugehen und das funktionale Kommunikationsziel in einem Gespräch zu erreichen. Damit stecken sich ProbandInnen mit einem niedrigeren FSVA-Niveau realistische Ziele und wählen eine eher individuelle und objektive Bezugsgröße für die Selbstbewertung ihrer zielsprachigen Fertigkeiten, statt strikte soziale Vergleiche anzustellen und die Leistungsunterschiede mit ihren KollegInnen auf Begabungsunterschiede zurückzuführen. Sie werden sich ihrer Lernfortschritte bewusst und scheinen besser einschätzen zu können, welche Lernziele sie bereits erreicht haben. Insgesamt zeigen ProbandInnen mit einer NÄ-Einstellung mehr Vertrauen in ihre Leistungsfähigkeit als HÄ ProbandInnen und können Erfolge im Spracherwerb selbstständig wahrnehmen.

7.4.2 Kommunikationsverhalten

7.4.2.1 Vermeidungsverhalten

Einige ProbandInnen scheinen besondere Schwierigkeiten damit zu haben, ihre Aufregung im Gespräch effektiv zu bewältigen. Die HÄ und einige MÄ InterviewteilnehmerInnen behaupten, sich oft wie gelähmt zu fühlen, wenn sie auf Deutsch mit MuttersprachlerInnen kommunizieren. Sie konzentrieren sich auf ihre Ausdrucksweise und versuchen, diese unter Kontrolle zu halten. Da diese Selbstbeobachtung und Selbstkontrolle ab einem bestimmten Moment jedoch zu anstrengend werden, empfinden sie ein starkes Verlangen danach, der Kommunikationssituation zu entfliehen.

„Ich verliere Kontrolle und ich will nicht mehr sprechen. Ich werde versuchen, andere Ausdrücke zu benutzen und wenn es nicht klappt, werde ich Mund zu bleiben [still bleiben – Anm. N. I.], ich werde nicht mehr sprechen.“ (Pakka, Z. 47–49)

„Ich glaube, wenn ich Angst habe, möchte ich schnell wie möglich das Gespräch enden.“ (Yan, S. 112–113)

„Manchmal [...] du kannst nicht gut sprechen und dann versuchst du, die Konversation [das Gespräch – Anm. N. I.] zu enden. Es ist eigentlich schon automatisch. [...] [A]lles sehr schnell machen und weg!“ (Karin, Z. 91–99)

Wenn sich ProbandInnen darüber bewusst werden, dass sie ihre Ausdrucksweise aufgrund der Aufregung nicht mehr unter Kontrolle bringen können, weckt das häufig einen Fluchtinstinkt und sie neigen dazu, die Kommunikation nach Möglichkeit auf ein Minimum zu reduzieren:

„Vielleicht sage ich nicht alles, weil ich denke ‚Na ok, ich weiß nicht wie das zu formulieren‘, also sage ich das nicht. [...] Du sagst nicht alles, was du denkst. Du sagst, was du kannst sagen, aber der Rest... Wenn ich nicht sicher bin, vielleicht sage ich [das – Anm. N. I.] ... nicht und ... nächstes Thema (lacht).“ (Karin, Z. 145–152)

Die MÄ/NÄ Interviewteilnehmerin Gabriela beschreibt, wie sie zuweilen versucht, ihre Aufregung während des Sprechens zu bewältigen. Dennoch gelingt ihr das nicht immer und sie hat den Eindruck, dass sie die Kommunikationssituation am liebsten schnell beenden würde:

„I.: Was hilft dir, in solchen Situationen deine Nervosität zu bekämpfen?

P.: Ich versuche, das nicht zu zeigen. Z. B. wenn meine Hände so machen (schüttelt ihre Hände) ... [I.: „zittern?“] ja, dann verstecke ich meine Hände. [...] Ich versuche mich zu konzentrieren darauf, was ich sprechen möchte. [...] Aber es gibt ein paar Momente, wo du gerne alle Leute dort lassen und einfach nach Hause gehen [würdest – Anm. N. I.].“ (Gabriela, Z. 280–287)

Das primäre Interesse der meisten MÄ und NÄ ProbandInnen am Kommunikationsziel spiegelt sich in ihrer Hartnäckigkeit wider, dem Gespräch zu folgen und gegenseitiges Verstehen der GesprächspartnerInnen zu erzielen. Einige ProbandInnen (aus allen drei Kategorien) teilen mit, dass sie es häufig nicht wagen, bei ihren GesprächspartnerInnen nachzufragen, wenn sie etwas nicht verstehen und dazu neigen, Fragen auch dann bejahend zu beantworten, wenn sie etwas nicht verstehen. Die anderen ProbandInnen

(vorwiegend diejenigen mit der NÄ-Einstellung) sind dagegen bereit, *negotiation for meaning* anzutreten und ihre GesprächspartnerInnen um Erklärungen zu bitten oder selbst ins Detail zu gehen, falls letztere eine Erläuterung benötigen.

„Sehr oft, ich stelle die Frage, aber ich verstehe nicht die Antwort. Und also es ist ein bisschen sinnlos. [I.: Aber fragst du dann nach, wenn du die Antwort nicht verstehst?] Nein. Ich schäme mich, dass ich nicht verstanden habe (lacht).“ (Clara, Z. 42–44)

Die MÄ/NÄ Probandin Mathilde erzählt über die Erfahrung, die sie und eine ihre HÄ Freundin gemacht haben, als sie ein Konto in einem deutschen Geldinstitut eröffnen wollten. Als der Bankmitarbeiter Mathilde die wichtigsten Informationen über ihr Konto mitteilte, hat sie allem zugesagt, was ihr angeboten wurde, obgleich ihr nicht alles klar war. Eine ähnliche Erfahrung hat ihre Freundin gemacht, die im Endeffekt nicht wusste, ob sie ein Konto hatte und wie viel sie dafür zahlen musste.

„In dem Bank habe ich nur gefragt ‚Was beraten Sie mir zu tun?‘, und sie haben mir ‚Ja ja‘ gesagt und ich ‚ok‘ und ich meine das ohne alles zu verstehen. Aber ich glaube das war nicht sehr sehr wichtig für mich. [...] Meine andere Freundin war dort [in der Bank – Anm. N. I.] und sie hat mir gesagt ‚Ich habe nichts verstanden. Ich habe alles geantwortet, aber ich weiß nicht, was für ein Konto ich habe. So vielleicht muss ich viel bezahlen, vielleicht habe ich kein Konto‘. Es war schlimmer als ich.“ (Mathilde, Z. 14–16, 119–122)

Das bejahende Verhalten zeigen ProbandInnen aus allen drei Kategorien – HÄ, NÄ und MÄ – jedoch behaupten die meisten NÄ InterviewteilnehmerInnen, dass sie eine Antwort erst dann geben, wenn sie die Frage verstehen.

„Meistens will ich noch einmal fragen, aber wenn es nicht wichtig ist, dann sage ich ‚Ja ja, alles verstanden‘. Aber wenn ich das Gefühl habe, dass es wichtig ist, dann frage ich nochmal.“ (Sebastian, Z. 176–178)

„[I]ch kann nach Buchstabierung fragen, [...] [w]enn [...] Namen oder Daten [mir unklar sind – Anm. N. I.], oder wiederholen [oder nach Wiederholung – Anm. N. I.]. Das ist [...] kein Problem für mich.“ (Olga, Z. 47–48)

7.4.2.2 Bewältigungsstrategien für den Abbau der FSVA

Die NÄ und MÄ ProbandInnen scheinen sich mit dem *Status quo* ihrer Deutschkenntnisse abgefunden zu haben und gelernt zu haben, mit den begrenzten sprachlichen Mitteln auszukommen, die ihnen zur Verfügung stehen. Um die steigende Aufregung zu bewältigen, greifen sie auf gewisse Strategien zurück, die sie dabei unterstützen, sich durch das Gespräch „durchzukämpfen“ und den roten Faden nicht zu verlieren.

NÄ ProbandInnen geben an, dass wenn sie im Gespräch „stolpern“ und merken, dass ihre Aufregung außer Kontrolle gerät, sie versuchen, Abstand vom Gespräch zu nehmen und zu überlegen, wie sie ihre Gedanken anders darlegen können. Die MÄ/NÄ Probandin Mathilde merkt an, dass sie in derartigen Situationen nicht aufgibt und stattdessen versucht, kreativer vorzugehen: sich andere Formulierungen zu überlegen, andere Beispiele anzuführen. Auf diese Herangehensweise greift auch ein Teilnehmer der Gruppendiskussion zurück und erklärt, dass Sprachenverwendende in der

fremdsprachigen Kommunikation immer nach neuen Wegen suchen sollen, um ihre Meinung in Worte zu fassen. Einigen ProbandInnen hilft es auch, langsamer zu sprechen, um dem Redefluss besser folgen zu können.

„I.: Wenn du nervös bist, hast du irgendwelche Tipps, wie du diese Aufregung überwindest [...]?“

P.: Ich versuche vielleicht einen neuen Satz zu machen, der sicher ist [...]. Und vielleicht eine Pause machen. Weil es ist am schwierigsten, wenn man einen Satz nicht fertig machen kann und dann wird man nervös und [...] [fragt sich – Anm. N. I.] „Was sage ich?“. [...] [D]ann musst du ruhig sein, eine Pause [...]machen, [...] einen neuen Satz [...] machen. [...] Ich spreche vielleicht auch ein bisschen schneller, wenn ich nervös bin. Und es ist wichtig, ein bisschen langsam zu reden, weil dann kann ich richtigen Satz machen.“ (Sebastian, Z. 93–96, 149–151)

„[M]an muss ein bisschen kreativ sein und andere Beispiele nennen.“ (Mathilde, Z. 14–16, 105–106)

„I.: Denkt ihr, dass wenn ihr aufgeregt seid, eure Einbildungskraft, eure Kreativität sinkt [...]?“

S. 2: [...] Man ist mehr kreativ, weil man versucht immer andere Wege zu finden [um etwas auszudrücken – Anm. N. I.], auch interessanter [...].“ (GD, Z. 192–198)

Eine wichtige Rolle zur Bewältigung bzw. für die Vermeidung von Aufregung spielt die Vorbereitung. Wenn möglich, versuchen die meisten InterviewteilnehmerInnen, sich auf ein bevorstehendes Gespräch vorzubereiten und im Voraus zu überlegen, was sie sagen wollen und welche Redemittel sie dabei gebrauchen können. So beschreibt Sebastian, wie er sich eines Tages an einer Universität immatrikulieren lassen wollte und im Sekretariat festgestellt hat, dass die Anmeldefrist bereits am vorherigen Tag abgelaufen war. Sebastian hat die Ruhe bewahrt und sich Zeit genommen, um zu überlegen, wie er sich an die BeamtInnen wendet und wie er sein Anliegen in Worte fasst. Maylin nutzt diese Taktik ebenfalls, bevor sie zu einem Termin zu ihrer betreuenden Professorin geht. Auf ähnliche Weise verleiht eine vorangehende Überlegung über den Gesprächsgegenstand auch Olga mehr Sicherheit.

„Und dann habe ich ein paar Sätze im Kopf gemacht, weil es war vielleicht ein bisschen schwierig, es zu formulieren, wenn [...] es gibt so viele Leute im Büro. Dann hatte ich ein paar feste Sätze gemacht. Das hat mir geholfen.“ (Sebastian, Z. 307–310)

„[D]avor, wenn ich zu meiner Betreuer gehe, [...] mache ich immer [...] eine Vorbereitung. Erst wenn ich ein Gefühl habe ‚Aha, ich bin bereit dafür, ich habe mich wirklich gut vorbereitet‘, dann gehe ich zu ihr. [...] [D]as ist eher inhaltlich gemeint, aber sprachlich muss ich mich auch viel vorbereiten. Also ich würde mir vorher schon überlegen, wie ich mich äußern kann.“ (Maylin, Z. 130–134)

Diesbezüglich ist anzumerken, dass die FSVA gerade deshalb häufig als positiver und motivierender Faktor wahrgenommen wird, weil viele InterviewteilnehmerInnen die Vorbereitung als eine Strategie gegen Aufregung einsetzen und sich dadurch stärker bemühen, den Verlauf des Gespräches zu verfolgen. Um ihre Aufregung zu kompensieren, schlagen die befragten Deutschlernenden benötigte Redemittel nach und lernen diese auswendig, um sie später problemlos in das Gespräch einzubringen. Außerdem geben die NÄ und MÄ InterviewteilnehmerInnen zu, dass ihnen die

Aufregung bei Gesprächen in der Zielsprache und beim Spracherwerb im Allgemeinen mitunter sogar willkommen ist. Aufregung hält sie kontinuierlich in einem einsatzbereiten Zustand, in dem sie sich mehr Mühe beim Sprachenlernen geben und im Kommunikationsprozess andauernd aufmerksam bleiben.

„I.: Aufregung - ist es gut oder schlecht im Allgemeinen?

P.: Ich glaube nicht so gut, aber es gibt Vorteile. [...] [I]ch glaube, der Vorteil ist, ich werde ganz konzentrieren auf dieses Gespräch, wenn ich Angst habe. Aber wenn ich keine Angst habe, vielleicht werde ich...wie z. B. im Unterricht, da manchmal konzentriere ich mich nicht so oft, [nicht – Anm. N. I.] so gut, auf meinen Lehrer. Ich glaube das ist der Vorteil.“ (Yan, S. 232–239)

Den positiven Effekt der FSVA erwähnen jedoch ausschließlich NÄ und MÄ ProbandInnen. Die HÄ ProbandInnen erfahren keine motivierende Wirkung durch die FSVA, weder beim Lernen noch beim Sprechen in der Zielsprache.

Die meisten NÄ und MÄ ProbandInnen betonen, dass ihre Aufregung nach einem gewissen Wendepunkt im Gespräch abflaut. Ihnen fällt es besonders schwer, ein Gespräch auf Deutsch zu beginnen, weil sie nicht voraussehen können, wie das Gespräch ablaufen wird und mit welchen sprachlichen Schwierigkeiten sie konfrontiert sein werden. Im Laufe des Gespräches wird ihnen jedoch allmählich klar, dass sie ihre Meinung effektiv vermitteln können und ihre GesprächspartnerInnen diese nachvollziehen können. Sobald die beginnenden Sprachenverwendenden begreifen, dass sie ein Gespräch erfolgreich führen können, lässt ihre Aufregung nach und wird von steigender Sicherheit und Besonnenheit abgelöst. Die oben erwähnten Strategien von MÄ und NÄ ProbandInnen können dazu dienen, den Kommunikationsprozess so lange aufrechtzuerhalten, bis sie zu einer angstlosen Kommunikation gelangen und das weitere Gespräch genießen können.

Neben den genannten Strategien, die die ProbandInnen im Laufe des Gespräches einsetzen, erwähnen sie auch andere Taktiken, die es ihnen ermöglichen, ihre Aufregung im Allgemeinen effektiv zu bekämpfen. So nutzen die NÄ Probanden Hong und Nian eine Überredungsstrategie, wenn ein wichtiges Gespräch auf Deutsch bevorsteht. Es handelt sich dabei um eine Form der Selbstüberredung, d. h. sie versichern sich, dass sie der Herausforderung gewachsen sind. Damit spornen sie sich an, das Risiko einzugehen und an der Kommunikation teilzunehmen:

„Wenn ich Angst habe, ich muss finden eine Methode, um meine Angst zu bewältigen. Ich normalerweise denke – ‚Ich muss so tun‘. Z. B. vor einer Woche [musste ich mich – Anm. N. I.] um meinen Studiengang bewerben. Eigentlich habe [hatte – Anm. N. I.] ich Angst. Aber ich sage [sagte – Anm. N. I.] mir ‚Du musst das tun. Du hast keine Alternative! Du musst das!‘, obwohl mein Verhalten nicht so gut [war – Anm. N. I.], mein Professor nicht zufrieden [war – Anm. N. I.]“ (Hong, Z. 134–137)

„Vor dieser Prüfung habe ich mir gesagt ‚Ich habe keine Probleme [Aufregung – Anm. N. I.] vor dieser Prüfung‘.“ (Nian, Z. 43)

Einigen ProbandInnen hilft bei der Überwindung ihrer FSVA die Beobachtung anderer NichtmuttersprachlerInnen beim Deutschsprechen. Dies ermutigt sie, ihre sprachlichen

Fertigkeiten ebenfalls auszuprobieren und von der Kommunikation mit Einheimischen zu profitieren.

Alle aufgezählten Taktiken unterstützen die Befragten bei der Verfolgung ihres primären Zieles – das Gespräch aufrechtzuerhalten und gegenseitiges Verständnis zwischen den GesprächspartnerInnen zu erreichen.

Die erwähnten Techniken werden bei zielsprachiger Interaktion auch von den HÄ ProbandInnen ausprobiert. Jedoch scheinen diese häufig daran zu scheitern, ihre Aufregung unter Kontrolle zu halten. Wie effektiv und rational Sprachenlernende mit unterschiedlicher FSVA-Neigung in der fremdsprachlichen Kommunikation vorgehen, lässt sich anhand der Verhaltensweisen von zwei Probandinnen in ähnlichen Kommunikationskonstellationen veranschaulichen. Gabriela (die auf Basis ihrer Aussagen im Interview als HÄ Probandin eingestuft werden kann) erwähnt, dass ihr vor allem Gruppengespräche Angst bereiten, weil sie den Eindruck hat, dass alle KommunikantInnen ihre Sprachkenntnisse fortlaufend bewerten und ihre Fehler bemerken. Gabriela sagt, dass sie in derartigen Situation Denkblockaden und Gedächtnisstörungen erlebt. Mathilde (die sich im Interview eher als eine NÄ ProbandIn zeigt) verhält sich anders, wenn sie an einer Diskussion in einer Gruppe teilnimmt. Die Probandin erzählt von einem Fall, als sie im Deutschunterricht in einer Diskussion mit ihrem Lehrer ein Beispiel anführen wollte. Der Lehrer verstand sie nicht. Mathilde zog sich jedoch nicht zurück, sondern wartete, bis ihre Kollegin zu Ende gesprochen hatte und überlegte sich in der Zwischenzeit, wie sie ihre Gedanken mit anderen Redemitteln äußern und welche anderen Beispiele sie nennen könnte. Später meldete sie sich noch einmal zu Wort und es gelang ihr, ihr Anliegen erfolgreich darzulegen und das Verständnis ihrer KollegInnen zu erreichen.

Insgesamt scheinen NÄ und MÄ ProbandInnen über mehr Selbstwirksamkeit und Durchsetzungskraft im Gespräch zu verfügen, was ihnen ermöglicht, in einer fremdsprachlichen Kommunikationssituation effektiver vorzugehen. Dabei setzen sie eine Reihe an Taktiken ein, um die beeinträchtigende Wirkung der Aufregung zu vermeiden. Die HÄ ProbandInnen neigen hingegen dazu, einer Kommunikationssituation zu entfliehen, wenn sie ihre Aufregung nicht unter Kontrolle halten können.

7.4.2.3 Verantwortung für den Kommunikationserfolg

Der Aufregungszustand und das Vermeidungsverhalten von HÄ ProbandInnen kann darauf zurückgeführt werden, wie sie die Verantwortung für den Ablauf und das Ergebnis einer Kommunikation zwischen den KommunikantInnen aufteilen. Deutschlernende sind im Zielland für die Ungleichheit im Machtverhältnis zwischen ihnen und den MuttersprachlerInnen sensibilisiert (vgl. Peirce 1995). Dies führt dazu, dass einige ProbandInnen die gesamte Verantwortung für den Erfolg eines Gesprächs auf sich nehmen und überzeugt davon sind, schuld daran zu sein, wenn bestimmte GesprächsteilnehmerInnen etwas nicht verstehen.

„Du weißt, dass wenn du nicht verstehst, dann ist es dein Fehler und die Leute werden nicht wiederholen. Also es ist auch ein Faktor, dass der Stress steigt (Clara, Z. 91–93)

Andere ProbandInnen sehen hingegen ein, dass gegenseitige Verständigung gleichermaßen von allen GesprächsteilnehmerInnen abhängt sowie von ihrer Bereitschaft, Sprachenlernende bei der zielsprachigen Kommunikation zu unterstützen.

Die NÄ Probanden Hong und Nian geben an, dass sie nachvollziehen können, wenn es ihren GesprächspartnerInnen schwerfällt, sie zu verstehen. Trotzdem plädieren sie dafür, dass ihre muttersprachlichen GesprächspartnerInnen die Verantwortung für den Erfolg der Kommunikation mittragen und ihre aktive Beteiligung am Gespräch unerlässlich für seinen Ausgang ist. Deswegen erwarten sich die NÄ und MÄ ProbandInnen von MuttersprachlerInnen, dass sie Geduld zeigen und sich bemühen, die Äußerungen der Fremdsprachenlernenden nachzuvollziehen. Nian erachtet es beispielsweise als unhöflich, wenn Menschen mit ihm zu schnell sprechen. Seiner Meinung nach sollten MuttersprachlerInnen versuchen, deutlicher und langsamer zu sprechen, wenn sie sich mit AusländerInnen unterhalten. Laut Yan sollten seine GesprächspartnerInnen nicht sofort aufgeben und ihm sagen, dass sie ihn nicht verstehen, sondern ihm zuhören und versuchen, seinen Gedanken zu folgen. Ein Teilnehmer der Gruppendiskussion ist ebenfalls davon überzeugt, dass seine GesprächspartnerInnen unbedingt nachfragen sollten, wenn Unklarheiten bestehen. Andernfalls – nämlich wenn KommunikantInnen seine Mitteilungen bejahen, ohne diese tatsächlich zu verstehen – verliere das Gespräch jeglichen Sinn.

„Wenn ich einen Deutschen treffe, der schnell Deutsch spricht, dann werde ich denken „Er oder sie ist nicht freundlich, [weil – Anm. N. I.] sie oder er [...] genau [...] wissen, dass ich Ausländer [bin – Anm. N. I.] [...] In dieser Situation [...] würde ich denken, dass er nicht so freundlich ist.“ (Nian, Z. 23–27)

„Manchmal werden sie z. B. ‚Ich verstehe sie nicht‘, aber sie können vermuten, wenn sie hören sehr sorgfältig, nicht ohne Geduld. So für die Kommunikation ist es auch gut.“ (Yan, S. 31–33)

„S. 3: [I]ch will einfach kommunizieren und die Kommunikation ist wenn beide Leute sprechen. Und wenn der eine immer sagt ‚Ja, ja‘ und hat keine Ahnung, dann denke ich ‚Ok, wovon [wovon – Anm. N. I.], worum [worüber – Anm. N. I.] sprechen wir?‘“ (GD, Z. 506–509)

Zur Aufregung bei der Kommunikation in einer Fremdsprache können u. a. falsche Vorstellungen über die Folgen der Kommunikation beitragen. So erinnert sich die HÄ Interviewteilnehmerin und Promotionsstudentin Maylin an einen Fall, als sie an einer Schule eine Befragung für ihr Forschungsvorhaben durchführen wollte. Beim Ansprechen eines Probanden unterlief ihr ein Aufmerksamkeitsfehler, was auch die Lehrkräfte der Schule bemerkten. Maylin hatte in dieser Situation Angst, dass die Lehrkräfte sie allein wegen dieses Fehlers nicht weiter bei ihrer Umfrage unterstützen würden. Dieses Beispiel verweist auf die Befürchtung der HÄ Probandin, allein aufgrund kleiner sprachlicher Fehler in der Gesellschaft der MuttersprachlerInnen benachteiligt zu werden. Im Gegensatz dazu betonten einige MÄ und NÄ ProbandInnen, dass – obwohl sie der Sprache noch nicht mächtig sind und nicht alle ihre zielsprachigen Begegnungen reibungslos verlaufen – sie noch nie eine Situation erlebten, wo sie wegen ihrer mangelnden Sprachkenntnisse Probleme hatten. Dies ermutigt sie, ihre zielsprachigen Kenntnisse in der Kommunikation in natürlicher

Umgebung des Ziellandes weiterhin einzusetzen, ohne dabei einen Gesichtsverlust zu befürchten.

7.4.2.4 Vergleich mit anderen DeutschsprecherInnen

Bei der Bewertung ihrer eigenen Kompetenz in der Fremdsprache stellen die ProbandInnen häufig soziale Vergleiche mit anderen DeutschsprecherInnen an. Hierbei unterscheiden sich ProbandInnen mit HÄ- und NÄ-Einstellung darin, mit welchen Gruppen von DeutschsprecherInnen sie ihr Sprachniveau vergleichen und zu welchem Zweck sie diese Vergleiche anstellen.

Wenn die HÄ Probandin Maylin ihre Sprachkompetenz mit anderen Deutschsprechenden vergleicht, denkt sie entweder an MuttersprachlerInnen oder an chinesische Bekantinnen, die ihrer Meinung nach viel besser Deutsch sprechen als sie. Dabei erwähnt sie nur flüchtig, dass sie im Vergleich zu den meisten Chinesen, denen sie begegnet ist, über ein wesentlich höheres Niveau verfügt. Trotzdem zieht sie es vor, sich zur Bewertung ihrer eigenen Sprachkenntnisse an jenen Deutschlernenden zu orientieren, die die Sprache ihres Erachtens besser beherrschen. Der Vergleich mit MuttersprachlerInnen bzw. AusländerInnen mit muttersprachlichem Niveau führt dazu, dass Maylin ihre eigene Sprachkompetenz unterschätzt und sich ihrer Kenntnisse unsicher ist.

MÄ und NÄ Studierende erzählen hingegen, dass sie sich insbesondere mit anderen internationalen Studierenden und MigrantInnen vergleichen, was ihnen hinsichtlich ihrer eigenen Fertigkeiten mehr Selbstsicherheit und Überzeugung verleiht. Der NÄ Proband Hong beobachtet, wie sich andere ausländische Studierende in Deutschland trotz mangelhafter Deutschkenntnisse trauen, Gespräche mit Einheimischen aufzunehmen. Dabei merkt er an, dass muttersprachliche GesprächspartnerInnen die Äußerungen der Deutschlernenden nachvollziehen können. Das bestärkt ihn und regt ihn dazu an, seine eigenen Kenntnisse in Gesprächen mit Einheimischen unter Beweis zu stellen und zu erproben. Die MÄ/NÄ Interviewteilnehmerin Mathilde meint, dass Begegnungen mit anderen AusländerInnen, die fließend Deutsch sprechen, sie trösten und daran glauben lassen, dass wenn andere ihre Aufregung überwinden konnten, sie das auch schaffen kann. Die NÄ Probandin Olga erzählt, dass die Kommunikation auf Deutsch mit russischsprachigen TeilnehmerInnen von Konferenzen sehr motivierend für ihr Sprachenlernen war. Für sie war schon der Gedanke ermutigend, dass nicht nur sie, sondern auch ihre russischsprachigen GesprächspartnerInnen ihre Aufregung überwinden müssen, um in einem zielsprachigen Gespräch frei sprechen zu können.

„[I]n Deutschland ich höre viele ausländische Studenten – türkische Studenten und andere. Sie sprechen [machen – Anm. N. I.] auch viele grammatikalische [...] und andere Fehler in [...] Satz. Aber der Deutsche kann Chaos verstehen und er kann dein Ziel fertig machen [dich unterstützen – Anm. N. I.], deswegen für mich ‚Ach, ich kann auch Deutsch sprechen‘.“ (Hong, Z. 154–157)

„Viele Leute haben das gemacht schon bevor mir, schon muss auch bei mir.“ (Mathilde, Z. 45–46)

„[D]u solltest keine Angst haben. [...] [I]ch hatte immer Angst, auf Fremdsprachen zu sprechen, Deutsch zu sprechen [...]. [I]ch habe mich gegen diese Angst bekämpft, ich

habe mir gesagt, dass ja, ich bin nicht allein, alle Leute, sie lernen Deutsch, sprechen Deutsch und sie haben Angst davor. [...] Wenn ich mit jemandem [...] auf Deutsch spreche – ich meine er konnte auch aus Russland [kommen – Anm. N. I.] – und wenn wir zusammen bin [auf Deutsch sprechen – Anm. N. I.], dann fühle ich mich sicherer. Auf jeden Fall, obwohl wir Deutsch schlecht sprechen. Ich meine wenn du verstehst, dass du nicht alleine bin [bist – Anm. N. I.], dann ... du hast keine Angst. [...] [I]ch besuchte auch in Russland verschiedene Seminare, Kolloquien usw Ich besuchte das gerne, weil wir dort alle Russen auf Deutsch sprechen können.“ (Olga, Z. 261–264, 295–298, 327–332)

Hier sei darauf hingewiesen, dass die ausländischen Studierenden den Vergleich mit anderen Deutschlernenden als Selbstüberredung unabhängig von ihrem erwarteten Niveau der Deutschkenntnisse verwenden. Die Vermutung, dass sich NÄ und MÄ ProbandInnen mit Studierenden mit niedrigerer Sprachkompetenz vergleichen, um sich dadurch zu trösten und ihre Ansprüche zu senken, erweist sich als falsch. Die ProbandInnen haben eine klare Vorstellung von ihrem *ideal L2 self* und arbeiten zielorientiert darauf hin, dieses zu erreichen. Die InterviewteilnehmerInnen betonen wiederholt, dass sie sich selbst gegenüber immer streng sind und stets hohe Ansprüche an sich stellen, auch wenn sie von MuttersprachlerInnen gelobt werden oder im Vergleich zu anderen Deutschlernenden über fortgeschrittenere Deutschkenntnisse verfügen. Folglich ist anzunehmen, dass der Vergleich mit anderen Deutschlernenden den NÄ und MÄ ProbandInnen hilft, ihre hohen Erwartungen und ihr „*ought self*“ in Einklang mit der Realität zu bringen und damit unnötige Aufregung zu vermeiden, ohne ihre Anstrengungen beim Deutschlernen zu reduzieren.

Im Allgemeinen lässt sich erkennen, dass NÄ und MÄ ProbandInnen selbstsicherer sind und über ihre hohen Leistungen beim Deutschlernen im Zielland sowie im Herkunftsland offen sprechen. Sie wissen, dass ihre Lernstrategien effektiv sind und dass ihre Selbstverantwortung für den Spracherwerb sowie ihre Lernautonomie im Vergleich mit anderen Sprachenlernenden positiv auffällt:

„Ich war [eine – Anm. N. I.] sehr starke Schulerin [...] an Goethe Institut. Ich war eine sehr fleißige Schulerin und starke, und ich wusste ganz genau, dass ... ich spreche sehr gut im Vergleich zu anderen Leuten.“ (Olga, Z. 207–208)

„[I]ch habe auch viel Deutsch geredet, weil ich habe viel im Unterricht gesagt... so vielleicht andere Leute von meiner Schule haben nicht so viel gesprochen, aber ich habe.“ (Sebastian, Z. 262–264)

Es ist davon auszugehen, dass das Vermögen, sich im Vergleich zu anderen positiv abzuzeichnen oder sich als Mitglied der Gemeinschaft der Deutschlernenden zu betrachten den NÄ und MÄ ProbandInnen dabei hilft, ihre positive Grundeinstellung zum Sprachenlernen aufrechtzuerhalten und sie dazu motiviert, die Sprache anzuwenden. Das bei HÄ Lernenden stark ausgeprägte Konkurrenzdenken, der fortlaufend kritische Vergleich eigener Sprachkompetenz mit jener von MuttersprachlerInnen und die Geringschätzung eigener Leistungen beim Sprachenlernen wirken sich tendenziell demotivierend auf ihre Kommunikationsbereitschaft aus.

7.4.2.5 Meinung der anderen und Einstellung zu muttersprachlichen KommunikantInnen

Die Aufregung bei der Kommunikation auf Deutsch ist mit der Sorge über den Eindruck verbunden, den die Deutschlernenden bei ihren GesprächspartnerInnen hinterlassen. Die meisten ProbandInnen teilen mit, dass ihnen die Meinung ihres Umfeldes hinsichtlich ihrer Deutschkenntnisse und ihrer allgemeinen Intelligenz von großer Bedeutung ist.

Die Befragten geben an, dass sie ihre Persönlichkeit in der Zielsprache nicht vollständig darstellen können und deshalb zeitweise mit Minderwertigkeitsgefühlen konfrontiert sind.

„[Wenn – Anm. N. I.] wir sprechen, ich will gut sprechen, [...] [aber – Anm. N. I.] ich kann [...] nicht viel sprechen [...]. Sie [Die Leute – Anm. N. I.] bedeuten das wohl ‚Diese Frau ist doof‘ oder so. [...] Ich habe Angst, dass ich dumm zu ihnen bin. Ein Ding ist, dass ich die Sprache nicht ganz so gut kann, das andere Ding ist die Intelligenz ist schlimm. Denn man kann nicht über meine Kenntnisse der Sprache [...] sagen, wie ich bin. Das ist meine Angst. Dass Leute mich bewerten von meinen Sprachkenntnissen.“ (Gabriela, Z. 59–60, 248–255)

Nicht nur hochhängstliche Lernende legen Wert auf die Meinung ihrer GesprächspartnerInnen und darauf, wie ihre Sprachkenntnisse von Fremden bewertet werden. So erklärt die MÄ/NÄ Interviewteilnehmerin Karin, dass die Meinung ihrer GesprächspartnerInnen für sie bedeutend ist, weil sie im Lob der MuttersprachlerInnen Anerkennung für ihre Anstrengungen beim Sprachenlernen findet. Die Anerkennung der Einheimischen dient wiederum als Zeichen für die berechtigte Teilnahme an „*imagined communities*“:

„I.: Ist es dir wichtig, was dein Gesprächspartner über dich, über deine Deutschkenntnisse denkt?

P.: Ja, ein bisschen, weil ich bin hier, um Deutsch zu lernen, und dann denke ich, wenn Leute denken ‚Ah, sie spricht gut Deutsch‘, würde [wäre – Anm. N. I.] es für mich eine ... eine ... [I.: Erleichterung?]. Ja.“ (Karin, Z. 228–233)

Jene ProbandInnen, die eine Neigung zu FSVA aufweisen, scheinen gegenüber der Bewertung durch andere besonders empfindlich zu sein. Damit empfinden hochhängstliche ProbandInnen Kommunikationssituation eher als eine Art Prüfung, wobei sie ihre eigenen Kenntnisse mit jenen anderer SprecherInnen der Zielsprache vergleichen und auf dieser Basis eine Bewertung ihrer Kompetenz durchführen. Schätzen ProbandInnen ihr eigenes Niveau im Vergleich zu einer Bezugsperson als niedriger ein, so sehen sie darin eine Art von Gesichtsverlust. Das erste, woran die HÄ Probandin Maylin denkt, wenn sie beim Sprechen einen Fehler macht, ist die negative Meinung ihrer GesprächspartnerInnen über sie und über ihre fachliche Kompetenz.

Durch die Besorgnis von HÄ ProbandInnen über die Reaktion muttersprachlicher GesprächspartnerInnen auf ihre fehlerhafte Ausdrucksweise kann ein realitätsfremdes und negatives Bild von den MuttersprachlerInnen entstehen. So haben beispielsweise die HÄ und einige MÄ ProbandInnen Angst, dass sie wegen ihrer Sprachfehler von muttersprachlichen GesprächspartnerInnen stark kritisiert oder sogar verachtet werden.

Einige ProbandInnen fürchten, dass deutschsprachige KommunikantInnen sie aufgrund ihrer mangelhaften Deutschkenntnisse auslachen und verspotten werden.

„Ich habe zuerst Angst davor, dass die Leute mich auslachen.“ (Pakka, S. 14)

„[I]ch war mit meiner Mutter [bei einer Beamtin an der Universität – Anm. N. I.] und ich weiß nicht, was sie gedacht hatte ‚Ah, sie spricht kein Deutsch. Sie muss mit ihrer Mutter [...] hierher kommen, weil sie nichts verstanden hatte‘.“ (Mathilde, Z. 166–168)

Bemerkenswert dabei ist, dass die Besorgnis der ProbandInnen auch dann aufrecht bleibt, wenn sie sich selbst darüber im Klaren sind, dass ihre Erfahrungen in tatsächlichen Kommunikationssituationen vorwiegend positiv sind und ihre GesprächspartnerInnen meistens äußerst entgegenkommend reagieren.

Anders ist das Bild von muttersprachlichen GesprächspartnerInnen, das in den Interviews der NÄ und einiger MÄ ProbandInnen präsentiert wird. Diese Befragten trauen ihren muttersprachlichen GesprächspartnerInnen zu, sich in ihre Rolle als beginnende Sprachenverwendende hineinversetzen zu können und folglich keine überhöhte Erwartung an ihre Sprachkenntnisse zu stellen. Diese Vorstellung von wohlwollenden muttersprachlichen KommunikantInnen entspricht meistens auch der Realität im Zielland.

„[I]ch bin nicht sicher über alle meine Wörter, aber ich denke, Leute verstehen, dass ich hier [bin – Anm. N. I.], um Deutsch zu sprechen, um Deutsch zu lernen, so sie sind ein bisschen netter und verständlicher.“ (Mathilde, Z. 46–48)

„S. 9: Ich denke ich habe keine Angst. [...] Ich denke oder ich hoffe, dass mein Gesprächspartner versteht [...], dass ich Ausländer bin. Soweit war es der Fall. Wenn ich z. B. jemanden anrufe oder mit jemanden spreche, [...] ich sage [...] ‚Können Sie ein bisschen langsamer sprechen?‘ Soweit meine Erfahrung [war – Anm. N. I.], [dass ihre Rede danach – Anm. N. I.] war immer klar und langsamer. [...] [W]enn Leute sagen [reden – Anm. N. I.], ich fühle mich sehr entspannt, [...] ich habe keine Angst.“ (GD, Z. 533–538)

Die meisten ängstlichen ProbandInnen fühlen sich unwohl darüber, dass aus Aufregung entstandene Sprachfehler sie in den Augen ihrer GesprächspartnerInnen inkompetent erscheinen lassen. Die NÄ Probandin Olga zeigt dahingegen keinerlei Besorgnisse. Sie bezweifelt nicht, dass ihre GesprächspartnerInnen in der Lage sind, ihr tatsächliches Niveau richtig einzuschätzen und ihre Flüchtigkeitsfehler nicht ihrer Inkompetenz, sondern ihrer Aufregung beim Sprechen zuzuschreiben:

„[S]ie verstehen, dass ich diese Wörter kenne, aber wenn ich aufgeregt bin, dann so (unv.) [verwechsle – Anm. N. I.] ich z. B. Präpositionen usw., dann kann ich in Grammatik [...] Fehler machen. Und sie korrigieren mich und sie sagen ‚Bitte Ruhe‘ (lacht).“ (Olga, Z. 153–156)

Das realitätsnähere Bild von MuttersprachlerInnen, das MÄ und NÄ ProbandInnen haben, kann u. a. auf ihre eigenen Erfahrungen mit Lernenden ihrer Muttersprache in ihrem Herkunftsland zurückzuführen sein. Wenn Mathilde etwa jemandem begegnet, der versucht, mit ihr in ihrer Erstsprache Französisch zu kommunizieren, geht sie mit dieser Person respekt- und verständnisvoll um. Sie findet es lobenswert, dass ihre GesprächspartnerInnen versuchen, sich in ihrer Muttersprache auszudrücken, und sie

ermutigt diese zum Weitersprechen. Mathilde glaubt, dass ihre muttersprachlichen GesprächspartnerInnen in Deutschland eine ähnlich respektvolle Einstellung ihr gegenüber haben. Das ermutigt sie dazu, sich ohne Rücksicht auf sprachliche Fehler zu äußern. Derselben Auffassung ist Nian: Er behauptet, dass er mit AusländerInnen in China stets geduldig umgeht und ihnen dabei hilft, sich zu artikulieren. Ein ähnliches unterstützendes Verhalten erwartet er sich deshalb auch von seinen deutschen GesprächspartnerInnen.

Die Ergebnisse der Interviews zeigen, dass MÄ und NÄ ProbandInnen im Allgemeinen häufiger als HÄ ProbandInnen dazu bereit sind, ein Gespräch mit unbekanntem Deutschen zu initiieren, um ihre Sprachfertigkeiten zu trainieren. Dies kann damit zusammenhängen, dass Deutschlernende mit gering ausgeprägter Neigung zu FSVA positive Vorstellungen von ihren potentiellen GesprächspartnerInnen haben und sich selbst als gleichberechtigte KommunikantInnen betrachten, die sich auf Augenhöhe mit den MuttersprachlerInnen unterhalten.

So gibt der MÄ Proband Yan an, dass er sich vor dem Gesprächsbeginn einredet, dass seine deutschsprachigen GesprächspartnerInnen nett und geduldig mit ihm umgehen werden. Darüber hinaus geben nicht ängstliche ProbandInnen an, dass sie auch Verständnis dafür haben, wenn nicht alle KommunikantInnen Geduld und Hilfe ihnen gegenüber an den Tag legen. Die ProbandInnen akzeptieren, dass manche Einheimischen, die sie beispielsweise auf der Straße ansprechen, womöglich unter Zeitdruck stehen und deswegen nicht alles lang und detailliert erklären können.

Bemerkenswert ist ebenfalls das Verständnis einiger ProbandInnen dafür, dass die Kommunikation mit AusländerInnen auch eine gewisse Belastung für die Einheimischen darstellt und deswegen nicht nur für sie als Deutschlernende, sondern auch für ihre muttersprachlichen GesprächspartnerInnen zu einem aufregenden Ereignis werden kann. Hong äußert die Vermutung, dass sich seine muttersprachlichen GesprächspartnerInnen unsicher in der Kommunikation mit AusländerInnen fühlen können, weil sie daran noch nicht gewöhnt sind. Er nimmt an, dass sich seine eigene Aufregung im Gespräch auf MuttersprachlerInnen übertragen kann. Die HÄ Probandin Mae stimmt Hong in seiner Vermutung zu.

„I.: Denkst du, dass diese Nervosität im Allgemeinen positiv oder negativ ist?

P.: Ich finde es natürlich negativ. Zuerst für mich, das beeinflusst meine Denkweise und mein Verhalten. [...] Wenn ich Stress habe und ich verhalte und das, was ich sage, macht meinen Partner auch Stress.“ (Hong, Z. 129–132)

Die MÄ und NÄ ProbandInnen orientieren sich vor allem an ihrem Kommunikationsziel und lassen sich von der Ungeduld ihrer GesprächspartnerInnen nicht ablenken. Wenn sie bspw. das Ziel verfolgen, eine Auskunft bei jemandem einzuholen, werden sie zielgerichtet nach GesprächspartnerInnen suchen, die ihnen die benötigte Information liefern können. Wenn sie dabei unfreundlichen MuttersprachlerInnen begegnen, lassen sie sich davon nicht verunsichern und trösten sich mit dem Gedanken, dass sie diese Menschen nie wiedersehen werden und sich deswegen für ihre Meinung nicht besonders interessieren:

„[M]it unbekanntem Menschen manchmal sage ich mich [mir – Anm. N. I.]: ‚Ok, ich werde sie nie mehr sehen also es ist nicht so wichtig, was sie denken eigentlich‘.“ (Karin, Z. 224–225)

„[W]enn sie nett sind, dann kein Problem. Wenn er [der Gesprächspartner – Anm. N. I.] nicht nett ist, dann treffe ich ihn nur einmal, er hat nichts zu tun mit mir...“ (Yan, S. 135–136)

Diese Einstellung steht im Gegensatz zur Betrachtungsweise der HÄ Probandin Maylin, die über ihre Erfahrungen bei kurzen Gesprächen mit VerkäuferInnen berichtet. Obwohl sie sich der Tatsache bewusst ist, dass sie diese VerkäuferInnen wahrscheinlich nie wiedersehen wird, macht sie sich Sorgen über deren Meinung bezüglich ihrer Aussprache und Grammatik.

Die Selbstbestimmung der MÄ und NÄ ProbandInnen hilft ihnen dabei, gelegentliche negative Erfahrungen nicht als demotivierend für ihre Kommunikationsbereitschaft zu betrachten. Wenn sie feststellen, dass ihre GesprächspartnerInnen keine Lust haben, mit ihnen zu kommunizieren oder unklar sprechen, suchen sie solange weiter, bis sie GesprächspartnerInnen finden, mit denen sie ein effektives Gespräch führen können:

„Und [...] die deutschen Einheimischen, sie sehen [...] [manchmal – Anm. N. I.] böse [...]. Aber das macht nichts, es gibt viele verschiedene... Ich kann mit verschiedenen [Leuten – Anm. N. I.] auf der Straße sprechen. Über alle Themen. [...] Ich frage die Deutschen.“ (Hong, Z. 21–26)

„Einigen sprechen sehr viel [bei der Wegerklärung – Anm. N. I.] und ich habe auch Probleme mit links und rechts, [...] aber das ist auch auf Französisch [so – Anm. N. I.], ist nicht auf Deutsch mein Problem. [...] Ja, es ist ok, ich frage einen anderen später, es ist ok.“ (Mathilde, Z. 23–27)

Die unterschiedliche Einstellung von HÄ und NÄ Deutschlernenden zur Kommunikation in der Fremdsprache wird anhand einer Auseinandersetzung zweier TeilnehmerInnen an der Gruppendiskussion deutlich:

„S. 7: [W]enn ich auf Deutsch spreche, ich denke immer ich mache zu viele Fehler.
S. 8: [...] Man muss nicht so denken. Insgesamt ich denke das ist ganz schön, wenn so viele Leute aus dem Ausland kommen und machen so viel, um diese Fremdsprache zu lernen, versuchen zu kommunizieren. [...] Persönlich ich habe keine Angst, auf Deutsch [zu sprechen – Anm. N. I.], obwohl ich weiß, dass Grammatik in meiner Sprache ist oft falsch.“ (GD, Z. 81–89)

Der Versuch, sich in einer Fremdsprache verständlich zu machen, verlangt von Sprachenlernenden viel Anstrengung und Selbstüberwindung. Angehende Sprachenverwendende im Zielland legen viel Wert darauf, das Risiko einzugehen und nach der Kommunikation mit MuttersprachlerInnen zu suchen. Aus diesem Grund erwarten sie auch von ihren GesprächspartnerInnen einen respektvollen und anerkennenden Umgang bei Kommunikation mit ihnen.

7.4.3 Einstellung zur Korrektur

Entgegen aller Erwartungen zeigt sich hinsichtlich der Einstellung zur Korrektur ihres fremdsprachigen Outputs kein wesentlicher Unterschied zwischen hochhängstlichen und nicht hochhängstlichen ProbandInnen. Die meisten ProbandInnen sind der Meinung, dass die Korrektur ihrer Ausdrucksweise und die Unterstützung beim Sprechen seitens muttersprachlicher GesprächspartnerInnen positiv sind und im Endeffekt ihre sprachlichen Fertigkeiten verbessern können. Folglich begrüßen die meisten InterviewteilnehmerInnen die Fehlerkorrektur und betrachten diese als einen der wichtigsten Aspekte in der Kommunikation mit Einheimischen.

Jedoch sprechen sich einige ProbandInnen auch gegen die Korrektur ihrer Ausdrucksweise auf Deutsch aus. Zwei Befragte betrachten die Korrektur durch GesprächspartnerInnen als Anzweiflung ihrer fremdsprachlichen Kompetenz. Besondere Verunsicherung tritt dann auf, wenn ihre GesprächspartnerInnen ihnen bei sprachlichen Aspekten helfen, die sie selbst korrigieren könnten. Wenn GesprächspartnerInnen ihre Aufmerksamkeitsfehler korrigieren oder bei Begriffen Hilfe leisten, die sie bereits sicher beherrschen, kommen sie zum Schluss, dass die KommunikationspartnerInnen ihre Deutschkenntnisse unterschätzen:

„I.: Was stört dich an deinem Gesprächspartner wenn du auf Deutsch sprichst?

P.: Also du [die Forscherin – Anm. N. I.] hast mir ein Wort erklärt, aber ich wusste, was dieses Wort meinte [bedeutet – Anm. N. I.], und das hat mich ein bisschen gestört. Weil das meint... also die Ausländer verstehen viel besser als sie sprechen. So die passiven Kenntnisse sind höher. Und das ist ein bisschen ... [als ob man sagt – Anm. N. I.] nicht ‚Du bist dumm‘, aber ein bisschen ...ja ‚Ich denke, dass dein Niveau nicht so gut ist‘. Dann stört mich ein bisschen das.“ (Clara, Z. 133–141)

„S. 6: Es ist auch aufregend wenn man kleine Fehler korrigiert.“ (GD, Z. 278)

Die Ablehnung gegenüber Korrekturen gilt sowohl der direkten Art der Korrektur – d. h. wenn GesprächspartnerInnen einen Fehler akzentuieren und diesen direkt im Gespräch ausbessern – als auch der indirekten Art der Fehlerkorrektur – nämlich wenn GesprächspartnerInnen den Deutschlernenden auf eine subtile Weise auf den Fehler aufmerksam machen, beispielsweise wenn sie in ihrer Antwort die Gedanken ihrer nicht muttersprachlichen KommunikationspartnerInnen paraphrasieren:

„P.: Gerade als wir uns SMS geschickt haben, ich habe inzwischen wieder einen dummen Fehler gemacht ‚Du kannst dir einen Kaffee suchen‘. Eigentlich muss ich sagen ‚aussuchen‘. Also das wusste ich, aber in diesem Moment. [...] Also ich hatte das Gefühl, dass du [die Interviewerin – Anm. N. I.] mir hinterher indirekt korrigiert hast. Du hast dann geschrieben ‚Ich suche uns ein Cafe aus.‘

I.: Ach so, aber das habe ich ja nie gemeint (die beiden lachen). Aber das nimmst du so an oder?

P.: Ja, ja“. (Maylin, Z. 55–74)

Das Beispiel oben zeigt besonders gut die Empfindlichkeit der HÄ Probandin Maylin gegenüber der Fehlerkorrektur. Maylin hat den Eindruck, dass ihre GesprächspartnerInnen sie korrigieren, auch wenn sie das tatsächlich gar nicht

vorhaben. Sie erinnert sich auch Jahre später noch an ihre Fehler. Maylin ist der Meinung, dass sie ihrem Status als Lehrkraft entsprechen muss und als Deutschlehrerin und Doktorandin keine Fehler machen darf. Sie ist folglich äußerst sensibel, wenn ihre GesprächspartnerInnen sie durch Korrektur daran zweifeln lassen, ob sie tatsächlich ihrem *ought L2 self* als Deutschlehrerin entspricht und für die Teilnahme an „*imagined communities*“ berechtigt ist.

Ein Teilnehmer der Gruppendiskussion äußert sich ebenfalls negativ hinsichtlich der direkten Fehlerkorrektur, wenn diese während des Kommunikationsprozesses stattfindet. Laut seiner Erfahrung lenkt ihn eine Korrektur vom Inhalt seiner Aussage ab:

I.: Findet ihr das in Ordnung wenn man euch korrigiert?

„S. 7: Es ist gut, und du weißt das, aber [...] ... Du konzentrierst dich auf den Inhalt – was soll ich sagen, was will ich sagen. Und [...] danach [wenn man dich korrigiert – Anm. N. I.] ... wird schon schwieriger... Aber [...] es hängt nicht davon ab, dass ich nervös bin, es hängt davon ab, dass [wenn man mich korrigiert – Anm. N. I.] ich mich mehr auf die Grammatik konzentriere und ein bisschen weniger auf den Inhalt. [I.: Du wirst dann abgelenkt?] ja.“ GD, Z. 281–288

Dennoch haben die meisten befragten Deutschlernenden angegeben, dass sie in alltäglichen, informellen Gesprächen mit Deutschen eher selten korrigiert werden. Jedoch freuen sich die meisten Befragten, wenn ihre GesprächspartnerInnen sie beim Sprechen auf Deutsch verbessern:

„I.: Korrigiert man dich hier, wenn du auf Deutsch sprichst?

P.: Mmmm. ja.

I.: Stört das dich?

P.: Nein, gar nicht. Ich finde das ... besonders wenn ich das gar nicht wusste, wenn das nicht ein Fehler von Stress oder Nervosität war, finde ich das sehr gut.“ (Neyla, Z. 78–85)

„Mein Gesprächspartner - er muss mich normalerweise helfen, korrigieren. Wenn ich Fehler begehe, er muss darauf reagieren, er muss sagen ‚So, du hast jetzt einen Fehler begangen. Normalerweise musst du das so sagen‘. So man lernt.“ (Pakka, S. 186–188)

„Manche Leute, die ich kenne, sind freundlich, versuchten mir zu helfen, wenn ich ein Wort vergesse oder schlecht spreche und [...] mich korrigieren und ich finde das gut.“ (Gabriela, Z. 102–104)

„S. 1: [Z]um Beispiel wegen meiner Aussprache versteht man, dass ich kein Deutscher bin und wenn ich einen Fehler mache oder ein Wort für ein paar Sekunden versuche richtig zu sagen, dann sie verstehen das und sie korrigieren mich. Oder wenn ich [...] Wörter nicht finde, sagen sie [sie – Anm. N. I.], und das gefällt mir auch.“ (GD, Z. 247–250)

Im Vergleich zu Maylin schreiben die oben erwähnten ProbandInnen dem Prozess der Fehlerkorrektur eine rein funktionale Bedeutung zu und betrachten ihn als Bestandteil des Spracherwerbes. Dabei nehmen sie die Fehlerkorrektur nicht als persönliche Kritik und Bedrohung für ihr „*ought L2 self*“ in der Zweitsprache wahr, sondern verstehen, dass sie von einer Fehlerkorrektur profitieren können. Sie sehen die Fehlerkorrektur

eher als freundliches Hilfsangebot seitens der MuttersprachlerInnen und als gute Möglichkeit, die eigenen Sprachkenntnisse zu verbessern.

„I.: Korrigiert man dich?

P.: Ja. [I.: Findest du das gut?] Ja, ich finde gut. Ich kann nicht selbst [...] die ganze Zeit merken, wenn ich etwas falsch spreche. Wenn man mich korrigiert, ich werde versuchen, diese Fehler nicht mehr zu machen.“ (Gabriela, Z. 111–115)

Eine positive Wahrnehmung der Fehlerkorrektur hängt möglicherweise damit zusammen, dass bestimmte Deutschlernende sprachliche Fehler nicht als persönliche Niederlage betrachten. Dabei weist die humorvolle Einstellung einiger ProbandInnen zu ihren Fehlern auf Deutsch auf ihre „gesunde“, realistische Herangehensweise an den Spracherwerbsprozess hin. So beschreibt Gabriela ihre Erfahrung in einer Werkstatt, wo sie einen Bilderrahmen kaufen wollte und Schwierigkeiten mit der Aussprache des Wortes „Rahmen“ hatte. Die Verkäuferinnen konnten sie anfangs nicht verstehen. Als sie aber herausgefunden hatten, welches Wort Gabriela meinte, lachten sie freundlich. Dies wurde von der nicht ängstlichen Probandin Gabriela jedoch nicht als Beleidigung wahrgenommen: sie lachte ebenfalls über diese sprachliche Schwierigkeit. Dieser Erfahrung von Gabriela ist die Geschichte der HÄ Interviewteilnehmerin Maylin gegenüberzustellen, die erwähnt, wie sie einen kleinen Fehler in einem Alltagsgespräch beging. Als sie bemerkte, dass ihre Gesprächspartnerin lächelte, zog sie sich eingeschüchtert zurück.

Eine lockere Einstellung zu ihren Fehlern in der deutschen Sprache zeigt auch die NÄ Interviewteilnehmerin Olga. Wie oben bereits erwähnt, ist sie davon überzeugt, dass ihre GesprächspartnerInnen Verständnis für ihre kleinen Fehler haben. Ihre GesprächspartnerInnen finden es zuweilen lustig, dass sie in Kommunikationssituationen mit ihnen aufgeregt ist. Dadurch ist auch sie bereit, sich mit ihnen über ihre Aufregung lustig zu machen.

„[I]ch bin gewohnt, meine Fehler zu korrigieren. ‚Ich ist...nein, nein ... Ich bin‘ und ich kann das im Gespräch machen und die Leute verstehen und fangen an, zu lächeln, und [dann ist es schon – Anm. N. I.] vorbei.“ (Olga, Z. 194–196)

Insgesamt zeigen die Ergebnisse der Inhaltsanalyse teilweise vollkommen entgegengesetzte Einstellungen zur Fehlerkorrektur. Bei einigen ProbandInnen wirkt die Fehlerkorrektur durch GesprächspartnerInnen als Erinnerung daran, dass ihre gegenwärtige zielsprachige Kompetenz von ihrem *ideal L2 self* abweicht. In diesem Fall kann sich die Fehlerkorrektur demotivierend auf ihre Kommunikationsbereitschaft auswirken. Die anderen ProbandInnen betrachten Fehlerkorrektur dagegen als Hilfeleistung beim Spracherwerb. Sie betrachten sie als eine effektive Methode, sich von den sprachlichen Fehlern zu befreien. Der Rückblick auf derartig diskrepante Einstellungen zur Fehlerkorrektur fordert eine neue Auseinandersetzung mit der Hypothese, wonach eine Fehlerkorrektur seitens der Lehrkräfte im FSU zur Steigerung der FSVA führt (Young 1990, 1991; Koch und Terrell 1991; Price 1991).

7.4.4 Freude an der zielsprachigen Kommunikation und motivierende Wirkung der FSVA

Für die HÄ Befragten kann ein Gespräch auf Deutsch zu einem äußerst stressvollen Prozess werden, in dem sie eine mentale Blockade erleben, die Kontrolle über ihren Denkprozess verlieren und ihre Gedanken nicht zusammenhängend äußern können. Wenn der Aufregungszustand von HÄ ProbandInnen in einem Gespräch eine Zeit lang erhalten bleibt und es ihnen nicht gelingt, ihre Aufregung unter Kontrolle zu bringen, wird der Fluchtinstinkt aktiviert. In diesem Fall verspüren die nicht muttersprachlichen KommunikantInnen ein starkes Verlangen danach, der Kommunikationssituation möglichst schnell zu entfliehen, um wieder einen ausgewogenen Zustand zu erlangen. Wenn sich Sprachenverwendende jedoch im Laufe des Gespräches darum bemühen, selbiges möglichst schnell zu beenden, bereitet ihnen die Kommunikation auf Deutsch keine Freude mehr.

„I.: Macht es dir Spaß, auf Deutsch zu sprechen?

P.: Es kommt drauf an [...] ähm in welcher Situation. Z. B. wenn ich mit deutschen Bekannten zusammen bin, dann macht es mir viel Spaß. Aber wenn es so anstrengend für mich ist, dann macht es keinen Spaß.“ (Maylin, S. 341–346)

Anders wird die Erfahrung in sprachlichen Begegnungen auf Deutsch von MÄ und NÄ TeilnehmerInnen beschrieben. Wenn sie am Anfang der Kommunikation aufgeregt sind, nehmen sie diese Situation als Herausforderung an und aktivieren einen „Verteidigungsmodus“. Sie mobilisieren ihre Kräfte, um sich gegen die beeinträchtigende Wirkung der FSVA zu wehren. Wie oben bereits erwähnt, baut sich ihre Aufregung nach einiger Zeit im Gespräch wieder ab und sie können das Gespräch locker fortsetzen und die Kommunikation letztendlich genießen.

„Na, normalerweise, wenn ich mit einer Person lange spreche, dann wird die Angst nicht so lange dauern. [...] Wenn ich erste [am Anfang – Anm. N. I.] mit einer Person spreche, dann werde ich vielleicht nervös, kann nicht so klar formulieren, aber wenn dieses Gespräch weitergehen, dann wird's besser, glaube ich.“ (Yan, S. 119–125)

„Es ist nur [einfach so – Anm. N. I.] dass an einem Moment du denkst du musst sprechen, du musst etwas sagen, Du kannst nicht sagen ‚Aaahhh!‘ (schreit). Wenn ... ich spreche für einen Moment, dann denke ich [aber – Anm. N. I.] nicht mehr [daran – Anm. N. I.] ...“ (Karin, Z. 235–238)

„Normalerweise habe ich am Anfang Angst. Wenn ich das 5-6 Male gesagt habe, habe ich keine Angst. Ich will [mich – Anm. N. I.] immer ausdrücken. Ausdrücken macht mich locker. [...] Zuerst habe ich Angst. Und wenn ich meine Meinung ausdrücke, habe ich ganz ganz wenig Angst.“ (Hong, Z. 28–29, 40–41)

Die ProbandInnen, die durch Überwindung ihrer Aufregung zum Sprechen kommen, betrachten ihre Fertigkeit, sich äußern zu können, als eine große persönliche Leistung, was ihre Selbstwirksamkeit steigert.

„[W]enn ich eine Frage habe und muss auf Deutsch reden, ich habe Mut, auf Deutsch zu reden.“ (Hong, Z. 149–150)

„I.: Macht es dir Spaß, Deutsch zu sprechen?

P.: Ja, auch wenn ich Angst habe.“ (Nian, Z. 117–119)

Können ProbandInnen ihre Aufregung überwinden und dadurch mehr auf den Inhalt der Kommunikation als auf ihre sprachlichen Fehler achten, so wird das Gespräch nicht mehr als aufregendes Ereignis empfunden, sondern als informativer Meinungs­austausch, von dem die ProbandInnen profitieren können. Es ist zu vermuten, dass es den ProbandInnen leichter fällt, ihre Kommunikationsbedürfnisse zu befriedigen und ihre kommunikativen Ziele zu erreichen, wenn sie sich im Gespräch entspannt fühlen. Wenn sich Sprachenlernende klar darüber werden, dass sie der Aufgabe gewachsen sind, gewisse kommunikative Anliegen mithilfe ihrer Sprachkenntnisse zu erfüllen, genießen sie zielsprachige Begegnungen und werden motiviert, weitere Kommunikationsmöglichkeiten wahrzunehmen. Damit wird die Überwindung oder Vermeidung eines Übermaßes an Aufregung zum Kernaspekt für die Kommunikationsbereitschaft von Fremdsprachenverwendenden im Zielland.

Die meisten ProbandInnen haben geäußert, dass sie die Sprache in erster Linie als Vermittlungswerkzeug betrachten, das sie der neuen Kultur näher bringt und mit neuen Menschen vertraut macht (siehe Kapitel 7.1.2 und 7.1.3). So genießt der NÄ Proband Sebastian die Kommunikation auf Deutsch, weil er sie als hervorragende Möglichkeit betrachtet, eine neue Kultur für sich zu entdecken. Die NÄ Interviewteilnehmerin Olga findet an der Kommunikation in Deutschland großen Gefallen, weil sie während des Sprechens merkt, dass sie sich in ihrer Lieblingssprache zu verschiedensten Themen äußern und an einer lebendigen Diskussion mit Deutschen teilnehmen kann. Die MÄ/NÄ Probandin Mathilde nimmt mit Vergnügen die Gelegenheit wahr, sich mit Menschen aus einem anderen Land in ihrer Muttersprache zu unterhalten und deren Ansichten nachzuvollziehen.

Die InterviewteilnehmerInnen finden Gefallen an der Kommunikation auf Deutsch, weil sie dadurch die Weltanschauung von MuttersprachlerInnen verstehen können und sich neue Kenntnisse aneignen, die sie zu aktiven Mitgliedern der globalen Gemeinschaft machen. Auf die Frage, ob es ihnen Spaß macht, Deutsch zu lernen und zu sprechen, antworten ProbandInnen folgendermaßen:

„Ja, wirklich. Ich mag es wirklich, weil [...] die Sprache ist wirklich ein großer Teil von der Kultur, die sich für mich öffnet.“ (Sebastian, Z. 262–264)

„Ja, weil ich bin hier um das zu machen. Ja, ich bin froh, [...] mit einer Person zu sprechen. Vielleicht spricht sie kein Französisch und kein Englisch und deshalb würde ich mit ihr nicht sprechen, wenn ich nicht deutsche Sprache [kannte – Anm. N. I.]. So das ist eine Möglichkeit, neue Personen kennenzulernen.“ (Mathilde, Z. 236–237)

Die Angaben der chinesischen Probanden Hong, Nian und Yan zeigen, dass ihre Freude am Fremdsprachensprechen und ihre Kommunikationsbereitschaft sie dazu veranlassen, den Kontakt mit ZielsprachensprecherInnen auch dann zu suchen, wenn der Kontakt zu den MuttersprachlerInnen begrenzt ist. Die NÄ Probanden Hong und Nian sowie der MÄ Proband Yan betonen, dass sie die Gespräche mit Einheimischen neben ihrer Informationsfunktion auch als Möglichkeit sehen, ihre zielsprachigen Fertigkeiten zu verbessern. Insofern sind sie bereit, zielgerichtet nach Interaktion mit VertreterInnen der Zielgesellschaft zu suchen. Yan und Hong beschreiben, wie sie unbekannte Menschen auf der Straße ansprechen und versuchen, ins Gespräch mit ihnen zu kommen. Yan

erklärt, dass es in seinem Herkunftsland China schwierig war, Kontakt zu deutschen MuttersprachlerInnen aufzunehmen. Nichtsdestotrotz hat er eine Möglichkeit für sich gefunden und besuchte mehrfach eine Bar in seiner Stadt, die auch von Deutschen besucht wurde. Mit demselben Ziel – mehr Kontakt zu den deutschen MuttersprachlerInnen – zieht der Proband Nian in eine andere Stadt, in der mehr RentnerInnen wohnen, mit denen er sich unterhalten kann.

Bei der Suche nach potentiellen GesprächspartnerInnen beweisen die Probanden bewunderswertes Erfindungsreichtum. So erzählt Yan von seinem Besuch in einem Fischgeschäft, wo er den Verkäufer lang und ausführlich zur Zubereitung des Fisches befragte und detaillierte Antworten erhielt. Nach diesem langen und produktiven Gespräch bedankte sich Yan bei dem Verkäufer und verließ das Geschäft, ohne einen Fisch zu kaufen. Auf ähnliche Weise erinnert sich der Interviewteilnehmer Nian daran, wie er einen Mitreisenden im Bus über das Antragsverfahren für den Führerschein befragte, obgleich er keinen brauchte. Das Gesprächsthema spielt für die ProbandInnen offensichtlich eine untergeordnete Rolle, solange sie ihre zielsprachigen Kommunikationsfertigkeiten vervollkommen können. Derartige Erfahrungen der ProbandInnen veranschaulichen den Zusammenhang zwischen der Selbstbestimmung, dem selbstgesteuerten Lernen und dem *Foreign Language Enjoyment* der ausländischen Studierenden im Zielland.

Die meisten NÄ und MÄ ProbandInnen sind entschlossen, ihre Aufregung zugunsten ihrer sprachlichen Fertigkeiten zu überwinden und sind stolz darauf, wenn ihnen eine Kommunikation auf Deutsch gelingt. Obwohl die HÄ ProbandInnen auch viel Wert auf das Erlernen der Zielsprache legen, fällt es ihnen schwerer, sich der Aufregung zu entledigen und sich auf die positiven Aspekte der fremdsprachigen Kommunikation zu konzentrieren. So versucht die HÄ Probandin Maylin erst nach mehreren Jahren Aufenthalt in Deutschland es sich abzugewöhnen, ein Gespräch jedes Mal abubrechen, wenn sie aufgeregt ist. Das trifft auch auf die Probandin Gabriela zu, die immer noch Aufregung bei der Kommunikation auf Deutsch empfindet und langsam damit beginnt, Freude am Deutschsprechen zu finden. Der HÄ Proband Pakka behauptet zwar, dass das Sprechen auf Deutsch ihm viel Freude bereitet, bezeichnet seine Aufregung allerdings als Krankheit, die ihn in vielen Situationen behindert.

„Ich muss das Gespräch wirklich so weit führen. Nicht so was zu machen ‚Ich möchte das Gespräch so schnell wie möglich beenden, damit ich nicht mehr Fehler machen kann‘ [...]“ (Maylin, S. 320–322)

„I.: Macht es dir Spaß, Deutsch zu sprechen?“

P.: Ja, das macht. Jetzt macht. Am Anfang war es schlecht, bis A2 ich konnte kaum Deutsch sprechen und es war für mich schwer, besonders wenn Leute ein bisschen langweilt [gelangweilt wurden – Anm. N. I.] von meinem Weg [von meiner Art und Weise – Anm. N. I.] zu sprechen. Aber jetzt macht es mir Spaß, es gefällt mir, Dinge in Deutsch zu lesen und versuchen, das Handeln [? die Handlung im Buch – Anm. N. I.] zu verstehen. Jetzt macht mich Spaß.“ (Gabriela, Z. 194–201)

I.: Wenn es ein Seminar gäbe mit dem Titel „Wie bewältige ich meine Sprechangst“ würdest du es besuchen [...] oder glaubst du, [...] dass du selbst deine Angst bekämpfen musst?

P.: Ne, man kann nicht seine Krankheit alleine bekämpfen. Ich werde das vielleicht besuchen [...]“ (Pakka, S. 238–247)

Negative Erfahrungen der HÄ ProbandInnen mit der FSVA sind als Grund dafür zu sehen, dass alle HÄ Befragten die eventuell motivierende Wirkung der FSVA kategorisch ablehnen. Alle HÄ ProbandInnen gaben an, dass sie ihre Aufregung beim Sprechen auf Deutsch ausschließlich als negative Erscheinung wahrnehmen, die ihren Spracherwerb stark beeinträchtigt. Hier entsteht die Vermutung, dass eine überhöhte Aufregung die Deutschlernenden daran behindern kann, die Kommunikation mit den MuttersprachlerInnen zu genießen und davon zu profitieren. Dies kann wiederum langfristig die Kommunikationsbereitschaft hochhängstlicher Fremdsprachenlernender mindern, die in der Motivationstheorie als einer der wichtigsten Faktoren für einen effektiven Spracherwerb gesehen wird.

7.4.5 Chinesische Studierende im Zielland Deutschland

Einen wesentlichen Anteil an den InterviewteilnehmerInnen machen Deutschlernende aus China aus. Während der Interviews haben die chinesischen Studierenden wiederholt auf ihren kulturellen Hintergrund und auf die damit verbundenen Umstände hingewiesen, die sie ihrer Meinung nach von anderen Studierenden unterscheiden. Aufgrund dieser auffälligen Selbstdifferenzierung wurde es für sinnvoll gehalten, auf die Gruppe chinesischer InterviewteilnehmerInnen in diesem Abschnitt detaillierter einzugehen.

Das erste, was in den Interviews chinesischer ProbandInnen hervortritt, ist die Beschreibung des Deutschunterrichts in ihrem Herkunftsland. Die Beschreibung der Lehrstrategien, die die InterviewteilnehmerInnen im FSU in ihrem Herkunftsland erfahren haben, stimmen mit den Ausführungen von Befragten in der explorativen Befragung (siehe Kapitel 5.5, Punkt 5) überein. Es entsteht der Eindruck, dass die chinesischen Befragten die unzulängliche Didaktik im Deutschunterricht in China als wichtigen Grund für ihre Schwierigkeiten beim Einsatz der Zielsprache in Deutschland und folglich für ihre Aufregung bei mündlicher Kommunikation mit MuttersprachlerInnen ansehen.

Die chinesischen ProbandInnen kritisieren die Grammatik-Übersetzungsmethode und den konventionellen Frontalunterricht, die im FSU in ihrem Herkunftsland praktiziert wurden. Sie kritisieren die vorherrschenden Schreib- und Leseaufgaben im FSU in China und hätten sich gewünscht, mehr praktische Übungen zur Entwicklung mündlicher Fertigkeiten in ihrem Herkunftsland absolviert zu haben. Wie die ProbandInnen der explorativen Befragung heben die InterviewteilnehmerInnen hervor, dass sich der FSU in China vorwiegend auf die Vorbereitung für den schriftlichen Teil der DSH-Prüfung (Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang) und den TestDaF (Test Deutsch als Fremdsprache) richtete. Für die Vorbereitung auf den mündlichen Teil der Prüfung wurden die Studierenden gezwungen, formelhafte und häufig praxisfremde Floskeln und Äußerungen auswendigzulernen, die sie standartmäßig bei der Prüfung einsetzen könnten. Außerdem machen zwei

ProbandInnen darauf aufmerksam, dass ihre Klasse im FSU in China ungefähr 40 TeilnehmerInnen zählte, was effizientes Fremdsprachenlernen wesentlich erschwert.

„Nein, unsere Übung ist mehr über Grammatik, Wortschatz usw. Ist nicht über unsere mündliche Sprache. Ich glaube in unserer Erziehung, ist unserer deutschen Erziehung [in unserem Deutschunterricht in China – Anm. N. I.] fehlt Hörverstehen und mündliche [Praxis – Anm. N. I.]. Wir achten sehr viel aufs Lesen und Schreiben, aber fürs Hören und Sprechen ist nicht so viel.“ (Yan, S. 177–180)

„In China gibt es keine Möglichkeit, Deutsch zu sprechen. Im Unterricht konnte ich damals Deutsch nur schreiben. Ich konnte keinen vollständigen Satz sprechen. Ich konnte mich nur selbst vorstellen. [...] Der Lehrer in diesem Unterricht liegen nur Wert auf Prüfung. Für mündliche Prüfung – TestDaf – haben wir Modelle [gelernt – Anm. N. I.], was zu sagen. Im ersten Satz soll ich sagen diese Struktur: ‚Die folgende Grafik sagt...‘ und in folgenden Sätzen über einige Zahlen an der Spitze und einige am Ende. ‚Es gibt viele Vorteile und Nachteile. Zusammenfassend kann man sagen...‘. Das ist unsere Sprachfähigkeit.“ (Nian, Z. 146–149, 153–156)

Die ProbandInnen stellen fest, dass die mündlichen Aufgaben im FSU in China sie kaum auf ein alltägliches Gespräch in natürlicher Umgebung des Ziellandes vorbereitet haben. Überdies hatten sie in China kaum Möglichkeiten, in ihrer Freizeit in Kontakt mit Deutschen zu treten. Insgesamt weisen die chinesischen ProbandInnen darauf hin, dass ihre Aufregung bei der authentischen Kommunikation im Zielland im Wesentlichen durch die unzureichende Vorbildung in ihrem Herkunftsland bedingt ist.

Im Laufe der Interviews mit den chinesischen ProbandInnen zeigt sich jedoch, dass viele chinesische Studierende, die für das Studium nach Deutschland kommen, den Deutschunterricht nicht besuchen und damit freiwillig auf die Gelegenheit verzichten, ihre Deutschkenntnisse im Zielland zu verbessern. Phuong erklärt, dass die chinesischen Studierenden ihre muttersprachlichen DeutschlehrerInnen aufgrund mangelhafter sprachlicher Fertigkeiten nicht verstehen können. Deswegen entscheiden sich viele von seinen KommilitonInnen dafür, den Deutschunterricht an ihren Sprachschulen nicht zu besuchen. Andere InterviewteilnehmerInnen und Lehrkräfte der Sprachschule bestätigen, dass die überwiegende Mehrheit der angemeldeten chinesischen Studierenden den Deutschunterricht nicht besucht. Da sich die meisten von ihnen nach Ankunft in Deutschland in der Zielsprache noch kaum verständlich machen können und dadurch hohe Aufregung bei zielsprachiger Kommunikation empfinden, bevorzugen viele von ihnen zu Hause zu bleiben oder Ausflüge in naheliegende europäische Länder zu machen. Nach ein paar Unterrichtsstunden Deutschkurs an ihrer Sprachschule kehren die meisten chinesischen KursteilnehmerInnen in ihre Wohnheime zurück, wo sie im Kreis anderer jungen Landesleute ihre Komfortzone wiederfinden. In dieser Hinsicht sind die chinesischen Studierenden mit der Gruppe der russlanddeutschen Aussiedlerjugendlichen in der Studie von Heike Roll (1997, S. 48) zu vergleichen, denen „der Rückzug in die Gleichaltrigengruppe [...] Sicherheit und Zusammenhalt gegen eine als fremd empfundene Umwelt [bietet – Anm. N. I.]“.

Dieses Vermeidungsverhalten führt häufig dazu, dass chinesische Studierende die für den Zugang an eine Hochschule benötigten Sprachprüfungen nicht bestehen und nach zwei Jahren Aufenthalt in Deutschland das Zielland häufig wieder verlassen müssen.

Zu den Problemen chinesischer Studierender mit der mündlichen Kompetenz tragen gewisse organisatorische Merkmale im Zielland bei, die den Kontakt der Studierenden mit der Zielsprache in natürlicher Umgebung wesentlich einschränken. Laut den InterviewteilnehmerInnen aus dem Raum Duisburg-Essen werden chinesische Studierende oft einer Klasse mit anderen chinesischen KursteilnehmerInnen zugeordnet. Außerdem teilten die chinesischen ProbandInnen mit, dass sie meistens zusammen mit anderen ChinesInnen im Wohnheim unterbracht werden. Die interviewten Studierenden in Berlin weisen darauf hin, dass die wichtigsten Berührungspunkte mit der Zielsprache die Kommunikation mit ihren KommilitonInnen an der Sprachschule und mit ihren NachbarInnen sind. Laut Angaben der chinesischen InterviewteilnehmerInnen verfügen chinesische Studierende in kleineren Städten häufig nicht über solche Kommunikationsmöglichkeiten.

„I.: Sprichst du viel Deutsch außerhalb deines Deutschunterrichtes?

P.: Nein, in meinem Unterricht gibt es nur chinesische StudentInnen und nur einen deutschen Lehrer. Wir haben nicht so viele Chancen, auf Deutsch zu sprechen.

I.: Auf der Straße auch nicht?

P.: Wir bleiben zu Hause.“ (Mae, Z. 111–114)

Darüber hinaus erwähnen die chinesischen InterviewteilnehmerInnen, dass es ihnen wegen ihrer mangelhaften mündlichen Kompetenz besonders schwer fällt, Freunde in der Zielgesellschaft zu gewinnen.

Wie die Interviews mit den NÄ und MÄ chinesischen TeilnehmerInnen zeigen, versuchen sie, einen Ausweg aus der beschriebenen Situation zu finden, indem sie selbstständig nach Kommunikationsmöglichkeiten mit Deutschen suchen. Dabei merken sie an, dass sie zuweilen negative Erfahrungen machen, wenn die Einheimischen die Kommunikation mit ihnen verweigern. Während die NÄ und MÄ Probanden Nian, Yan und Hong ihre Aufregung und ihre negativen Erfahrungen im Sinne einer Verbesserung ihrer mündlichen Fertigkeiten unterdrücken können, findet die HÄ Probandin Mae es schwer, ihre Angst bei der Kommunikation zu überwinden. Das Interview mit der Probandin zeigt, dass sie zu denjenigen chinesischen Studierenden gehört, die sich nur schwer in der natürlichen Umgebung des Ziellandes einleben und es bevorzugen, zu Hause im Kreis ihrer Landsleute zu bleiben.

Fragen, die sich diesbezüglich aufdrängen, sind: Warum kommen chinesische Studierende, die keine besondere Motivation zum Spracherwerb aufweisen, nach Deutschland? Warum kehren sie nicht nach China zurück, wenn sie im Zielland begreifen, dass das Studium in Deutschland sie nicht reizt? Warum bleiben sie noch monate- und jahrelang im Ausland? Dazu erläutert Phuong, dass das Studium der chinesischen Studierenden in Deutschland häufig von ihren Eltern finanziert wird. Deswegen wagen es Studierende aus Respekt gegenüber ihren Eltern nicht, das Land wieder zu verlassen. Nichtsdestotrotz hält dieser Respekt vor den Eltern viele Studierende nicht davon ab, den Deutschunterricht zu versäumen.

Abschließend liegt die Vermutung nahe, dass chinesische Studierende aufgrund der Besonderheiten im FSU im Herkunfts- und Zielland vor allem in den ersten Phasen ihres Aufenthaltes besonders ausgeprägte Schwierigkeiten in der Kommunikation

erleben. Diese können u. a. im Zusammenhang mit einem höheren Niveau an Aufregung stehen. Ein weiterer Grund für diese Schwierigkeiten könnten die fehlende Vorbereitung auf zielsprachige Kommunikation sowie der mangelhafte Kontakt mit Deutschen sein. Daher wäre es ratsam, die Aufmerksamkeit der Deutschlehrkräfte besonders auf chinesische Studierende zu lenken, die ihre Unterstützung brauchen, um sich von der Aufregung zu lösen.

7.5 Zusammenfassung der triangulierten Ergebnisse der Konzeption der FSVA

Die im Rahmen der vorliegenden Studie vorgenommene konfirmatorische Faktorenanalyse wurde mit dem Ziel durchgeführt, das aufgestellte Modell des Konzeptes der Fremdsprachenverwendungsangst ausländischer Studierender im Zielland Deutschland zu überprüfen. Die Ergebnisse der quantitativen Analyse zeigen, dass das aufgestellte Modell gut zu den Daten passt. Das Modell der Fremdsprachenverwendungsangst besteht aus drei Faktoren: „Angst vor Fehlern“, „fehlende Selbstwirksamkeit“ und „situative Sprechangst in der Fremdsprache“ (bzw. „situative Angst in zielsprachigen Kommunikationssituationen“). Dabei wurde festgestellt, dass der Faktor „Selbstwirksamkeit“ im Modell als Faktor höherer Ordnung fungiert und dem Faktor „FSVA“ gleichzusetzen ist (Abbildung 12).

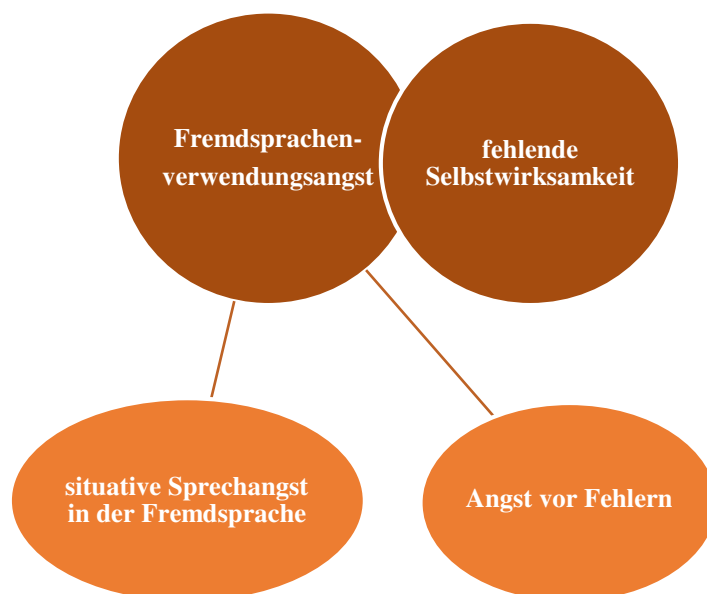


Abbildung 12. Das resultierte Modell der FSVA internationaler Studierender

Als nächster Schritt wurde eine Inhaltsanalyse vorgenommen, um das Modell mittels qualitativer Daten aus den Interviews zu validieren und zu vertiefen. Die typisierende und strukturierende Inhaltsanalyse der Interviews hat ermöglicht, charakteristische Merkmale hochängstlicher Einstellung herauszuarbeiten. Dafür wurden die Antworten hochängstlicher ProbandInnen sowie einiger mittelängstlicher ProbandInnen über ihre

Erfahrungen mit Aufregung in der Zielsprache analysiert und mit den Angaben von niedriggängstlichen ProbandInnen verglichen.

Die Analyse qualitativer Daten hat ergeben, dass die HÄ Befragten im Vergleich zu den NÄ ProbandInnen eine besonders perfektionistische Einstellung zu ihrer sprachlichen Kompetenz aufweisen, wobei das Ziel ihrer Kommunikation mit deutschen MuttersprachlerInnen darauf gerichtet ist, sich in der Zielsprache möglichst fehlerfrei zu äußern. Bei der Verfolgung dieses Zieles richten HÄ ProbandInnen ihre Aufmerksamkeit vorwiegend auf ihre Ausdrucksweise, während inhaltliche Aspekte ihrer Mitteilungen in den Hintergrund treten. Damit wird Angst vor Fehlern zu einem der charakterisierenden Aspekte der FSVA-Einstellungen von HÄ ProbandInnen. Im Gegensatz zu den HÄ TeilnehmerInnen widmen NÄ ProbandInnen und die meisten MÄ ProbandInnen dem Inhalt ihrer Mitteilung mehr Aufmerksamkeit. Das Hauptziel der Kommunikation auf Deutsch sehen sie darin, die Aussage ihrer GesprächspartnerInnen nachzuvollziehen und ihre eigene Meinung auf eine möglichst verständliche Weise zu vermitteln. Dabei steht jedoch nicht die sprachliche Seite, sondern die inhaltliche Seite ihres Outputs im Vordergrund. Das Ziel des Kommunikationsprozesses ist für diese Fremdsprachenverwendenden dann erreicht, wenn eine gegenseitige Verständigung zwischen ihnen und ihren KommunikationspartnerInnen zustandekommt.

Der zweite, meist differenzierende Aspekt zwischen den HÄ und nicht HÄ ProbandInnen lässt sich in ihrer kommunikativen Verhaltensweise erkennen. Alle HÄ ProbandInnen haben in den Interviews angegeben, dass sie bei steigender FSVA das starke Verlangen verspüren, die Kommunikation möglichst schnell zu beenden, um den Aufregungszustand hinter sich zu lassen. ProbandInnen mit NÄ-Einstellung nehmen die zielsprachige Situation hingegen als eine Art Herausforderung wahr und mobilisieren ihre Kräfte dafür, die Gesprächssituation nicht zu verlassen und das Gespräch fortzusetzen, um ihr Kommunikationsziel zu erreichen. HÄ und NÄ ProbandInnen unterscheiden sich auch dahingehend, wie effektiv sie ein fremdsprachliches Gespräch gestalten können. Bei der Frage nach Selbstbewertung ihrer zielsprachigen Kompetenz antworten die NÄ und die meisten MÄ ProbandInnen, dass sie ihr Anliegen in einem Gespräch trotz gelegentlicher sprachlicher Schwierigkeiten äußern können und die zielsprachige Kommunikation im Großen und Ganzen meistern können. Demgegenüber äußern HÄ ProbandInnen bei der Einschätzung ihrer fremdsprachlichen kommunikativen Fertigkeiten in erster Linie ihre Selbstunsicherheit und die Besorgnis wegen ihrer sprachlichen Fehler. Beim Vergleich zwischen den beiden Verhaltensweisen erweist sich das Kommunikationsverhalten der HÄ ProbandInnen als wenig wirksam und nicht zielführend. Damit bildet das Konzept der fehlenden Selbstwirksamkeit den zweiten Bestandsfaktor des FSVA-Modells.

Die allgemein perfektionistische Einstellung von HÄ ProbandInnen im Interview zeigt, dass sie viele zielsprachige Situationen mit MuttersprachlerInnen als eine Art Prüfung wahrnehmen, in der ihre sprachliche Kompetenz von ihren GesprächspartnerInnen unter Probe gestellt wird. Während MÄ und NÄ ProbandInnen die Kommunikation mit MuttersprachlerInnen in Deutschland als eine Informationsquelle betrachten, mittels derer sie eine neue Kultur sowie eine neue Betrachtungsweise der Welt entdecken, konzentrieren sich hochgängstliche ProbandInnen im fortlaufenden

Kommunikationsprozess auf die Korrektheit ihrer Ausdrucksweise und bleiben wegen ihrer Fehler häufig in einem aufgeregten Zustand. Auch alltägliche Gespräche in authentischer Umgebung werden von den meisten HÄ ProbandInnen als eine Art Leistungssituationen angesehen und verursachen Aufregung. Diesbezüglich drängt sich die Schlussfolgerung auf, dass die hochängstlichen ProbandInnen eine höhere Ausprägung an situativer Angst in zielsprachigen Kommunikationssituationen aufweisen. Diese stellt somit den dritten Faktor des FSVA-Modells dar.

Hiermit wird auf Basis der Inhaltsanalyse das Modell des FSVA-Konzeptes für die alltägliche Kommunikation der befragten ausländischen Deutschlernenden im Zielland bestätigt und kontextualisiert. Der Akzent der Forschung auf die Kommunikation der Deutschlernenden in ihrem Alltagsleben und die Beschreibung der charakteristischen Merkmale der Stichprobe, die mit der Beschreibung der Gesamtheit übereinstimmt, liefern einen Beweis dafür, dass dieses Modell in erster Reihe für die Zielpopulation der BildungsausländerInnen in Deutschland gültig ist. Dazu sei jedoch angemerkt, dass die Forscherin die Möglichkeit nicht ausschließt, dass sich das Modell der FSVA in informellen Kommunikationskonstellationen auch für andere Gruppen von Fremdsprachenlernenden im Zielland als gültig erweisen kann, insbesondere wenn letztere eine vergleichbare Motivation und vergleichbare Zielsetzungen wie die Stichprobe in der vorliegenden Forschung aufweisen.

Kapitel 8 Diskussion der Ergebnisse der ersten Teilstudie

Im folgenden Kapitel werden die in der ersten Teilstudie erzielten Ergebnisse zusammenfassend besprochen und Schlussfolgerungen hinsichtlich früherer Studien im Bereich FSVA gezogen. Im Vordergrund stehen dabei jene Aspekte, die als wegweisende Ankerpunkte für die weitere theoretische und methodische Auseinandersetzung mit dem Konzept der FSVA dienen sollen.

Das Konzept der FSVA wird nicht als stabiles Merkmal der Sprachenlernenden angesehen, sondern als ein sich entwickelndes Charakteristikum, das sich mit fortlaufender Erfahrung einer Person im Spracherwerb weiterentwickelt. Dabei stehen die Persönlichkeit der Fremdsprachenlernenden sowie die Umgebung des Ziellandes im Zentrum. Diese spielen eine entscheidende Rolle für die FSVA-Einstellung von Fremdsprachenverwendenden. Das Konzept der FSVA wird damit im Rahmen eines dynamischen Systems persönlicher und kontextueller Faktoren betrachtet, die u. a. die theoretischen Unterschiede zwischen den Konzepten FSVA und unterrichtsbezogene *FLCA* prägen. Die Dynamik des FSVA-Konzeptes und die Vielseitigkeit der Persönlichkeit der Fremdsprachenlernenden werden auch als Gründe für die teilweise diskrepanten Ergebnisse bei verschiedenen methodischen Datenerhebungen des FSVA-Niveaus der ProbandInnen gesehen.

8.1 Ergebnisse der triangulierten Daten zum Niveau der FSVA

Das Aufregungsniveau der ProbandInnen bei der Kommunikation in der Fremdsprache wurde quantitativ mittels des Fragebogens sowie qualitativ im Laufe der Interviews erhoben. Als Hauptinstrument für die quantitative Messung der individuellen Aufregung der ProbandInnen beim Sprechen auf Deutsch wurde die FSVA-Skala eingesetzt.

Tabelle 12 bietet eine Übersicht über das anhand unterschiedlicher Skalen gemessene FSVA-Niveau der interviewten ProbandInnen sowie ihre allgemeine Einstellung zur FSVA. In der Tabelle werden zunächst die quantitativen Daten aus dem Fragebogen dargestellt: Angaben der ProbandInnen auf der FSVA-Skala (Fragenblock 5 im Fragebogen, Anhang 1), auf der Skala zur Messung situativer Sprechangst in den zielsprachigen Kommunikationssituationen (Fragenblock 1) und zur Frage über das FSVA-Empfinden in der alltäglichen Kommunikation im Zielland (Fragenblock 3). Außerdem umfasst die Tabelle Informationen zu eventuellen physiologischen Reaktionen der ProbandInnen auf die FSVA. Die qualitativen Angaben in der Tabelle beinhalten einerseits Kurzfassungen der Antworten der ProbandInnen auf die Frage, ob sie bei der alltäglichen zielsprachigen Kommunikation in Deutschland aufgeregt sind. Andererseits wird ihre allgemeine Einstellung zu den Auswirkungen von FSVA zusammengefasst: sind sie der Meinung, dass die FSVA einen rein beeinträchtigenden Effekt auf ihre fremdsprachlichen Leistungen ausübt oder erkennen sie auch positive Auswirkungen auf ihre Sprachpraxis bzw. ihren Spracherwerb?

Obwohl die quantitativen Daten teilweise heterogene Ausprägungen der ProbandInnen bei unterschiedlichen Skalen aufweisen, hat die Berechnung der FSVA auf Basis der quantitativen Daten eine approximative Zuordnung aller TeilnehmerInnen zu den drei Gruppen ermöglicht: niedriggängstliche (NÄ), mittelängstliche (MÄ) und hochängstliche (HÄ) ProbandInnen. Anschließend wurden die aus der Inhaltsanalyse erschlossenen Kategorien – vor allem die differenzierenden Familienkategorien „Hochängstliche Einstellung“ und „Niedrigängstliche Einstellung“ – in ein Verhältnis zu den drei oben angeführten Gruppen gesetzt, um Schlussfolgerungen über charakteristische Merkmale der Kategorien zu ziehen.

Während die quantitativ und qualitativ erhobenen Daten zum FSVA-Niveau in einigen Fällen übereinstimmen und die ProbandInnen eindeutig einer der drei Kategorien (NÄ, MÄ und HÄ) zuordnen lassen, unterscheiden sich bei anderen ProbandInnen die Angaben zur FSVA-Ausprägung im Interview teils deutlich von den statistischen FSVA-Werten. Dies ist häufig der Fall, wenn ProbandInnen in gewissen Kommunikationssituationen zwar Aufregung empfinden, im Allgemeinen jedoch eine realistische Einschätzung ihres Kenntnisstandes sowie des Erwerbsprozesses aufweisen (was als eines der charakteristischen Merkmale der NÄ-Einstellung festgestellt wurde). Solche ProbandInnen geben an, dass sie beim Sprechen auf Deutsch eine gewisse Nervosität empfinden, diese jedoch erfolgreich überwinden können, bevor sie eine beeinträchtigende Wirkung auf ihr Kommunikationsverhalten ausüben kann. Außerdem geben einige ProbandInnen an, dass sie früher eine blockierende Wirkung der FSVA empfanden und sich zu sehr auf ihre sprachlichen Fehler konzentrierten. Mittlerweile legen diese ProbandInnen jedoch größeren Wert darauf, sich eher auf den Kommunikationsprozess als auf ihre Aufregung zu konzentrieren und dadurch den behindernden Effekt der FSVA zielorientiert zu vermeiden.

Solche Merkmale einer „Zwischengruppe“ oder einer gleichzeitigen Ausprägung beider Kategorien, wie sie bei einigen TeilnehmerInnen der Interviews festzustellen waren, sind bei einer „natürlichen“ Typologie, die sich auf empirische Daten der ProbandInnen selbst stützt, zu erwarten. Laut Kuckartz (2010, S. 105) sind Typen, die sich nicht auf „künstliche Typologien“, sondern auf die „empirische Existenz“ beziehen, „faktisch immer polythetisch, d. h. die zu einem Typ gehörenden Individuen sind bezüglich der Merkmale des Merkmalsraums nicht alle völlig identisch“.

In Bezug auf der typisierenden Analyse in der vorliegenden Studie sind die theoretischen Ausführungen von Bolten (2013) zur Typologie als methodisches Verfahren zu erwähnen. Vor dem Hintergrund der Globalisierungskontexte und in Betrachtung der *multiple identities* soll laut Bolten in der modernen Persönlichkeitsforschung und Anthropologie eine angemessene Balance zwischen generalisierenden und differenzierenden Forschungsperspektiven gefunden werden. Dabei kann es nicht gänzlich auf „Pauschalurteile“ und Typisierungen verzichtet werden, weil sich diese als komplexitätsreduzierende und handlungssichere Methoden durchgesetzt haben. Bolten (S. 8) zieht den Schluss, dass in der weiteren Persönlichkeitsforschung „kontinuierlich zwischen Struktur- und Prozessperspektiven zu wechseln und dabei so komplexitätsreduzierend und kohärenzorientiert wie nötig, so kohäsionsorientiert wie möglich zu verfahren“ ist:

„Entscheidend ist, dass vorgenommene Typisierungen immer wieder ‚verflüssigt‘, durch gegenteilige oder zumindest abweichende Typisierungen desselben Sachverhalts ergänzt und infrage gestellt werden.“ (Bolten 2013, S. 8).

In Anlehnung an diese theoretischen Ausführungen wird das Ziel der eingesetzten quantitativen und typisierenden Analyse nicht darin gesehen, eine klare Trennlinie zwischen zwei oder drei Typen zu ziehen, sondern in Verbindung mit qualitativen Daten ein möglichst umfassendes Bild über die FSVA im gegebenen Kontext und für eine gewisse Gruppe darzustellen. Aus diesem Grund fiel in der vorliegenden Studie die Entscheidung zugunsten eines Analyseablaufes, der die ProbandInnen möglichst realistisch im aktuellen Kontext präsentiert und sie vor allem als lebendige Persönlichkeiten darstellt. Die strukturierende Inhaltsanalyse ermöglicht es, eine voreilig kategorisierende Typisierung der ProbandInnen zu vermeiden und Einzelfälle mit ihren zeitlich veränderbaren Ausprägungen bei gewissen Aspekten näher zu betrachten, wodurch dieselben Personen nach einer gewissen Zeit auch einer anderen Kategorie zugeordnet werden können.

Damit wird die FSVA der ProbandInnen als eine veränderliche Variable gesehen, deren Ausprägung sich im Laufe der Zeit verändert. Gleichzeitig werden andere veränderliche Aspekte, z. B. Angst vor Fehlern, Kommunikationsverhalten und Freude an der Kommunikation, als Kettenringe im Prozess des Spracherwerbes dargestellt. Solche Dimensionen sind schwer als Ordinalskalen darzustellen und auch eine Typisierung innerhalb der Dimensionen ist begrenzt und wird der veränderlichen Natur des FSVA-Konzeptes nicht immer gerecht. Die Betrachtung des FSVA-Faktors innerhalb dieses sich entwickelnden Systems vermeidet damit eine Interpretation von MÄ-Fällen als Verzerrungen und Abschweifungen bzw. als „Fehler“ im System. Die strukturierende Analyse ermöglichte es, die Lernenden als lebende Personen darzustellen: ändert sich ein persönliches Merkmal (z. B. ein Denkmuster) im Kontext des Ziellandes, so geht das unvermeidlich mit Veränderungen in der ganzen Weltanschauung einher.

Zusammenfassend ermöglicht die triangulierte Analyseverfahrensweise mit inhaltlicher und typisierender Strukturierung, den FSVA-Faktor innerhalb eines Systems darzustellen, in dem die Veränderung eines Faktors unvermeidlich zur Modifizierung des gesamten Systems führt. Gleichzeitig können dennoch auch Unterschiede zwischen zwei Einstellungen (der HÄ- und der NÄ-Einstellung) festgelegt werden. Dabei werden die Persönlichkeiten mit ihren Einstellungen realitätsgemäß behandelt und eine dichotomische Darlegung ihrer Denk- oder Verhaltensweise wird vermieden.

Pseudonym der ProbandInnen	Daten aus dem Fragebogen				Daten aus dem Interview	
	allgemeine FSVA (gemessen anhand der FSVA-Skala im Fragenblock 5)	situative Aufregung (Fragenblock 1) (von 1 „gar nicht nervös“ bis 6 „sehr nervös“)	FSVA im Alltag in Deutschland (Fragenblock 5) (von 1 „gar nicht nervös“ bis 6 „sehr nervös“)	physiologische Reaktion (Fragenblock 2)	Interview (Zusammenfassung der Antwort zur eigenen Einschätzung der FSVA)	Einstellung zu FSVA: Ist die Wirkung der FSVA rein negativ oder gibt es auch positive Aspekte? (Zusammenfassung der Antwort)
Maylin	HÄ	3,7	6	Stocken, Schweißausbruch, Hände zittern, Stimme bebt	HÄ: Angst vor Fehlern, Unsicherheit, niedrige Selbstbewertung	rein negativ: Die Aufregung ist nicht motivierend.
Clara	NÄ	1,7	2	Stocken, Stimme bebt	MÄ: manchmal aufgeregt; merkt ihre Fehler und fühlt sich dafür schuldig; merkt den Einfluss der FSVA auf ihren Output.	rein negativ
Gabriela	MÄ/NÄ	4,5	6	Stocken, Schweißausbruch	HÄ: Fehler bereiten ihr Sorgen; erlebt Denkblockaden; fühlt sich schuldig für ihre „dummen“ ¹⁷ Fehler	rein negativ
Pakka	HÄ	2,8	–	Stocken, Stimme bebt	HÄ: hat Angst vor Fehlern, hat dennoch eine vernünftige Einstellung zum Erwerbsprozess; sieht das Ziel der Kommunikation im Austausch von Meinungen	rein negativ: FSVA ist eine Krankheit, die es zu überwinden gilt.

17

Die Formulierung „dumme Fehler“ spielt auf die alltägliche Verwendung des Adjektives „dumm“ an und meint hier Fehler, die der Lernebene der ProbandInnen nicht entsprechen und die sie in einer entspannten Umgebung voraussichtlich nicht begehen würden.

Mathilde	MÄ/NÄ	2,6	3	–	MÄ/NÄ: ist ein bisschen aufgeregt, hat jedoch eine vernünftige Einstellung zum Erwerbsprozess und ist der Aufregung gewöhnt.	FSVA hat auch positive Aspekte, weil sie etwas unternimmt, um ihre Angst zu überwinden und ihre Deutschkenntnisse zu verbessern. FSVA wirkt auf ihre Kommunikation in der Zielsprache nicht besonders beeinträchtigend
Sebastian	NÄ	1,8	2	Stocken	NÄ: keine besondere Angst, vernünftige Vorstellung vom Erwerbsprozess; er betrachtet Fehler als natürlichen Bestandteil des Spracherwerbs, jedoch merkt er einen gewissen negativen Einfluss der FSVA auf den Output	negativ und positiv, weil es zum Handeln anstößt. Wenn er die FSVA überwindet, ist er mit seinen Ergebnissen zufrieden und fühlt sich seiner Kenntnisse sicher.
Olga	NÄ	2,6	2	–	NÄ: Fehler bereiten ihr keine Sorgen und sind Teil des Lernprozesses; sie genießt zielsprachige Kommunikation und kann ihre Fehler mit Humor annehmen.	negativ: „Man soll keine Angst haben“.
Karin	MÄ/NÄ	5,1	4	Stocken, Stimme bebzt	MÄ/NÄ: hatte früher Angst vor Fehlern, hat dies jedoch überwunden; sie versucht sich jetzt weniger auf ihre Fehler zu konzentrieren.	manchmal positiv, weil die FSVA sie dazu zwingt, die eigenen Fehler zu kontrollieren
Yan	MÄ	3,5	4	Stocken, Hände zittern, Stimme bebzt	MÄ: merkt den negativen Einfluss der FSVA auf ihren Output, hat jedoch eine vernünftige Einstellung zum Spracherwerb	Es gibt Vorteile: die FSVA steigert die Konzentration beim Gespräch und auch im Deutschunterricht.
Neyla	NÄ	1,25	–	–	NÄ: empfindet keine Angst und keinen Einfluss der Aufregung auf ihren Output	Ein mittelmäßiger Grad an FSVA kann motivieren. Wenn die FSVA jedoch außer Kontrolle gerät, kann sie zu schlechteren Ergebnissen führen.
Christian	NÄ	1	2	Stocken	NÄ: empfindet keine Angst	Empfindet keine Wirkung von FSVA auf seine Kommunikation.
Nian	NÄ	2,6	–	Hände zittern, Stimme bebzt	NÄ: empfindet manchmal Aufregung, kann diese aber überwinden; merkt einen gewissen Einfluss der FSVA auf seinen Output	Die FSVA hat eine positive Wirkung, indem sie zum Lernen und zur Sprachpraxis motiviert.
Hong	NÄ	3,3	–	Schweißausbruch,	NÄ: empfindet manchmal Aufregung, kann	negativ, weil die FSVA seine Denkweise

				Stimme bebt	diese aber überwinden; merkt einen gewissen Einfluss der FSVA auf seinen Output	und sein Verhalten beeinflusst. Die FSVA versetzt ihn in einen fortlaufenden Anstrengungszustand.
Mae	HÄ	3,1	–	Schweißausbruch	HÄ: hat Angst, mit Deutschen zu sprechen; vermeidet die Kommunikation auf Deutsch, merkt einen starken Einfluss der FSVA auf ihren Output.	rein negativ, weil die FSVA Fremdsprachenlernenden viele Sorgen bereitet, wodurch das Lernen und Sprechen in der Zielsprache gehemmt wird.
Phuong	NÄ	2,5	2	Stocken	NÄ: empfindet Aufregung nur in Prüfungssituationen; keine Aufregung bei der Kommunikation mit MuttersprachlerInnen.	Der Proband selbst erlebt keine FSVA. Jedoch merkt er an, dass die FSVA eine negative Wirkung auf andere Fremdsprachenlernende hat.

Tabelle 12. FSVA-Empfinden und FSVA-Einstellung der InterviewteilnehmerInnen

8.2 FSVA als sich entwickelnder Aspekt im Spracherwerbsprozess

Die Ergebnisse der Inhaltsanalyse weisen darauf hin, dass die FSVA nicht als stabile Variable anzusehen ist, sondern eher als veränderliche Größe, die sich abhängig von anderen Faktoren im Spracherwerbsprozess herausbilden kann.

Die ProbandInnen machen wiederholt auf die veränderliche Natur ihrer Aufregung beim Sprechen in der Fremdsprache aufmerksam. So gibt Mathilde an, dass sie allmählich ihre Aufregung überwinden konnte, indem sie sich daran gewöhnte, ihrem Standpunkt mit einem begrenzten Wortschatz Ausdruck zu verleihen. Ihr wurde bewusst, dass sie sich auch mit einem unzureichenden Wortschatz verständlich machen und eine gegenseitige Verständigung im Gespräch gewährleisten kann. Karin merkt an, dass sie im Gegensatz zu früheren Zeiten, als sie Angst vor Fehlern hatte, sich derzeit keine Gedanken über ihre sprachlichen Fehler macht. Damit versucht die Probandin, sich verstärkt auf den Inhalt und weniger auf die Fehlerfreiheit ihrer Rede zu konzentrieren. Dieses Merkmal im Kommunikationsverhalten der Probandin lässt sich anhand der Ergebnisse der Analyse als Komponente einer niedrigängstlichen Einstellung definieren. Es ist davon auszugehen, dass die Probandin in ihrer Denkweise von einer HÄ-Einstellung zu einer NÄ-Einstellung wechselte.

Dies ist auch das Ziel der HÄ Probandin Maylin, die im Interview erwähnt, dass sie bei der Kommunikation auf Deutsch danach strebt, sich trotz des Aufregungszustandes zu konzentrieren und dem logischen Aufbau ihrer Äußerung mehr Aufmerksamkeit zu schenken als der Fehlerfreiheit. Sie gibt an, dass sie sich dadurch einer ineffizienten Gewohnheit entledigen will, Aufregung verursachende Gespräche auf Deutsch möglichst schnell zu beenden. Ein anderer Proband – Pakka – führt an, dass ihm beide Aspekte gleichermaßen Angst bereiten – Fehler und das mangelnde Verständnis seiner Aussagen durch GesprächspartnerInnen. Dennoch wird er von seinen positiven Erfahrungen mit zielsprachiger Kommunikation ermutigt und hat viel Freude an sprachlichen Begegnungen mit Einheimischen. Es ist davon auszugehen, dass Pakka über das notwendige Potenzial zur Bewältigung der Aufregung verfügt. Die TeilnehmerInnen der Gruppendiskussion bestätigen ebenso, dass die Angst vor Fehlern bei einigen von ihnen mit der Zeit nachlässt, während sie sich an das Unbehagen in der Kommunikation in der Fremdsprache gewöhnen.

Der Proband Nian erzählt über seine positive Erfahrung im Zielland. In der natürlichen Umgebung des Ziellandes hat Nian begriffen, dass ihn seine GesprächspartnerInnen auch dann verstehen, wenn er Fehler macht. Dies geschieht jedoch unter der Voraussetzung, dass GesprächspartnerInnen aktiv am Gespräch teilnehmen und versuchen, seinen Gedanken zu folgen. Außerdem lässt sich Nian in Deutschland von anderen AusländerInnen inspirieren, die die Kommunikation mit Einheimischen trotz ihrer fehlerhaften Ausdrucksweise wagen.

Alle angeführten Beispiele weisen auf die Veränderung der FSVA-Einstellung der ProbandInnen mit der Zeit und mit wachsender Erfahrung in der zielsprachigen Kommunikation hin. Ein Teilnehmer der Gruppendiskussion geht auf die persönliche

und veränderliche Natur der FSVA ein. Seines Erachtens hängt das Niveau der Aufregung von der persönlichen Wahrnehmung seiner eigenen Sprachfertigkeiten ab. Die einzige Lösung bestehe darin, sich an die Aufregung zu gewöhnen. Wenn Lernende den *Status quo* ihrer Deutschkenntnisse akzeptieren und lernen, mit dem ihnen momentan zur Verfügung stehenden sprachlichen Repertoire umzugehen, können sie dadurch allmählich die Aufregung beim Sprechen in der Zielsprache bewältigen. Damit spricht der Teilnehmer der Gruppendiskussion einen wichtigen Aspekt an, der auch in den Daten der vorliegenden Forschung erkennbar ist: perfektionistische und realitätsferne Ansprüche an die eigenen Sprachkenntnisse hindern Sprachenlernende daran, sich frei zu äußern, ohne sich dabei angespannt auf die Korrektheit ihrer Rede zu konzentrieren. Der Proband ist jedoch überzeugt, dass Lernende ihre perfektionistische Einstellung in Einklang mit der Realität bringen und dadurch ihre FSVA effektiv überwinden können.

Insgesamt zeigt die Analyse, dass einerseits die MÄ ProbandInnen Ausprägungen beider Einstellungen – HÄ sowie NÄ – aufweisen und andererseits einige NÄ ProbandInnen angeben, in der Vergangenheit Erfahrungen mit FSVA gemacht zu haben. Gleichzeitig streben einige HÄ ProbandInnen danach, sich ihrer Tendenz zur Aufregung zu entledigen. Damit erweisen NÄ und HÄ ProbandInnen Denk- und Verhaltensmuster, die normalerweise der jeweils entgegengesetzten Kategorie der FSVA-Wahrnehmung zuzuschreiben sind. Diese Ergebnisse zeigen auf, dass die FSVA als eine veränderliche Variable anzusehen ist, die sich in einem ständigen Entwicklungsprozess befindet. Bei dieser Betrachtungsweise der FSVA erscheinen einige Annahmen denkbar:

- 1). Die HÄ Sprachverwendenden können mit der Zeit und etwas Erfahrung ihre Aufregung überwinden, indem sie ihre Einstellung zum Spracherwerb ändern und/oder sich bestimmte Strategien aneignen, die ihnen dabei helfen, die überhöhte Aufregung zu beheben.
- 2). Die NÄ Sprachenlernenden verfügen grundsätzlich über eine realistische Einstellung zum Lernen und zum Einsatz der Fremdsprache, wodurch sie auch in früheren Stadien des Sprachenlernens keine oder wenig Aufregung bei der Kommunikation in der Fremdsprache empfinden. Zu den NÄ Sprachverwendenden können jedoch auch Sprachenlernende gehören, die ihre FSVA mit der Zeit und zunehmender Praxis überwinden konnten, besonders wenn sie Zeit lang in der natürlichen Umgebung des Ziellandes verbracht haben und die Sprache unter authentischen Bedingungen erworben haben.
- 3). Die MÄ Sprachenlernenden könnten als Sprachverwendende verstanden werden, die zwischen beiden Angsteinstellungen pendeln und aufgrund ihrer persönlichen Eigenschaften die FSVA nicht vollständig überwinden können, auch wenn sie im Großen und Ganzen realistische Einstellungen zum Erwerbsprozess mitbringen. Zu dieser Gruppe können jedoch auch Sprachverwendende gehören, die sich gerade auf dem Weg von einer HÄ- zu einer NÄ-Einstellung befinden, beispielsweise jene Sprachenlernenden, die sich gerade im Zielland aufhalten und lernen, mit ihrer FSVA wirksam umzugehen.

Es ist zu vermuten, dass die Denk- und Verhaltensweisen der HÄ Lernenden beim Sprechen in der Zielsprache immer noch zu sehr auf ihren Grundeinstellungen zum Sprachenlernen beruhen. Diese können ihrerseits teilweise mit festen charakterlichen Merkmalen, wie bspw. Eigenschaftsangst, Perfektionismus oder soziale Angst und teilweise mit Erfahrungen im FSU verbunden sein. Jedoch ist anzunehmen, dass die FSVA bei HÄ und MÄ ProbandInnen mit der Zeit nachlassen kann, wenn die Lernenden ihre Denkmuster ändern und sich Bewältigungsstrategien aneignen, auf die NÄ ProbandInnen zurückgreifen (siehe Kapitel 7.4.2.2). Zu den Denkmustern, die zum Abbau der FSVA beitragen können, gehören folgende Einstellungen, die NÄ und MÄ ProbandInnen im Interview dargelegt haben:

- „Meine GesprächspartnerInnen sind keine PrüferInnen und stellen keine hohen Anforderungen an meine Sprachkenntnisse“.
- „Sprachliche Fehler bringen normalerweise keine gravierenden Folgen für das Alltagsleben oder für das Studium und die Arbeit. Viel wahrscheinlicher ist es, dass die sprachlichen Fehler von den GesprächspartnerInnen unbemerkt bleiben“.
- „Es gibt andere NichtmuttersprachlerInnen, die die deutsche Sprache gelernt haben und die sie jetzt einwandfrei in der Kommunikation einsetzen können. Wenn diese Menschen ihre Angst überwunden haben, kann ich das auch“.
- „Es gibt viele andere NichtmuttersprachlerInnen, die mit ihren unzulänglichen Sprachkenntnissen wirksam umgehen. Sie scheinen sich keine großen Umstände wegen ihrer sprachlichen Fehler zu machen und versuchen, trotz ihrer fehlerhaften Ausdrucksweise ein Gespräch mit den MuttersprachlerInnen aufzunehmen. Diese Sprachenverwendenden soll ich als Vorbild nehmen“.

Vorausgesetzt, dass sich HÄ Sprachenlernende von ihrer perfektionistischen Einstellung abwenden und sich stattdessen eine realistische Denkweise aneignen, können sie zielgerichtet daran arbeiten, die FSVA bei der Kommunikation in der Zielsprache zu reduzieren und ihre eventuelle negative Wirkung zu vermeiden.

Zusammenfassend erscheint die FSVA als Aspekt, der sich fortlaufend in Entwicklung befindet und einerseits von persönlichen Grundeinstellungen und Gegebenheiten der Lernenden abhängt, andererseits jedoch auf ihre individuelle Erfahrung mit der Zielsprache und ihre allgemeine Lebenserfahrung ankommt.

8.3 Persönlichkeit der Lernenden und Individualität der FSVA-Einstellung

Die Ergebnisse der qualitativen Analyse liefern zahlreiche Beweise für die ausschlaggebende Rolle der Persönlichkeit der Lernenden und ihrer Erfahrungen bei der Entwicklung der FSVA-Einstellungen. Die Daten aus den Interviews und der Gruppendiskussion mit den Deutschlernenden weisen darauf hin, dass gewisse unveränderliche Aspekte, wie der kulturelle Hintergrund der Sprachenlernenden, die FSVA-Einstellung zwar mitgestalten, jedoch nicht als bestimmende Voraussetzungen für das Niveau der FSVA betrachtet werden können. Obwohl sich chinesische

ProbandInnen durch kulturelle Besonderheiten und die Lernerfahrung im Herkunftsland von anderen Deutschlernenden unterscheiden lassen und sich die Vermutung aufdrängt, dass frühere Erfahrungen dieser Studierenden eine HÄ-Einstellung bedingen können, wird eine solche Annahme in der quantitativen und qualitativen Analyse widerlegt. Alle sechs chinesischen TeilnehmerInnen der Interviews weisen unterschiedliche FSVA-Einstellungen und FSVA-Niveaus auf und scheinen, mit ihren früheren FSVA-Erfahrungen und ihren kulturbedingten Denkweisen unterschiedlich umzugehen. Die Fälle der NÄ chinesischen TeilnehmerInnen der Studie liefern Beweise dafür, dass ihre persönlichen Charakterzüge und ihre selbstbestimmten Ziele die kulturellen Einflüsse auf ihre FSVA-Einstellung ausgleichen können.

Die detaillierte fallorientierte Auseinandersetzung mit individuellen Denkweisen und persönlichen Erfahrungen der Lernenden veranschaulicht die maßgebliche Bedeutung dieser für ihre gegenwärtige Einstellung zu Angst.

Am Beispiel der Lerngeschichte von Mathilde lässt sich erkennen, wie gefestigte perfektionistische Denkmuster Lernende daran hindern können, ihre FSVA-Einstellung zu transformieren. Mathilde sagt, dass sie im Laufe des Kommunikationsprozesses Minderwertigkeitsgefühle empfindet, wobei sie innerlich ständig wiederholt: „Du bist [...] dumm, du kannst das nicht erklären“. Obwohl sich Mathilde darüber bewusst ist, dass sich eine solche Denkweise desorientierend und beeinträchtigend auf den Kommunikationsprozess auswirkt, bedarf es noch einiger Zeit, bis sie sich von diesen Denkmustern endgültig löst.

Der Fall von Maylin zeigt, wie eine angstbezogene Denkweise der Lernenden von persönlichen Erfahrungen mitgestaltet werden kann. Im Interview erwähnt Maylin, dass sie gerade dabei ist, sich gewisse Denk- und Verhaltensmuster der NÄ-Einstellung anzueignen, um sich von ihren HÄ-Einstellungen zu befreien. Gleichzeitig erzählt Maylin über ihre negativen Erfahrungen an der Universität und an der Sprachschule, wo sie für ihre Deutschfehler kritisiert wurde. Trotz der Tatsache, dass diese Erfahrungen teilweise bereits mehrere Jahre zurückliegen, werden sie immer noch zu schwerwiegenden Hindernissen für die Probandin auf ihrem Weg von der HÄ-Einstellung zur NÄ-Einstellung.

Die Erfahrung von Maylin mit ihrem Professor, der ihr als Deutschlehrerin jegliches Recht auf gelegentliche Fehler absprach sowie die Einstellung der chinesischen Studierenden, sprachliche Fehler als Versagen zu betrachten, sind der Lernerfahrung von Mathilde gegenüberzustellen. Letztere erzählt, dass die Lehrstrategie ihrer Deutschlehrerin an der Schule sie dazu veranlasste, keine Angst vor der Kommunikation in der Fremdsprache zu haben. Im Vergleich zu Lehrkräften, die am konventionellen Unterricht festhalten, hat die Lehrerin von Mathilde den Schwerpunkt im FSU darauf gelegt, dass die Deutschlernenden v. a. ihr kommunikatives Anliegen erfüllen müssen, unabhängig von der Fehlerfreiheit ihrer Ausdrucksweise. Das Hauptziel der unterrichtlichen Kommunikation bestand laut Mathilde darin, die eigene Ansicht mittels der vorliegenden Sprachmittel zu äußern. Die Sprachfehler wurden dabei nicht zu rigoros korrigiert.

Es scheint, dass die Lehrstrategie ihrer Deutschlehrerin sich positiv auf die Kommunikationsbereitschaft von Mathilde ausgewirkt hat und der Entwicklung einer hochhängstlichen Denkweise vorbeugt. Demgegenüber könnte die Einstellung der Lehrkräfte von Maylin und anderen chinesischen InterviewteilnehmerInnen zur Entwicklung ihrer Aufregung in der fremdsprachlichen Kommunikation beigetragen haben. Damit könnten die früheren Lernerfahrungen der ProbandInnen eine gewisse Rolle bei der Entstehung ihrer Grundeinstellungen zur FSVA spielen.

Als weiterer Beweis für die individuelle Natur der FVSA kann die Diskrepanz der StudienteilnehmerInnen in ihrem Empfinden der gleichen Kommunikationssituationen im Zielland dienen. Bei den Interviews und der Gruppendiskussion mit den Deutschlernenden wurde über ihre emotionale Reaktion in potentiell besonders aufregenden Situationen, bspw. bei der Kommunikation mit unbekanntem Einheimischen auf der Straße, bei Prüfungen und bei Gesprächen im Amt gefragt. Entgegen den Erwartungen wurde festgestellt, dass in den genannten Situationen bei weitem nicht alle ProbandInnen Aufregung empfinden und die ProbandInnen im Allgemeinen sehr unterschiedliche Kommunikationskonstellationen für potentiell aufregend halten. Während die meisten ProbandInnen sagen, dass sie sich in Gesprächen mit fremden auf der Straße besonders unsicher fühlen, geben Mathilde, Neyla und Phuong an, dass sie keine Aufregung bei der Kommunikation mit unbekanntem Einheimischen empfinden. Die ProbandInnen Neyla, Phuong und Mae berichten, dass sie v. a. von Prüfungssituationen in Unruhe versetzt werden. Diesen ProbandInnen widersprechen Pakka, Hong und Nian, die betonen, dass die DSH-Prüfung bei ihnen keine Aufregung verursachte, weil der Gesprächsgegenstand ihnen gut bekannt war.

Die meisten ProbandInnen teilten mit, dass für sie Gespräche mit BekanntInnen am angenehmsten sind, weil sich die Aufregung dank der vertrauten Beziehung zu ihren GesprächspartnerInnen reduziert. Die Vertraulichkeit der Gespräche mit FreundInnen und BekanntInnen ist hingegen der Hauptgrund, weshalb Pakka in solchen Kommunikationssituationen angespannt bleibt. Er betont, dass er während des Zusammentreffens mit seinen BekanntInnen am meisten Aufregung empfindet, weil es für ihn in dieser Situation besonders wichtig ist, sich so auszudrücken, dass seine FreundInnen ihn verstehen. Gabriela sagt, dass sie sich bei Gesprächen in einer Gruppe unwohl fühlt, weil sie sich dabei Gedanken macht, welchen Eindruck sie auf alle Beteiligten in der Diskussion hinterlässt. Mathilde hingegen meint, dass Unterhaltung in einer Gruppe ihr leichter fällt als Einzelgespräche, weil wechselnde SprecherInnen es ihr erlauben, sich während der Sprechpausen besser zu überlegen, was sie mit ihrer nächsten Äußerung sagen will.

Die StudienteilnehmerInnen sind sich ebenso wenig einig darin, mit welchen GesprächspartnerInnen sie sich am wohlsten fühlen. Gabriela und Mathilde finden die Kommunikation mit jungen Einheimischen besonders entspannt, weil diese locker und geduldiger seien und auch Englisch beherrschten. Hong und ein Teilnehmer der Gruppendiskussion erachten junge GesprächspartnerInnen hingegen als besonders ungeduldig. Hong meint, dass Jugendliche ihm gegenüber keinen Respekt zeigten und nicht mit ihm sprechen wollten, weil sie Probleme damit hatten, ihn zu verstehen. Ein

Teilnehmer der Gruppendiskussion hat eine ähnliche Meinung geäußert, da sich junge Menschen seines Erachtens nicht in die „peinliche“ Lage von NichtmuttersprachlerInnen hineinversetzen könnten. Meinungsverschiedenheit herrscht unter den Befragten auch hinsichtlich GesprächspartnerInnen fortgeschrittenen Alters. Während Gabriela die Ungeduld ihres Vorgesetzten auf sein hohes Alter zurückführt, zieht Hong eigens in eine andere Stadt, um sich vermehrt mit älteren Menschen zu unterhalten. Für ihn sind ältere GesprächspartnerInnen besonders entgegenkommend und kommunikationswillig. Überdies gebe es mit ihnen mehr gemeinsamen Gesprächsstoff, wie z. B. Politik, Geschichte und Wirtschaft.

Das angeführte Kaleidoskop an Wahrnehmungen und Reaktionen hinsichtlich vielfältiger zielsprachiger Kommunikationssituationen zeigt erneut, dass unterschiedliche Sprachenlernende dieselben Gesprächskonstellationen unterschiedlich wahrnehmen. Dies weist nicht nur auf die wichtige Rolle des persönlichen Ansatzes in der FSVA- und Sprachlehrforschung hin, sondern gibt auch wichtige Inputs über die Auswahl der Forschungsinstrumente zur Messung der FSVA. Die oben beschriebenen Ergebnisse der Analyse dienen als aussagekräftige Beweise dafür, dass das FSVA-Niveau der ProbandInnen nicht einzeln auf Basis der Messskalen zur situativen Aufregung der ProbandInnen in gewissen zielsprachigen Situationen ermittelt werden sollte. Dies geht auch aus den Anweisungen von Scholz (2012) und Yan und Horwitz (2008) hervor, die dafür plädieren, dass FSVA-Skalen wie die *FLCA*-Skala eher zur Sensibilisierung der ProbandInnen für das Thema der Befragung dienen können und durch andere Messmethoden, v. a. qualitative Erhebungen, vervollständigt werden sollen. Die Angaben der Lernenden auf den Skalen sagen nichts darüber aus, warum sie die jeweiligen Situationen für aufregend halten, wobei gerade diese Information den Schwerpunkt ihrer Angsteinstellungen bilden kann. Damit bestätigen die Ergebnisse der vorliegenden Studie – u. a. die diskrepanten Befunde zur Messung von FSVA anhand unterschiedlicher Messinstrumente – die Vorteile einer methodischen Triangulation in der FSVA-Forschung.

8.4 Zielsprachige Umgebung als Potential für Veränderung der FSVA-Einstellung

Das Niveau der FSVA-Empfindung, das grundsätzlich über ein Veränderungs- und Entwicklungspotenzial verfügt, kann insbesondere im Zuge der ersten Erfahrungen in natürlicher Umgebung des Ziellandes in Bewegung kommen. Die ProbandInnen merken selbst einen maßgeblichen Unterschied zwischen dem Einsatz der Zielsprache im Zielland und dem FSU in ihrem Herkunftsland, wo sie die Sprache kaum realitäts- und praxisnah benutzten und wo Lehrkräfte in der Regel mehr Wert auf die Korrektheit ihrer Ausdrucksweise als auf den Inhalt legten. Nach der Erfahrung einer „künstlichen“ zielsprachigen Praxis im FSU des Herkunftslandes betreten ausländische Studierende die Realität des Ziellandes, wo die Sprache eine primäre funktionale Bedeutung aufweist.

Im Zielland verlagern sich die für die FSVA der Sprachenlernenden verantwortliche Denkmuster, was von verschiedenen Faktoren der natürlichen Umgebung abhängt. Die Kommunikation in der Zielsprache wird u. U. zum ersten Mal als Informations- und Meinungsaustausch erlebt. Die ProbandInnen geben an, dass sie die Kommunikation natürlicher Umgebung für viel zielorientierter halten, als die Sprachpraxis im Rahmen des FSU – unabhängig ob dieser im Herkunftsland oder in Deutschland stattfindet. In der alltäglichen Interaktion im Zielland entdecken die Lernenden den tatsächlichen funktionalen Wert ihrer fremdsprachlichen Kenntnisse. Die grundsätzlichen Einstellungen zum Spracherwerb und die Kommunikationsbereitschaft, die über mehrere Jahre in erster Linie vom FSU bedingt wurden, können im Zielland in Gang gesetzt werden und folglich die FSVA-Einstellung beeinflussen.

8.4.1 Kommunikationsziel und GesprächspartnerInnen im FSU und im Zielland

Im Zielland begegnen ausländische Studierende verschiedenen Kommunikationssituationen und unterschiedlichen GesprächspartnerInnen. Hier begreifen sie den Unterschied zwischen dem Kommunikationsziel im FSU, wo Lehrpersonen und MitstudentInnen die Rolle ihrer GesprächspartnerInnen einnehmen, und dem Kommunikationsziel im Zielland mit muttersprachlichen GesprächspartnerInnen. Während sich die Lehrkräfte im FSU häufig auf die Korrektheit des fremdsprachlichen Outputs konzentrierten, zählt für die Einheimischen vor allem die Hauptaussage einer Mitteilung ihrer nichtmuttersprachlichen GesprächspartnerInnen. Im Alltag des Ziellandes, wo sich Deutschlernende an unbekannte Einheimische auf der Straße oder etwa in staatlichen Einrichtungen wenden, hat die Regel „möglichst schnell und themenbezogen“ häufig Vorrang gegenüber der Regel „möglichst fehlerfrei“. In vertraulichen Gesprächen mit BekanntInnen und FreundInnen rückt die Korrektheit der Rede ebenso zugunsten der Nachvollziehbarkeit der Rede in den Hintergrund. In authentischer Umgebung des Ziellandes werden die Deutschlernenden zu beginnenden DeutschverwenderInnen und sie bekommen keinen „Punkteabzug“ mehr für ihren sprachlichen Output. Stattdessen zählen jetzt vor allem der allgemeine Erfolg des Kommunikationsprozesses und die Wirksamkeit der Deutschlernenden beim Ziel, ihre Meinung trotz unzulänglicher Sprachkenntnisse zu äußern und die gegenseitige Verständigung mit ihren GesprächspartnerInnen zu gewährleisten. Bei der Verfolgung ihres kommunikativen Ziels können Fremdsprachenverwendende auch Gestik und Mimik einsetzen und auf ihre Muttersprache bzw. die englische Sprache zurückgreifen, was im Rahmen des FSU unpassend wäre.

8.4.2 Das positive Bild der GesprächspartnerInnen: UnterstützerInnen statt PrüferInnen

Bei der Kommunikation mit den Einheimischen werden sich ausländische Studierende klar darüber, dass die meisten GesprächspartnerInnen ihnen gegenüber positiv

eingestellt sind. Es ist anzunehmen, dass die Fremdsprachenlernenden, die mit der Fremdsprache ausschließlich im Rahmen des FSU in Berührung kamen, ihre Vorstellungen über die GesprächspartnerInnen von der unterrichtlichen Umgebung auf die zielsprachige Kommunikation im Zielland übertragen. Da Studierende häufig Angst vor dem Spott ihrer MitstudentInnen, vor Kritik durch Lehrpersonen und vor schlechten Noten haben, haben auch einige HÄ ProbandInnen die Befürchtung, dass ihre muttersprachlichen GesprächspartnerInnen sie auslachen oder sie aufgrund ihrer Sprachfehler geringschätzen. Solche Vorstellungen zerstreuen sich in der Regel bereits bei den ersten Begegnungen mit deutschen MuttersprachlerInnen im Zielland.

Alle ProbandInnen in der vorliegenden Studie geben an, dass ihre deutschen KommunikationspartnerInnen vorwiegend sehr freundlich, geduldig und hilfsbereit sind. Sie geben sich meist Mühe, um ihre ausländischen GesprächspartnerInnen zu verstehen und unterstützen diese bei ihrem Bestreben, zu Wort zu kommen, indem sie ihnen bei der Suche nach Begriffen helfen oder sie korrigieren. Darüber hinaus machen MuttersprachlerInnen ihren ausländischen GesprächspartnerInnen Komplimente über ihre Sprachkenntnisse und ermutigen sie dadurch, die Sprache weiter zu sprechen und weiter zu lernen. Damit können positive Erfahrungen in der zielsprachigen Kommunikation mit MuttersprachlerInnen zum Abbau der Aufregung in der Fremdsprache beitragen.

8.4.3 Fehlende direkte Konkurrenz im Zielland

Die Erfahrungen ausländischer Studierender mit dem Konkurrenzdenken im FSU unterscheiden sich von den Bedingungen der natürlichen Umgebung des Ziellandes. Unter Bedingungen des FSU erhalten alle Studierenden mehr oder weniger die gleichen Aufgaben, erbringen ihre Leistungen in Anwesenheit anderer UnterrichtsteilnehmerInnen und werden – bezogen auf ihre sprachlichen Fertigkeiten – ebenso meistens öffentlich bewertet. Diese Bedingungen erzeugen im FSU häufig ein Konkurrenzumfeld, in dem alle Studierenden den Eindruck bekommen, dass ihre Ausdrucksweise fortwährend unter Bewertung steht und ihre Sprachfehler folglich mit Gesichtsverlust einhergehen. Was im Rahmen des Ziellandes zählt, ist jedoch nicht die evaluative Meinung der Fremdsprachenlehrkräfte oder der MitstudentInnen, sondern die gegenseitige Verständigung mit KommunikationspartnerInnen.

Wie die Ergebnisse der Analyse zeigen, sind sich vor allem NÄ und MÄ Fremdsprachenlernende des Unterschieds in den kommunikativen Zielsetzungen zwischen dem FSU und der authentischen Kommunikation bewusst. Die NÄ und die meisten MÄ Befragten begreifen im Zielland, dass die Realisierung ihres kommunikativen Anliegens unter natürlichen Bedingungen des Ziellandes das Hauptziel der Interaktion darstellt. MuttersprachlerInnen begreifen sie dabei als HelferInnen, die ihnen wichtige Unterstützung leisten, um ihr kommunikatives Ziel zu erlangen. Demgegenüber scheinen HÄ ProbandInnen an ihren unterrichtsbezogenen Vorstellungen vom Kommunikationsziel festzuhalten und schätzen die kommunikativen Konstellationen im Zielland deshalb immer noch nach alten Standards ein. Mit der Ankunft in Deutschland geraten die Fremdsprachenlernenden aus dem Rahmen des

Fremdsprachunterrichts in das Zielland, wo sie eine breite Gemeinschaft an NichtmuttersprachlerInnen antreffen. NÄ und MÄ Befragte sprechen an, dass sie sich im Zielland als Teil der Gemeinschaft der NichtmuttersprachlerInnen empfanden und dass der Umgang mit dieser Gemeinschaft sie ermutigte. Sie haben festgestellt, dass andere ausländische Studierende im Zielland genauso wie sie mit unzulänglichen zielsprachigen Kenntnissen im Alltag auskommen müssen. Außerdem wurde ihnen klar, dass die Einheimischen es häufig gewohnt sind, in Alltagskommunikation nachsichtig und verständnisvoll mit NichtmuttersprachlerInnen umzugehen. Auf Grund dieser günstigen Interaktionumgebung betrachten die Deutschlernenden andere NichtmuttersprachlerInnen nicht als Konkurrenten, sondern profitieren von ihrer Verbundenheit mit dieser Gemeinschaft.

In diesem Zusammenhang stellt der Fall von Olga ein besonders aufschlussreiches Beispiel dar. Bemerkenswert ist, dass sich Olga bei der Beschreibung ihre Lernerfahrung im FSU an der Schule und am Goethe-Institut mit ihren MitstudentInnen vergleicht und erwähnt, dass sie eine der fleißigsten und der besten StudentInnen in ihrer Gruppe war. Spricht sie jedoch über die Kommunikation außerhalb des FSU, so ist stets von „uns [...] Russen“ die Rede. Andere russischsprachige MuttersprachlerInnen werden mit derselben Herausforderung wie sie konfrontiert und müssen ihre Aufregung überwinden, um ihre Meinung in der Zielsprache frei äußern zu können. Damit verschwindet für Olga in natürlicher Umgebung der Kontext der Konkurrenz und wird von einem ermutigenden Zusammengehörigkeitsgefühl mit anderen nichtmuttersprachlichen Sprachenverwendenden ersetzt.

Der Konkurrenzgeist im Zielland reduziert sich jedoch nicht bei allen Studierenden und es ist zu vermuten, dass dieser erhalten bleiben kann, wenn die Sprachenlernenden besonders perfektionistische Einstellungen zu ihren Sprachkenntnissen aufweisen. Während die NÄ und MÄ ProbandInnen in ihren Interviews darauf hinweisen, dass ihr Konkurrenzgeist unter authentischen Bedingungen des Ziellandes zurückgegangen ist, zeichnet sich das Interview mit der HÄ Probandin Maylin durch das Vorhandensein eines starken Konkurrenzgefühls aus. Die Probandin weigert sich, sich wie andere InterviewteilnehmerInnen mit der Mehrheit der Deutschlernenden zu vergleichen und sich dadurch ermutigen zu lassen. Stattdessen zieht Maylin als Vergleichsmaßstab für ihre zielsprachige Kompetenz muttersprachliche Leistungen heran. In diesem Bezug stört sie der Vergleich mit jenen ihrer chinesischen Kolleginnen, deren Deutsch ihrer Meinung nach „authentischer“ und „umgangssprachlicher“ klingt und die besser mit der deutschen Aussprache zurechtkommen.

Die positiven Erlebnisse der Fremdsprachenlernenden im Zielland – wie selbstwahrgenommener Wert der eigenen Sprachkenntnisse für die zielsprachige Kommunikation, die steigernde *international posture* und selbstgesteuerte Annäherung an die postulierten *future selves* – sind mit der Selbstbestimmung des Erwerbsprozesses und der steigenden Lernautonomie der Studierenden verbunden (Murphy 2011; Amuzie und Winke 2009; Ellis 2004; Tanaka und Ellis 2003; Mathews et al. 1989). Das situierte selbstgesteuerte Lernen wird in der Sprachlehrforschung wiederum als besonders förderliche Form des Spracherwerbes für erwachsene Fremdsprachenlernende betrachtet und in Zusammenhang mit Leistungssteigerung

gebracht. Auch die Ergebnisse der konfirmatorischen Analyse weisen darauf hin, dass es eine Verbindung zwischen der Zufriedenheit mit dem Erwerbsprozess und der Selbstbestimmung in der Umgebung des Ziellandes besteht. Die Ergebnisse der Korrelationsanalyse haben eine insignifikante negative Korrelation zwischen den Faktoren „*Foreign Language Enjoyment*“ und „situativer Sprechangst in der Fremdsprache“ und eine signifikante negative Korrelation zwischen „*Foreign Language Enjoyment*“ und „Angst vor Fehlern“ ergeben. Diesen Befunden liegt die Vermutung nahe, dass das Niveau der FSVA internationaler Studierender mit der wachsenden Selbstwahrnehmung ihrer Fortschritte beim Spracherwerb und mit der Freude am Spracheinsatz zurückgehen wird (siehe auch Ushioda 2002; Csikszentmihalyi 2009; Yashima 2002; Dewaele und MacIntyre 2014).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die natürlichen Bedingungen des Ziellandes besonders förderlich für die Veränderung der Denkweisen von Sprachenlernenden sind, die größtenteils auf dem Lernprozess des FSU fußen und häufig eine hochhängstliche Einstellung zur zielsprachigen Kommunikation bedingen. Folglich scheint es möglich, dass sich Fremdsprachenlernende im Laufe ihres Aufenthalts im Zielland eine andere Perspektive aneignen können, die sich als effizient für ihre Sprachpraxis erweist und die mit einer niedriggängstlichen Einstellung zu zielsprachiger Kommunikation verbunden ist.

8.5 Dynamik des FSVA-Konzeptes im Kontext des Spracherwerbs

Im vorgeschlagenen Modell der Fremdsprachenverwendungsangst wird beabsichtigt, die Flexibilität des Konzeptes der FSVA im Zielland und ihr Zusammenwirken mit anderen Faktoren des Fremdspracherwerbes abzubilden. Des Weiteren wird veranschaulicht, dass sich während des Aufenthalts im Zielland alle drei Bestandsfaktoren des FSVA-Konzeptes wesentlich verändern können, was letztlich auch für das allgemeine FSVA-Niveau der Lernenden gilt.

Ausländische Studierende erleben im Zielland Situationen, die üblicherweise zur Alltagsroutine gehören und in der Regel nach einem bestimmten Muster ablaufen. Zu solchen Situationen zählen u. a. das Einholen einer Auskunft bei einem Amt, das Fragen nach dem Weg, der persönliche Meinungs austausch mit FreundInnen, das Zusammentreffen im Freundeskreis oder der Vortrag vor einer Gruppe. Mit der Zeit und mit zunehmender Praxis gewöhnen sich die Lernenden an die musterhaften Konstellationen dieser Situationen, eignen sich die jeweiligen Redemittel an und lernen dadurch, in vergleichbaren Begegnungen immer besser mit ihrer Aufregung umzugehen. Dadurch sinkt die situative Angst in jenen Kommunikationssituationen, in denen die Deutschlernenden mehr oder weniger nach einem ausgearbeiteten Muster handeln können.

Die Veränderlichkeit der situativen Sprechangst in zielsprachigen Kommunikationssituationen kann auch hinsichtlich ihrer Korrelation mit Neuheits-Ambiguitätstoleranz erklärt werden. Das im Rahmen der quantitativen Analyse postulierte Korrelationsmodell der beiden Variablen hat ergeben, dass die beiden

Faktoren nicht trennbar sind. Diese Ergebnisse können teilweise im Rahmen der *AUM* Theorie von Gudykunst (1995) betrachtet werden, die postuliert, dass die Neuheit der Umgebung untrennbar mit Aufregung der Handelnden verbunden ist. In dieser Hinsicht ist es zu erwarten, dass sich die Aufregung von BildungsausländerInnen bei der alltäglichen Interaktion in dem Maße reduziert, wie sie sich an die authentische Umgebung des Ziellandes anpassen. Die fehlende faktorielle Differenziertheit zwischen Neuheits-Ambiguitätstoleranz und situativer Sprechangst in der Fremdsprache kann ebenso in Hinblick auf die theoretischen Ausführungen von Bochner (1965) und Smock (1955) erklärt werden, die Ängstlichkeit als eine Charakteristik der Ambiguität beschreiben. Dasselbe gilt für die Ergebnisse von Thompson und Lee (2013), die Angst vor Ambiguität im Englischen als ein Bestandsfaktor der *Foreign Language Classroom Anxiety* ansehen.

Wie oben bereits diskutiert, regt die Funktionalität der Zielsprache in natürlicher Umgebung die Studierenden dazu an, mehr Wert auf den Inhalt als auf die Fehlerfreiheit ihrer Äußerungen zu legen. Deutschlernende werden sich allmählich dessen bewusst, dass sie anstehende Kommunikationssituationen auch mit mangelhaften Deutschkenntnissen meistern können. Im Laufe der Zeit lernen sie, in einem Kommunikationsprozess gleichzeitig auf den Inhalt und auf die Grammatik des Gesagten zu achten. Als Folge der veränderten Einstellungen zum Kommunikationsziel und zum Output in der Zielsprache reduzieren sich die Angst vor Fehlern und die Besorgnis über die Ausdrucksweise.

Letztlich trägt die Erfahrung mit verschiedenen zielsprachigen Kommunikationssituationen dazu bei, dass Deutschlernende wirksam handeln und dadurch die gegenseitige Verständigung der GesprächsteilnehmerInnen bzw. das Kommunikationsziel erreichen können. Mit der Zeit lernen diese, ihre Kräfte in aufregenden Situationen zu aktivieren, um der negativen Wirkung der Aufregung auf den Kommunikationsprozess vorzubeugen. Dies hilft ihnen ebenso dabei, derartige Gespräche nicht abubrechen oder gänzlich zu vermeiden. All das verleiht NichtmuttersprachlerInnen mehr Sicherheit in ihren Sprachfertigkeiten, wodurch sie schließlich die Überzeugung gewinnen, zielsprachige Situationen mit eigenen Kräften meistern zu können (siehe Kapitel 7.4). Dadurch steigt die Selbstwirksamkeit der ausländischen Studierenden.

Damit ist allen Aspekten der FSVA – situative Sprechangst in der Fremdsprache, fehlende Selbstwirksamkeit und Angst vor Fehlern – im Zielland eigen, dass sie sich mit der wachsenden Erfahrung der Lernenden in authentischer Umgebung verändern und dadurch einen Wandel in deren FSVA-Einstellung bewirken.

An dieser Stelle sei jedoch angemerkt, dass die Veränderung der FSVA eine persönliche Entwicklung ist und bei verschiedenen Lernenden unterschiedlich ablaufen kann. So zeigen die Ergebnisse der Analyse, dass besonders perfektionistische *ought selves* und *ideal selves* der Lernenden sie eventuell daran hindern, sich eine realistische Einstellung zum Spracherwerb und die notwendigen Bewältigungsstrategien anzueignen. Dabei ist ebenfalls nicht außer Acht zu lassen, dass die zielsprachige Umgebung die FSVA nicht nur verringern, sondern in gewissen Fällen auch verstärken kann. So erzählt die

Probandin Olga über die negative Erfahrung, die eine ihrer Freundinnen aus Russland in Deutschland gemacht hat (Z. 267–275). Diese hatte wie Olga den Wunsch, in der Bundesrepublik zu studieren und ihr Masterstudium abzuschließen. Als sie jedoch nach Deutschland kam, entdeckte sie, dass sie die Einheimischen kaum verstehen konnte und ihr die Kommunikation mit MuttersprachlerInnen äußerst schwerfiel. Wegen ihrer Sprachbarriere hatte sie Angst, mit Deutschen in Kontakt zu treten, weshalb sie die Kommunikation mit Einheimischen schon bald zu vermeiden begann. Statt zu versuchen, den Kontakt mit den ZielsprachensprecherInnen aufzunehmen und ein soziales Netzwerk in der Zielgesellschaft aufzubauen, telefonierte sie laut Olga „24 Stunden pro Tag“ auf Skype mit ihren FreundInnen und Verwandten in Russland. Nach einem sechsmonatigen Aufenthalt in Deutschland entschied sie sich gegen eine Verlängerung ihres Aufenthaltes in Deutschland.

Diese radikale Reaktion der Studentin kann damit erklärt werden, dass sie auf den Wechsel vom „unterrichtsbezogenen“ zum „realen“ Deutsch nicht vorbereitet war und mit der Aufregung in der Zielsprache nicht umgehen konnte. Im Endeffekt spielte die negative Erfahrung der FSVA im Zielland eine ausschlaggebende Rolle für die Entscheidung über ihre weiteren Studien- und Lebensziele. Dies stimmt mit Befunden in den Studien von Horwitz et al. (1986) überein, laut denen die FSVA zuweilen radikale Entscheidungen im akademischen und beruflichen Laufbahn der ProbandInnen bewirkt, z. B. wenn die Fremdsprachenlernenden wegen ihrer FSVA auf eine Karriere verzichten, die den Einsatz der Fremdsprache voraussetzt. Laut Olga fehlte es ihrer Freundin am sozialen Bezug zu den Einheimischen oder ihren Landsleuten, die in Deutschland wohnen. Ihrer Meinung nach hätten solche sozialen Beziehungen ihrer Freundin die Gewissheit geben können, dass sie ihre Aufregung so wie zahlreiche andere internationale Studierende in Deutschland bewältigen kann. Diese Schlussfolgerung geht mit den Ergebnissen von Robertson et al. (2000) einher, die die mangelnde Adaptation ausländischer Studierender im Zielland mit dem unzureichenden Eingebundensein in ein soziales Netzwerk und dem mangelnden Kontakt zu Freundes- und Verwandtenkreisen in Verbindung bringen.

Der Abbau der FSVA internationaler Studierender im Zielland kann auch dadurch verzögert werden, dass ihre Sprachkenntnisse konstant unter die Lupe genommen werden oder wenn ihre fachliche Kompetenz von ihren Sprachkenntnissen abhängt. Derartige Erfahrungen haben die beiden berufstätigen Interviewteilnehmerinnen Maylin und Gabriela gemacht. Maylin sagt, dass sie auf die Meinung von Personen in ihrem beruflichen Umfeld oder von Personen, die über ihren Status als Deutschlehrerin Bescheid wissen, besonders viel Wert legt. Die von der Interviewteilnehmerin erwähnten sozialen Kreise – Deutschlehrkräfte und wissenschaftliche ArbeiterInnen – gehören zu den „*imagined communities*“ (Norton 2001), an denen sich die Probandin eine berechtigte Teilnahme erhofft. Aus diesem Grund bereiten ihr negative Erfahrungen oder Kritik an ihren Deutschkenntnissen im beruflichen und wissenschaftlichen Umfeld besonders große Sorgen. Die Probandin teilt mit, dass sie sich immer an derartige Anmerkungen und Erfahrungen erinnert, was sie wiederum daran hindert, ihre Aufregung zu überwinden.

Das Beispiel einer anderen berufstätigen Teilnehmerin des Interviews – Gabriela – veranschaulicht, wie wichtig eine wohlwollende Aufnahme durch die TeilnehmerInnen einer *imagined community* für angehende Sprachenverwendende ist. Die Probandin beschreibt ihre Erfahrungen mit zwei ihrer Vorgesetzten. Ihre Chefin zeigt Geduld und Verständnis und versucht ihr in Gesprächen sprachlichen Beistand zu leisten. Wenn nötig, erklärt sie Gabriela unklare Stellen, übersetzt Wörter ins Englische und spricht langsamer. Dahingegen scheint der Chef der Probandin für ihre sprachlichen Schwierigkeiten nicht sensibilisiert zu sein. Er spricht schnell und ungeduldig, ohne etwas zu erklären. Erwartungsgemäß fühlt sich Gabriela in der Kommunikation mit ihrer Chefin viel wohler, wohingegen sie Gespräche mit ihrem Chef mitunter dermaßen verunsichern, dass sie sich nicht unter Kontrolle halten kann. Die aufregende Kommunikation mit ihrem Chef führt auf den Unterschied in Machtverhältnissen zwischen Gabriela und einem muttersprachlichen „old timer“ zurück (Norton 2001; Lave und Wenger 1991).

Die Fälle von Maylin und Gabriela bestätigen die theoretischen Ausführungen zu den *imagined communities* (Norton 2001; Noels et al. 2003), wonach die Kommunikation mit MitgliederInnen der *imagined communities* eine besonders aufregende Erfahrung für hochhängstliche Sprachenlernende darstellt. Diese Aufregung ist darauf zurückzuführen, dass Fremdsprachenlernende die MuttersprachlerInnen aus den *imagined communities* häufig als ihre *ideal L2 selves* betrachten und sich selbst als TeilnehmerInnen dieser Gemeinschaft sehen wollen (siehe Kapitel 4.1.6). Negative Erfahrungen in der Kommunikation mit VertreterInnen der *imagined communities* können somit als Erinnerung an ihre nicht legitime „periphere Teilnahme“ an diesen Gemeinschaften fungieren (Norton 2001, S. 166) und zu höherer Aufregung führen.

Auf die dynamische und persönliche Natur des postulierten FSVA-Konzeptes verweisen auch die Ergebnisse der quantitativen Analyse. Das Korrelationsmodell der Faktoren FSVA und Eigenschaftsangst hat eine insignifikante Korrelation ergeben, was zur Schlussfolgerung führt, dass das konstruierte Konzept der FSVA als eine spezifische Angstart zu betrachten ist, die unabhängig von Eigenschaftsangst entsteht. Diese Befunde bestätigen die Ergebnisse früherer Studien (Horwitz et al. 1986; MacIntyre und Gardner 1989, 1991 b), die die FSVA und die unterrichtsbezogene *FLCA* als spezifische Angstart betrachten, die sich beim Einsatz und Erwerb der Fremdsprache manifestiert. Die konfirmatorische Analyse weist außerdem darauf hin, dass die FSVA in einem hierarchischen Modell dem Faktor „fehlende Selbstwirksamkeit“ gleichzusetzen ist, der als Faktor höherer Ordnung angesehen werden kann. Insgesamt wird FSVA nicht durch eine generelle Neigung der Lernenden zu Angst (Eigenschaftsangst) definiert. Stattdessen wird angenommen, dass der Faktor „FSVA“ von der Selbstwirksamkeit der Fremdsprachenlernenden abhängt, die wiederum einen veränderlichen Aspekt im Spracherwerb darstellt und von zahlreichen persönlichen Charaktereigenschaften und Lernerfahrungen der Sprachenlernenden abhängt. Die hohe Korrelation der FSVA mit dem Faktor „situative Sprechangst in der Fremdsprache“ verweist ebenso auf die situationsspezifische und dynamische Natur des Faktors höherer Ordnung.

Zusammenfassend ist die FSVA im Zielland als Teil eines sich stets entwickelnden dynamischen Systems von Faktoren anzusehen, das dem Erwerbsprozess zugrundeliegt.

Abhängig von anderen Faktoren, die im Zusammenhang mit der Lern- und Praxiserfahrung der Studierenden im Zielland stehen, kann die FSVA der angehenden Sprachenverwendenden entweder nachlassen oder zunehmen.

8.6 Konzepte „*FLCA*“ und FSVA

In Bezug auf die dargestellten Ergebnisse erscheint es einleuchtend, den Aspekt der FSVA im Kontext des Ziellandes als Bestandteil des Spracherwerbsprozesses zu betrachten und nicht als konstanten Zustand der Lernenden. Im Vergleich zum Konzept der *FLCA* – das vorwiegend auf der Auseinandersetzung mit den Studierenden im unterrichtlichen Rahmen basiert und als relativ stabile Variable zur Charakterisierung der Lernenden verstanden wird – weist das Konzept der FSVA im Zielland mehr Potenzial für eine Entwicklung auf. Dies hängt u. a. damit zusammen, dass das Konzept der *FLCA* von Horwitz et al. (1986) auf drei Aspekten basiert, die im Laufe des mehrjährigen FSU relativ konstant bleiben können: Prüfungsangst, Kommunikationsangst und Angst vor negativer Bewertung. Die Stichprobenbeschreibung zeigt, dass die meisten BildungsausländerInnen die Zielsprache im Rahmen eines FSU in ihrem Heimatland lernen, bevor sie nach Deutschland kommen. Dabei bleiben sie dauerhaft bestimmten unterrichtlichen Bedingungen ausgesetzt, in denen der Prozess des Sprachenlernens abläuft (siehe Kapitel 2.2). Hierbei vertreten die Lehrpersonen häufig eine autoritäre Rolle von PrüferInnen, die die sprachlichen Leistungen der Studierenden hinsichtlich der Korrektheit ihres Outputs evaluieren. Überdies treten die Lehrkraft und andere KursteilnehmerInnen in der Regel als einzige KommunikationspartnerInnen in der Zielsprache auf. Schließlich wird bei der Kommunikation im Unterricht mehr Wert auf die Fehlerfreiheit als auf die Funktionalität der Aussage gelegt. Vorausgesetzt, dass die Lernenden die natürliche Kommunikationsumgebung des Ziellandes vorher noch nicht erfahren haben und die Lehrmethodik des FSU sich nicht radikal verändert hat, können die Ausprägungen der oben genannten Aspekte des *FLCA*-Konzeptes relativ unverändert bleiben, da diese wesentlich von den Konstellationen des FSU abhängen. Dabei ist die Rolle der persönlichen außerunterrichtlichen allgemeinen Erfahrung der Lernenden jedoch nicht zu vernachlässigen. Diese kann das Niveau der unterrichtsbezogenen FSVA im Laufe des Lernens im FSU verändern.

Die Spezifika des *FLCA*-Konzeptes in Hinsicht auf seine unterrichtsbezogene Natur wird u. a. in der Studie von Tóth (2008) nachgewiesen: die Faktorenanalyse der *FLCA*-Skala hat als dritten Faktor des *FLCA*-Konzeptes „Einstellung zum Englischunterricht“ ergeben. Dieser Faktor – der den ursprünglichen Faktor „Angst vor negativer Bewertung“ im Konzept von Horwitz et al. (1986) ersetzt – verweist auf den Kontext des Konzeptes im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts (siehe Kapitel 3.3).

Das in der vorliegenden Studie resultierte Modell von FSVA internationaler Studierender in Deutschland weist Ähnlichkeiten zu dem FSVA-Paradigma von Scholz (2012) auf, die ihre Konzeption von FSVA dem „veralteten“ *FLCA*-Konzept von Horwitz et al. gegenüberzustellen (siehe Kapitel 4.2). Der Faktor „Angstgefühle“ lässt

sich mit dem Faktor „situative Sprechanxiety in der Fremdsprache“ in dem festgestellten Modell vergleichen, während der Faktor „Spracheinstellungen“ mit dem Faktor „Angst vor Fehlern“ korrespondiert. Als dritten Faktor in ihrem Paradigma nennt Scholz das Konzept von Identität. Im Zentrum des Paradigmas von Scholz stehen – wie in der vorliegenden Studie – die Individualität der Fremdsprachenlernenden und der Kontext der zielsprachigen Kommunikation außerhalb des FSU. In Anlehnung an den Vergleich zwischen dem FSVA-Paradigma von Scholz und dem in der vorliegenden Studie aufgestellten FSVA-Modell lässt sich schlussfolgern, dass das Paradigma von Scholz eine generalisierte Konzeption der Bestandteile des FSVA-Faktors anbietet, die im Einklang mit aktuellen poststrukturalistischen Forschungstheorien steht. Das in der vorliegenden Studie konzipierte und validierte Modell stellt seinerseits eine Realisierung dieser Konzeption für eine bestimmte Zielgruppe – internationale Studierende – und einen bestimmten Lernkontext – außerunterrichtliche zielsprachige Kommunikation in Deutschland – dar.

Mit Bezug auf die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit lässt sich feststellen, dass die FSVA im Zielland im Vergleich zur *FLCA* im Unterricht als flexiblere Variable zu verstehen ist, die u. a. in wesentlichem Maße von der Persönlichkeit der Lernenden und ihren vielfältigen Erfahrungen in der Sprachpraxis abhängt. Zwar kann das vorübergehende Niveau der FSVA der Lernenden – das auf ihren gegenwärtigen Einstellungen zum Sprachenlernen und zur Sprachpraxis basiert – eingeschätzt werden, jedoch darf dabei nicht außer Acht gelassen werden, dass sich die FSVA im Zuge des konstant voranschreitenden Spracherwerbsprozesses verändern kann. Auf Grund der dynamischen und persönlichen Natur des Konzeptes der FSVA können die Kategorien der HÄ, MÄ und NÄ Sprachenverwendenden nicht radikal und eindeutig voneinander getrennt werden. Vielmehr handelt es sich dabei um Personen, die ihre Denk- und Verhaltensweisen abhängig von ihrer Lebenserfahrung ändern können.

Kapitel 9 Theoretischer Teil der zweiten Teilstudie

Nach Dewaele (2012) zählt die Ängstlichkeit der Fremdsprachenlernenden zu den persönlichen Eigenschaften niedrigerer Ordnung. Zu den persönlichen Eigenschaften höherer Ordnung zählen fünf Variablen, die in der englischsprachigen Fachliteratur als „*Big Five personality traits*“ bezeichnet werden: Extraversion/Introversion, Neurotizismus, Gewissenhaftigkeit, Offenheit für Erfahrungen und soziale Verträglichkeit.

In der Sprachlehrforschung liegen zurzeit lediglich vereinzelte Studien vor, die sich mit dem Effekt von persönlichen Merkmalen der Lernenden auf den Fremdspracherwerb oder die sprachliche Produktion auseinandersetzen. Im Vergleich zu individuellen Eigenschaften wie Motivation und Sprachfähigkeit, denen in der Sprachlehrforschung große Aufmerksamkeit gewidmet wird, stehen andere persönliche Merkmale und die Frage nach ihrer Wirkung eher im Abseits. Dies erklärt Dörnyei (2005) damit, dass im Rahmen der Sprachlehrforschung die Rolle und der Einfluss von Persönlichkeitsfaktoren im Vergleich zur Wirkung von Fähigkeit und Motivation zweitrangig sind (Dörnyei 2005, S. 10).

Zu Beginn des Überblicks über den aktuellen Forschungsstand zur FSVA-Wirkung sei jedoch daran erinnert, dass die FSVA als eigener und von anderen Angstarten unabhängiger Aspekt zu betrachten ist (Horwitz 1986). Die FSVA ist u. a. unabhängig von der Prüfungsangst und der Angst vor öffentlicher Rede und kann daher eine andere Wirkungsweise auf die fremdsprachliche Kommunikation mit sich bringen. Daher sind die nachfolgend aufgezählten Arbeiten über den Einfluss unterschiedlicher Angst- und Aufregungsarten sowie anderer persönlicher Merkmale nicht als Studien zu der in der vorliegenden Studie aufgestellten Fragestellung zu betrachten, sondern als Beiträge aus dem relevanten Forschungsfeld, die einen aufschlussreichen Input hinsichtlich der theoretischen Ausführungen und Forschungsmethoden liefern können.¹⁸

In diesem Kapitel werden Studien zur Auswirkung von Angst auf fremdsprachliche Leistungen und fremdsprachliche Produktion beschrieben und im Licht aktueller theoretischer und empirischer Ansätze hinterfragt. Abschließend werden Schlussfolgerungen für das Forschungsdesign in der vorliegenden Studie gezogen.

¹⁸ Außerdem ist bei der folgenden Beschreibung der Unterschied zwischen der FSVA als allgemeiner Fremdsprachenverwendungsangst – die auch in zielsprachiger Umgebung auftritt – und der *FLCA* als unterrichtsbezogene Fremdsprachenverwendungsangst – die im formalen Kontext des FSU vorkommt – zu beachten. Die meisten von den in diesem Kapitel aufgezählten Studien betreffen die Wirkung der *FLCA* im Unterricht und nicht die Wirkungsweise von FSVA beim Spracherwerb und Spracheinsatz in natürlicher zielsprachiger Umgebung.

9.1 Das Verhältnis zwischen Aufregung und fremdsprachlichen Leistungen: Forschungsstand

9.1.1 Diskrepanz im Forschungsinstrumentarium. Gesamtnoten und Selbsteinschätzung als Hauptkriterien der Wirkung von FSVA

In seiner Analyse über Studien zur Frage nach dem Einfluss von Aufregung auf das Sprachenlernen bzw. den Spracheinsatz erkennt Scovel (1978) widersprüchliche Ergebnisse: während einige Studien die erwartete beeinträchtigende Wirkung der Aufregung auf Fremdsprachenleistungen bestätigt haben, konnten andere keine oder sogar eine positive Korrelation zwischen den beiden Faktoren feststellen. Eine derartige Diskrepanz in den Ergebnissen empirischer Studien erklärt Scovel mit dem unkoordinierten und uneinheitlichen Einsatz der Instrumente zur Messung verschiedener Aufregungskonzepte, wie bspw. Eigenschaftsangst, Prüfungsangst oder förderliche bzw. hinderliche Angst. Demzufolge folgert Scovel, dass künftige ForscherInnen die zahlreichen theoretisch definierten Aufregungs- und Angstarten berücksichtigen und in ihren Studien explizit darauf eingehen sollen, welches Konzept von Aufregung sie analysieren und mit welchen Messinstrumenten sie dieses erheben.

Auf die Unzulänglichkeiten der ersten Studien zum Verhältnis zwischen Aufregung und Leistung geht auch Young (1991) ein:

„The problem with much of the research was that the relationship between anxiety and language learning/performance could not be viewed without taking into account an assortment of variables, such as language setting, anxiety definitions, anxiety measures, age of subjects, language skill, and research design. [...] Factors often overlooked when deciphering anxiety research results included whether the anxiety definition and measure were harmonious; whether the interpretation of anxiety (i.e., state, trait, test anxiety, facilitating or debilitating, classroom anxiety) had been defined in accordance with the basic purpose of the research; and whether the research was designed to examine one variable (anxiety) or a number of variables (motivation, anxiety, personality, self-esteem, etc.). In essence, most of this research did not adequately define anxiety nor did it describe its specific effects on language learning.“ (Young 1991, S. 426-427).

Mehr als zwanzig Jahre nach dem Erscheinen von Scovels Studie schlussfolgert Horwitz (2001) in ihrer Überblickstudie zur gleichen Fragestellung, dass Studien nach Entwicklung der *FLCA*-Skala (Horwitz et al. 1986) größtenteils einheitliche Ergebnisse über den statistisch signifikanten negativen Effekt der Aufregung auf die Leistungen in der Fremdsprache liefern. Dabei merken Horwitz et al. an, dass der am meisten verbreitete Messwert für fremdsprachliche Produktion die Gesamtnote der Lernenden im FSU ist. Dies betrifft nicht nur Studien mit einheimischen und ausländischen Studierenden im englischsprachigen Raum, wie Amerika und Kanada, oder StudentInnen mit Erstsprache Englisch, sondern auch Untersuchungen mit anderen Erst- und Zielsprachen. Die meisten ForscherInnen, die sich mit dem Verhältnis zwischen unterrichtsbezogener *FLCA*, gemessen anhand der *FLCA*-Skala, und den Gesamtnoten der ProbandInnen auseinandergesetzt haben, konnten eine signifikante negative Korrelation zwischen den beiden Variablen feststellen (Aida 1994; Saito und Saminy 1996; Coulombe 2000).

Bemerkenswert ist, dass die Forscherinnen bei der Untersuchung verschiedener Erst- und Zielsprachen ein ähnlich negatives Muster im FSVA-Einfluss erkennen konnten. So haben Saito et al. (1999) das Niveau der *FLCA* unter amerikanischen Studierenden verglichen, die Französisch, Russisch und Japanisch als Fremdsprachen lernten. Sie konnten feststellen, dass alle Gruppen unabhängig von der Zielsprache ein ähnliches Niveau der *FLCA* aufweisen. Eine ausführlichere Analyse hat Dewaele (2013) durchgeführt, indem er ProbandInnen befragte, die gleichzeitig drei Fremdsprachen erlernten. Die Analyse zeigte eine signifikante Korrelation zwischen den *FLCA*-Niveaus in allen Fremdsprachen auf, was den Forscher zur Schlussfolgerung brachte, dass der Grad an *FLCA* in allen Fremdsprachen im Sprachrepertoire der Lernenden relativ stabil ist. Aida (1994) hat die *FLCA*-Wirkung in einer heterogenen Gruppe aus englischen, spanischen, chinesischen und koreanischen MuttersprachlerInnen untersucht, die Japanisch lernten. Die Korrelationsanalyse hat bei allen StudienteilnehmerInnen signifikante negative Verhältnisse zwischen der *FLCA* und den Leistungen in der japanischen Sprache ergeben.

An dieser Stelle sei auf einen methodischen Aspekt hingewiesen: In den meisten Studien wird keine Information dazu gegeben, ob der Sprachstand der ProbandInnen vor der Analyse der *FLCA*-Wirkung gezielt erhoben wurde. Die meisten Untersuchungen wurden in Klassengruppen erhoben und es wurde vorausgesetzt, dass Fremdsprachenlernende aus der gleichen Klassengruppe vergleichbare Kompetenzen in der Zielsprache mitbringen.

Obwohl sich die meisten Studien mit SchülerInnen höherer Klassen und Hochschulstudierenden auseinandersetzen, widmeten sich einzelne empirische Forschungen auch der Zielpopulation erwachsener Fremdsprachenlernender. So beschäftigt sich Rodriguez in seiner Studie von 1995 mit der FSVA von angehenden EnglischlehrerInnen. Die erste Sprache der ForschungsteilnehmerInnen war Spanisch und alle angehenden Lehrkräfte beherrschten die Zielsprache auf einem fortgeschrittenen Niveau. Die Korrelationsanalyse zwischen der Aufregung und den Gesamtnoten der ProbandInnen hat eine wesentliche negative Korrelation ergeben. Diese Befunde haben Horwitz (2001) zum Schluss veranlasst, dass sich die Aufregung nicht nur bei Jugendlichen, sondern auch bei Erwachsenen negativ auf die fremdsprachlichen Leistungen auswirkt. Zu ähnlichen Ergebnissen gelangen Horwitz in ihrem Aufsatz „Even Teachers get the Blues“ (1996) und Young (1986) in ihrer Studie mit erwachsenen Fremdsprachenverwendenden.

Neben dem negativen Verhältnis zwischen *FLCA* und den Gesamtnoten von Fremdsprachenlernenden im FSU wurde eine stark negative Korrelation zwischen dem *FLCA*-Niveau und der Selbsteinschätzung der Fremdsprachenlernenden nachgewiesen (Horwitz 1986; MacIntyre und Gardner 1991 a, 1993 a; MacIntyre et al. 1997; Perales und Cenoz 2002; Gregersen und Horwitz 2002). Dabei war die Korrelation zwischen den Prognosen der Studierenden über ihre Leistungen und den Ergebnissen ihres Auftretens sogar höher als die Korrelation zwischen der FSVA und ihrem tatsächlichen Auftritt (Gardner und MacIntyre 1993 a, S. 184-185).

Der Überblick über die Ergebnisse der oben angeführten Studien lässt den Schluss zu, dass die unterrichtsbezogene *FLCA* eher mit einem beeinträchtigenden Einfluss auf die Leistungen der Fremdsprachenlernenden – gemessen durch Noten und Selbstbewertungen – assoziiert wird.

9.1.2 Studien zur förderlichen Wirkung der FSVA

Obwohl die überwiegende Anzahl der Studien in der FVSA- und Prüfungsangstforschung auf die beeinträchtigende Wirkung der Aufregung hinweist, liefern einige Studien Beweise für eine förderliche Wirkung von Aufregung. Zwei in diesem Zusammenhang häufig zitierte Aufsätze sind die Studien von Chastain (1975) und Kleinmann (1977). Chastain hat das Verhältnis zwischen affektiven Variablen, wie „Prüfungsangst“ (engl. „*Test Anxiety*“) und „Eigenschaftsangst“ (engl. „*Trait Anxiety*“), und den Leistungen in den französischen, spanischen und deutschen Sprachen (gemessen durch Gesamtnoten) untersucht. Die Korrelationsanalyse ergab heterogene, nicht eindeutig interpretierbare Resultate, die Beweise für eine hinderliche sowie für eine förderliche Wirkung der Aufregung liefern. So wurde in der Analyse eine positive Korrelation zwischen Prüfungsangst und den Leistungen im Spanischen und Deutschen festgestellt. Eine positive Korrelation zwischen Prüfungsangst und den fremdsprachlichen Leistungen wurde ebenso in den Klassen nachgewiesen, in denen im Französischunterricht audiolinguale Methode verwendet wurde. In den Klassen, in denen Französisch auf herkömmliche Weise unterrichtet wurde, erreichte die Korrelation dahingehend einen signifikanten negativen Wert. Bei der Diskussion der Untersuchungsergebnisse in seiner Studie spricht Chastain (1975, S. 160) von einer förderlichen Wirkungsweise der Aufregung, wenn diese in begrenzten Maßen vorkommt: „[P]erhaps some concern about a test is a plus while too much anxiety can produce negative results.“

Kleinmann (1977) unterscheidet in seiner Studie von Anfang an zwei Arten der Aufregung – förderliche und hinderliche Aufregung (engl. „*Facilitating/Debilitating Anxiety*“), gemessen anhand des *Achievement Anxiety Test* von Alpert und Haber (1960). Kleinmann untersucht, in welchem Verhältnis diese beiden Aufregungsarten zum Lernverhalten der Fremdsprachenlernenden stehen. Dabei lenkt der Forscher seine Aufmerksamkeit auf zielsprachige grammatikalische Strukturen, die in der Erstsprache der ProbandInnen nicht existieren und deren Aneignen den Fremdsprachenlernenden folglich besonders viele Schwierigkeiten bereitet. Dazu gehören Infinitivsätze und direkte Objektpronomen für spanische MuttersprachlerInnen und Passivkonstruktionen für arabische MuttersprachlerInnen. Die Analyse ergab, dass die EnglischlernerInnen, die auf der Skala der förderlichen Aufregung hohe Werte erzielten, die komplizierten zielsprachigen Konstruktionen in ihrer Rede häufiger einsetzten als andere ProbandInnen. Kleinmann schlussfolgert, dass Fremdsprachenlernende mit hoher förderlicher Aufregung risikofreudiger sind und bereitwilliger, die Zielstrukturen einzusetzen, auch wenn dabei die Gefahr besteht, Fehler zu begehen.

Laut Scovel (1978, S. 139) motiviert die förderliche Aufregung Lernenden dazu, neue Übungen bzw. kommunikative Aufgaben zu lösen, indem das s. g. „*approach behavior*“

aktiviert wird. Im Gegensatz dazu veranlasst die hinderliche Aufregung die Lernenden dazu, in einer aufregenden Situation auf das Vermeidungsverhalten zurückzugreifen und die anstehende sprachbezogene Aufgabe zu vermeiden.

Die Studien von Chastain (1975) und Kleinmann (1977) zählten in den Anfängen der FSVA-Forschung zu den wenigen Studien, die auf eine eventuell förderliche Wirkungsweise der FSVA hinweisen. Die Tatsache, dass empirische Beweise für die förderliche Aufregung eher dünn gesät sind, bringen Horwitz (1990) zur Überzeugung, dass jede Aufregung im Rahmen des institutionellen Fremdsprachenlernens grundsätzlich von hinderlicher Wirkung ist. Nach Betrachtung des aktuellen Forschungsstandes zehn und zwanzig Jahre später wiederholt Horwitz (2001; Horwitz et al. 2010) ihre Stellungnahme und betont, dass die revidierten Studien im Großen und Ganzen eindeutig auf eine stabile mittelmäßige negative Relation zwischen Aufregung und Leistungen der Fremdsprachenlernenden hinweisen.

Während Horwitz (2001) die Frage hinsichtlich der förderlichen und hinderlichen Natur der FSVA-Wirkung für entschieden hält, plädiert sie auch für mehr Genauigkeit in den Messmethoden der FSVA-Forschung. Wie bereits erwähnt, haben sich die meisten Studien auf Gesamtnoten und Prüfungsleistungen der Fremdsprachenlernenden als Indikator für den Einfluss der FSVA konzentriert. Laut Steinberg und Horwitz (1986) könnte jedoch ausgerechnet die Verwendung von Gesamtnoten als Maß für fremdsprachliche Produktion der ProbandInnen der Grund für die Diskrepanz in der FSVA-Forschung sein. Mit Blick darauf verlangt Horwitz (2001) nach differenzierteren Leistungsmessungen, um die „wahren Effekte der Aufregung“ zu erfassen: „With the development of distinct situation-specific measures of foreign language anxiety, the issue of appropriate anxiety measurement seemed to be resolved; however, the issue of appropriate outcome measures remained.“ (Horwitz. 2001, S. 115)

9.2 FSVA-Wirkung auf den kognitiven Prozess und den sprachlichen Output: differenziertere Analyse Kriterien

Es gibt in der FSVA-Forschung nur wenige Studien, die einen detaillierten Einblick in den Einfluss der FSVA auf konkrete kognitive Prozesse und bestimmte sprachliche Charakteristika bieten. In einer Reihe von Untersuchungen haben MacIntyre und Gardner (1989) festgestellt, dass aufgeregte Studierende mehr Zeit brauchen, um sich eine Wortschatzliste einzuprägen und den bereits erlernten Wortschatz aus dem Gedächtnis abzurufen. Außerdem fallen ängstlichen Fremdsprachenlernenden sprachliche Aufgaben wie Lückentexte und das Verfassen von Texten im Vergleich zu ihren entspannteren MitsudentInnen schwerer (Gardner und MacIntyre 1993 a). Hochängstliche Studierende haben mehr Hemmungen, nicht zusammenhängende verbale Konstruktionen im Kurzzeitgedächtnis zu behalten und brauchen mehr Zeit zur Übersetzung poetischer Textstellen (MacIntyre und Gardner 1994). Bei Selbstbeschreibungen sprechen Hochängstliche langsamer, mit wenig präziser Aussprache und wagen es oft nicht, komplexe sprachliche Strukturen zu bilden und tiefgreifende Sinngehalte auszudrücken (MacIntyre und Gardner 1994).

Diese Ergebnisse wurden teilweise in der Forschung von Phillips (1992) und deren späteren Replikation von Hewitt und Stephenson (2012) bestätigt. Die Stichprobenanalyse, die Phillips unter Französischlernenden durchgeführt hat, besagt, dass hochhängstliche Fremdsprachenlernende dazu tendieren, im Allgemeinen weniger in der Zielsprache zu sagen und dabei im Vergleich zu ihren niedriggängstlichen MitstudentInnen kürzere sprachliche Einheiten zu produzieren. Darüber hinaus haben die hochhängstlichen ProbandInnen weniger Nebensätze und grammatikalische Zielstrukturen – in den Zeitformen „*passé composé*“ und „*imparfait*“, im Modus „*subjonctif*“ und mit dem Verb „*voir*“ – gebildet. Die Variable der Kompetenz in der Zielsprache wurde in der Studie von Phillips mittels eines schriftlichen Tests kontrolliert.

Die Replikation der Studie von Phillips, die zehn Jahre später von Hewitt und Stephenson (2012) vorgenommen wurde, stimmt im Großen und Ganzen mit den Ergebnissen der ursprünglichen Untersuchung überein und verweist ebenso auf die negative Korrelation zwischen *FLCA* und dem Output in der Zielsprache. Die Studie wurde dieses Mal unter EnglischlerInnen mit der Erstsprache Spanisch durchgeführt und die Erwerbsebene der Zielsprache wurde bei der Analyse kontrolliert. Die Stichprobenanalyse von Hewitt und Stephenson hat ergeben, dass HÄ Fremdsprachenlernende unter Einfluss der Aufregung häufiger fehlerhafte sprachliche Einheiten bildeten als NÄ Lernende. Diese fehlerhaften sprachlichen Einheiten waren auch im Durchschnitt länger als bei NÄ.

Die sprachlichen Kriterien, die von Phillips (1992) für die Analyse der Sprechproben von Fremdsprachenlernenden ausgearbeitet wurden, wurden im Nachhinein in mehreren Studien eingesetzt. Zu ähnlichen Ergebnissen wie Phillips (1992) und Hewitt und Stephenson (2012) gelangte Zhang Xianping (2004), insofern hochhängstliche ProbandInnen in seiner Studie wenige und kürzere fehlerfreie Kommunikationseinheiten (engl. „*communicative units*“) produzierten als niedriggängstliche StudienteilnehmerInnen. Basierend auf einer Analyse anhand derselben acht Messkriterien der mündlichen Kompetenz hat Wilson (2006) festgestellt, dass die HÄ ProbandInnen kürzere fehlerfreie, dafür aber längere fehlerhafte Kommunikationseinheiten produzierten.¹⁹

Die Beobachtungen von Steinberg und Horwitz (1986) haben aufgezeigt, dass Sprachenlernende in einer aufregenden Situation weniger elaborierte und weniger persönliche Aussagen produzieren als unter entspannten, angstlosen Bedingungen. In der Studie von Gregersen (2003) haben die HÄ ProbandInnen mehr sprachliche Fehler gemacht und weniger eigene Fehler erkannt. Darüber hinaus hatten die hochhängstlichen TeilnehmerInnen in stärkerem Maße auf Code-Switching zurückgegriffen als ihre NÄ MitstudentInnen (Gregersen 2003).

Einen umfangreichen Einblick in die Wirkungsweise der FSVA auf den zielsprachlichen Output der Fremdsprachenlernenden stellt die Studie von Tóth (2012)

¹⁹ Einen detaillierteren Überblick über die duplizierten Studien und ihre Ergebnisse bietet die Studie von Al-Schboul et al. (2013).

dar, in der ungarische Studierende mit unterschiedlichem Aufregungsniveau (gemessen anhand der *FLCA*-Skala) hinsichtlich ihrer sprachlichen Leistungen in der Zielsprache Englisch überprüft wurden. Die ProbandInnen nahmen an einem semiformalen Gespräch mit einem englischen Muttersprachler teil. Ein wichtiges unterscheidendes Merkmal der Studie liegt darin, dass die Autorin zwei Arten der ExpertInnen zur Analyse heranzog. Einerseits wurden die Sprechdaten der ProbandInnen von zwei unabhängigen ExaminatorInnen gemäß den formalen Kriterien für mündliche Prüfungen eingeschätzt und andererseits wurde die informelle und subjektive Meinung eines Muttersprachlers über die sprachlichen Leistungen der ProbandInnen in die Analyse einbezogen. Laut Bewertung nach Prüfungskriterien haben sich hochhängstliche ProbandInnen im Gespräch als weniger geeignet dafür erwiesen, spontan sprachlich zu reagieren, ihre persönliche Meinung darzustellen und eine vieldeutige Situation zu beschreiben und zu besprechen. Die HÄ ProbandInnen haben nicht fließend und mit viel Verzögerungen gesprochen, hatten eine schlechtere Aussprache in der Zielsprache und konnten lediglich einen begrenzten Wortschatz und eine limitierte Anzahl an grammatikalischen Strukturen in ihrer Rede verwenden. Insgesamt haben sich die HÄ ProbandInnen als wenig fähige und effektive KommunikantInnen in einer zielsprachigen Kommunikationssituation erwiesen.

Die Bewertungen durch den Muttersprachler, der einzelne Interviews mit den StudienteilnehmerInnen durchgeführt hat, stehen im Einklang mit den formellen Bewertungen der Examinatoren. Der Muttersprachler hat die allgemeinen Fertigkeiten und den Inhalt der Antworten der HÄ Fremdsprachenlernenden im Großen und Ganzen bedeutend niedriger eingeschätzt, als bei NÄ. Laut dem Muttersprachler haben die HÄ weniger fließend gesprochen, „kämpften“ mit der Grammatik und mit ihrem kargen Wortschatz. Außerdem hatten die HÄ ProbandInnen Verständnisschwierigkeiten in der Zielsprache und produzierten wenig detaillierte Antworten. Obwohl der Muttersprachler nicht daran zweifelte, dass die HÄ ProbandInnen an sich tief sinnige Gedanken zu den angebotenen Diskussionsthemen hatten, hat er ihre Antworten als „nicht besonders philosophisch“ und „oberflächlich“ beschrieben (Tóth 2012, S. 1173).

Aus dem Blickwinkel des Perfektionismus betrachten Gregersen und Horwitz (2002) die Reaktion niedrig- und hochhängstlicher Fremdsprachenlernender auf ihren zielsprachigen Output und kommen zur Schlussfolgerung, dass die beiden Gruppen unterschiedlich an das Primärziel des mündlichen Interviews herangingen: während die hochhängstlichen Studierenden versuchten, sich möglichst fehlerfrei auszudrücken, haben die niedrighängstlichen StudienteilnehmerInnen Wert darauf gelegt, weiterzusprechen, auch wenn sie Fehler in ihrer Rede bemerkten. Bei der Auseinandersetzung mit den Lerneinstellungen von Fremdsprachenlernenden hat Horwitz (1984; vgl. Horwitz et al. 1986) festgestellt, dass einige Studierende der Meinung sind, sie sollten sich nicht zu Wort melden, wenn sie sich nicht sicher sind, dass sie ihre Äußerungen ohne sprachliche Fehler produzieren können. Darüber hinaus sind mehrere Studierende nicht dazu bereit, unbekannte Wörter aus dem Kontext zu erraten, sondern gehen davon aus, dass sie alle im Text angeführten Sprachmittel beherrschen müssten. (Horwitz 1984; Horwitz et al. 1986).

Die Verwendung einer modernen Forschungsmethode namens „idiodynamischer Einsatz“ (siehe Kapitel 4.3.2) bietet einen neuen aufschlussreichen Input für die FSVA-Forschung. Die Studie von Gregersen et al. (2014) setzt sich mit der Wirkung der FSVA bei drei HÄ und drei NÄ ProbandInnen unmittelbar im Prozess des fortlaufenden Sprechaktes auseinander. Die analysierten Variablen waren erstens die allgemeine Dauer, während der sich die ProbandInnen im aufgeregten Zustand befanden (gemessen durch Herzschlag), zweitens die Selbsteinschätzung ihres fremdsprachlichen Auftretens und drittens die Lernstrategie bei der Vorbereitung auf die mündliche Prüfung. Die triangulierten Forschungsdaten haben ergeben, dass sich die HÄ ProbandInnen die Hälfte der Zeit in einem immer steigenden Aufregungszustand befanden, während die Aufregung der NÄ ProbandInnen im selben Zeitabschnitt allmählich sank und sie insgesamt weniger Zeit in einer „aufgeregten Zone“ (engl. „*anxious zone*“) verbrachten. Die HÄ ProbandInnen haben ihren Auftritt in der Fremdsprache negativ bewertet, die NÄ ProbandInnen waren dagegen mit ihrem Vortrag zufrieden. Ein Unterschied zwischen den ProbandInnen bestand zudem in der Lernstrategie, auf die die ProbandInnen bei der Vorbereitung auf die Präsentation zurückgegriffen haben: während sich die HÄ ProbandInnen für das wortgenaue Auswendiglernen des Präsentationstextes entschieden, konzentrierten sich die NÄ ProbandInnen auf das Einprägen allgemeiner Ideen.

Hier sei auf das ähnliche Forschungsdesign der meisten aufgezählten Studien verwiesen, bei dem alle ProbandInnen aufgrund ihres Niveaus der zielsprachigen Kommunikation oder beim Fremdspracherwerb (gemessen vorwiegend anhand der *FLCA*-Skala) in zwei Gruppen – HÄ und NÄ – eingeteilt werden. Im Nachhinein werden die Mittelwerte beider Gruppen miteinander verglichen und Schlussfolgerungen über die FSVA-Wirkung auf die Leistungen dieser Gruppen gezogen.

Al-Schboul et al. (2013) führen in ihrem Aufsatz empirische Studien aus zahlreichen Ländern auf, in denen die Korrelation zwischen FSVA und Gesamtnoten, Selbsteinschätzung und Leistungen Fremdsprachenlernender bei einzelnen fremdsprachlichen Fertigkeiten (wie Hörverstehen, Aussprache, Leseverstehen und schriftlicher Ausdruck) analysiert wurde. Während die Zielsprache bei allen Untersuchungen Englisch war, erstreckte sich die Breite der Erstsprachen der ProbandInnen in den Studien von Türkisch über Koreanisch, Pakistanisch, Arabisch, Polnisch, Persisch, Thai bis Chinesisch. Alle Studien haben eine signifikante negative Korrelation zwischen dem Aufregungsniveau der Fremdsprachenlernenden und den Kriterien ihrer fremdsprachlichen Leistungen ergeben. Dies lässt die AutorInnen erneut – ungefähr zehn Jahre nach Erscheinung der oben erwähnten Übersichtsstudie von Horwitz (2001) – schlussfolgern, dass unter Voraussetzung des Einsatzes geeigneter Messinstrumente der beeinträchtigende Einfluss der FSVA auf die Leistungen der Fremdsprachenlernenden offensichtlich erscheint. Die wenigen Studien, die auf eine förderliche FSVA-Wirkung hinweisen, betrachten Al-Schboul et al. (2013, S. 32) als vereinzelte Ausnahmen von der allgemeinen Regel.

9.3 Theoretische Erklärung für den hinderlichen und förderlichen Einfluss der FSVA

Horwitz et al. (1986) zeigen, dass aufgeregte Studierende oft nicht in der Lage sind, ihre zielsprachigen Kenntnisse während einer Prüfung zum Vorschein zu bringen. Sie beklagen sich darüber, dass sie den erlernten grammatikalischen Stoff unter Aufregung vergessen und dass es ihnen schwerfällt, sich auf die Kommunikation in der Zielsprache zu fokussieren (Horwitz 2000; Horwitz 1986). Einige Fremdsprachenlernende behaupten, dass sie Schwierigkeiten haben, Laute und Strukturen in der mündlichen Rede ihrer GesprächspartnerInnen auseinanderzuhalten und folglich den Inhalt der fremdsprachlichen Äußerung zu verstehen (Horwitz 2000). Die negative Auswirkung der Aufregung ist bei hochhängstlichen Fremdsprachenlernenden vor allem in Prüfungssituationen ausgeprägt, wo die Studierenden Achtsamkeitsfehler begehen und „aus Nervosität“ falsche Antworten geben (Horwitz 2001).

Die beeinträchtigende Wirkung der FSVA auf fremdsprachliche Produktion und das Fremdsprachenlernen wird in der FSVA-Forschung vorwiegend mit dem Monitor-Modell und der Hypothese des affektiven Filters (Krashen 1988) erklärt. Laut Krashen verhindert die affektive Barriere die Aufnahme des fremdsprachlichen Inputs und kann damit den Spracherwerb beeinträchtigen. Bei einer mentalen Blockade können die Fremdsprachenlernenden nicht in vollem Umfang von dem Input profitieren. Wenn sich die Fremdsprachenlernenden unsicher oder unmotiviert fühlen oder wenn sie Angst vor dem Durchfallen haben, wird der affektive Filter aktiviert, der die Aufnahme und Bearbeitung des fremdsprachlichen Inputs behindert. Die affektive Blockade verschwindet, wenn Lernende Ruhe bewahren und versuchen, als aktive KommunikantInnen zu agieren. In letzterem Fall wird der fremdsprachliche Input von den Lernenden unbeschwert aufgenommen und im weiteren Kommunikationsprozess bearbeitet.

Das Monitor-Modell von Krashen besagt, dass erwachsene Lernende beim Fremdsprachenlernen besonders genau auf ihren Output in der Zielsprache achten (Krashen und Seliger 1976). Bei Generierung einer fremdsprachlichen Äußerung prüfen die erwachsenen Lernenden, ob der Output den Regeln der Zielsprache entspricht, die sie sich angeeignet haben.

Die FSVA verursacht solche „beeinträchtigenden selbstbezogenen Kognitionen..., Aufregungsgefühle, und physiologischen Reaktionen“, wie beschleunigter Herzschlag, die die Fremdsprachenlernenden während der Kommunikation in der Fremdsprache erleben. Die selbstbezogenen Kognitionen treten in einer Situation auf, in der die Fremdsprachenlernenden ihre Intelligenz und ihre Fähigkeiten wegen der mangelnden Fremdsprachenkenntnisse nicht in vollem Maße demonstrieren können: „...[F]ew people can appear equally intelligent, sensitive, witty, and so on when speaking a second language as when speaking their first“ (Horwitz 2000, S. 258). Mehrere empirische Studien von MacIntyre und Gardner (1991 a, 1991 b, 1994 a, 1994 b) kommen zum Ergebnis, dass die Selbstbeobachtung der Fremdsprachenlernenden ihre kognitive Fähigkeit zur Aufnahme, Bearbeitung und Generierung der Fremdsprache beeinträchtigt.

Im Rahmen der kognitiven Psychologie wird Aufregung als kognitive Interferenz verstanden (Eysenck, M. 1979). Eysenck weist darauf hin, dass Aufregung mit ablenkenden selbstbezogenen Kognitionen, wie Angst vor Versagen, fortfahrende Selbsteinschätzung, Vergleich mit den anderen und Angst vor fremder Einschätzung einhergeht. Diese Kognitionen gehören nicht zur primären Aufgabe der Kommunikation in der Fremdsprache, beanspruchen jedoch die begrenzte Kognitionskapazität und den Arbeitsspeicher, was das Durchführen der aufgabenrelevanten Kognitionen beeinträchtigt. Damit unterscheiden sich laut Eysenck (1979) hochhängstliche und niedrighängstliche Personen hinsichtlich des kognitiven Inhalts sowie des kognitiven Prozesses. Während niedrighängstliche Personen ihre Kognitionen meistens direkt auf die aufgabenbezogenen Informationen lenken, werden die hochhängstlichen Personen häufig mit dualen Kognitionen – aufgabenrelevante und aufgabenirrelevante – und geteilter Aufmerksamkeit konfrontiert (Eysenck, M. 1979, S. 364). Derartige verstreute Kognitionen, die gleichzeitig selbstbezogene und zielorientierte Aufgaben bedienen, führen nach der Habit-Interferenz-Theorie von Mandler und Sarason (1952) zur Leistungsbeeinträchtigung bei hochhängstlichen Personen.

Auf diese Weise können die kognitiven Theorien der Angstwirkung die „Blackouts“ (Horwitz et al. 1991; vgl. Onwuegbuzie et al. 1999 b) erklären, die HÄ Studierende während der Kommunikation in der Fremdsprache erleben und die bei Aufnahme und Bearbeitung der zielsprachigen Informationen sowie beim Abrufen der vorhandenen Kenntnisse auftreten. Laut M. Eysenck (1979) sind sich hochhängstliche Persönlichkeiten der Beeinträchtigung ihrer Leistungen, die durch ihre Aufregung verursacht wird, bewusst und versuchen, diese mit erhöhtem Lern- und Zeitaufwand zu kompensieren.

Bei der theoretischen Auseinandersetzung mit dem förderlichen Effekt der Aufregung heben Alpert und Haber (1960) hervor, dass förderliche und hinderliche Aufregung nicht zwei Extreme eines Kontinuums sind, sondern als zwei unabhängige Konstrukte zu verstehen sind (Scovel 1978, S. 138). Dementsprechend kann eine Person, so Alpert und Haber (1960), nicht nur eine Art der Aufregung aufweisen, sondern gleichzeitig unter dem Einfluss einer förderlichen und einer beeinträchtigenden Aufregung stehen. Die Koexistenz positiver und negativer Wirkungen der Aufregung können im Rahmen der „*activation/arousal theory*“ erläutert werden, deren VertreterInnen behaupten, dass Aufregung nicht nur in eine Richtung wirkt, sondern hinsichtlich ihres Einflusses die Form einer umgekehrten U-Kurve annimmt (Duffy 1962; Malmo 1966). Demnach bringt steigende Aufregung so lange bessere Leistungen mit sich, bis sie ein Maximum erreicht, wonach die Leistung wieder sinkt. Die förderliche und beeinträchtigende Wirkung der Aufregung hängen darüber hinaus in großem Maße vom Schwierigkeitsgrad der Aufgabe ab.

Beweise für die *activation/arousal theory* sind teilweise in der Studie von Siegman und Pope (2013) zu finden, die sich mit der Aufregung bei der Kommunikation in der Erstsprache auseinandergesetzt haben. Die Forscher haben sich den Einfluss von drei Aufregungsarten angesehen: experimentell induzierte Aufregung, Eigenschaftsangst und Angststörung (Angstform von Patienten einer psychiatrischen Klinik). Die Resultate der Studie haben ergeben, dass sowohl die situative experimentell induzierte

Aufregung als auch die Eigenschaftsangst der ProbandInnen mit einem Anstieg in der sprachlichen Produktivität und im Redefluss einhergehen.

Zusammenfassend sind in der Angstforschung mehrere Theorien und Hypothesen vertreten, die Erklärungsansätze für den förderlichen sowie hinderlichen Einfluss der Aufregung beim Fremdsprachensprechen und Spracherwerb anbieten. Dabei ist jedoch zu erwähnen, dass sich die meisten etablierten FSVA-ForscherInnen den kognitiven Angsttheorien zuwenden, die die Leistungsbeeinträchtigung mit dem belastenden Einfluss von selbstbezogenen Kognitionen auf den aufgabenorientierten Kognitionsprozess erklären. Jedoch ist auch die Existenz anderer Angsttheorien nicht zu vernachlässigen, die den Erregungszustand in Zusammenhang mit einer gewissen Leistungsverbesserung bringen.

9.4 Diskussion der beeinträchtigenden und förderlichen Wirkung der FSVA

In ihrer Studie, in der sie die bestehende FSVA-Forschung mit kritischem Blick betrachtet, greift Scholz (2012) die Diskussion über die förderliche Wirkung der FSVA erneut auf. Die Autorin plädiert dafür, dass unter Berücksichtigung einer vielseitigen Identität der Lernenden auch die Möglichkeit einer motivierenden Wirkung der FSVA anerkannt werden soll. Vorausgesetzt, dass Lernende über unterschiedliche Einstellungen, Durchsetzungskraft und Zielsetzungen verfügen, kann nicht angenommen werden, dass alle in aufregenden Kommunikationskonstellationen auf die gleiche Weise reagieren. Es ist nicht auszuschliessen, dass kommunikationsbezogene Schwierigkeiten im Spracherwerbsprozess motivierend wirken und im Endergebnis bei bestimmten Lernenden ein zielgerichtetes Lernverhalten auslösen können (Alpert und Haber 1960; Scholz 2012).

Im Zuge der Entwicklung der FSVA-Forschung hat sich in der Sprachlehrforschung ein Forschungszweig etabliert, der sich damit beschäftigt, eine möglichst niedriggängstliche Unterrichts Atmosphäre zu schaffen, in der sich alle Fremdsprachenlernenden von ihrer FSVA lösen können (Foss und Reitzel 1988; Crookall und Oxford 1991; Price 1991; Young 1986, 1991). Einige ForscherInnen widmen sich der Frage, welche Lehrpraktiken und fremdsprachlichen Kommunikationskonstellationen innerhalb und außerhalb des Unterrichts am meisten Aufregung bei Lernenden verursachen. So wurde in empirischen methodologischen Studien behauptet, dass Unterrichtspraktiken, wie Vorträge und Vorlesungen (Daly 1991), das Vorspielen eines Dialoges und spontanes Reden (Young 1990, 1991) bei Fremdsprachenlernenden für besonders viel Aufregung sorgen und deshalb an diese angepasst oder überhaupt vermieden werden sollten. Paar- und Gruppenarbeit verursachen hingegen weniger Aufregung und seien deshalb im FSU zu bevorzugen.

Solche Fragestellungen und Forschungsziele sind in der Erforschung persönlicher Unterschiede entstanden, wobei meist angenommen wurde, dass gewisse Merkmale wie bspw. FSVA, instrumentelle Motivation oder Introvertiertheit als charakterisierende Aspekte für eine ganze Gruppe von Fremdsprachenlernenden gelten, die diese

Merkmale auf ähnliche Weise erleben. Mit Hinblick auf die Individualität der Lernenden und auf die Hauptaufgabe des FSU als Vorbereitung auf die alltägliche zielsprachige Praxis scheinen solche Fragestellungen allerdings weder zielführend noch vollkommen erreichbar. Erstens drängt sich die Frage auf, ob der FSU, in dem mündliche Unterrichtspraktiken mit Blick auf die FSVA der Lernenden angepasst werden, effektiv auf die authentische Kommunikation vorbereiten kann. Zweitens ist die Annahme zu hinterfragen, dass sich alle Fremdsprachenlernenden darin einig sein können, bei welchen Aufgaben sie am meisten Aufregung empfinden. Mit einer derartigen Zielsetzung in der Forschung wird impliziert, dass alle Fremdsprachenlernenden in ihrer Wahrnehmung der Unterrichtspraktiken gleich oder ähnlich sind und dass eine universelle „Obergrenze“ berechnet werden kann, über der alle Lernende in gleicher Weise die beeinträchtigende Wirkung der FSVA erleben.

Angesichts der Einzigartigkeit der psychischen und motivierenden Gegebenheiten jeder/jedes Lernenden kann nicht davon ausgegangen werden, dass auf Basis theoretischer oder empirischer Studien ein universeller Rahmen in der zielsprachigen Kommunikation festgestellt werden kann, der eine Komfortzone für jede(n) einzelne(n) Lernende(n) markiert. Die Grenze, über der die förderliche Wirkungsweise der FSVA in einen beeinträchtigenden Einfluss übergeht, ist bei allen Lernenden unterschiedlich und kann nicht verallgemeinert festgelegt werden: „...It is recognized that one’s uppermost limit of language anxiety threshold is anything but fixed; it varies from culture to culture, from individual to individual, or even from moment to moment“ (Zheng 2008, S. 9).

Für die Wiederaufnahme der Diskussion über die Wirkungsweise der FSVA spricht auch die Tatsache, dass trotz der prävalierenden Studien über den beeinträchtigenden Einfluss der *FLCA* auch Ergebnisse zur förderlichen Rolle der Fremdsprachenverwendungsangst vorliegen (Oxford 1999; Liu 2006; Liu und Jackson 2011). Darüber hinaus ist dem Hinweis von Ushioda (2009) nachzugehen, wonach die Lernenden nicht nur im Rahmen des FSU zu betrachten sind, sondern als Persönlichkeiten, die ihre Individualität im Kontext des Alltagslebens realisieren. Ausgehend davon, dass die Fremdsprachenverwendende ihre zielsprachigen Kenntnisse nicht nur im FSU einsetzen, ist anzunehmen, dass die FSVA abhängig von der jeweiligen Kommunikationskonstellation einen bestimmten Einfluss ausübt.

9.5 Schlussfolgerung: Aktualität der Forschungsfrage und Desiderate für die weitere Untersuchung

Die schwerwiegenden Folgen der FSVA beim Lernen und beim Einsatz der Fremdsprachen veranlassen die ForscherInnen dazu, die Wirkung der FSVA auf die Qualität fremdsprachlicher Produktion und auf das Kommunikationsverhalten der Fremdsprachenlernenden eingehend zu analysieren. Jedoch liegen noch relativ wenige Studien vor, die die konkrete Wirkung von FSVA auf die sprachliche Leistung der Fremdsprachenlernenden betrachten. Aufgrund der Vielfältigkeit der eingesetzten Messinstrumente und der Unklarheit in der Bezeichnung des Forschungsgegenstandes

liefern die ersten Studien zu dieser Fragestellung überdies widersprüchliche Ergebnisse, die sowohl auf eine positive als auch auf eine negative Natur der FSVA-Wirkung hinweisen.

Das Defizit der Studien zur FSVA-Wirkung und die Diskrepanz in ihren Ergebnissen stellt Dewaele (2009, S. 625) in Zusammenhang mit der Interdisziplinarität der Fragestellung über den Effekt individueller Merkmale auf das Sprachenlernen. Für den sorgfältigen Aufbau des Forschungsdesigns werden theoretische und methodische Kenntnisse in mehreren Forschungsbereichen benötigt: „[T]he SLA researcher needs to combine considerable theoretical knowledge and methodological skill in personality psychology, social psychology, as well as applied linguistics, educational psychology, sociolinguistics and psycholinguistics“ (Dewaele 2009, S. 625).

Die traditionelle Auseinandersetzung mit dem Effekt von Aufregung liegt im Kontext des unterrichtsbezogenen Fremdsprachenlernens. In diesem Bereich haben sich die ForscherInnen vorwiegend auf zwei Forschungsebenen konzentriert: die „inter-individuelle“ Perspektive – die sich mit der Frage beschäftigt, welche Persönlichkeiten am anfälligsten für den FSVA-Effekt sind – und die „intra-individuelle“ Perspektive, die der Frage nachgeht, welche Art von kommunikativen Aufgaben, Situationen und GesprächspartnerInnen bei den Fremdsprachenlernenden die größte Aufregung verursachen. Dabei mangelt es in der Erforschung persönlicher Merkmale an einer eingehenden Analyse der FSVA-Wirkung auf die sprachliche Produktion der Fremdsprachenlernenden, was ebenfalls auf die Interdisziplinarität der Fragestellung und die spezifischen Interessen der relevanten Forschungsbereiche zurückzuführen ist:

„[P]ersonality theorists do not consider speech production interesting enough to warrant an in-depth investigation. There is also the problem of finding the appropriate level for analysis. Theoreticians in the field of personality research want to explain linguistic behaviour at a global level and do not wish to analyse linguistic subsystems in detail. Psycholinguists and sociolinguists, on the other hand, get confused by the multiplicity of theories in the field of personality research and seem uncertain of which traits to measure and at which level (super or primary-traits).“ (Dewaele und Furnham 2000, S. 356; siehe auch Furnham 1990).

Während es in der Persönlichkeitsforschung genug wissenschaftliche Belege für die Auswirkung der persönlichen Merkmale auf das allgemeine Verhalten der Lernenden gibt, ist die Wirkung dieser auf den Fremdspracherwerb und auf die sprachliche Produktion noch wenig erforscht. Darüber hinaus bedingt die „*Big Five personality theory*“, die auf Basis einer Faktorenanalyse entstanden ist, dass die an sie angelehnten Studien zu den persönlichen Eigenschaften primär quantitativ und anhand einer statistischen Analyse durchgeführt wurden. Folglich entsteht im Bereich angewandter Linguistik und Bildungspsychologie der Bedarf nach qualitativer Validierung der Ergebnisse der Korrelationsanalyse zwischen den Variablen „FSVA“ und „fremdsprachliche Leistungen“.

Die Heterogenität der Untersuchungsergebnisse zum Verhältnis zwischen persönlichen Eigenschaften der Lernenden und sprachlichen Leistungen führt Dewaele (2012) auf theoretische und methodische Aspekte zurück, denen in der früheren FSVA-Forschung

und der Erforschung anderer individueller Variablen nicht genug Aufmerksamkeit geschenkt wurde.

Ein Grund dafür liegt in der Natur der abhängigen Variablen der aktuellen Fragestellung, nämlich der fremdsprachlichen Leistungen der Lernenden. Es liegen mehrere Definitionen und Auffassungen von „Erfolg“ in der Fremdsprache vor, die entsprechend unterschiedliche Einschätzungen zur Wirkungsweise von FSVA bedingen. Die methodische Vorgehensweise bei der Erhebung der Prädiktorvariablen – der FSVA-Variable in der vorliegenden Fragestellung – bereitet ebenso Schwierigkeiten für den Vergleich der Studien. Wie oben bereits erwähnt, wurden in den vorliegenden Studien zur Analyse des Angsteffektes verschiedene Messinstrumente zur Erhebung verschiedener Angstkonzepte eingesetzt, wie State-Trait-Angstinventar (Spielberger 1984), *Facilitating/Debilitating Anxiety Inventory* (Alpert und Haber 1960) und ab 1986 vorwiegend die *Foreign Language Classroom Anxiety Scale* (Horwitz et al. 1986).

Die Auswahl des passenden Messinstrumentes wird darüber hinaus dadurch erschwert, dass für eine präzise Messung laut Dörnyei (2010, S. 248) eine kontextualisierte Skala erforderlich ist. Die Angstskala soll laut Dörnyei Fragen zu konkreten Kommunikationssituationen beinhalten, mit denen die/der Lernende gut vertraut ist, z. B. Fragen zur Kommunikation im Unterricht, falls die ForscherInnen die Angst in einem unterrichtsbezogenen Lernkontext erfassen wollen.

Ein anderes Hindernis in der Forschung der Angstwirkung auf das Fremdsprachenlernen ist die Vielfalt an Variablen, die in einer Situation das kommunikative Verhalten und die zielsprachige Produktion der Fremdsprachenverwendenden beeinflussen. Mehrere kognitive, soziale und situative Variablen sowie individuelle Variablen der Lernenden üben neben der Aufregung einen direkten Einfluss auf das Lernen bzw. die Sprachproduktion der Lernenden aus (Dewaele 2012). Laut Dewaele (2012) ist es folglich äußerst schwierig, wenn nicht unmöglich, ein Forschungsdesign zu konzipieren, das die Angstvariable von anderen beeinflussenden Störvariablen isoliert.

In Bezug auf die aufgezählten Aspekte setzen sich klare Desiderate für die weitere FSVA-Forschung durch, die frühere Forschungsmethoden und theoretische Ansätze einer kritischen Hinterfragung unterziehen. Das erste Desiderat betrifft die Notwendigkeit der Verwendung von konkreteren und detaillierteren Kriterien für die Messung der FSVA-Wirkung als Gesamtnoten und Selbstbewertungen der fremdsprachlichen Leistungen. Darauf gehen Dewaele und Furnham in ihrer Studie zur Untersuchung der Wirkung von Extraversion auf die sprachliche Produktion der Fremdsprachenlernenden ein und verlangen komplexere und differenzierte linguistische Variablen, die nicht nur die schriftliche Sprache, sondern auch die mündliche Kommunikation in natürlicher Umgebung bedienen würden (2000, S. 356). Auch Dörnyei (2010, S. 248) weist darauf hin, dass nicht ganzheitliche Kompetenzmessungen, wie Prüfungsergebnisse oder Leistungen bei einer bestimmten Aufgabenerfüllung erhoben werden sollen. Stattdessen wäre es wünschenswert, dass die

ForscherInnen auf die Kriterien konzentrieren, die mit dem Verhalten der Lernenden verbunden sind.

Diesbezüglich sprechen Dewaele und Furnham (2010) jedoch die Warnung aus, dass es in der Forschung noch keine passenden Theorien gibt, die spezifisch den persönlichkeitsabhängigen sprachlichen Merkmalen gewidmet sind:

„[T]he relationship between personality/cognitive style and language measures [...] [are – Anm. N. I.] unsatisfactory and frustrating because of an absence of ‘parsimonious, consistent, fruitful theories described specifically for, or derived from, the personality markers of speech [...]‘“ (Dewaele und Furnham 2010, S. 355-356; Furnham 1990, S. 92).

Als zweites Desiderat rückt die Miteinbeziehung der Persönlichkeit der Lernenden bei der Analyse vom individuellen Einfluss der FSVA auf ihre fremdsprachliche Produktion in den Vordergrund. Die meisten Studien betrachten den Einfluss der FSVA auf Fremdsprachenlernende, ohne das individuelle Niveau ihrer Sprachkenntnisse zu berücksichtigen. Die ForscherInnen orientieren sich zum großen Teil am allgemeinen Sprachniveau des entsprechenden Studienjahres (Cheng et al. 1999; Aida 1994; Gregersen und Horwitz 2002). Individuelle Charakteristika der Lernenden, wie ihre kognitiven Fähigkeiten, der Lernstil, die sprachlichen Erfahrungen, Lernziele und eine Vielzahl anderer Faktoren werden normalerweise nicht berücksichtigt. Damit wird in der FSVA-Forschung ein interspersönlcher Ansatz vertreten, bei dem eine Homogenität der Lernergruppen vorausgesetzt wird und die FSVA-Wirkung nicht für jede(n) einzelne(n) Lernende(n), sondern für eine(n) durchschnittliche(n) HÄ- oder NÄ-Lernende(n) kalkuliert wird.

Besonders fehleranfällig scheint dieser Ansatz bei der Analyse der FSVA-Wirkung auf spezifische sprachbezogene Aufgaben zu sein. Als Beispiel für solche Studien kann die oben dargelegte Studienreihe von MacIntyre und Gardner (1989, 1993 a, 1994 a, 1994 b) dienen, wo die Wirkung von Angst auf den kognitiven Prozess der ProbandInnen anhand gewisser fremdsprachlicher Aufgaben analysiert wurde. Das Forschungsdesign dieser Studien setzt voraus, dass schlechtere Leistungen von ProbandInnen bei kognitiv anspruchsvollen sprachlichen Aufgaben unter der Voraussetzung eines höheren *FLCA*-Niveaus auf ihre Aufregung zurückzuführen sind. Derartige Schlussfolgerungen können sich dennoch als voreilig erweisen, wenn die persönlichen Charakteristika der ProbandInnen nicht beachtet werden, die bei der Erfüllung dieser spezifischen Aufgaben eine förderliche oder beeinträchtigende Wirkung entfalten können. So können persönliche Interessen oder Neigungen der ProbandInnen bessere Leistungen bei der Erfüllung gewisser Aufgaben bedingen. Beispielsweise könnten jene Studierenden, die außerhalb des FSU fremdsprachige Literatur lesen, bei einem Lückentext besser als die anderen abschneiden. Die Übersetzung von Prosatexten ist eine noch spezifischere Aufgabe, die vermutlich denjenigen Studierenden besser gelingen wird, die Erfahrung mit einer solchen Aktivität sowie eine gewisse Begabung und Kreativität aufweisen.

In diesem Zusammenhang ist die Bemerkung von Dewaele (2012) von Belang: „[A] certain personality trait might have an effect in a particular situation where learners

have to perform a specific task [...] but that effect may disappear in another situation or another task“ (Dewaele 2012, S. 42).

Im Kontext dieser kritischen Aspekte erweist sich die intrapersonliche Perspektive als besonders aufschlussreicher Forschungsansatz, der einen tiefen Einblick in die FSVA-Wirkung auf die individuelle Intersprache der Fremdsprachenlernenden liefert. Dieser Ansatz bei der Sprechprobenanalyse sowie die Triangulation bei der methodischen Vorgehensweise steht im Einklang mit der dynamischen Systemtheorie und dem *person-in-context approach* (näher dazu siehe Kapitel 4.1.1 und 4.3.1), die in der heutigen Persönlichkeits- und Motivationsforschung als vielversprechende Ansätze betrachtet werden (Dörnyei 2010). Damit wird das Ziel gesetzt, Fremdsprachenlernende „in ihrer Gesamtheit als Individuen und komplexe Wesen“ zu betrachten (Pervin und John 2001, S. 3).

Kapitel 10 Methodisches Verfahren der zweiten Teilstudie

In diesem Kapitel werden die Schritte der triangulierten methodischen Analyse der zweiten Teilstudie einzeln erläutert und hinsichtlich ihrer Fragestellungen dargestellt. Die Vorgehensweise berücksichtigt insbesondere die oben angeführten Desiderate und verfolgt das Ziel, die intrapersonliche Perspektive bei der Analyse zu gewährleisten.

10.1 Theoretischer Ansatz der empirischen Untersuchung und Verfahrensweise für die Sprechprobenanalyse

Im zweiten Teil der Forschungsarbeit wird das Ziel verfolgt, den intrapersonlichen Einfluss der FSVA auf den fremdsprachlichen Output der HÄ und NÄ Fremdsprachenlernenden zu analysieren und Schlussfolgerungen über den eventuellen Unterschied in der Wirkungsweise der FSVA bei HÄ und NÄ ProbandInnen zu ziehen. Die triangulierten Daten aus der quantitativen, inhaltlichen und linguistischen Analyse werden dafür verwendet, um die Zusammenhänge zwischen dem subjektiven Erleben der FSVA und den objektiven Anzeichen der FSVA-Wirkung auf fremdsprachliche Produktion der Fremdsprachenlernenden darzustellen.

Wie die Inhaltsanalyse im Rahmen der ersten Teilstudie zeigte, hängt die FSVA der StudienteilnehmerInnen mit Selbstüberwachung und selbstbezogenen Gedanken zusammen. Die befragten Fremdsprachenverwendenden geben an, dass sie im Laufe des Kommunikationsprozesses befürchten, „dumme“ Fehler zu begehen und von ihren muttersprachlichen GesprächspartnerInnen auf Grund ihrer „kindischen“ Ausdrucksweise in der Zielsprache für oberflächliche und beschränkte Personen gehalten zu werden. Derartige Befürchtungen der ProbandInnen weisen darauf hin, dass bei höheren Werten der FSVA der selbstbezogene Kognitionsprozess bei einer zielsprachigen Interaktion in den Vordergrund tritt.

Die zweite Teilstudie besteht aus drei Verfahrensschritten (Abbildung 13): eine quantitative Analyse anhand der Fragebogenerhebung, eine Inhaltsanalyse der Interviews und der Gruppendiskussion sowie eine Sprechprobenanalyse. In der quantitativen Analyse wurden Daten über die subjektive Meinung der ProbandInnen hinsichtlich des physiologischen und sprachlichen Einflusses der FSVA erhoben. Bei der Inhaltsanalyse wurden qualitative Antworten von ProbandInnen über den Einfluss der FSVA auf ihre fremdsprachliche Produktion gesammelt. Die Sprechprobenanalyse diente dem Ziel, die persönliche Wirkung der FSVA auf den Output nachweislich zu veranschaulichen und mögliche Unterschiede im FSVA-Effekt zwischen NÄ und HÄ ProbandInnen aufzudecken.

Laut Fiedler (1985) liefern die Daten aus einer freien Sprachproduktion zuverlässigere Ergebnisse zum beeinträchtigenden Effekt der Angst als Befragungen, die auf retrospektiven Aussagen der ProbandInnen über Aufregungszustände basieren. Graebe (1992, S. 39) schlussfolgert diesbezüglich:

„[E]in Nachweis der Wirkung selbstbezogener Aufmerksamkeit [ist – Anm. N. I.] überzeugender [...], wenn sich die Wirkung während der Bewältigung der Aufgabe und ohne Aufforderung zur Selbstreflexion zeigt. [...] [D]ie *Aufgabe selbst* [Hervorhebung im Original] [muss – Anm. N. I.] die Identifizierung von Hinweisen zulassen, die eine Leistungsbeeinträchtigung und Selbstzentrierung anzeigen.“

In dieser Hinsicht sieht Graebe die Sprechprobenanalyse als optimalen Nachweis für die selbstbezogene Aufmerksamkeit von dispositionell ängstlichen Studierenden.

In der zweiten Teilstudie wurden die Sprechdaten der NÄ und HÄ ProbandInnen in zwei Situationen betrachtet, die einen unterschiedlichen Grad an selbstbezogener Aufmerksamkeit induzieren. Dabei wurde bei der Ausarbeitung des Forschungsdesigns zwei Grundvoraussetzungen berücksichtigt, die in der Psychologie und Persönlichkeitsforschung zu empirisch gut belegten Befunden gehören. Die erste besteht darin, dass die Leistungsbeeinträchtigung der ängstlichen ProbandInnen mit selbstrelevanten Kognitionen verbunden ist (vgl. Fiedler 1985; Eysenck, M. 1979; Eysenck et al. 2007; Graebe 1992). Die zweite Grundvoraussetzung betrifft die Möglichkeiten der Analyse von angstbedingten sprachlichen Merkmalen und besagt, dass sich kognitive Beeinträchtigungen bei einem sprachbezogenen Problemlösungsprozess in Störungen des Sprechverhaltens zeigen (Anderson 1993; Stäudel 1982, 1987; Lantermann 1983; Graebe 1992).

Zentral für die empirische Forschung war die Entscheidung, die individuellen Tendenzen der ProbandInnen in der Veränderung des Kommunikationsverhaltens unter Stresseinwirkung zu analysieren, statt die Mittelwerte der Personenkategorien in den beiden Kommunikationssituationen miteinander zu vergleichen.

Der persönliche Ansatz zu der Analyse der Sprechproben erweist sich als besonders wichtig angesichts der Tatsache, dass Problemlösungsprozesse und ihre Ergebnisse stark von der Persönlichkeit der/des Sprechenden geprägt sind.

Nach dem Kenntnisstand der Forscherin stellt die vorliegende Arbeit den ersten Versuch in der FSVA-Forschung dar, individuelle intrapersonliche Unterschiede im FSVA-Einfluss mit Blick auf den Output zu untersuchen. Diese Entscheidung resultierte aus dem *person-in-context approach* (Ushioda 2009; näher dazu siehe Kapitel 4.1.1), wobei die Individualität des Sprechverhaltens ins Zentrum der Aufmerksamkeit der vorliegenden Arbeit rückt. Auf die individuellen Sprechstile der ProbandInnen und die Schwierigkeiten bei der Berücksichtigung dieser für die Auswertung im Rahmen einer linguistischen Analyse verweist u. a. Graebe (1992, S. 55).

Um das Forschungsziel zu verfolgen, wurden zwei Sprechproben derselben Person in unterschiedlichen Kommunikationssituationen verglichen: eine Sprechprobe während der mündlichen Prüfung als potentiell stark belastende Situation und eine zweite während eines Gesprächs mit der Forscherin in einer entspannten Umgebung. Es wurde angestrebt, Sprechdaten in die Analyse aufzunehmen, die unter Bedingungen mit möglichst unterschiedlichen Angstniveaus erhoben wurden. Die mündliche Prüfung ist eine typische Kommunikationssituation, die untrennbar mit Angst vor Bewertung und Angst vor Versagen einhergeht und damit einen verstärkten Selbstbezug der ängstlichen ProbandInnen implementiert. Hierbei ist zu bemerken, dass Prüfungsangst in der

beschriebenen Analyse als Leistungsangst betrachtet wird, die eine konzeptionelle Nähe zum Konzept der FSVA aufweist und von gewissen ForscherInnen als einer der definierenden Aspekte der FSVA verstanden wird (Horwitz et al. 1986). Dabei soll jedoch daran erinnert werden, dass die FSVA in der Forschung als eine von der Prüfungsangst unabhängige Art der Aufregung definiert wird (Aida 1994; MacIntyre und Gardner 1989). Die Prüfungssituation wird deshalb in die Analyse einbezogen, weil die Wirkung der FSVA auf die HÄ ProbandInnen in einer Prüfungssituation laut Horwitz et al. (1986) ihre stärkste Ausprägung findet.

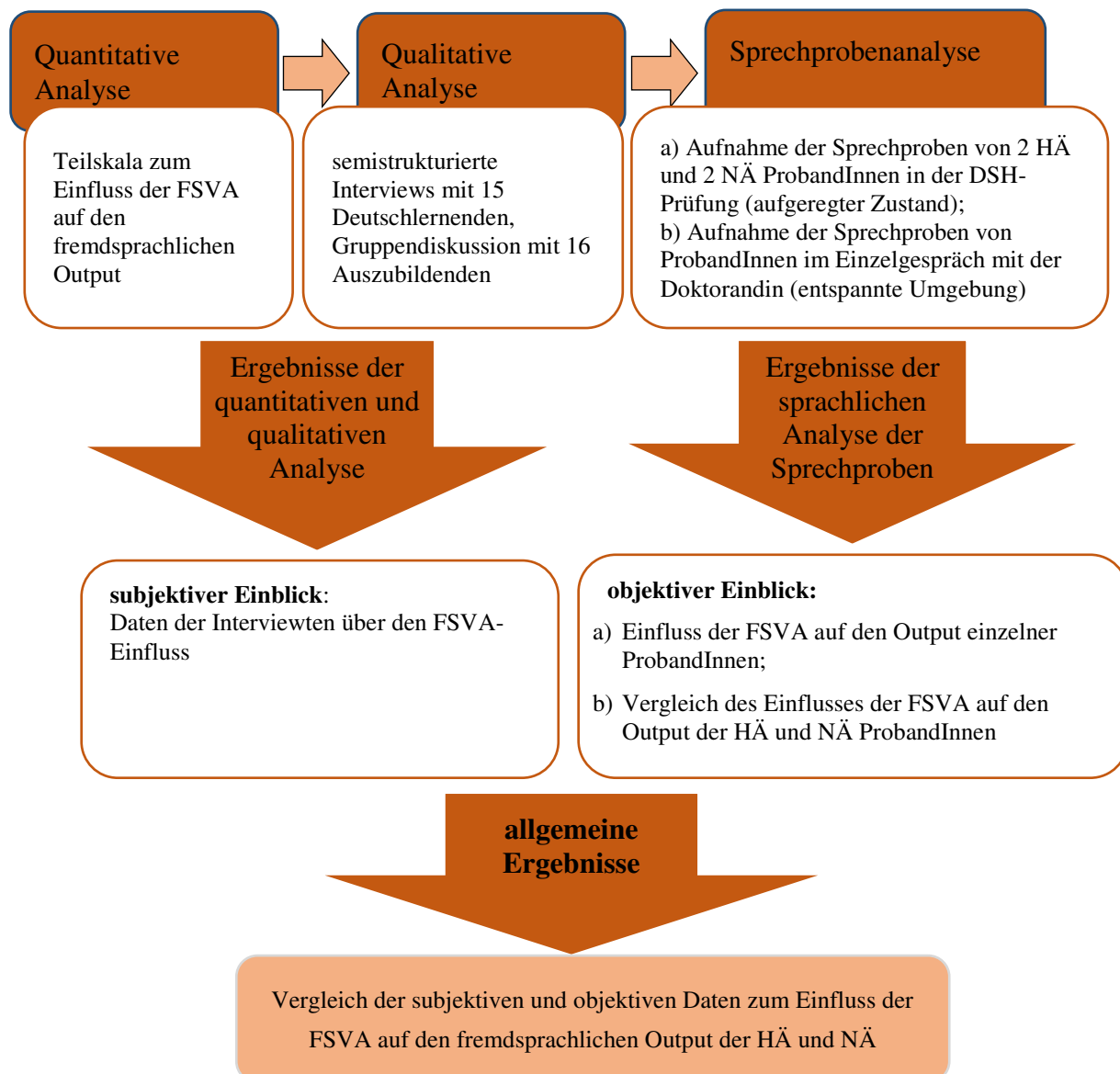


Abbildung 13. Ablauf der zweiten Teilstudie zum Einfluss der FSVA auf den fremdsprachlichen Output der NÄ und HÄ Deutschlernenden.

Um das Forschungsziel zu verfolgen, wurden zwei Sprechproben derselben Person in unterschiedlichen Kommunikationssituationen verglichen: eine Sprechprobe während der mündlichen Prüfung als potentiell stark belastende Situation und eine zweite während eines Gesprächs mit der Forscherin in einer entspannten Umgebung. Es wurde

angestrebt, Sprechdaten in die Analyse aufzunehmen, die unter Bedingungen mit möglichst unterschiedlichen Angstniveaus erhoben wurden. Die mündliche Prüfung ist eine typische Kommunikationssituation, die untrennbar mit Angst vor Bewertung und Angst vor Versagen einhergeht und damit einen verstärkten Selbstbezug der ängstlichen ProbandInnen implementiert. Hierbei ist zu bemerken, dass Prüfungsangst in der beschriebenen Analyse als Leistungsangst betrachtet wird, die eine konzeptionelle Nähe zum Konzept der FSVA aufweist und von gewissen ForscherInnen als einer der definierenden Aspekte der FSVA verstanden wird (Horwitz et al. 1986). Dabei soll jedoch daran erinnert werden, dass die FSVA in der Forschung als eine von der Prüfungsangst unabhängige Art der Aufregung definiert wird (Aida 1994; MacIntyre und Gardner 1989). Die Prüfungssituation wird deshalb in die Analyse einbezogen, weil die Wirkung der FSVA auf die HÄ ProbandInnen in einer Prüfungssituation laut Horwitz et al. (1986) ihre stärkste Ausprägung findet.

Im Laufe der Sprechprobenanalyse standen folgende Fragestellungen im Mittelpunkt:

1. Zeigen die HÄ ProbandInnen nachweislich schlechtere Leistungen beim Sprechverhalten während einer Prüfung als in entspannter Umgebung? Ist dieser beeinträchtigende Einfluss der FSVA auch bei NÄ ProbandInnen ersichtlich?
2. Lässt sich auch ein förderlicher Effekt der FSVA im Output der ProbandInnen erkennen?

Wenn ProbandInnen beim Sprechverhalten in formellen Situationen schlechtere sprachliche Leistungen als in informellen Situation erbringen und wenn dieser Unterschied bei HÄ ProbandInnen besonders ausgeprägt ist, wäre das ein Indiz dafür, dass die fremdsprachliche Kommunikation in einer formellen Situation bzw. in einer Situation, die von Fremdsprachenverwendenden als aufregend wahrgenommen wird, den HÄ Fremdsprachenlernenden besonders schwerfällt und ihren fremdsprachlichen Output dadurch stärker beeinträchtigt.

Die Beschreibung der Verfahrensweise und der eingesetzten Messinstrumente für die Analyse hält sich an den Appell von Hewitt und Stephenson (2012), den vorgesehenen Analyseablauf sowie die eingesetzten Forschungsinstrumente möglichst klar darzustellen, um die Studie möglichst reliabel zu gestalten: „[With – Anm. N. I.] regard to duplicating other studies, we have found that most language anxiety research does not provide enough detail about tests, questions, or instruments to allow replication“ (Hewitt und Stephenson 2012, S. 173).

10.2 Kriterien für die Auswertung der Sprechproben

Für das Analyseschema wurden einige Kriterien des Sprechverhaltens ausgewählt, die auf das Aufregungsempfinden hinweisen, sowie andere Kriterien, die eine möglichst detaillierte und vielseitige Beschreibung des fremdsprachlichen Outputs ermöglichen und Rückschlüsse auf die Unterschiede in sprachlichen Handlungsmustern zwischen den beiden Personengruppen zulassen.

Rückblickend auf frühere Studien, die Gesamtnoten von ProbandInnen meist als einzigen Maßstab für die fremdsprachliche Leistung heranzogen, wurde bei der Auswahl der Methoden für die Sprechprobenanalyse in der vorliegenden Studie der Akzent auf unterschiedliche linguistische Kriterien gesetzt. Damit wird beabsichtigt, den Einfluss der FSVA auf den fremdsprachlichen Output der ProbandInnen möglichst eingehend zu beleuchten (Dewaele und Furnham 2000). Da die meisten FSVA-Studien unzulängliche Informationen über die Messinstrumente und Analysetechniken liefern und lediglich eine begrenzte Anzahl an Analysekrterien einsetzen, wurden für die Auswahl des Analyseschemas Studien mit detailliert ausgearbeitetem Forschungsinstrumentarium aus anderen verwandten Forschungsrichtungen einbezogen. Insgesamt liegen dem ausgearbeiteten Analyseinstrumentarium Studien aus folgenden Forschungsschwerpunkten zugrunde: FSVA-Forschung (Phillips 1992; Young 1986; Gardner und MacIntyre 1993 a; Horwitz 2001; Hewitt und Stephenson 2012), Angstwirkung in der Erstsprache (Graebe 1992; Geer 1966; Mahl 1956), Prüfungsangst (Meisels 1967), Persönlichkeitsforschung (Dewaele und Furnham 2000; van Daele et al. 2006) und Kommunikationsforschung (Siegman und Pope 2013) sowie Studien mit idiodynamischem Ansatz (Gregersen et al. 2014). Die Studien wurden hinsichtlich des Forschungsdesigns und des Analyseverfahrens untersucht und die für die vorliegende Forschung angemessensten Analysetechniken wurden übernommen.

Die mündlichen Aufgaben in der Prüfung sahen die Beschreibung von Tabellen oder Grafiken vor. Damit weist die Sprechprobe der DSH-Prüfung eine gewisse Spezifik und einen anderen Komplexitätsgrad der Aufgabestellung auf, als die zweite Sprechprobe. In Hinblick darauf und unter Berücksichtigung der individuellen Sprachkenntnisse der ProbandInnen wurden diejenigen Analysekrterien vermieden, die von der Aufgabenstellung abhängig sein könnten. Überdies wurde auf besonders komplexe Messungen und Quotienten als Analysekrterien verzichtet, um die Nachprüfbarkeit und Anschaulichkeit der Ergebnisse zu sichern. Transkriptionsregeln für die Sprechprobenanalyse mit Beispielen zu den Analysekrterien und Transkripte der Sprechproben sind in Anhängen 7 - 9 zu finden.

Insgesamt wurden 18 Kriterien für sechs Niveaustufen der Analyse ausgewählt. Einige Kriterien wurden unverändert aus den oben aufgezählten Studien übernommen, andere wurden an die Fragestellung der Studie angepasst. Die meisten Kriterien orientieren sich an einem Textabschnitt aus den Transkripten der Stichproben, den die ProbandInnen innerhalb von einer Minute gesprochen haben.

Die Analyse umfasst die folgenden Aspekte im fremdsprachlichen Output der ProbandInnen und die entsprechenden Kriterien:²⁰

I. Produktivität und Nachvollziehbarkeit der Rede. Diese sprachliche Ebene wird anhand von sechs Kriterien gemessen:

²⁰ Die entsprechenden Literaturhinweise sind in Klammern nach den Kriterien angegeben.

- Anzahl der gesprochenen Wörter pro Minute

Es wird die Anzahl der Wörter ermittelt, die die ProbandInnen im Laufe einer Minute ausgesprochen haben.

- *Filled Pauses Ratio* (FPR) oder *Ah Ratio*

Graebe (1992, S. 42) verweist darauf, dass Sprechpausen im Gegensatz zu kurzen Pausen der Sprechplanung dienen. Eine Zunahme von Sprechpausen in der Rede ist ein Zeichen für Schwierigkeiten im Sprechplanungsprozess. Fülllaute haben dieselbe Funktion, indem sie Sprechpausen füllen und damit Zeit für die Sprechplanung verschaffen (Cook 1969; Feldstein et al. 1963; Mahl 1956). Damit weisen Sprechpausen und Fülllaute der ProbandInnen auf die erhöhte kognitive Belastung bei der Sprechplanung und bei der Auswahl sprachlicher Alternativen (Goldman-Eisler 1961) hin. Dewaele und Furnham (2000) bezeichnen ein vergleichbares Kriterium ihrer Studie, wodurch die Anzahl der Fülllaute gemessen wird, als „*hesitation phenomenon*“.

Laut Siegman und Pope (2013) wird die FPR ermittelt, indem die Gesamtzahl aller gefüllten Pausen und anderer Anzeichen des Zögerns, die der Sprecher bzw. die Sprecherin in einem analysierten Redeabschnitt produziert, durch die Gesamtzahl der Wörter dividiert wird.

- Gesamtzahl der Kommunikationseinheiten (Phillips 1992; Hewitt und Stephenson 2012; Horwitz 2001)

Als Kommunikationseinheit (KE) bezeichnet Phillips (1992, S. 16) „an independent clause with all modifiers“. Als Beispiel für eine Kommunikationseinheit kann folgende Phrase von Neyla²¹ dienen:

„Bei mir zum Beispiel & s sind di:e (2 s.) Lernbedingungen nicht so gut (2 s.) & ah schon bei Zahlen.“

Bei folgender Phrase sind zwei Kommunikationseinheiten erkennbar (markiert mit dem Zeichen „!“):

„<Viele sehr> [//] also: (2 s.) & äh es gibt viele Studenten ! aber di:e [//] & umm die Hörsaalen [*m:=n] sind nicht so groß.“

- Prozentanteil der satzwertigen KE an der Gesamtzahl der KE

Phillips (1992), Hewitt und Stephenson (2012) sowie Horwitz (2001), die die Analyse Kriterien von Phillips bei weiteren Revisionsstudien eingesetzt haben, berechnen in den Sprechproben die Anzahl der „fehlerfreien“ oder „korrekten“ KE (engl. „*error-free communication units*“) an der Gesamtzahl der produzierten KE. Dabei erklären sie jedoch nicht, welche KE sie für „fehlerfrei“ halten. In Anlehnung an die Profilanalyse von Griebhaber (2013) wurde für die

²¹ Dieses und folgende Beispiele der Ausprägungen der Kriterien, die in den Sprechproben der Untersuchungspersonen vorkommen, sind in den Transkriptauszügen einiger Sprechproben zu finden (Anhang 4).

vorliegende Studie die Entscheidung getroffen, unter „korrekten“ KE satzwertige nachvollziehbare Äußerungen zu verstehen. Grammatikalische, lexikalische und andere Fehler werden dabei nicht berücksichtigt, sodass Sätze mit richtiger Wortstellung, jedoch mit phonetischen oder lexikalischen Fehlern, zur Kategorie satzwertiger KE zählen. Laut der Profilanalyse (Grießhaber 2013, S. 1) bilden „minimale satzwertige Einheiten“, einschließlich bruchstückhafter unvollständiger Äußerungen, ein syntaktisches Profil und bestimmen seine Komplexität. Beispielsweise wird nachfolgender Satz trotz der grammatikalischen und lexikalischen Fehler als satzwertige KE verstanden:

„Und hier sind (1 s.) [...] ungefähr zehn Länder [...] wo [...] Roboter am Arbeitsplatz (2 s.) &ahm [...] dargestellt wird“.

- Prozentanteil der Wörter satzwertiger KE an der Gesamtzahl der gesprochenen Wörter

Dieses Kriterium soll auf die Quantität des nachvollziehbaren und korrekten Outputs innerhalb des analysierten Abschnitts der Sprechprobe hindeuten.

- Prozentanteil der Gesamtzahl der Wörter sinnloser sprachlicher Stellen (SSS) an der Gesamtzahl gesprochener Wörter

Hewitt und Stephenson (2012, S. 175) bieten folgende Definition einer sinnlosen sprachlichen Stelle (engl. „*maze*“): „a word, or several words, or a fragment of a word that is extraneous, incorrect, or in the learner's mother tongue, and which does not contribute to successful communication“. Bei der Angabe der Länge der SSS werden damit Wortteile als Wörter gezählt.²²

Als Beispiel für eine SSS kann der folgende Abschnitt aus der Sprechprobe von Pakka aufgeführt werden:

„So und diese &Untersuch [: Untersuchung] wird &ähhhm am: (1 s.) <&zweit &zwölft &zwö &eh zwanzig &eh > [//] zwanzighundertzwölf (1 s.) &eh ausgestellt bei de:r &Al Allenschba [/] Allenschbach ja?“

Die erste SSS „&zweit &zwölft &zwö &eh zwanzig &eh zwanzighundertzwölf“ beinhaltet vier Wortteile, die nach den Anweisungen von Phillips (1992) und Hewitt und Stephenson (2012) bei der Berechnung der SSS als vier Wörter zählen. Die zweite SSS „&Al Allenschba [/] Allenschbach“ wird damit als zwei (unvollständige) Wörter berechnet.

II. Sprechstörungen

- Wiederholungen

²² Diese Wortteile werden jedoch bei der Ermittlung der Gesamtzahl der gesprochenen Wörter nicht mitgezählt.

Es werden Wörter und Kombination aus Wörtern und Wortteilen gezählt, die anschließend wiederholt werden, wie in „auf dem auf dem Grafik“ oder „werde &i werde ich“.

- Stottern

Als Stottern wird hier die Wiederholung eines Lautes oder einer Wortsilbe verstanden, wie beispielsweise in „&Ent &eh Entwicklung“ oder in „&ges gestiegen“.

- Anzahl der SSS und ihre durchschnittliche Länge

Es wird analysiert, wie oft sinnlose sprachliche Stellen im Laufe einer Minute in der Rede der ProbandInnen vorkommen und wie lang sie sind. Die durchschnittliche Länge der SSS wird anhand folgender Formel berechnet: Länge aller SSS in der Sprechprobe multipliziert mit der Zahl der SSS. Die Länge wird in Wörtern angegeben, die nach den oben aufgeführten Anweisungen berechnet werden (siehe Punkt „Prozentanteil der Gesamtzahl der Wörter sinnloser sprachlicher Stellen (SSS) an der Gesamtzahl gesprochener Wörter“).

III. Lexikalische Vielfalt und Korrektheit

- *Type Token Ratio* (TTR)

Die *Type Token Ratio*²³ ist die Anzahl der Worttypen geteilt durch die Anzahl der Wörter im Redeabschnitt und bezogen auf 100 %.²⁴

- Anzahl der in der deutschen Sprache nicht existierenden Wörter (Dewaele und Furnham 2000)

Dazu zählen jedoch nicht Neologismen oder Fremdwörter. Bei den meisten derartigen Wörtern in den Sprechproben der ProbandInnen kann problemlos erahnt werden, welches Wort gemeint wird. Jedoch können die ProbandInnen dieses Wort nicht richtig produzieren: z. B. „Bekrügern“ statt „Betrüger“ oder „Ausländsbevölkerung“ statt „Ausländerbevölkerung“.

- Stellen mit zum Kontext nicht passenden Wörtern oder Wortkombinationen

Als Beispiel für dieses Kriterium kann die Wortfügung „stark akzeptieren“ in der folgenden KE genannt werden:

„... [H]eutzutage akzeptieren viele chinesische Unternehmen &ah deutsche Abschlüsse sehr sehr stark“.

²³ Unter „token“ bzw. „Worttoken“ wird jede einzelne vorkommende Wortform verstanden, während mit „type“ bzw. „Worttype“ Wortformen bezeichnet werden, die zu einem bestimmten Wort/Lexem gehören.

²⁴ Da die *TTR* nur im Verhältnis zu Texten gleicher Länge gültig ist, wurden für dieses Kriterium Skriptabschnitte von 100 Wörtern analysiert und die Anzahl der Types dafür berechnet.

Nach Erkennung der fehlerhaften Stellen (siehe Abschnitt „Lexikalische Vielfalt und Korrektheit“, Punkte 2 und 3) wurde ihre gemeinsame Anzahl für die entsprechende Anzahl der Wörter pro Minute berechnet, so dass letztlich die lexikalischen Fehler in Relation zu Wortanzahl gestellt wurden.

IV. Satzkomplexität und Satzvollständigkeit:

- Durchschnittslänge der drei längsten Äußerungen (*MLU 3*; Dewaele und Furnham 2000, S. 362)

Dieses Kriterium soll Rückschlüsse auf die syntaktische Komplexität in den Profilen der SprecherInnen ermöglichen (Phillips 1992, S. 16). Hier werden Wörter in den Kommunikationseinheiten ohne SSS und Unwörter (wie z. B. Ah-Laute) gezählt. So werden beim folgenden Satz von 22 gesprochenen Wörtern 18 gezählt, wobei der falsche Satzanfang „*Wenn ich eine*“ und das Füllwort „*ja*“ nicht dazu zählen:

„<*Wenn ich eine*> [//] *wenn ich in Deutschland eine [m:a:ein] Masterstudium erfolgreich abgeschlossen habe, &ah werde ich eine schöne Perspektive [:Perspektive] haben*⁷⁰ also &ah gute Karriereaussicht ja.“

- Anzahl der Nebensätze
- Anzahl der Infinitivsätze

Diese zwei Werte werden als Kriterium für die Komplexität des Satzbaus in den hervorbrachten KE aufgenommen. Dabei werden Konstruktionen gezählt, in denen die Wortstellung im Neben- oder Infinitivsatz nicht vollständig den Regeln der deutschen Sprache entspricht, wie etwa in den folgenden Beispielen:

„*Warum lerne ich Deutsch? Weil ich möchte in Deutschland &eh studieren und &eh wahrscheinlich <in den kommend-> [/] &eh in den kommenden Jahren &ah leben und arbeiten hier*“.

„*Und er hat auch nicht so viel &ah Geduld um langsamer mit mir Ozu sprechen*“.

Es wurde entschieden, die Nebensätze mit falscher Wortstellung oder unvollständige Neben- und Infinitivsätze mitzuzählen, mit der Begründung, dass Ansätze zur Nebensatzbildung auf die sprachliche Risikobereitschaft der SprecherInnen hindeuten (Kleinmann 1977).

- Anzahl der Stellen mit fehlenden Wörtern

Es werden Stellen im Skript gezählt, in denen Wörter fehlen, die für das Verständnis der KE unerlässlich sind, wie drei fehlende Wörter im Beispiel unten:²⁵

„*Dann ich mache Oeine Notiz Oin das [*m:c:einem] Buch wie habe Oich das verstanden*“.

²⁵

Die fehlenden Wörter werden in den Transkripten mit „0“ markiert.

V. Pragmatik:

Das pragmatische Niveau der Äußerungen wird anhand der Anzahl an Perseverationen und Stellen im Text gemessen, wo Wörter bzw. Wortkombinationen unnötig verwendet werden und zur Aufgabenlösung bei der Kommunikation nicht beitragen.

Die Verwendung von oberflächlichen Aussagen wird als Kriterium für die fehlende Aussagekraft und Oberflächlichkeit der Ausdrucksweise verstanden. Siegman und Pope (2013, S. 45) definieren oberflächliche Äußerungen folgendermaßen: „Clauses which are factually descriptive or trivial, rather than evaluational or psychologically analytical, are scored as superficial“. Perseveration als unnötige Wiederholung eines bereits geäußerten Sinngehaltes wird ebenfalls als nicht zielführend für die kommunikative Aufgabenstellung verstanden und damit bei der Einschätzung der pragmatischen Ebene der Sprechproben berücksichtigt.

Als Perseveration kann folgendes Beispiel aus der Sprechprobe mit der Probandin Gabriela dienen, in dem sie zweimal nacheinander erwähnt, dass ihr Chef älter als ihre Chefin ist:

*„[S]ie ist junger so ich denke [*s] zwischen fünfundvierzig und fünfzig Jahre alt, also &ah junger [+ per.]“.*

Ein Abschnitt aus der Sprechprobe von Pakka kann als Beispiel für einen oberflächlichen Satz dienen, der wenig themenbezogen und originell ist und zur Erfüllung der Kommunikationsaufgabe nicht direkt beiträgt. Auf diesen Mangel im pragmatischen Wert der Aussagen in der Rede des Probanden weist letztendlich der Prüfer hin und motiviert ihn, seine Rede sinnvoller zu gestalten:

„– Auf meinen Bleit (Blatt?) Papier steht &eh zuerst ein Grafik und [...] einen kleinen [...] Test (&=atmet tief ein). Am Anfang [...] werde ich mich mit der Grafik beschäftigen. So. So. Der Grafik &eh (&=hustet) &er stellt dar &eh eine - wie sagt man? - also [...] es ist eine Untersuchung der Fremdsprachenkenntnisse der Deutsche. So und diese &Untersuch [: Untersuchung] wird &ähhhm am [...] zwanzighundertzwölf &eh ausgestellt bei der EFD 50 [...] Allenschbach ja?“

– Ja, lassen Sie uns darüber sprechen, was auf der Grafik zu sehen ist. (&=der Prüfer und der Prüfling lachen)“.

VI. Redestil

Die Kategorie Redestil wird als eine Art Kontrollvariable eingesetzt, die zur Überprüfung des implizierten Effekts der DSH-Prüfung als Leistungssituation dient. Es wird erwartet, dass der Stil der Ausdrucksweise von ProbandInnen mit der Veränderung der Kommunikationssituation von der Prüfung zum stresslosen Gespräch impliziter wird. Die Analyse soll zeigen, ob die ProbandInnen ihre Ausdrucksweise den unterschiedlichen Bedingungen der ersten und zweiten Kommunikationssituation entsprechend anpassen.

- *Implizität und Explizität der Ausdrucksweise*

Für die Messung des Grades an Implizität und Explizität der Ausdrucksweise wird auf die Ergebnisse der Studie von Dewaele und Furnham (2000) verwiesen, die die Unterschiede in der Wahl des Redestils zwischen introvertierten und extrovertierten Personen in formellen im Unterschied zu informellen Gesprächen analysieren. In einer Faktorenanalyse haben die Forscher festgestellt, dass Substantive, Adjektive und Präpositionen eine eher explizite Ausdrucksweise repräsentieren, wohingegen sich die Wortarten Pronomen, Adverbien und Verben als implizit erwiesen haben.

Laut den Autoren hängt die explizite Ausdrucksweise der SprecherInnen mit ihrem Anliegen zusammen, Informationen eindeutig anzugeben, um dem Risiko eines Missverständnisses auszuweichen. Dafür sind sie bereit, sich stärker anzustrengen und mehr und längere Wörter zu benutzen, Wörter zu wiederholen und Situationen detaillierter zu beschreiben. Dewaele und Furnham nehmen an, dass sich introvertierte und damit ängstlichere ProbandInnen eher für die explizite Ausdrucksweise entscheiden (Dewaele 1994, 1996; Dewaele und Furnham 2000). Die Ergebnisse von Dewaele und Furnham (2000) zeigen, dass introvertierte ProbandInnen eher zu einer expliziten Ausdrucksweise tendieren als extrovertierte Personen, insbesondere in formalen Kommunikationssituationen.

10.3 Stichprobenziehung und Aufnahme der Sprechdaten

ProbandInnen für die Sprechprobe wurden in Sprachschulen im Raum Duisburg-Essen angeworben. Nach dem Ausfüllen des Fragebogens wurden die ProbandInnen über die weiteren Schritte der Studie informiert und zu ihrem Interesse an einer weiteren Teilnahme an der Forschung befragt. Im Fall einer Zusage wurden die mündlichen Antworten der ProbandInnen bei der Prüfung von ihren ExaminatorInnen auf Tonband aufgenommen. Insgesamt wurden vierzehn Sprechproben von 7 ProbandInnen erhoben, von denen 8 für die Sprechprobenanalyse ausgewählt wurden. Nach Auswertung der Fragebögen der ProbandInnen und nach Feststellung ihrer FSVA-Niveaustufen wurden zwei NÄ und zwei HÄ ProbandInnen ausgewählt, die sich für die Fragestellung der empirischen Untersuchung als besonders repräsentativ erwiesen hatten. Das Angstniveau der Probandin Gabriela und des Probanden Pakka, gemessen anhand der FSVA-Skala, lässt sie der Kategorie der HÄ Fremdsprachenlernenden zuordnen.²⁶ Das Angstniveau des Probanden Hong und der Probandin Neyla ist wesentlich niedriger, was sie eindeutig der Kategorie der NÄ Fremdsprachenverwendenden zuordnen lässt. Die Einordnung aller 4 ProbandInnen in die Kategorien wird auf Basis der qualitativen Daten aus der Inhaltsanalyse überprüft. Die demographischen Daten, die Informationen zum Lernhintergrund der ProbandInnen und ihrem FSVA-Niveau können den

²⁶ Laut der quantitativen Daten der FSVA-Skala im Fragebogen weist Gabriela ein FSVA-Niveau auf, das zwischen den Kategorien HÄ und MÄ befindet. Aus der Inhaltsanalyse des Interviews geht allerdings hervor, dass die Kandidatin eher als HÄ Probandin einzustufen ist.

Tabellen 11 und 12 mit den Daten zu allen InterviewteilnehmerInnen entnommen werden.

Wie oben bereits erwähnt, haben an der Sprechprobenaufnahme ausschließlich jene Deutschlernenden teilgenommen, die zum mündlichen Teil der DSH-Prüfung zugelassen wurden, wodurch bereits eine bestimmte Vorauswahl der ProbandInnen hinsichtlich ihrer Fremdsprachenkompetenz stattfand.

Bei der Durchführung der zweiten Sprechprobe wurde das Ziel angestrebt, diese in ähnlicher Form wie die Prüfung zu gestalten. Die mündliche DSH-Prüfung dauert insgesamt 15 Minuten. Die Prüflinge bekommen i. d. R. einen kurzen Text, Grafiken oder Schaubilder zu aktuellen studienbezogenen, wissenschaftsorientierten, interkulturellen o. ä. Themen und müssen sich dazu im Gespräch mit ExaminatorInnen äußern. Vor dem Gespräch bekommen die Prüflinge 15 Minuten Vorbereitungszeit und dürfen während der Vorbereitung ein Deutsch-als-Fremdsprache-Wörterbuch benutzen (Information auf der Webseite des DSH-Büros der Universität Duisburg-Essen o. J.).

Themen, die die ProbandInnen in der 1. Sprechprobe, d. h. im Rahmen der mündlichen Prüfung, bearbeitet haben, waren:

1. Fremdsprachenkenntnisse der Deutschen;
2. Ausländische Bevölkerung in Deutschland;
3. Einsatz von Robotern am Arbeitsplatz;
4. Erdwärme als Quelle erneuerbarer Energie.

Einige ProbandInnen haben ausdrücklich darauf hingewiesen, dass ihnen diese Prüfungsthemen gut bekannt waren und dass sie diese Inhalte bei der Vorbereitung auf die Prüfung bearbeitet hatten.

Im Gespräch mit der Doktorandin haben sich die ProbandInnen zu einem der folgenden interkulturellen oder personenbezogenen Themen geäußert:

1. Kulturelle Unterschiede zwischen Deutschland und meinem Herkunftsland;
2. Ausbildungssystem in Deutschland und in meinem Herkunftsland;
3. Mein Ziel beim Deutschlernen;
4. Erfahrung in der Kommunikation mit den Deutschen.

Bei der Ausarbeitung des Ablaufs der empirischen Untersuchung wurde auf mögliche Störvariablen geachtet, die aufgrund des Forschungsdesigns entstehen konnten. Casotta et al. (1967) weisen darauf hin, dass Themen, die einer Person gut bekannt sind oder die persönlichen Erfahrungen betreffen, meist als stressfreie Diskussionsgegenstände verstanden werden. Aus diesem Grund wurden für die Aufnahme der zweiten Sprechprobe Gesprächsthemen mit einem direkten Bezug zur Persönlichkeit der ProbandInnen ausgewählt.

Es wurde angestrebt, die zweite Sprechprobe als Vortrag zu gestalten und ein Gespräch zwischen den ProbandInnen und der Forscherin zu vermeiden. Dies war jedoch nicht immer möglich. Nachdem die ProbandInnen ein Thema ausgewählt hatten, wurde ihnen eine bzw. zwei Minuten für die Vorbereitung angeboten, was jedoch nicht alle

ProbandInnen in Anspruch genommen haben. Einer der Probanden hat sich zu zwei Themen geäußert.

Die Aufnahme der Sprechproben und der Interviews fand in einem studentischen Café oder in einem Raum auf dem Campusgelände – der vom Prüfungsraum weit entfernt war – statt. Hierbei wurde das Ziel verfolgt, eine sehr vertraute Umgebung zu gewährleisten, damit sich die ProbandInnen während des Interviews und der Aufnahme der zweiten Sprechprobe möglichst entspannt fühlen konnten.²⁷

10.4 Transkription der Sprechdaten

Aus allen acht ausgewählten Sprechproben wurden einminütige Abschnitte ausgewählt. Die Sprechproben wurden mittels der Software F4 transkribiert. Für die Transkription wurde ein System der Transkriptionsregeln entwickelt, das auf Basis des offiziellen Handbuchs für das Transkriptionssystem „*Codes for the Human Analysis of Transcripts*“ (CHAT) entstand. Dieses Transkriptionssystem wurde als geeignetste Transkriptionstechnik für die aufgestellte Fragestellung der Sprechprobenanalyse eingestuft, was vor allem auch mit den detailliert entwickelten Regeln für die Codierung des fehlerhaften sprachlichen Outputs zusammenhängt. Das ausgearbeitete Transkriptionssystem erlaubte die Festlegung folgender sprachlicher Aspekte: Länge der Pausen, persönliche Ansprache der ExaminatorInnen bzw. der Forscherin, Versuche der Neuformulierung von Äußerungen, Wiederholungen von Wörtern bzw. Wortteilen, Stottern, Verwendung von Fülllauten, Vollständigkeit der Äußerung, syntaktische und morphologische Fehler, Perseverationen. Die Transkripte wurden mit Zeitmarkierungen versehen. Fehlende und unverständliche Textstellen sowie Kommentare zu Besonderheiten in der Rede, wie Lachen, Hervorhebung von Wörtern usw. wurden markiert. Die ausgearbeiteten Erweiterungen im CHAT-Kodierungssystem, die für die Transkription der Sprechproben entwickelt wurden, sind in Anhang 3 dargestellt.

Die Transkripte wurden manuell ausgewertet. Zur Fehlervermeidung wurde der Auswertungsprozess vier Mal vorgenommen, wobei die Ergebnisse der Auswertungsrunden miteinander verglichen wurden. Nach der Auswahl von Analysekrterien und der Transkription der Sprechproben wurden sprachliche Merkmale in den Texten den entsprechenden Kriterien zugeordnet. Im Anschluss an die erste Analyse der Skripte wurde für jeden Probanden/jede Probandin eine zusammenfassende Tabelle erstellt, wo die Werte für alle Analysekategorien in beiden Kommunikationssituationen aufgelistet wurden. Im nächsten Schritt wurden die Werte beider Kommunikationssituationen für jeden Probanden/jede Probandin miteinander

²⁷ Dieses Ziel wurde nach Meinung der Forscherin erreicht. Als vorteilhaft für die Schaffung vertraulicher Beziehungen zur Forscherin haben sich vermutlich jene Faktoren erwiesen, dass die Doktorandin zur selben Altersgruppe wie die ProbandInnen gehört und auch keine Muttersprachlerin ist. Dass sich die ProbandInnen im Gespräch unbefangen fühlten, lässt sich daran erkennen, dass sie mehrfach im Laufe des Interviews lachen und Scherze machen. Wie in einem natürlichen formlosen Gespräch duzen die ProbandInnen die Doktorandin und wenden sich mit direkten Fragen und freundlichen Anmerkungen an sie (mehr dazu siehe Kapitel 11.2).

verglichen und die Unterschiede in Werten wurden ermittelt. Darauffolgend wurden die individuellen Ergebnisse der jeweiligen ProbandInnen nach Auffälligkeiten in der Veränderung ihres Kommunikationsverhaltens zwischen den beiden Kommunikationssituationen überprüft. Abschließend wurden Veränderungen in den Werten der HÄ mit Veränderungen in den Werten der NÄ ProbandInnen verglichen und Schlussfolgerungen über die Diskrepanzen der beiden Personenruppen gezogen (siehe Abbildung 14).

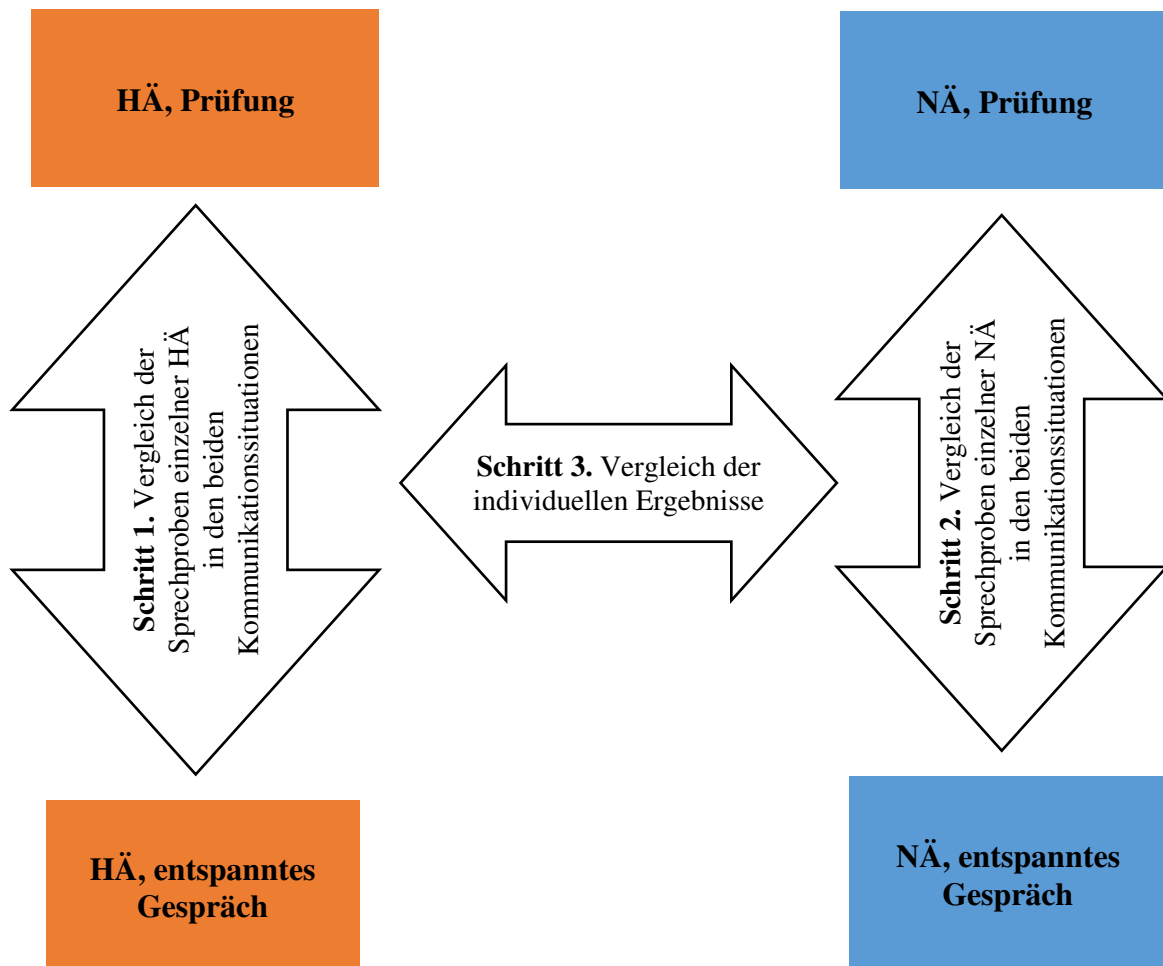


Abbildung 14. Ablauf der Sprechprobenanalyse

10.5 Fragestellung und Vorgehensweise bei der qualitativen und quantitativen Erhebung

Für die Validierung der Ergebnisse der Sprechprobenanalyse in der zweiten Teilstudie wurden eine qualitative Inhaltsanalyse der Interviewabschnitte und eine quantitative Analyse der entsprechenden Stellen aus dem Fragebogen durchgeführt.

Im Rahmen der Befragung anhand des Fragebogens wurde eine Reihe von Fragen gestellt, die sich mit dem physiologischen und sprachbezogenen Einfluss der FSVA auf die Kommunikation in der Fremdsprache auseinandersetzen. Zur Fragestellung über die physiologische Wirkungsweise der FSVA gehört die Frage, ob die ProbandInnen

Reaktionen auf aufregende sprachliche Situationen erleben, etwa Schweißausbrüche, ein Zittern in den Händen, eine bebende Stimme oder eine stockende Ausdrucksweise (siehe Fragenblock 2, Anhang 1). Die Items zur Wirkungsweise der FSVA auf den sprachlichen Ausdruck der Befragten schlossen folgende Fragen ein:

- Haben die ProbandInnen den Eindruck, dass sie im aufgeregten Zustand häufiger sinnlose Fehler begehen, die unter ihrer Erwerbsebene liegen?
- Glauben die ProbandInnen, dass ihre Ausdrucksweise in einer aufregenden Kommunikationssituation inkonsequent wird?
- Können die ProbandInnen, wenn sie aufgeregt sind, schnell genug auf das gewünschte Wort kommen?
- Tendieren die ProbandInnen dazu, das aufregende Gespräch möglichst schnell zu beenden, um ein unbehagliches Gefühl in der Kommunikation zu vermeiden?

Im Rahmen des Interviews wurden die ProbandInnen über ihre Meinung darüber befragt, ob und auf welche Weise sich ihre fremdsprachliche Produktion in aufregenden Kommunikationssituationen ändert. Der Stichprobengruppe aus dem Raum Duisburg-Essen wurde vorgeschlagen, die Fragen in Bezug auf ihre Erfahrung bei der DSH-Prüfung zu beantworten, wobei ihnen die Abschnitte der Aufnahmen von ihren Prüfungen vorgespielt wurden. Die Stichprobengruppe aus Berlin wurde dazu veranlasst, sich an Erfahrungen mit aufregenden zielsprachigen Kommunikationssituationen zu erinnern. Dabei wurde ausdrücklich darauf hingewiesen, dass sich die Interviewfragen auf die Erfahrung der ProbandInnen in einer zielsprachigen Kommunikation mit deutschen MuttersprachlerInnen beziehen. Die Interviewfragen zur Fragestellung der zweiten Teilstudie lauten:

1. Denkst du, dass deine Aufregung deine Ausdrucksweise auf Deutsch beeinflusst?
2. Glaubst du, dass du „dumme“ Fehler in der Sprache machst, wenn du dich nervös fühlst?
3. Ist deine Ausdrucksweise tiefsinnig genug, wenn du aufgeregt bist?
4. Beeinflusst Aufregung deine Kreativität in der Sprache?
5. Scheint dir deine Ausdrucksweise konsequent und zielführend zu sein, wenn du aufgeregt bist?
6. Beeinflusst Angst deine deutsche Aussprache?
7. Kannst du dich gut auf den Gesprächsablauf konzentrieren, wenn du aufgeregt bist?
8. Wenn im Gespräch auf Deutsch Zahlen, Namen oder Daten genannt werden, kannst du dir diese trotz deiner Nervosität merken?

Mit der Fragestellung in beiden Datensätzen (Interview und quantitativen Daten aus dem Fragebogen) war zu analysieren, wie die ProbandInnen selbst den Einfluss der FSVA auf ihre Ausdrucksweise in der Fremdsprache einschätzen. Die Daten wurden mit dem Ziel erhoben, die subjektive Meinung der ProbandInnen zur FSVA-Wirkung zu erfassen, um bei der weiteren Analyse der linguistischen Daten zu überprüfen, ob sich die von den ProbandInnen wahrgenommene Wirkung der FSVA tatsächlich in den Sprechdaten der HÄ und NÄ ProbandInnen nachweisen lässt. Mit der Analyse der

triangulierten Datensätze wurde angestrebt, die Makro- und Mikroperspektive zu vereinen und einen möglichst detaillierten Einblick in die Wirkungsweise der FSVA auf dem intrapersonlichen Niveau zu gewährleisten.

Die Angaben bei den Items im Fragebogen wurden ebenso wie andere quantitative Daten der Befragung in das SPSS Programm eingegeben und anhand einer Häufigkeitsanalyse ausgewertet. Die Auswertung der Interviewantworten der StudienteilnehmerInnen wurde anhand des Programms MAXQDAplus (Version 11) vollgezogen.

Das trinagulierte methodische Vorgehen in der zweiten Teilstudie stellt eine komplexe Analyse auf mehreren Ebenen dar und soll anhand linguistischer Merkmale der ProbandInnen Rückschlüsse auf ihre kognitiven Entscheidungen im analysierten Kommunikationsprozess erlauben. Dies wird erreicht, indem die linguistische Analyse in diesem Studienteil eine molekulare Ebene zur momentanen Wirkung der FSVA repräsentiert. Dieser molekularen Ebene wird eine stärker generalisierte Perspektive in der quantitativen Befragung, den Interviews und der Gruppendiskussion mit den ProbandInnen gegenübergestellt. Die Ergebnisse aus den drei Blickwinkeln werden integriert, um Schlussfolgerungen über die möglichst ganzheitliche Wirkung der FSVA zu ziehen.

Kapitel 11 Ergebnisse der triangulierten Analyse zur Fragestellung der zweiten Teilstudie

Im folgenden Kapitel werden zunächst die Ergebnisse der Sprechprobenanalyse dargestellt und zusammengefasst. In einem weiteren Schritt werden die Befunde der Inhaltsanalyse und der quantitativen Analyse zu denselben Fragestellungen dargelegt. Dabei wird bei der Triangulation Bezug auf die Daten der Sprechprobenanalyse genommen und gewisse Befunde der Sprechprobenanalyse werden anhand der triangulierten Daten erläutert und validiert.

11.1 Ergebnisse der Sprechprobenanalyse

Im Folgenden sind die Ergebnisse der vergleichenden linguistischen Analyse der Sprechdaten von HÄ und NÄ ProbandInnen bei der DSH-Prüfung (1. Sprechprobe) und im Gespräch mit der Doktorandin (2. Sprechprobe) dargestellt. Es wurde analysiert, in welchem Maße sich der Output der jeweiligen ProbandInnen in einer entspannten Umgebung von ihrer Produktion in einer Prüfungssituation unterscheidet. Die individuellen Ergebnisse der einzelnen ProbandInnen wurden in Hinsicht auf ihr FSVA-Niveau betrachtet.

Bei den verwendeten Analysekrterien ergaben die meisten signifikante Unterschiede zwischen den HÄ (Gabriela und Pakka) und NÄ Untersuchungspersonen²⁸ (Neyla und Hong).

I. Produktivität und Nachvollziehbarkeit der Rede

- Anzahl der gesprochenen Wörter pro Minute

Die beiden HÄ Untersuchungspersonen haben in der entspannten Umgebung wesentlich mehr Wörter produziert als der NÄ Proband Hong: Die HÄ Untersuchungspersonen Gabriela und Pakka haben im Vergleich zur ersten Sprechprobe in der zweiten Sprechprobe um 61 Wörter (39 %) bzw. 27 Wörter (24 %) mehr erbracht, wohingegen die Wortanzahl bei Hong (NÄ) lediglich um 9 Wörter (11 %) gestiegen ist. Das Ergebnis der NÄ Probandin Neyla ist etwas kompliziert einzuschätzen: zwar hat die Probandin in der zweiten

²⁸ Da in der vorliegenden Arbeit mehrere Erhebungsverfahren Verwendung fanden, wird zur besseren Orientierung bei der Beschreibung der Ergebnisse begrifflich zwischen den jeweiligen TeilnehmerInnen unterschieden. Der Begriff „Befragte“ wird im Kontext des Fragebogenverfahrens eingesetzt. Die Begriffe „InterviewteilnehmerIn“, „TeilnehmerIn der Gruppendiskussion“ werden entsprechend im Kontext der Interview- und Gruppendiskussionsverfahren verwendet, zusammen mit dem Ausdruck „befragte TeilnehmerInnen“. Für die Beschreibung der Sprechprobenanalyse wird der Begriff „Untersuchungsperson“ verwendet. Der Begriff „ProbandIn“ wird übergreifend für die TeilnehmerInnen aller Studienverfahren verwendet.

Kommunikationssituation 32 Wörter mehr (28 %) als in der ersten produziert, es gab allerdings in ihrer Rede in der Prüfung eine Pause von 8 Sekunden, die mit der Erfüllung einer Prüfungsaufgabe zusammenhing (die Probandin musste die in der Grafik aufgezählten Länder zählen). Ausgehend von der durchschnittlichen Sprechrate der Probandin in der ersten Gesprächssituation kann berechnet werden, dass die Probandin anstelle der Pause 13 Wörter mehr hätte produzieren können, was die Differenz zwischen den zwei Sprechproben von 32 auf 19 verringern würde. In diesem Fall würde der Unterschied von 19 Wörtern nicht so signifikant ausfallen wie die in der zweiten Kommunikationssituation ausgemachten Produktivitätsunterschiede der beiden HÄ Untersuchungspersonen.

– *Filled Pauses Ratio (FPR)*

Die beiden NÄ Untersuchungspersonen erzeugten in den beiden Situationen fast dieselbe Anzahl an längeren und gefüllten Pausen: die NÄ Probandin Neyla produziert in beiden Situationen 6 Pausen und der NÄ Proband Hong bringt in der zweiten Sprechprobe eine Pause weniger ein (17 Pausen im Vergleich zu 18 Pausen in der ersten Sprechprobe). Im Gegensatz dazu produzieren die HÄ ProbandInnen im informellen Gespräch wesentlich weniger Sprechpausen: die Anzahl der Sprechpausen sinkt bei Gabriela (HÄ) um 5 und bei Pakka (HÄ) um 6. Auch in Hinblick auf die Gesamtzahl der Wörter gelingt es den beiden HÄ Untersuchungspersonen, ihre Rede in der zweiten Gesprächssituation wesentlich von Momenten des Zögerns zu befreien: bei Gabriela und Pakka sinkt der *FRP*-Wert um 0.09, während sich der Wert bei Neyla und Hong entsprechend um 0.02 und 0.04 verringert.

– Gesamtzahl der Kommunikationseinheiten

Die beiden HÄ ProbandInnen erbringen in der stressbefreiten Kommunikationssituation doppelt so viele Kommunikationseinheiten wie in der Prüfung (18 KE im Vergleich zu 9 KE bei Gabriela und 10 KE im Vergleich zu 5 KE bei Pakka). Dahingegen produzieren die NÄ ProbandInnen in der zweiten Sprechprobe jeweils eine KE mehr. Damit produzieren die beiden HÄ ProbandInnen unter entspannten Bedingungen um 200 % mehr KE im Vergleich zur aufregenden Situation, während die NÄ ProbandInnen Neyla und Hong entsprechend 14 % und 17 % mehr KE erbringen.

– Prozentanteil der satzwertigen KE an der Gesamtzahl der KE

Die NÄ Probandin Neyla produziert in der zweiten Gesprächssituation um eine KE mit richtigem Satzbau mehr als in der ersten Sprechprobe (d. h. um 1.8 % mehr an der Gesamtzahl der KE). Der NÄ Proband Hong erbringt in beiden Kommunikationskonstellationen die gleiche Zahl an KE (9,6 % weniger satzwertige KE an der Gesamtzahl der KE). Dahingegen steigt die Zahl der satzwertigen KE bei Gabriela um 10 und bei Pakka um 6. Damit produzieren die beiden in einer angstfreien Kommunikationssituation um ungefähr 30 % mehr satzwertige KE als bei der Prüfung.

- Prozentanteil der Wörter in satzwertigen KE an der Gesamtzahl der gesprochenen Wörter

Eine wesentlich höhere Produktivität und Korrektheit der HÄ Untersuchungspersonen in der zweiten Sprechprobe im Vergleich zur ersten Sprechprobe lässt sich auch hinsichtlich des Anteils der Wörter in richtigen KE an der Gesamtzahl der Wörter feststellen. In der zweiten Sprechprobe werden von Gabriela (HÄ) und Pakka (HÄ) ungefähr 30 % und 40 % mehr Wörter als Teil richtiger KE erbracht. Bei den beiden NÄ Untersuchungspersonen steigt dieser Anteil um ungefähr 10 %.

- Prozentanteil der Gesamtzahl der Wörter in SSS an der Gesamtzahl gesprochener Wörter

Bei allen ProbandInnen sinkt der Prozentanteil der Wörter in SSS an der Gesamtzahl der Wörter in der zweiten Sprechprobe. Die fehlerhaften Stellen, die NÄ Untersuchungspersonen unter stressfreien Bedingungen produzieren, sind insgesamt jeweils um 2 Wörter kürzer, was um 4,9 % und 4 % weniger fehlerhaften Wörtern an der Gesamtzahl entspricht. Die HÄ Probandin Gabriela produziert in der Prüfung fehlerhafte Stellen, die insgesamt um 5 Wörter länger sind als die fehlerhaften Stellen in der zweiten Sprechprobe (um 7,2 % Wörter mehr an der Gesamtwortzahl). Das signifikanteste Ergebnis zeigt sich bei Pakka (HÄ). Während der Prüfung produziert er fehlerhafte Stellen, die insgesamt um 13 Wörter länger sind als im lockeren Gespräch (um 21,1 % Wörter mehr an der Gesamtwortzahl).

II. Sprechstörungen

- Anzahl der SSS und ihre durchschnittliche Länge

Die vergleichende Analyse der Sprechproben für die Kriterien Anzahl und Länge der fehlerhaften Stellen ergibt kein signifikantes Muster. Während die beiden HÄ Untersuchungspersonen in der entspannten Umgebung kürzere SSS produzieren, bleibt der Wert bei der NÄ Probandin Neyla in beiden Situationen fast gleich. Ein unerwartetes Ergebnis zeigt der NÄ Proband Hong, dessen fehlerhafte Stellen in der zweiten Sprechprobe um 1,24 Wörter zunehmen.

Alle ProbandInnen haben in der stressfreien Gesprächssituation die Anzahl der fehlerhaften Stellen wesentlich reduziert: die HÄ Untersuchungspersonen Gabriela und Pakka haben in der zweiten Sprechprobe nur halb so viele fehlerhafte Stellen produziert wie bei der Prüfung (3 SSS im Vergleich zu 6 SSS bzw. 4 SSS im Vergleich zu 8 SSS); die NÄ Untersuchungspersonen Neyla und Hong verringerten die Anzahl der SSS in ihrem Output von 6 auf 4 bzw. von 7 auf 3.

- Wiederholungen

Die Probandinnen Corinne (HÄ) und Gabriela (NÄ) produzieren in den beiden analysierten Sprechproben keine Wiederholungen. Was die beiden anderen

Probanden betrifft, so zeigt sich ein bemerkenswerter Unterschied. Während die Wiederholungsquote des NÄ Probanden Hong um ein Wort fällt, steigt sie beim HÄ Probanden Pakka um 4 Wörter.

– Stottern

Stottern kommt in den Sprechproben von drei ProbandInnen vor, was den Vergleich der Werte zwischen den Personengruppen erschwert. Die Anzahl der sprachlichen Stellen mit Stottern sinkt bei Gabriela (HÄ) von 3 auf 1 und bei Pakka (HÄ) von 6 auf 0. Beim NÄ Probanden Hong verringert sich das Stottern in der zweiten Sprechprobe lediglich um 1 Stelle.

III. Lexikalische Vielfalt und Korrektheit

– *Type Token Relation (TTR)*

Ein signifikanter Unterschied zeigt sich in den *TTR*-Werten der HÄ und NÄ ProbandInnen in beiden Kommunikationssituationen. Während der Wert für lexikalische Vielfalt bei den NÄ ProbandInnen in der informellen Kommunikationssituation teilweise wesentlich steigt (um 13 % bei Neyla und um 9 % bei Hong), verschlechtert er sich bei den HÄ Untersuchungspersonen. Bei Pakka (HÄ) sinkt die *TTR* um 6 % und bei Gabriela (HÄ) sinkt der Wert der lexikalischen Vielfalt um beachtliche 24 %.

– Anzahl der in der deutschen Sprache nicht existierenden Wörter

Den NÄ Untersuchungspersonen gelingt es in der zweiten Situation, die Anzahl der in der deutschen Sprache nicht existierenden Wörter entweder zu senken oder solche lexikalischen Fehler in beiden Situationen zu vermeiden, so dass sie in der zweiten Situation keine derartigen „erfundenen“ Wörter benutzen. Die NÄ Probandin Neyla benutzt in keiner der beiden Situationen nicht existierende Wörter und der NÄ Proband Hong verringert die deren Anzahl von 1 auf 0. Dies gelingt jedoch nicht den HÄ ProbandInnen: die HÄ Probandin Gabriela benutzt in beiden Situationen jeweils 1 Wort, das in der deutschen Sprache nicht existiert, und der HÄ Proband Pakka benutzt ein derartiges Wort einmal in der zweiten Sprechprobe, jedoch nicht in der ersten stressvollen Kommunikationssituation.

– Stellen mit im Kontext nicht passenden Wörtern oder Wortkombinationen

Alle ProbandInnen begehen in den Sprechproben Fehler, indem sie Wörter benutzen, die sinngemäß zum Kontext nicht passen. Die NÄ Probandin Neyla verwendet zweimal in beiden Situationen Wörter und Wortfügungen, die sich für den Kontext der Rede als irrelevant erweisen. Der NÄ Proband Hong verringert die Zahl der sinngemäß ungeeigneten Wörter von 2 auf 1. Die HÄ Untersuchungspersonen bleiben in beiden Situationen bei höheren Werten und nutzen in der zweiten Gesprächssituation entweder die gleiche Anzahl unangemessener Wörter oder steigern ihre Anzahl sogar. So benutzt Gabriela in der entspannten Umgebung drei unpassende Wörter mehr als in der

Prüfungssituation, während das Verhältnis beim HÄ Probanden Pakka 3 zu 3 bleibt.

Trotz der gestiegenen Produktivität der beiden HÄ Untersuchungspersonen in der zweiten Sprechprobe bleibt ihre lexikalische Korrektheit entweder auf dem gleichen Niveau (bei Pakka) oder steigt in der entspannten Umgebung unwesentlich (Gabriela). Im Gegensatz dazu gelingt es den NÄ Untersuchungspersonen, in der formlosen Situation die Korrektheit auf der lexikalischen Ebene zu verbessern, was sich in der verbesserten Relation der lexikalischen Fehler zur Wortanzahl widerspiegelt.

IV. Satzkomplexität und Satzvollständigkeit

– *MLU 3*

Bei diesem Kriterium zeigt sich eine beachtliche Tendenz, die die HÄ von den NÄ ProbandInnen unterscheidet. Mit Veränderung der Gesprächssituation von einer Prüfung zu einer stresslosen Situation nehmen die längsten KE der NÄ Probandin Neyla um durchschnittlich 13 Wörter zu. Die längsten KE bei Hong (NÄ) steigen ebenso im Durchschnitt um 4,4 Wörter. Im Gegensatz dazu produzieren die HÄ Untersuchungspersonen in der entspannten Umgebung durchschnittlich etwas kürzere KE: nämlich um 0,7 und 0,4 Wörter weniger bei Pakka und Gabriela.

– Anzahl der Stellen mit fehlenden Wörtern

Die Probanden Hong (NÄ) und Pakka (HÄ) weisen bei diesem Kriterium in beiden Sprechproben die gleichen Werte auf: Pakka gelingt es, seine Rede in der Prüfung sowie im Gespräch mit der Doktorandin vollständig zu gestalten, während bei Hong unvollendete sprachliche Stellen einmal pro Gesprächssituation auftreten. Die HÄ und NÄ Probandinnen unterscheiden sich bei dieser Kategorie wesentlich. Obwohl sich Neyla (NÄ) in der Prüfung als anfällig für derartige Fehler erweist (6 unvollständige Stellen in der Prüfung), reduziert sie die lückenhaften Stellen im entspannten Gespräch auf null. Im Gegensatz dazu steigt bei Gabriela (HÄ) die Anzahl derartiger Fehler in der entspannten Umgebung signifikant an: statt 3 lückenhaften Stellen in der Prüfung bleiben im lockeren Gespräch 8 sprachliche Stellen unvollendet. Dieselbe Tendenz zeigt sich in beiden Situationen auch hinsichtlich der sprachlichen Produktivität.

– Anzahl der Nebensätze

Zwar versuchen alle ProbandInnen unter entspannten Bedingungen mehr Nebensätze zu bilden, jedoch gelingt es nur den NÄ ProbandInnen, diese mit richtigem Satzbau zu formulieren. Die NÄ Probandin Neyla unternimmt in der zweiten Situation um einen Versuch mehr, einen Nebensatz zu bilden, und formuliert schließlich in den beiden Situationen jeweils zwei Nebensätze in der richtigen Wortstellung. Dabei ist zu bemerken, dass diese Probandin in der Prüfungssituation mehr Versuche als andere ProbandInnen unternimmt,

Nebensätze zu bilden: die Anzahl der Versuche in der Prüfung übersteigt sogar den entsprechenden Wert im lockeren Gespräch. Der andere NÄ Proband unternimmt in der zweiten Gesprächssituation zwei Versuche mehr, einen Nebensatz zu bilden. Letztendlich gelingt es ihm, einen Nebensatz in der zweiten Sprechprobe zu bilden. Im Gegensatz zu den NÄ Untersuchungspersonen erweisen sich die Versuche der HÄ Untersuchungspersonen im entspannten Gespräch – die zwar zahlreicher als in der Prüfung sind – als ergebnislos, so dass die HÄ Untersuchungspersonen in beiden Situationen keinen Nebensatz mit richtiger Wortstellung bilden.

– Anzahl der Infinitivsätze

Während den HÄ Untersuchungspersonen die Bildung der Nebensätze anscheinend schwerfällt, verwenden sie in der entspannten Umgebung Infinitivsätze. Die beiden HÄ Untersuchungspersonen produzieren keine Infinitivsätze in der Prüfung, dafür aber in der zweiten Sprechprobe: Gabriela (HÄ) bildet 4 Infinitivsätze (3 davon richtig) und Pakka (HÄ) einen richtigen Infinitivsatz. Die NÄ Probandin Neyla bildet keinen Infinitivsatz in der Prüfung und einen richtigen in der zweiten Sprechprobe. Hong entscheidet sich in keiner der Situationen für Infinitivsätze.

V. Pragmatik

– Perseverationen und oberflächliche Stellen in der Rede

Die Rede der NÄ Untersuchungspersonen scheint in beiden Situationen im Großen und Ganzen zielführend zu sein, insofern keine Sinngehalte wiederholt werden. Allein in der Rede von Hong kommen in der ersten Sprechprobe zwei kurze Stellen (ein Wort und eine Wortfügung) vor, die keine spezifische Information beinhalten und deswegen ohne Verlust für die Kommunikationsaufgabe ausgelassen werden können. Die beiden HÄ Untersuchungspersonen scheinen hingegen in einer aufregenden Kommunikationssituation anfällig für Perseverationen zu sein. Die Probandin Gabriela und der Proband Pakka tendieren bei der Prüfung dazu, bereits geäußerte Gedanken zu wiederholen bzw. auf Inhalte einzugehen, die keine spezifische oder themenrelevante Information tragen. So lässt Gabriela in der Prüfung eine Perseveration zu, während Pakka in der ersten Sprechprobe vier Kommunikationseinheiten ausspricht, die auf eine oder zwei Gedanken beschränkt werden könnten. In der entspannten Situation äußern sich die beiden HÄ Untersuchungspersonen dahingehend konsequent und aufgabenrelevant.

VI. Stil der Rede

– Implizite und explizite Ausdrucksweise

Alle ProbandInnen entscheiden sich in entspannter Umgebung erwartungsgemäß für eine stärker implizite Ausdrucksweise, wobei der Wert der impliziten Ausdrucksweise bei den drei ProbandInnen um 15–16 % steigt und im Endergebnis bei allen ProbandInnen auf einem Niveau zwischen 35 und 42 %

liegt. Im Gegensatz dazu verändern die ProbandInnen ihre Ausdrucksweise unter den formalen Bedingungen einer Prüfungssituation, wobei der Wert der sprachlichen Explizität in dieser Situation 25 bis 41 % ausmacht.

11.2 Zusammenfassung der Ergebnisse: Unterschied zwischen NÄ und HÄ ProbandInnen im FSVA-Einfluss auf den fremdsprachlichen Output

Zusammenfassend lassen sich die Ergebnisse der Sprechprobenanalyse in zwei Kategorien darstellen. Einerseits gibt es Belege für einen negativen Einfluss der FSVA auf die Sprachproduktion hochhängstlicher ProbandInnen, andererseits liegen Ergebnisse vor, wonach es in einer stressvollen Situation zu einer Leistungsverbesserung kommt. Erstens stellte sich heraus, dass die HÄ Untersuchungspersonen in der formelhaften Kommunikation mitunter viel schlechtere Leistungen erbringen als in der formlosen, während die NÄ Untersuchungspersonen ihre Leistungen aufrechterhalten oder nur unwesentlich mindern. Zweitens zeigt sich eine Reihe von Werten, bei denen die HÄ Untersuchungspersonen in der Prüfungssituation keine wesentlichen Leistungseinbußen aufweisen oder im Vergleich zur stresslosen Situation sogar besser abschneiden, während die NÄ Untersuchungspersonen bei diesen Werten bessere Leistungen in der informellen Situation als in der stresseinwirkenden Situation erbringen.

- Die HÄ ProbandInnen weisen in der stresseinwirkenden Gesprächssituation eine wesentlich geringere Produktivität als in der entspannten Kommunikationssituation auf. Obwohl es auch bei der NÄ Probandin Neyla einen vergleichbar deutlichen Rückgang in der Wortanzahl gab, kann dieses Ergebnis nicht eindeutig auf die nachlassende Produktivität bei der Prüfung zurückgeführt werden.
- Die HÄ Untersuchungspersonen erbringen in der aufregenden Situation nur halb so viele Äußerungen, wie in einer stressfreien Kommunikation, während die Anzahl an produzierten Äußerungen bei den NÄ lediglich um 14-17 % sinkt.
- Der Anteil nachvollziehbarer Äußerungen mit richtiger Wortstellung an der Gesamtzahl der Äußerungen ist bei den HÄ Untersuchungspersonen in einer stresseinwirkenden Umgebung um ein Drittel niedriger als bei einem angstfreien Gespräch. Die beiden NÄ Untersuchungspersonen erbringen im lockeren Gespräch entweder eine KE weniger oder die gleiche Anzahl an KE.
- Die Rede der HÄ Untersuchungspersonen bei der Prüfung beinhaltet mehr Verzögerung als das Gespräch unter lockeren Bedingungen, was sich in der wachsenden Gesamtzahl von langen Pausen und Ah-Lauten widerspiegelt. Die Redeweise der NÄ Untersuchungspersonen bleibt in Hinsicht auf die Anzahl der produzierten Denkpausen nahezu unverändert.

- Diejenigen HÄ Untersuchungspersonen, die in der formellen, aufregenden Gesprächssituation stotterten oder einzelne Wörter und Wortkombinationen wiederholten, zeigen derartige sprachliche Unkorrektheiten einzig bei der Prüfung, nicht jedoch im entspannten Gespräch. Die NÄ Probandin produzierte in keiner von den Situationen Sprachstörungen und beim NÄ Probanden veränderten sich die Werte beider Kategorien lediglich um eine Stelle.
- Die Anzahl von SSS ist bei den HÄ in der aufregenden Situation insgesamt größer als in der entspannten Umgebung und die durchschnittliche Länge derartiger Stellen nimmt zu. Bei den NÄ Untersuchungspersonen zeigt sich keine wesentliche Tendenz in den Ergebnissen: obwohl die Anzahl ihrer SSS in der Prüfung auch höher als in entspannter Umgebung ist, bleibt die Länge dieser entweder auf demselben Niveau oder steigt in der zweiten Sprechprobe sogar.
- Auch bei den Kriterien, die mit der Pragmatik der Äußerungen zu tun haben, zeigen die HÄ und NÄ ProbandInnen unterschiedliche Ergebnisse. Im Großen und Ganzen scheint die Ausdrucksweise der NÄ Untersuchungspersonen bei der Prüfung sowie im entspannten Gespräch aufgabenorientiert und konsequent zu sein. Die NÄ Untersuchungspersonen bringen in beiden Gesprächssituationen Äußerungen hervor, die neue Sinngehalte beinhalten. Die Rede eines NÄ Probanden enthält lediglich an zwei Stellen keine spezifischen Informationen. Diese Stellen sind jedoch keine vollständigen Äußerungen, sondern lediglich ein oder zwei Wörter lang.

Eine derartige Orientiertheit auf das Kommunikationsziel lässt sich bei den HÄ Untersuchungspersonen jedoch lediglich in der entspannten Umgebung feststellen. Die Sprechproben der beiden HÄ ProbandInnen in der Prüfungssituation beinhalten oberflächliche und nicht aufgaberelevante Stellen, einschließlich Perseverationen, bei denen die ProbandInnen entweder keine spezifische Information anbieten oder Sinngehalte wiederholen.

Im Allgemeinen beinhaltet der fremdsprachliche Output der HÄ Untersuchungspersonen in der Prüfungssituation mehr Verzögerungen und die Untersuchungspersonen sprechen wesentlich weniger fließend und nachvollziehbar als in einer entspannten Umgebung. Außerdem sinkt bei Stresseinwirkung die Aufgabenorientiertheit der Untersuchungspersonen in Bezug auf das Kommunikationsziel und sie produzieren mehr allgemeine oberflächliche Äußerungen. Hinsichtlich derselben Kriterien weisen die NÄ Untersuchungspersonen lediglich geringe Einschränkungen oder keinerlei Veränderungen auf, wobei sie in beiden Situationen Produktion von vergleichbarer Qualität erbringen.

Dieses beeinträchtigende Muster in der Angstwirkung auf die Sprachproduktion der HÄ ProbandInnen verändert sich diametral bei jenen Kriterien, die mit lexikalischer Vielfalt und syntaktischer Komplexität der Äußerungen zusammenhängen:

- Die *TTR* der HÄ Untersuchungspersonen sinkt in der zweiten Sprechprobe, während dieser Wert bei den NÄ Untersuchungspersonen in signifikantem Maße

steigt. Dies verweist auf die höhere lexikalische Vielfalt der HÄ ProbandInnen beim Prüfungsgespräch im Vergleich zum lockeren Gespräch.

- Während die NÄ Untersuchungspersonen lexikalische Fehler in der stressfreien Kommunikation vollkommen vermeiden oder ihre Anzahl verringern, begehen die HÄ Untersuchungspersonen in der zweiten Gesprächssituation mehr lexikalisch bezogene Fehler als bei der mündlichen Prüfung. Im Gespräch mit der Doktorandin verwenden sie mehr Wörter, die in der deutschen Sprache nicht existieren, sowie Wörter oder Wortfügungen, die nicht zum Kontext ihrer Rede passen. Dadurch bleibt die lexikalische Korrektheit der Rede der HÄ Untersuchungspersonen trotz der höheren Produktivität im lockeren Gespräch entweder auf dem gleichen Niveau oder sinkt sogar.
- Vergleichbar ist das Kommunikationsverhalten der ProbandInnen bei Auslassungen von Wörtern in der Rede. Bei der HÄ Probandin, die sich als anfällig für diese Art von Fehlern in der Prüfung erweist, treten diese Fehler im Laufe der stressfreien Kommunikation vermehrt auf. Im Vergleich dazu gelingt es der NÄ Probandin, die bei der Prüfung mehrere derartige Fehler begeht, diese im lockeren Gespräch mit der Doktorandin zu vermeiden. Die beiden anderen Probanden weisen diesbezüglich keine Unterschiede zwischen den beiden Gesprächssituationen auf.
- Obwohl der Anteil satzwertiger Kommunikationseinheiten an der Gesamtzahl der gesprochenen Äußerungen bei den HÄ Untersuchungspersonen während der mündlichen Prüfung sinkt, sind die Äußerungen der HÄ Untersuchungspersonen unter Angsteinwirkung im Durchschnitt länger als in der entspannten Kommunikationssituation. Dieser Unterschied in der Länge nachvollziehbarer Kommunikationseinheiten fällt besonders bei Gegenüberstellung mit dem Output der NÄ Untersuchungspersonen auf. Im Vergleich zur Kommunikation bei der Prüfung bringen die NÄ Untersuchungspersonen im entspannten Gespräch Kommunikationseinheiten hervor, die teilweise um mehr als 10 Wörter länger sind.
- Obwohl alle 4 ProbandInnen in der zweiten Situation Versuche unternehmen, Nebensätze zu bilden, sind diese Versuche im Fall der HÄ Untersuchungspersonen erfolglos, so dass sie im Endergebnis weder in der ersten noch in der zweiten Kommunikationssituation Nebensätze mit richtigem Satzbau formulieren. Dahingegen bleibt die sprachliche Risikobereitschaft der NÄ Untersuchungspersonen erhalten und sie können die syntaktische Komplexität ihrer Ausdrucksweise in der stressfreien Situation effektiv steigern.
- Bei der Bildung von Infinitivsätzen sind die HÄ Untersuchungspersonen in der entspannten Kommunikationsumgebung produktiver und formulieren im Vergleich zur Prüfungssituation mehr fehlerfreie Infinitivsätze. Damit können die HÄ Untersuchungspersonen ihre Ausdrucksweise in der lockeren Umgebung

etwas vielfältiger gestalten, indem sie sich für leichtere syntaktische Konstruktionen als Nebensätze entscheiden.

Tabelle 13 gibt eine Zusammenfassung der Ergebnisse der Sprechprobenanalyse.

Wenn die Kommunikation der ProbandInnen unter den stresslosen Bedingungen der zweiten Sprechprobe als Ausgangspunkt für die Einschätzung der FSVA-Wirkungsweise genommen wird, drängt sich mit Blick auf die Untersuchungsergebnisse folgende Schlussfolgerung auf: während die Produktivität der HÄ Untersuchungspersonen sowie die Nachvollziehbarkeit und Satzkomplexität ihrer Äußerungen in einer aufregenden Kommunikationssituation bedeutend sinken, verbessern sich lexikalische Vielfalt und Satzvollständigkeit ihrer Ausdrucksweise. Dahingegen zeigen die beiden NÄ Untersuchungspersonen unabhängig von der Kommunikationskonstellation eine vergleichbare Produktivität und sind in beiden Situationen imstande, ihre Äußerungen nachvollziehbar und gemäß der Kommunikationsaufgabe zu gestalten. In Bezug auf lexikalische und syntaktische Charakteristika zeigen sich die NÄ Untersuchungspersonen unter stressfreien Bedingungen als einfallsreichere und präzisere KommunikantInnen, indem ihr fremdsprachlicher Output wesentlich korrekter und abwechslungsreicher erscheint.

Zwei weitere methodische Aspekte seien erwähnt, die bei der Erarbeitung des Forschungsdesigns beachtet wurden und die sich mit den Daten der Sprechprobenanalyse bestätigen lassen. Einerseits impliziert das Forschungsdesign, dass die ProbandInnen die beiden Gesprächssituationen hinsichtlich ihres Aufregungsniveaus unterschiedlich wahrnehmen. Es wurde erwartet, dass die ProbandInnen die Prüfungssituation als eine formelle Leistungssituation empfinden, die ein höheres Angstniveau mit sich bringt, während das Gespräch mit der Doktorandin möglichst formlos gestaltet wurde, wodurch sich die ProbandInnen entspannter fühlen sollten. Die Wahrnehmung der kommunikativen Bedingungen seitens der ProbandInnen sowie die entsprechende Anpassung ihrer Ausdrucksweise an die Kommunikationskonstellationen lassen sich in den Daten der Analyse zurückverfolgen. Die beiden Gruppen der ProbandInnen stimmen in ihrer Auswahl des Redestils für die beiden Kommunikationssituationen überein. Alle ProbandInnen entscheiden sich bei der Prüfung für eine explizitere Ausdrucksweise, was auf die Wahrnehmung dieser Gesprächssituation als formelhafte und damit potentiell aufregendere Kommunikation hinweist. In der formlosen Kommunikation mit der Doktorandin nimmt die implizite Ausprägung ihrer Ausdrucksweise zu, was als Beweis dafür dienen kann, dass die ProbandInnen die zweite Sprechprobe als zwangslose und entspannte Unterhaltung empfunden haben.

Außerdem wirken die Aussagen der ProbandInnen im Gespräch mit der Doktorandin stärker selbstbezogen und sie wenden sich öfter direkt an sie als an die ExaminatorInnen in der ersten Sprechprobe. Darüber hinaus lachen sie im zweiten Gespräch häufig, was als weiterer Beweis für die Unbefangenheit der ProbandInnen in dieser Situation im Vergleich zur Prüfungssituation angesehen werden kann.

	HÄ Untersuchungspersonen	NÄ Untersuchungspersonen
I. Produktivität	– die Sprechrate sinkt wesentlich (24 % bzw. 39 %);	– die Sprechrate sinkt um 11 % bzw. um 28 % (*der letzte Wert kann auf eine lange aufgabenrelevante Pause zurückgeführt werden)
	– produzieren nur halb so viele KE;	– 14 % bzw. 17 % weniger KE;
	– lediglich ein Drittel der KE sind satzwertige KE;	– bringen die gleiche Zahl satzwertiger KE oder eine KE weniger zustande;
II. Sprechstörungen	– wesentlich mehr Denkpausen (5 und 6 längere Pausen mehr);	– entweder die gleiche Zahl an Pausen oder eine Pause mehr;
	– doppelt so viele SSS;	– 33 % bzw. 57 % mehr SSS;
	– die SSS sind um 0,9 und 0,2 Wörter länger;	– die SSS sind um 0,05 und 1,24 Wörter kürzer;
	– das Stottern steigt um 2 bzw. 4 Stellen;	– kein Stottern bei der NÄ Probandin; beim NÄ Probanden: eine Stelle mit Stottern mehr in der zweiten Situation;
	– eine HÄ Untersuchungsperson produziert 4 Wiederholungen mehr;	– eine NÄ Untersuchungsperson produziert eine Wiederholung mehr;
III. Pragmatik	produzieren in der Prüfung oberflächliche und aufgabenirrelevante Aussagen ohne spezifische Information; Rede in der entspannten Umgebung ist dahingegen aufgabenrelevant und konsequent;	die Rede ist in beiden Situationen themenrelevant und folgerichtig;
IV. Lexik	– lexikalische Vielfalt steigt (um 9 % bzw. 24 %);	– lexikalische Vielfalt sinkt (um 9 % bzw. 13 %);
	– die Anzahl lexikalischer Fehler sinkt oder bleibt gleich;	– die Anzahl lexikalischer Fehler steigt;
V. Syntax	– produzieren längere KE (um 0,7 bzw. 0,4 Wörter mehr);	– wesentlich kürzere KE (um 13 bzw. 4,4 Wörter weniger);
	– die Satzkomplexität steigt: keine NS in beiden Situationen, dafür mehr IS;	– Satzkomplexität bleibt entweder auf dem gleichen Niveau oder sinkt unwesentlich (ein Proband produziert einen IS mehr);
	– bei einer HÄ Probandin: die Rede in der Prüfung ist umfassender (5 unvollständige Stellen weniger).	– bei einer NÄ Probandin: die Rede in der Prüfung ist unvollständiger (6 unvollständige Stellen mehr).

Tabelle 13. Zusammenfassung der Ergebnisse der Sprechprobenanalyse: Vergleich der Sprachproduktion der HÄ und NÄ ProbandInnen in der aufregenden Situation der ersten Sprechprobe (DSH-Prüfung) mit der Sprachproduktion in entspannter Umgebung der zweiten Sprechprobe (ein Gespräch mit der Doktorandin)

Der zweite methodische Aspekt leitet sich aus dem intrapersonlichen Ansatz ab, dem bei der Konstruktion des Forschungsdesigns nachgegangen wurde. Es wurde erwartet, dass die ProbandInnen eine unterschiedliche Ausdrucksweise an den Tag legen würden, die auf ihre individuellen Merkmale in der Lernsprache zurückgehen. Die Analyse hat erwartungsgemäß ergeben, dass einigen ProbandInnen (unabhängig von ihrem FSVA-Niveau) gewisse Merkmale eigen sind, wohingegen diese Merkmale in der Rede anderer ProbandInnen nicht auftreten. Zu diesen individuellen Kriterien der TeilnehmerInnen zählen Stottern, Wiederholungen, gewisse Fehler auf lexikalischer und pragmatischer Ebene (wie z. B. Verwendung von in der deutschen Sprache nicht existierenden Wörtern und Perseverationen). Diese Kategorien sind damit als individuelle charakteristische Merkmale der Lernsprache der Untersuchungspersonen zu verstehen.

11.3 Ergebnisse der Triangulation der Frequenzanalyse, der qualitativen Inhaltsanalyse und der Sprechprobenanalyse

Fünfzehn von sechzehn InterviewteilerInnen haben angegeben, dass sie bei der Kommunikation in der Zielsprache in Deutschland in unterschiedlichem Maße aufgeregt sind. Die meisten InterviewteilerInnen sind sich unabhängig von ihrem FSVA-Niveau über den Einfluss der FSVA auf ihre Ausdrucksweise und ihr Kommunikationsverhalten einig, nichtsdestotrotz signalisieren einige NÄ Untersuchungspersonen Aspekte, die sie von ängstlichen StudienteilerInnen unterscheiden. Die häufigsten Auswirkungen der FSVA, auf die die Befragten eingehen, lassen sich mit den Daten der linguistischen und quantitativen Analyse untermauern.

11.3.1 Physiologische Reaktionen der ProbandInnen auf FSVA

Die Daten der quantitativen Erhebung zeigen, dass ein wesentlicher Teil aller ProbandInnen gewisse physiologische Reaktionen unter Einfluss der FSVA empfindet. So geben ungefähr 63 % der Befragten an, dass sie beim Sprechen in einer aufregenden Kommunikationssituation stocken. 25 % bemerken, dass ihre Stimme in solchen Situationen zuweilen bebzt. Mehr als 20 % der Befragten erleben Schweißausbrüche und bei ungefähr 11 % zittern die Hände, wenn sie unter Stressbedingungen Deutsch sprechen müssen.

Auf physiologische Reaktionen beim Sprechen auf Deutsch gehen ebenso die InterviewteilerInnen ein. So merkt Yan an, dass seine Stimme zuweilen bebzt, wenn er eine Gesprächssituation als unangenehm empfindet. Gabriela beschreibt, dass in derartigen Kommunikationskonstellationen ihre Hände zittern und sie Bauchschmerzen bekommt. Solche Stressreaktionen beim Sprechen in der Zielsprache versucht die Probandin soweit wie möglich vor ihren GesprächspartnerInnen zu verbergen.

11.3.2 Fehlerfreiheit

Im Interview weisen die ProbandInnen ausdrücklich auf die Wirkung der FSVA auf die Korrektheit ihres fremdsprachlichen Outputs hin. Die ProbandInnen behaupten, dass sie in einer aufregenden Kommunikation mehr grammatikalische Fehler in der Fremdsprache begehen, einschließlich Fehler im Satzbau:

„Wenn ich nervös bin, dann ist mein Deutsch schlechter als normalerweise. [...] Manchmal kann ich eine Sache nicht genau beschreiben, das Wort vergesse ich und spreche ganz hässlich Deutsch, keine Grammatik kriege... Aber wenn [ich – Anm. N. I.] in normaler Situation [bin – Anm. N. I.], ... nicht nervös bin, dann spreche ich relativ gut Deutsch, besser Deutsch als wenn ich nervös bin.“ (Yan, Z. 53–57).

Bei der quantitativen Befragung haben ebenfalls ungefähr 61 % der Befragten angegeben, dass sie in einer aufregenden Situation Fehler auf Deutsch begehen, die ihrem Sprachstand nicht entsprechen.

Die Aussage der StudienteilnehmerInnen über die beeinträchtigende Wirkung der FSVA auf die Korrektheit ihrer Rede in der Zielsprache lässt sich anhand der Befunde der Sprechprobenanalyse bestätigen. Alle ProbandInnen produzieren in der entspannten Kommunikationssituation weniger fehlerhafte Stellen, wodurch diese in der zweiten Sprechsituation einen geringeren Anteil an ihrem zielsprachigen Output ausmachen. 3 von 4 ProbandInnen erbringen in der entspannten Umgebung mehr satzwertige Äußerungen, wodurch die Gesamtzahl der Kommunikationseinheiten mit richtigem Satzbau beim „lockeren“ Gespräch höher ist.²⁹ Darüber hinaus begehen die NÄ Untersuchungspersonen in der entspannten Umgebung im Durchschnitt weniger lexikalische Fehler als während der mündlichen Prüfung.

Die befragten Deutschlernenden geben an, dass sie sich in aufregenden Situationen mehr anstrengen müssen, um die Aufmerksamkeit in ihren Äußerungen auf Grammatik und Satzbau zu lenken:

„Wenn ich spreche diesen Satz, ich denke ‚Ist das Wort richtig? Ist der Satz richtig? Wie kann ich meine Gedanke ausdrücken? ‘ Ja mein Gehirn denkt das.“ (Hong, Z. 35–36)

Davon ausgehend, dass laut den InterviewteilnehmerInnen die Generierung von Sätzen mit richtiger Wortstellung unter Stresseinwirkung besonders schwerfällt, scheinen die Ergebnisse der Sprechprobenanalyse einleuchtend. Diese weisen darauf hin, dass die NÄ Untersuchungspersonen in entspannter Umgebung durchschnittlich längere Sätze produziert haben als bei der Prüfung.

An dieser Stelle ist auf einen der Befunde der ersten Teilstudie hinzuweisen, wonach die HÄ ProbandInnen im Laufe der Kommunikation auf die Korrektheit ihrer Aussagen achten und sich auf ihre fehlerhafte Ausdrucksweise konzentrieren. Dieser Effekt der erhöhten Selbstüberwachung des eigenen sprachlichen Outputs, der eine hohe kognitive Aktivität verlangt und dadurch ein gewisses kognitives Verhalten bedingen kann, wird

²⁹ Einer der Probanden produziert in den beiden Situationen die gleiche Anzahl satzwertiger Kommunikationseinheiten.

von den NÄ InterviewteilnehmerInnen nicht erwähnt. Damit wurden diese Merkmale im kognitiven Prozess als charakteristisch für die HÄ ProbandInnen verstanden (näher dazu siehe Kapitel 7.4).

11.3.3 Wortsuche

An zweiter Stelle der am häufigsten erwähnten Wirkungsweisen der FSVA auf den fremdsprachlichen Output stehen für alle InterviewteilnehmerInnen die Verzögerungen durch die Wortsuche und die allgemeinen Schwierigkeiten beim Abruf des angeeigneten Wortschatzes aus dem Gedächtnis. Wie in den Ergebnissen der ersten Teilstudie bereits erwähnt, fallen den ProbandInnen benötigte Redemittel unter Angsteinwirkung häufig nicht ein, obwohl sie diese bereits fest beherrschen (siehe Kapitel 7). Dies gilt ebenso für einige Wörter aus dem Grundwortschatz, was ein weiteres Mal Rückschlüsse auf die Beeinträchtigung des kognitiven Prozesses der Fremdsprachenlernenden in einem aufgeregten Zustand erlaubt:

„[D]iese [die gewünschten – Anm. N. I.] Wörter kommen nicht. Ich muss zu viel [zu lange – Anm. N. I.] überlegen, um das richtige Wort zu finden.“ (Pakka, S. 58–59)

„Wenn ich Angst habe, werde ich einige wichtige Wörter vergessen. Eine Bedeutung kann ich mit zwei oder drei anderen Wörtern ausdrücken, aber wenn ich Angst habe, kann ich nur dieses ein [einziges – Anm. N. I.] Wort benutzen.“ (Nian, Z. 54–56)

„[D]as ist immer, wenn du aufgeregt [bist – Anm. N. I.], kannst du nicht mehr einfach[e] Wörter finden.“ (Karin, Z. 125–126)

„Ich mache z. B. mehr Fehler und ich kann z. B. einige Wörter [vergessen – Anm. N. I.], die ich in Ruhe nie vergessen könnte.“ (Olga, Z. 24–25)

Die Ergebnisse der quantitativen Erhebung stellen fest, dass annähernd 80 % der Befragten unter erregenden Kommunikationsbedingungen Schwierigkeiten haben, im Laufe des zielsprachigen Gespräches auf das gewünschte Wort zu kommen.

In den Ergebnissen der Sprechprobenanalyse lässt sich das verzögerte Abrufen des Wortschatzes aus dem Gedächtnis durch die größere Anzahl an längeren Pausen und Fülllauten nachweisen, die die ProbandInnen in der Prüfungssituation im Gegensatz zum stressfreien Gespräch produzieren. Drei von vier ProbandInnen produzieren in der Prüfungssituation mehr Sprechpausen und Ah-Laute als in der zweiten Sprechprobe.

11.3.4 Inhalt der Aussage

Die Befunde der ersten Teilstudie haben ergeben, dass die erhöhte Aufmerksamkeit der HÄ und der meisten MÄ InterviewteilnehmerInnen auf die Korrektheit ihres Outputs sie vom Inhalt ihrer Aussage ablenkt. Die ProbandInnen geben an, dass sie in einem aufgeregten Zustand bei Interaktion in der Zielsprache – z. B. im Gespräch mit unbekanntem MuttersprachlerInnen – den Sinngehalt häufig außer Acht lassen und nicht darauf achten, ob sie ihre Einstellung zum Gesprächsgegenstand tatsächlich in ihren

Äußerungen darstellen. Diesen beeinträchtigenden Effekt auf den Inhalt ihrer Äußerungen in stresseinwirkenden Kommunikationssituationen verneinen jedoch die NÄ Probandinnen sowie einige MÄ Probandinnen (näher dazu siehe Kapitel 7.4).

Weil die ProbandInnen Schwierigkeiten damit haben, im Moment der stresseinwirkenden Kommunikation in der Zielsprache die benötigten Redemittel aus dem Gedächtnis abzurufen, sind sie gezwungen, in einer Unterhaltung mit einfacheren sprachlichen Mitteln auszukommen, als unter stresslosen Bedingungen. Sie merken, dass in einer aufgeregten Umgebung ihre Ausdrucksweise – der Wortschatz sowie die Satzkomplexität – stark vereinfacht wirken.

„Wenn ich mich nicht an ein Wort erinnern kann, spreche ich natürlich viel einfacher. Und auch die Grammatik. Ich könnte z. B. einen Nebensatz machen mit dieser oder anderer Konnektor [Konjunktion – Anm. N. I.] oder so, und das klingt schöner oder voll. Aber wenn man nervös ist, macht man das einfacher.“ (Gabriela, Z. 178–182)

„Wenn ich keine Angst habe, ich kann mehr Oberbegriffe, [Wörter vom – Anm. N. I.] oberen Niveau, Wortschatz, ausdenken. Wenn ich Angst habe – nur ganz einfache Wörter, ganz einfache Sätze. Z. B. ‚Ich bin [Name]. Ich komme aus China, ich bin 25 Jahre alt. Ich studiere Elektrotechnik. Ich wohne in Duisburg.‘ [...] Wenn ich keine Angst habe, wahrscheinlich sage ich ‚Bis ich vor sechs Monaten nach Deutschland kam, studierte ich an der technischen Universität ... [Unv.] in dieser Fachrichtung Elektrotechnik. Und hoffe bald [?] wohne ich in Duisburg [?].‘ Und so weiter.“ (Hong, Z. 71–76)

Die geringere Vielfalt der eingesetzten Vokabeln zeigt sich in den Ergebnissen der Sprechprobenanalyse auch anhand des *TTR*-Wertes einiger ProbandInnen, der in der Prüfungssituation sinkt. Überdies lassen die verminderten kognitiven Kapazitäten im aufgeregten Zustand die Tatsache erklären, dass die HÄ ProbandInnen in der Prüfung vorwiegend einfache Sätze, wenig Nebensätze und keine Infinitivsätze produzieren. Im Vergleich dazu steigt die Satzkomplexität im Output der NÄ Untersuchungspersonen bei der Veränderung der Kommunikationssituation zu einer entspannteren Umgebung wesentlich an. Auch HÄ Untersuchungspersonen unternehmen im formlosen Gespräch mehr Versuche, Nebensätze zu bilden. Damit tendieren die HÄ und NÄ ProbandInnen insgesamt dazu, in einer entspannten Umgebung mehr elaborierte und richtig strukturierte Sätze zu bilden als in der Prüfungssituation.

Aufgrund des mangelhaften Wortschatzes und der vereinfachten Satzkomplexität kommt den meisten TeilnehmerInnen der Interviews und der Gruppendiskussion ihre Ausdrucksweise besonders unreif und oberflächlich vor. Dies erschwert ihnen häufig die Fähigkeit, ihre Stellungnahme in Sprache umzusetzen und ihre Meinung zu verteidigen. Die TeilnehmerInnen der Interviews und der Gruppendiskussion äußern ihre Enttäuschung bezüglich der Tatsache, dass ihre Argumente in einer Diskussion karg und oberflächlich erscheinen und dass sie die überzeugenden Begründungen für ihre Position häufig nicht anführen können:

„[I]n einer Debatte sind unsere Ideen [...] flach... Du kannst nicht Details geben, du musst alles zu essential gehen [du musst alle Gedanken auf die Hauptidee einschränken – Anm. N. I.] [...]. Und das sind immer die gleichen Argumente, weil du kannst nicht mehrere sagen, du benutzt immer die gleichen Wörter und [...] es ist schwierig, tief zu gehen... tiefsinnig [sich tiefsinnig zu äußern – Anm. N. I.]“ (Mathilde, Z. 101–105)

Wie in der ersten Teilstudie angekündigt, führt die Angst vor sprachlichen Fehlern einige ProbandInnen dazu, ihre persönliche Meinung oder elaborierten Sinngehalte zu verschweigen. Grund dafür ist die Befürchtung, dass ihre Aussagen potentiell Fehler beinhalten können. Derartige Entscheidungen der HÄ und einiger MÄ ProbandInnen bezüglich ihres Kommunikationsverhaltens unter Stresseinwirkung lassen schlussfolgernd vermuten, dass die ängstlichsten ProbandInnen in einer aufregenden Situation weniger persönliche und spezifische Informationen angeben würden und ihre Leitgedanken stattdessen eher mit Gemeinplätzen, Floskeln oder oberflächlichen Aussagen ausdrücken würden, ohne ins Detail zu gehen.

Die Beweise für diese Schlussfolgerung lassen sich bei der Analyse der Sprechdaten von HÄ Untersuchungspersonen finden. Diese bringen in der Prüfung Aussagen hervor, die keinen spezifischen Sinn tragen und damit nicht zur Erfüllung der kommunikativen Aufgabe beitragen. Die Analyse der Sprechdaten zeigt, dass die HÄ Untersuchungspersonen dazu neigen, in einer aufregenden Situation einfache Sinngehalte sprachlich unnötig kompliziert und detailliert darzustellen sowie auf dieselben Gedanken wiederholt einzugehen. Derartige sprachliche Unzulänglichkeiten in der Rede der HÄ Untersuchungspersonen, die sich negativ auf die pragmatische Funktion der Äußerungen auswirken, kommen in ihren Sprechproben unter stresslosen Bedingungen nicht vor. Dies lässt schlussfolgern, dass die FSVA eine beeinträchtigende Wirkung auf die Originalität und Tiefe der Ausdrucksweise der HÄ Untersuchungspersonen ausübt, die bei den NÄ Untersuchungspersonen jedoch nicht festzustellen ist.

Es ist bemerkenswert, dass die meisten ProbandInnen ihre Schwierigkeiten beim Ausdruck von Gedanken in der Fremdsprache mit den Konstellationen des zielsprachigen Alltagsgesprächs im Zielland verbinden. Die ProbandInnen behaupten, dass sie in einer entspannten Situation und wenn sie genug Zeit zum Nachdenken haben einen breiteren Wortschatz, einen höheren Grad an Satzkomplexität sowie eine bessere Aussprache hervorbringen können. Dies fällt ihnen jedoch in der alltäglichen Kommunikationssituation schwer, in der von ihnen häufig ein schnelles sprachliches Handeln erwartet wird.

11.3.5 Konzentrationsfähigkeit

Einige der Befragten behaupten, dass sie eine stark beeinträchtigende Wirkung der FSVA auf ihre Konzentrationsfähigkeiten erleben, insofern sie eine mentale Blockade oder einen Kontrollverlust erfahren. Auf die Frage, ob sich die Deutschlernenden in einem aufgeregten Zustand gut auf den Gesprächsverlauf konzentrieren können und sich spezifische Informationen wie bspw. Zahlen, Daten oder Namen merken können, teilen sie mit, dass sie in einem zielsprachigen Gespräch häufig unter Konzentrationsmangel leiden. Die HÄ ProbandInnen fühlen sich zuweilen nicht in der Lage, dem Gesprächsverlauf zu folgen und als aktive GesprächspartnerInnen an der Unterhaltung teilzunehmen:

„Wenn ich Angst habe, es gibt keine Sache in meinem Kopf. Ich kann nicht Deutsch sprechen. [...] Wenn ich Deutsch sprechen will, muss ich davor in meinem Kopf denken ‚Welche Grammatik muss ich benutzen? Was soll ich sagen?‘. Aber wenn ich Angst habe, diese Sachen kann ich nicht denken. Ich kann nicht denken, welche Grammatik und welche Wörter ich benutzen kann.“ (Mae, Z. 44–47)

„I.: Kannst du dich [in einer aufgeregten Kommunikationssituation – Anm. N. I.] gut konzentrieren?

P.: ... [W]enn ich nervös bin, ich kann nicht, ich habe Probleme.

I.: Z. B. wenn man Daten, Zahlen, Namen nennt?

P.: Oh, dann [...] ich kann nicht mehr. Dann verstehe ich nicht mehr. Du musst (lacht) meine Maschine neu starten (die beiden lachen).“ (Gabriela, Z. 142–149)

Die qualitative Analyse hat ergeben, dass mentale Blockaden die Fremdsprachenverwendenden häufig dazu verleiten, die Kommunikationssituation zu verlassen. Annähernd 40 % der Befragten haben ebenso mitgeteilt, dass sie ein aufregendes Gespräch möglichst schnell beenden möchten, um sich von dem unangenehmen Gefühl zu befreien und wieder Ausgewogenheit in ihrem emotionalen Zustand zu erlangen.

Diesen erstarrenden Effekt der FSVA scheinen jedoch die NÄ und einige MÄ ProbandInnen nicht zu erleben. Sie behaupten, dass sie ihr sprachliches Handeln immer noch unter Kontrolle halten können, auch wenn sie in einen nervösen Zustand geraten. So behaupten die NÄ und MÄ InterviewteilnehmerInnen Neyla, Olga, Mathilde, Yan und Sebastian, dass sie keinen beeinträchtigenden Einfluss der Aufregung auf ihre Konzentrationsfähigkeiten merken.

„Ja, ja, ich verstehe alles, was die anderen sagen. Es gibt kein Problem, wenn ich nervös bin, um mich zu konzentrieren.“ (Sebastian, Z. 119–120)

Die Unterschiede in der persönlichen Wahrnehmung der negativen Wirkungsweise von FSVA auf den kognitiven Prozess lassen sich am Beispiel von Sebastian und Mathilde veranschaulichen. Mathilde beschreibt einen Zustand, den sie manchmal beim aktiven Einsatz oder dem passiven Verständnis der Zielsprache erlebt. Beispielsweise kann sie ein Wort in einem Film hören, das ihr bekannt vorkommt, an dessen Bedeutung sie sich jedoch nicht erinnert. Statt das Gespräch im Film weiter zu verfolgen, bleibt sie bei diesem Wort hängen und versucht, sich an seine Bedeutung zu erinnern, auch wenn es ihr klar ist, dass sie in der Zwischenzeit den weiteren Verlauf des Gespräches verpasst. Im Gegensatz dazu behauptet der NÄ Proband Sebastian, dass er – obwohl es ihm in einer aufregenden Kommunikationssituation schwerer fällt, die benötigten Sprachmittel aus dem Gedächtnis abzurufen – versucht, an Synonyme oder an sinnähnliche Redemittel zu denken, um seine Gedanken anders zu äußern:

„[E]s passiert auch oft, dass ich ein Wort nicht finden kann. Aber dann versuch ich, ein anderes Wort zu finden. Ich finde immer ein anderes Wort.“ (Sebastian, Z. 128–129)

Damit scheint es folgerichtig anzunehmen, dass die nicht ängstlichen ProbandInnen zwar eine ähnliche hemmende Wirkungsweise der FSVA wie die ängstlichen Personen erfahren können, jedoch – so scheint es – keinen besonders stark blockierenden Effekt auf ihren kognitiven Prozess erleben.

11.3.6 Konsequenz der Ausdrucksweise

Eine beeinträchtigte Konzentrationsfähigkeit oder mentale Blockaden können dazu führen, dass einige ProbandInnen den Faden ihrer Aussagen nicht logisch strukturieren können und dass ihre Rede folglich inkonsequent wirkt. So beschreiben die meisten HÄ und einige MÄ ProbandInnen ihre Ausdrucksweise in einem aufgeregten Zustand als „chaotisch“, „durcheinander“ und „schief“. Die HÄ Probandin Maylin gibt etwa an, dass sie in einem aufgeregten Zustand ihre Gedanken nicht so folgerichtig äußern kann, wie sie es sich selbst vorstellt.

Ähnliche Erfahrungen mit der inkonsequenten Ausdrucksweise unter Einwirkung von Aufregung bemerken auch andere InterviewteilnehmerInnen:

„[D]ann habe ich keine Logik... Chaos. Werden [...] meine Gedanken nicht in Ordnung...[D]eswegen in dieser Situation wird meine Frage nicht in Ordnung. Ohne Logik [...]. Dann kann ich mit anderen Leuten nicht weiter sprechen. ... [W]enn ich keine Angst habe, kann ich meine Meinung deutlich ausdrücken.“ (Nian, Z. 58, 66–68, 44–45)

„Wenn ich Angst habe, natürlich ich bin verwirrt, nicht logisch... Zuerst zweites und zuletzt... Einmal sage ich das, und dann sage ich das. Wenn ich mit dir spreche, wenn ich Angst habe, ich spreche ‚du‘ und ich muss ‚sie‘. Und dann ‚du... sie, nein, er‘.“ (Hong, Z. 60–62)

„Der Nachteil - ich kann nicht so gut formulieren, meine Gedanke werden durcheinander, Chaos geben. [...] Z. B. wenn ich nicht nervös bin, ist eine Sache nach dem Plan eins – zwei – drei machen, aber wenn ich nervös bin, wird alles nicht so klar. Werde ich z. B. erst drei sagen, dann verstehe meinen Partner nicht. Dann ok, ich habe Angst zwei [...] sagen.“ (Yan, Z. 234–235, 268–271)

„I.: Findest du deine Rede konsequent wenn du in einem aufgeregten Zustand sprichst?
P.: Nein, es ist durcheinander.“ (Pakka, S. 61–63)

Die Daten der quantitativen Befragung haben ergeben, dass 60 % der Befragten ihre Redeweise in einem aufgeregten Zustand als unzusammenhängend betrachten.

Im Gegensatz zu den aufgeführten Aussagen von den InterviewteilnehmerInnen behaupten einige NÄ ProbandInnen, wie Neyla und Olga, dass ihre Redeweise ihnen konsequent erscheint, weil sie ihre Gedanken nach einem Ablauf äußern, den sie sich im Voraus überlegen und der ihnen am zielführendsten erscheint.

Als Beweis für die inkonsequente Ausdrucksweise einiger Fremdsprachenlernenden unter Einwirkung von FSVA können Ergebnisse aus der Sprechprobenanalyse dienen. Die Anzahl der sinnlosen sprachlichen Stellen ist bei allen Untersuchungspersonen in der Prüfungssituation höher als im stressfreien Gespräch. Zu diesen fehlerhaften Stellen zählen u. a. falsche Satzanfänge, Wiederholungen einzelner Wörter oder Wortfügungen und Umformulierungen der Satzkonstruktionen. Die erhöhte Frequenz dieser sprachlichen Unzulänglichkeiten in der Prüfungssituation kann auf die Schwierigkeiten der ProbandInnen hinweisen, in einem aufgeregten Zustand ihre Äußerungen strukturiert zu gestalten, um die Logik und die Folgerichtigkeit ihrer Gedanken in der Aussage widerspiegeln zu können.

11.3.7. Aussprache und Sprechrate

Die meisten TeilnehmerInnen der Interviews – NÄ, MÄ sowie HÄ – bemerken ihre Schwierigkeiten bei der Aussprache in einem aufgeregten Zustand:

„Ich habe das schon gemerkt. Z. B. ich würde jetzt mit dir auf Deutsch ... ich bin nicht so aufgereggt und dann kann ich besser aussprechen [...]. Aber wenn ich in einer ganz spontanen Situation bin, dann klingt meine Aussprache oft ganz komisch. Das heißt ich war z. B. zu eilig und dann habe ich ein paar Wörter nicht so richtig ausgesprochen.“ (Maylin, S. 139–142)

In einer aufregenden Kommunikationssituation fangen einige InterviewteilnehmerInnen an zu stottern, stocken oder nuscheln. Im Großen und Ganzen sprechen sie oft zu leise und undeutlich:

„[G]estern war ich in einem Geschäft und ich wollte ganz einfach fragen, wo die Gutscheinkarten stehen. Und der Satz war so einfach, aber... ich habe gestockt. Und das passiert mir ganz oft, muss ich zugeben. Auch wenn es eigentlich ganz einfach ist.“ (Maylin, S. 51–53)

„I.: Ändert sich deine Aussprache wenn du aufgereggt bist?

P.: Ja, ich glaube ein bisschen. Manchmal zittert meine Stimme, aber nicht so groß [stark – Anm. N. I.].“ (Yan, Z. 105–107)

„Zum Beispiel heute in der mündlichen Prüfung war ich nervös und konnte mich nicht gut auf Deutsch ausdrücken. Ich habe undeutlich und nicht laut genug gesprochen.“ (Mae, Z. 29–31)

Die Aussagen der ProbandInnen über Undeutlichkeiten in der Aussprache, die mit der Aufregung verbunden sind, lassen sich bei der Sprechprobenanalyse anhand der Stellen belegen, in denen die ProbandInnen stottern. Die ProbandInnen, bei denen das Stottern in der Rede vorkommt, stottern in der formelhaften Umgebung der Prüfung viel häufiger als im ungezwungenen Gespräch mit der Doktorandin.

Die InterviewteilnehmerInnen geben an, dass sie im aufgeregten Zustand die deutsche Aussprache häufig mit der Aussprache in ihrer Erstsprache oder in der englischen Sprache verwechseln. Die befragten Deutschlernenden betonen, dass sie es in einer entspannten Situation leichter finden, die deutsche Aussprache hervorzubringen. Nachfolgend sind die Antworten der interviewten ProbandInnen auf die Frage angegeben, ob sich ihre Aussprache in einer aufregenden Kommunikationssituation in der Zielsprache ändert.

„Ja, ja, wenn ich nervös bin, dann ja, spreche ich mit großem Akzent. Und ja, ich nenne einige Wörter in russischer Manneur [ich spreche Wörter auf russischer Art und Weise aus – Anm. N. I.]. Und einige Wörter, die ich nicht kenne, [...] die international sind, spreche ich [...] auf russischer Manneur [aus – Anm. N. I.].“ (Olga, Z. 62–66)

„Ja. Wir haben die gleichen Buchstaben im Deutschen und Portugiesischen, aber wenn man sagt [wenn man sie ausspricht – Anm. N. I.], dann [klingen – Anm. N. I.] die Buchstaben [...] anders. ... [W]enn ich nervös bin, ich fange an, sie zu mischen mit Lauten von meiner Muttersprache oder vom Englisch auch.“ (Gabriela, Z. 165–168)

„I.: Denkst du, dass sich auch deine Aussprache ändert? Z. B. dass dein französischer Akzent stärker wird?

P.: Ja, es ist stärker. Wenn ich im Unterricht bin und es gibt keine Angst, wir üben, es ist [dann – Anm. N. I.] einfacher, einen besseren Akzent zu haben ...“ (Karin, Z. 137–141)

Die Anmerkung von Gabriela, dass sie in einer aufregenden Situation Laute auf Deutsch falsch ausspricht, hat sich in den Ergebnissen der linguistischen Analyse ihrer Sprechproben bestätigt. In der Prüfung verwechselt sie einige Buchstaben und spricht sie falsch aus, z. B. indem sie das Wort „woher“ als „vorher“ ausspricht. Diese Schwierigkeiten in der Aussprache sind jedoch in der Sprechprobe des formlosen Gesprächs nicht vorhanden.

Darüber hinaus sprechen die InterviewteilnehmerInnen Veränderungen in ihrem Sprechtempo an, wenn sie aufgeregt sind. Dieses scheint ein individuelles Kriterium zu sein, das sich bei verschiedenen ProbandInnen unterschiedlich äußert. So gibt Clara an, dass sie unter aufregenden Bedingungen dazu tendiert, schneller zu sprechen, während Sebastian und Karin behaupten, dass ihr Sprechtempo sinkt, wenn sie aufgeregt sind. Die Sprechprobenanalyse stimmt mit den Angaben von Sebastian und Karin überein, da die Sprechrate aller ProbandInnen im aufregenden Gespräch nachlässt. Dies wirkt sich deutlich auf die Effizienz der Rede der ProbandInnen aus: bei der Prüfung formulieren alle ProbandInnen weniger Wörter pro Minute und realisieren folglich auch weniger Kommunikationseinheiten als in einer stresslosen Kommunikationssituation. Dieser Rückgang der sprachlichen Effizienz aufgrund der sinkenden Sprechrate unter Stresseinwirkung wird noch deutlicher, wenn Füllwörter und fehlerhafte Stellen während der Prüfung berücksichtigt werden, die die Anzahl der produzierten nachvollziehbaren Aussagen noch stärker einschränken.

11.3.8 Zugriff auf die Erstsprache oder auf die englische Sprache

Der Einfluss der Muttersprache oder der englischen Sprache als erste Fremdsprache der ProbandInnen lässt sich laut den InterviewteilnehmerInnen in einer aufregenden Situation nicht nur anhand der Aussprache bemerken. Die Befragten behaupten, in einer aufregenden Kommunikationssituation auf die Grammatik, den Satzbau sowie den Wortschatz ihrer Erstsprache oder der englischen Sprache zurückzugreifen:

„Meine Konstruktion der Sätze ist wie im Französisch dann. Wenn ich Angst habe, dann mache ich ein Verb am Anfang und dann [...] mache Fehler.“ (Karin, Z. 133–135)

„Nicht nur Fehler, sondern ich fange auch an, [die deutsche Sprache – Anm. N. I.] mit meiner Muttersprache zu mischen. Ich vergesse Sprache, Wörter, ich ändere den Satzbau, Deklination, [...] alles wird schlecht“. „Ich spreche Englisch, aber nachdem ich in Deutschland [Deutsch – Anm. N. I.] lerne, ich kann nicht mehr nur Englisch, ich fange [an – Anm. N. I.], beide zu mischen. Aber [...] kann ich nur Deutsch sprechen, wenn ich nicht nervös bin.“ „Wenn ich spreche, manchmal mache ich einen portugiesischen Satz auf Deutsch - ich benutze Wörter (unv.), Grammatik [aus dem Portugiesischen – Anm. N. I.]“ (Gabriela, Z. 138–140, 172–174, 313–314)

Zusammenfassend lassen sich die subjektiven Meinungen der interviewten ProbandInnen über die Wirkungsweise der FSVA auf ihre Leistungsqualität und auf ihr

Kommunikationsverhalten mit den Ergebnissen der linguistischen Analyse sowie mit den quantitativen Daten der Befragung im Großen und Ganzen bestätigen. Insgesamt bestätigt sich auf Basis der triangulierten Daten die Aussage eines Probanden über die vielfältige, meistens beeinträchtigende Wirkungsweise der FSVA auf die kommunikative Verhaltensweise und den Output der Fremdsprachenverwendenden:

„Das beeinflusst meine Denkweise und mein Verhalten. [...] Wenn ich Angst habe, meine Sprechweise, meine Denkweise, mein Verhalten [sind – Anm. N. I.] nicht ganz normal.“ (Hong, Z. 129–131)

Beim Vergleich der qualitativen Daten aus den Interviews und der Gruppendiskussion mit den Ergebnissen der Sprechprobenanalyse treten jedoch gewisse Besonderheiten im Kommunikationsverhalten der HÄ ProbandInnen auf, die sie von den NÄ unterscheiden und die mögliche Erklärungen für die Diskrepanzen im FSVA-Effekt auf die fremdsprachliche Produktion und das Sprechverhalten dieser zwei Gruppen anbieten.

11.4 Schlussfolgerungen aus den triangulierten Daten. Qualitative Daten der Inhaltsanalyse und quantitative Daten der Befragung als Erklärungsansätze für die Ergebnisse der linguistischen Analyse

Die Analyse der Sprechproben der NÄ und HÄ ProbandInnen in zwei Kommunikationssituationen hat einige Resultate erbracht, die die Kategorien der HÄ und NÄ Fremdsprachenlernenden auf Basis ihrer sprachlichen Ausdrucksweise voneinander unterscheiden lassen. Im Gegensatz zu den NÄ Untersuchungspersonen, die in der stresslosen Kommunikationssituation im Durchschnitt besser oder gleich gut wie in der Prüfungssituation abgeschnitten haben, weisen die HÄ Untersuchungspersonen bei einigen Kategorien in der aufregenden Situation bessere Leistungen als im formlosen Gespräch auf.

- Die HÄ Untersuchungspersonen produzieren bei der Prüfung längere fehlerfreie Kommunikationseinheiten als im formlosen Gespräch. Die NÄ Untersuchungspersonen weisen ein umgekehrtes Muster in ihrer Sprechweise auf.
- Die HÄ Untersuchungspersonen verfügen bei der Prüfung über eine höhere lexikalische Varianz als in der stresslosen Situation, gemessen anhand der *TTR*-Rate. Im Gegensatz dazu haben die NÄ Untersuchungspersonen im Gespräch mit der Doktorandin höhere *TTR*-Werte als bei der Prüfung erzielt.
- Die Satzvollständigkeit einer der beiden HÄ Untersuchungspersonen – gemessen an der Anzahl der Stellen mit fehlenden Satzgliedern – ist bei der Prüfung höher als unter stressfreien Bedingungen.
- Aspekte wie oberflächliche Rede und Perseverationen sind ausschließlich in der Rede der HÄ Untersuchungspersonen und einzig in der Prüfungssituation vorhanden, was sich auf die Pragmatik der Aussagen der HÄ Untersuchungspersonen in aufregenden Situationen auswirkt.

Die Inhaltsanalyse hat ebenso Unterschiede hinsichtlich des Kommunikationsverhaltens und der Denkweise von HÄ und NÄ ProbandInnen in einer aufregenden zielsprachigen Situation ergeben.

Erstens weisen die HÄ ProbandInnen ausdrücklich darauf hin, dass ihnen ihr fehlerhafter Output im Laufe des Kommunikationsprozesses besonders problematisch erscheint. Es scheint, dass die HÄ ProbandInnen in aufregenden Situationen besonders sensibel für ihre Fehler werden und dass sie die Korrektheit ihrer Ausdrucksweise bei der Generierung der Rede fortlaufend kontrollieren. Demzufolge lässt sich in Anlehnung an die theoretischen Ausführungen von Eysenck (vgl. Eysenck, M. 1979; Eysenck et al. 2007) vermuten, dass eine derartige fortlaufende Wahrnehmung der Fehler den kognitiven Prozess Fremdsprachenlernender überbeanspruchen kann. Dies kann in einzelnen Fällen zum Verlust der Kontrolle über die Redegenerierung und zu mentalen Blockaden bei HÄ führen. Die NÄ ProbandInnen negieren wiederum das Erleben solcher Blockaden und behaupten, dass sie sich auch in aufregend wirkenden Situation auf den Kommunikationsverlauf konzentrieren können.

Zweitens geben die HÄ ProbandInnen in Interviews an, dass sie, während sie intensiv auf die Korrektheit ihrer Ausdrucksweise einschließlich der Grammatik und des Satzbaus achten, häufig den inhaltlichen Aspekt ihrer Aussagen vernachlässigen. Eine solche Konzentration auf die Fehlerfreiheit zulasten des Sinnes der Kommunikation scheint die NÄ ProbandInnen nicht zu betreffen. Im Vergleich zu den HÄ ProbandInnen, die über „Chaos“ und „Unordnung“ in ihrer Ausdrucksweise unter FSVA-Einwirkung sprechen, behaupten die NÄ und einige MÄ ProbandInnen, dass sie ihre Gedanken auch in einem aufgeregten Zustand gezielt und überzeugend darstellen können.

Die oben aufgeführten Schlussfolgerungen aus den triangulierten Ergebnissen können als Begründung dafür dienen, dass die verstärkte Aufmerksamkeit für die Korrektheit der Rede sowie eine gewisse daraus resultierende Vernachlässigung der inhaltlichen Ebene der Äußerung das Kommunikationsverhalten der HÄ Fremdsprachenlernenden im aufgeregtem Zustand charakterisieren.

Im Gegensatz dazu ist zu vermuten, dass sich die HÄ Fremdsprachenlernenden im Rahmen eines stressfreien Gespräches stärker auf das endgültige Kommunikationsziel als auf die Korrektheit des Outputs konzentrieren, was sich in der aufgabenrelevanten Ausdrucksweise widerspiegelt. Dass die ProbandInnen das Gesprächsthema in der zweiten Situation aus der Ich-Perspektive bearbeiten, zeugt von einer ausgeprägt impliziten Ausdrucksweise. Dies könnte die Tatsache erklären, dass sich die HÄ ProbandInnen in entspannten Kommunikationskonstellationen in erster Linie nicht um die Fehlerfreiheit und Auserlesenheit ihrer Rede kümmern, sondern um die Nachvollziehbarkeit ihrer Aussagen. Daraus könnte resultieren, dass die HÄ Untersuchungspersonen im stresslosen Gespräch eine niedrigere lexikalische Vielfalt einbringen und kürzere Kommunikationseinheiten generieren. Dafür gestalten sie jedoch ihre Rede in entspannter Umgebung vollständiger bzw. strukturierter und verleihen dieser mehr spezifische und persönliche Informationen.

Die besseren Ergebnisse der HÄ Untersuchungspersonen bei der lexikalischen Vielfalt und bei der Länge der KE in der Prüfungssituation können ebenso in einen Zusammenhang mit der Förmlichkeit der Kommunikationssituation gestellt werden. Die Entscheidung aller ProbandInnen für eine explizite Ausdrucksweise bei der Prüfung hat damit zu tun, dass die Prüfungssituation als formelhafte Kommunikation betrachtet wird. Es ist anzunehmen, dass die ProbandInnen bei der Prüfung versuchen, ihre Ausdrucksweise der Förmlichkeit der Situation anzupassen und einen komplexeren Satzbau sowie einen größeren und vielfältigeren Wortschatz zu demonstrieren. Damit ist zu vermuten, dass der Effekt besserer Ergebnisse bei der lexikalischen Vielfalt und der syntaktischen Komplexität teilweise vom Forschungsdesign impliziert wurde.

Obwohl für das Gespräch mit der Doktorandin ähnliche Themen wie für die Prüfungssituation ausgewählt wurden, haben die ProbandInnen die Themen persönlich bezogen wahrgenommen, was sich in der gestiegenen Anzahl persönlicher Äußerungen und in der häufigen direkten Ansprache der Doktorandin zeigt. Darüber hinaus haben mehrere interviewte ProbandInnen angegeben, dass die Themen, zu denen sie in der Prüfung vortragen mussten, ihnen gut bekannt waren und dass sie den entsprechenden Wortschatz in ihrem Vorbereitungskurs mehrfach durchgearbeitet hatten. Dies könnte ebenso zu höherer lexikalischer und syntaktischer Elaboriertheit in der Ausdrucksweise einiger Untersuchungspersonen bei der Prüfung geführt haben.

Es kann resümiert werden, dass HÄ Untersuchungspersonen zwar versuchen, die lexikalische und syntaktische Ebene ihrer Ausdrucksweise der Förmlichkeit der Prüfungssituation anzupassen, dabei jedoch häufig den „roten Faden“ verlieren und sich nicht immer themenrelevant bzw. konsequent äußern. Im Gegensatz zur Prüfungssituation konzentrieren sich die HÄ Untersuchungspersonen in einer entspannten Umgebung stärker auf die Übermittlung ihrer persönlichen Meinung als auf die Fehlerfreiheit ihrer Rede. Folglich steigt im lockeren Gespräch ihre Risikobereitschaft, sie produzieren mehr Kommunikationseinheiten und drücken mehr Sinngehalte aus. Sie konzentrieren sich auf die Kommunikationsaufgabe und entscheiden sich für eine vereinfachte Ausdrucksweise zugunsten des Sinngehaltes ihrer Äußerungen.

Diese Schlussfolgerungen stimmen mit den Aussagen der ProbandInnen in den Interviews über die FSVA überein. Gabriela erkennt, dass es bei ihrer Erwerbsebene üblich ist, sich entweder auf den Ausdruck oder auf den Inhalt ihrer Rede zu konzentrieren, und ihr beides gleichzeitig zu beachten noch schwerfällt:

„Und ich denke in der Zukunft, wenn ich mehr natural [natürlich – Anm. N. I.] sprechen kann, also ich muss nicht so viel über die Grammatik und über die Sprache denken, dann kann ich nur über den Inhalt denken und nicht über den Ausdruck.“ (Gabriela, Z. 264–266)

Die oben dargelegte Metapher von Gabriela (Kapitel 7.2), wo sie den kognitiven Prozess der angehenden ZielsprachensprecherInnen mit dem Autofahren vergleicht, bringt die Konzentrationsschwierigkeiten der HÄ Fremdsprachenlernenden unter Einfluss der FSVA auf den Punkt: In aufregenden Situationen fällt es Fremdsprachenverwendenden noch schwer, sich gleichzeitig auf die korrekte

Ausdrucksweise und den Inhalt ihrer Äußerungen zu konzentrieren und sie sind zuweilen gezwungen, sich unbewusst zwischen Korrektheit und pragmatischem Wert ihrer Aussagen zu entscheiden.

Kapitel 12 Allgemeine Diskussion der Studienergebnisse und Zusammenfassung

12.1 Diskussion der Ergebnisse der zweiten Teilstudie

Das Ziel der zweiten Teilstudie bestand darin, die eventuellen Charakteristiken hochhängstlicher Fremdsprachenverwendender aufzudecken und zu analysieren, ob sich der Einfluss der Fremdsprachenverwendungsangst auf die fremdsprachliche Produktion von hochhängstlichen und niedrighängstlichen ProbandInnen unterscheidet. Es wurde überprüft, ob sich die FSVA im Einklang mit der Hypothese des affektiven Filters von Krashen (1988) negativ auf den fremdsprachlichen Output der hochhängstlichen Fremdsprachenverwendenden auswirkt, oder ob sich auch eine Art positive Wirkungsweise der FSVA feststellen lässt, worauf Alpert und Haber (1960) hinweisen. Für die Analyse wurden quantitative Daten aus einer Befragung, qualitative Daten aus der Inhaltsanalyse der Interviews und der Gruppendiskussion und Daten der linguistischen Analyse herangezogen. Die Analyse der triangulierten Daten hat ergeben, dass es Hinweise auf eine beeinträchtigende sowie eine förderliche Wirkungsweise der FSVA in der Alltagskommunikation und in Leistungssituationen gibt.

Die Ergebnisse der linguistischen Analyse liefern Informationen über die konkreten Merkmale der Wirkungsweise von Fremdsprachenverwendungsangst auf die sprachliche Produktion der Untersuchungspersonen. Diese Befunde stimmen zum großen Teil mit den Befunden früherer Studien zur beeinträchtigenden Wirkung der unterrichtsbezogenen Fremdsprachenverwendungsangst überein. In einer Leistungssituation – in der mündlichen Prüfung – produzieren hochhängstliche Untersuchungspersonen kürzere fehlerfreie, aber längere fehlerhafte Kommunikationseinheiten als niedrighängstliche Untersuchungspersonen (vgl. Hewitt und Stephenson 2012; Wilson 2006; Zhang 2004; Gregersen 2003). Die Rede der hochhängstlichen Untersuchungspersonen in einer aufregenden Situation ist weniger flüssig und geht mit größeren Verzögerungen einher. Den ProbandInnen fällt es schwerer in einer aufregenden Situation eine exakte Aussprache zu verwenden, worauf auch in den Studien von Tóth (2012) und MacIntyre und Gardner (1994 a) verwiesen wird. Die ProbandInnen im Interview heben hervor, dass sie in einer aufregenden Situation mehr Zeit dafür brauchen, um Sprachmittel in ihrem Gedächtnis abzurufen. Außerdem neigen einige ProbandInnen unter Stresseinwirkung zur Unterdrückung der Wahrnehmung und verschließen sich wichtigen Informationen, wie Daten, Zahlen oder Namen.

Jene Untersuchungspersonen, die in der FSVA-Skala einen höheren Wert aufgewiesen hatten, erbrachten in der Prüfungssituation wenig persönliche und wenig elaborierte, teils oberflächlich wirkende Äußerungen. Die TeilnehmerInnen der Interviews, die laut ihren Angaben eher als hochhängstliche oder mittelhängstliche ProbandInnen zu beschreiben sind, teilen außerdem mit, dass sie in einer zielsprachigen Situation zuweilen bewusst auf inhaltliche Einzelheiten ihrer Aussage verzichten, um eventuelle Fehler bei der Beschreibung der Details zu vermeiden. Zu ähnlichen kommunikativen

Entscheidungen, die sich als charakteristisch für hochängstliche Fremdsprachenverwendende erweisen, kommen auch die TeilnehmerInnen in den Studien von Gregersen und Horwitz (2002) sowie Horwitz et al. (1986).

Für die perfektionistischen ProbandInnen in der Studie von Gregersen und Horwitz (2002) besteht das Primärziel eines Gesprächs in der formalen Korrektheit der Rede, wohingegen sich weniger perfektionistische ProbandInnen unabhängig von eventuellen Fehlern in der Ausdrucksweise eher auf die Flüssigkeit der Rede konzentrieren. Analog dazu legen die HÄ ProbandInnen der vorliegenden Studie viel Wert darauf, sich an die exakten Wörter aus ihrem Sprachrepertoire zu erinnern und diese im Gespräch einzusetzen, auch wenn das den allgemeinen Ablauf der Kommunikation stört. Einige der ProbandInnen geben an, dass sie im Laufe der Interaktion versuchen, sich an Wörter zu erinnern, die sie in bereits vergangenen Gesprächsabschnitten benutzen wollten. Für eine wortgenaue Ausdrucksweise – auch zulasten der inhaltlichen Seite der Äußerungen – entscheiden sich auch die ProbandInnen in der Studie von Gregersen et al. (2014), die bei der Vorbereitung auf einen mündlichen Vortrag versuchen, sich den Text einer Präsentation Wort für Wort einzuprägen, anstatt sich auf Leitgedanken zu konzentrieren.

Bemerkenswert ist auch, dass die hochängstlichen ProbandInnen im Experiment von Gregersen et al. (2014) ihren mündlichen Auftritt in der Fremdsprache negativ einschätzen und mit ihrer zielsprachigen Kompetenz nicht zufrieden sind, während die niedrigängstlichen StudienteilnehmerInnen selbstsicher auftreten und ihren Vortrag in der Fremdsprache im Großen und Ganzen als erfolgreich beschreiben. Auch die hochängstlichen ProbandInnen der vorliegenden Studie unterschätzen ihre zielsprachige Kompetenz und kommen in ihren Gedanken immer wieder auf ihre Fehler in zielsprachigen kommunikativen Begegnungen zurück, die teilweise mehrere Jahre zurückliegen. Im Gegensatz dazu können die niedrigängstlichen ProbandInnen der Studie die Wirksamkeit ihrer fremdsprachlichen Fertigkeiten realistisch einschätzen. Diese ProbandInnen sind im Unterschied zu den Hochängstlichen fähig, Selbstbegründungsmechanismen zu aktivieren und ihre sprachlichen Fehler als Mittel zu betrachten, ein höheres Kompetenzniveau in der Zielsprache zu erreichen.

Die in der vorliegenden Studie auftretenden Schwierigkeiten der hochängstlichen ProbandInnen bei der Einprägungs- und Abrufungsphase im Informationsverarbeitungsprozess in einer angstausslösenden Gesprächssituation stimmen mit den Ergebnissen der empirischen Untersuchungen von MacIntyre und Gardner überein (1989, 1993 a, 1994 a). In diesen Studien werden die Hemmungen hochängstlicher ProbandInnen beim Abrufen des erlernten Wortschatzes und bei Einprägung neuer Informationen in der Zielsprache auf die gestreute Aufgabenerfüllung im Kognitionsprozess zurückgeführt, der von selbstbezogenen aufgaberelevanten Kognitionen beeinträchtigt wird. Damit lassen sich die Ergebnisse der vorliegenden Studie zur beeinträchtigenden Weise der Fremdsprachenverwendungsangst mittels der Hypothese des affektiven Filters von Krashen (1988) erklären.

Die linguistische Analyse sowie die Inhaltsanalyse liefern allerdings auch Beweise für eine eventuell förderliche Wirkungsweise von Fremdsprachenverwendungsangst unter

hochhängstlichen sowie niedrighängstlichen ProbandInnen. In den Interviews teilen die niedrighängstlichen ProbandInnen mit, dass eine gewisse Befangenheit (die sie absichtlich nicht als Angst bezeichnen wollen) sie veranlasst, sich beim Gespräch mehr anzustrengen, um eine gegenseitige Verständigung mit ihren KommunikationspartnerInnen zu erlangen. Einige mittel- und niedrighängstliche ProbandInnen behaupten, dass die FSVA ihnen in angemessenem Umfang hilft, die Konzentration auf den fremdsprachlichen Input aufrecht zu erhalten. Außerdem zeigen hochhängstliche Untersuchungspersonen unter Einwirkung situativer Fremdsprachenverwendungsangst bessere Messwerte der lexikalischen und syntaktischen Komplexität als im Gespräch in entspannter Umgebung. Diese Diskrepanzen im mündlichen Auftreten der hochhängstlichen Untersuchungspersonen in beiden Situationen wurden der Förmlichkeit der ersten Kommunikationssituation zugeschrieben: es wurde angenommen, dass sich die Untersuchungspersonen am formalen Charakter der Prüfungssituation orientieren, für die sie den Einsatz des elaborierten Wortschatzes sowie der komplexeren Syntax angemessen finden.

Beim Hypothesisieren der förderlichen Wirkung der FSVA auf fremdsprachliche Leistungen der Fremdsprachenlernenden soll das Ergebnis der Korrelationsanalyse zwischen Fremdsprachenverwendungsangst und *Foreign Language Enjoyment* nicht unerwähnt bleiben. Diese weist auf die insignifikante positive Korrelation zwischen den beiden Faktoren, was insbesondere im Kontrast zur negativen Korrelation zwischen *FLE* und situativer Sprechangst in der Fremdsprache und Angst vor Fehlern auffällt. Diese Diskrepanz der Ergebnisse kann damit erklärt werden, dass in einer Aufregungssituation, in der die Fremdsprachenlernenden fortlaufend auf ihre Fehler achten, die Kommunikation den Lernenden keine Freude bereitet. Im Gegensatz dazu zeigen die Aussagen einiger ProbandInnen, dass sie einen gewissen Grad an Aufregung als positiv betrachten und diese in Zusammenhang mit Risikofreude, selbstdeterminiertem Sprachenlernen, höherer Anstrengung beim Spracherwerb und höherer Kommunikationsbereitschaft setzen. Die positive Korrelation zwischen *Foreign Language Enjoyment* und der allgemeinen (im Gegensatz zur situativen) Fremdsprachenverwendungsangst kann damit auf lernförderndes Handeln und auf die Wirksamkeit des *negative L2 self* zurückgeführt werden.

Diesbezüglich können die Ergebnisse der vorliegenden Studie zum Teil als Beweise für die theoretischen Ausführungen von Dewaele und MacIntyre (2014) dienen, bei denen die beiden Faktoren – FSVA und *FLE* – nicht als zwei Extremwerte eines Kontinuums bzw. als zwei gegenüberliegende Faktoren – förderlicher und beeinträchtigender – zu betrachten sind. Stattdessen sollen die Faktoren der FSVA und *FLE* als voneinander unabhängig verstanden werden. Ihr Zusammenspiel kann ein Spektrum von Wirkungsweisen – förderlichen sowie beeinträchtigenden – auf die Motivation der Fremdsprachenlernenden ausüben.

Insgesamt können die Ergebnisse zur förderlichen und beeinträchtigenden Wirkungsweisen der Fremdsprachenverwendungsangst als Beweise für die Hypothese von Alpert und Haber (1960) dienen, die die Koexistenz förderlicher und beeinträchtigender Aufregungsarten feststellen und ihre gleichzeitige Wirkung auf die sprachliche Produktion darlegen. Folglich kann resümiert werden, dass die

Fremdsprachenverwendungsangst zwar eine allgemeine Tendenz im Einfluss auf die fremdsprachliche Produktion voraussetzen kann, in ihrer konkreten Auswirkung jedoch von individuellen persönlichen, sozialen, kognitiven und lernbedingten Gegebenheiten der einzelnen Fremdsprachenverwendenden sowie von der Situation abhängt.

12.2 Diskussion der allgemeinen Ergebnisse der ersten und zweiten Teilstudie

Die vorliegende Studie bietet zwei Betrachtungsperspektiven des Konzepts der Fremdsprachenverwendungsangst in einem konkreten sozialen Kontext an. Die erste Teilstudie vertritt einen deduktiven Blickwinkel und stellt sozusagen die generelle Ebene dar, da sie Ergebnisse zu Aspekten liefert, die als charakteristische und bestimmende Aspekte für die FSVA der Zielgruppe BildungsausländerInnen im Zielland auftreten. Die zweite Studie verfolgt eine induktive Perspektive und stellt eine „molekulare“ Ebene dar, indem sie feststellt, welchen Einfluss das in der ersten Studie analysierte Konzept der FSVA auf die fremdsprachliche Kommunikation der analysierten Zielpopulation ausübt. Die Ergebnisse der beiden Teilstudien stimmen miteinander überein. Manche Ergebnisse der ersten Teilstudie konnten zum Teil dafür eingesetzt werden, um die theoretische Erklärung für die in der zweiten Teilstudie erlangten Ergebnisse zu liefern. Dadurch wurde im Rahmen der vorliegenden Studie das Ziel erreicht, eine ganzheitliche Perspektive auf die Fremdsprachenverwendungsangst und ihre Wirkungsweise im beschriebenen Kontext darzustellen, wobei die Persönlichkeit der Fremdsprachenverwendenden stets im Vordergrund steht.

Die Befunde der vorliegenden Studie über die individuelle Wirkungsweise der FSVA, die sich gleichzeitig positiv und negativ zeigen kann, stehen im Einklang mit der dynamischen Systemtheorie, in der der Einfluss eines Faktors situationsabhängig ist und von anderen Bestandteilen des komplexen Systems abhängt (siehe Kapitel 4.3.1).

„Given the complex interaction of personality variables of language learners with a dynamic socioeducational context, it becomes very difficult to isolate the effect of personality among the cognitive, social and situational variables that contribute to SLA and L2 production. Indeed, the effect of some personality traits can remain hidden in some situations or tasks, but may appear in other circumstances.“ (Dewaele 2012, S. 43).

Laut Dörnyei (2009) sollten SprachlehrforscherInnen auf Sprachlerntheorien verzichten, die auf dem „Mythos der individuellen Unterschiede“ beruhen und sich stattdessen jenen Modellen des Fremdsprachenlernens widmen, die die komplexe und dynamische Natur der miteinander verbundenen Aspekte berücksichtigen, deren Zusammenwirken die Motivation zum Spracherwerb bedingt.

In Hinblick auf Motivation und Lernfähigkeit der Fremdsprachenlernenden legt Dörnyei (2010, S. 248) dar, dass der Einfluss dieser Aspekte auf die fremdsprachlichen Leistungen der Lernenden vor allem von der Art und Weise der methodischen Messung abhängt. In Anlehnung an die Komplexitätstheorie bietet Dörnyei drei methodische Hinweise, denen in der aktuellen Forschung mit Blick auf die Messung der Wirkung

von Motivation auf den fremdsprachlichen Output nachzugehen ist. Erstens sollen die Messkriterien eher Rückschlüsse auf das Lernverhalten der Fremdsprachenlernenden erlauben, statt sich einfach auf eine holistische Kompetenzbewertung, u. a. durch Noten oder Prüfungsergebnisse, zu beziehen. Zweitens ist die Messung der Motivation situativ und schließt damit Besonderheiten der Umgebung ein, z. B. der Umgebung des Klassenunterrichts oder des Ziellandes. Drittens darf nicht außer Acht gelassen werden, dass die Motivation der Lernenden in jeder einzelnen Kommunikationssituation auch von anderen GesprächspartnerInnen beeinflusst wird.

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie, in der den oben genannten Anweisung von Dörnyei soweit wie möglich nachgegangen wurde, beweisen deren Gültigkeit für die weitere FSVA-Forschung auch im Rahmen der dynamischen Systemtheorie. Die ausgearbeiteten Messkriterien in der linguistischen Analyse für die verschiedenen Sprachebenen – u. a. Wortschatz, Satzkomplexität, Pragmatik, Sprechstörungen, Flüssigkeit und Nachvollziehbarkeit der Rede – haben es ermöglicht, einen umfangreichen Überblick über den Einfluss der FSVA auf die konkreten Aspekte des fremdsprachlichen Outputs zu geben. Ein im Zuge der Triangulation durchgeführter Ergebnisvergleich der linguistischen Analyse mit den Äußerungen der ProbandInnen im Interview und in der Gruppendiskussion hat erlaubt, Auffälligkeiten in der Ausdrucksweise von HÄ und NÄ Fremdsprachenlernenden auf ihre Einstellung zu aufregenden Situationen und ihre Verhaltensmuster bei der Einwirkung von FSVA zu beziehen. Dadurch wurde dem ersten Hinweis von Dörnyei nachgegangen, insofern den quantitativen und linguistischen Daten zum Einfluss der FSVA eine inhaltliche Ausgestaltung verliehen wurde, die Rückschlüsse auf die persönlichen Entscheidungen der Fremdsprachenlernenden im Laufe des Kommunikationsprozesses zulässt.

Bei der Auseinandersetzung mit den Sprechproben der Untersuchungspersonen in zwei Gesprächssituationen mit unterschiedlichem implizierten FSVA-Niveau – im Rahmen der DSH-Prüfung und im Zuge des zwanglosen Gesprächs mit der Doktorandin – konnten unterschiedliche Ausdrucksweisen festgestellt werden, die die Untersuchungspersonen in den konkreten Konstellationen der erwähnten Kommunikationssituation anwenden. So steigt die lexikalische und syntaktische Komplexität der HÄ Untersuchungspersonen in der Prüfungssituation deutlich an, was mit der formalen Konstellation einer solchen Interaktion erklärt werden kann. Auf eine Anpassung der ProbandInnen an die jeweilige Situation verweist auch die Analyse der Implizität und Explizität der Sprechproben: alle Untersuchungspersonen – HÄ sowie NÄ – erbringen in der entspannten Umgebung des zweiten Gesprächs eine Ausdrucksweise, die sich im Vergleich zur Prüfungssituation durch niedrigere Explizität und höhere Implizität auszeichnet. In lockerer Umgebung weist die Rede aller Untersuchungspersonen eine ausgeprägte Ich-Bezogenheit des sprachlichen Inhaltes sowie einen höheren Grad an Interaktion mit der Gesprächspartnerin auf. Während das mündliche Auftreten bei der Prüfung eher oberflächliche Äußerungen und so gut wie keine Anrede an die ExaminatorInnen beinhaltet, sind persönliche Referenzen sowie Anmerkungen und direkte Fragen an die Doktorandin typische Merkmale für die Ausdrucksweise der Untersuchungspersonen im lockeren Gespräch. Dies verweist auf die Rolle der GesprächspartnerInnen (in Verbindung mit der Kommunikationssituation)

für den emotionalen Zustand und folglich für das kommunikative Verhalten der Fremdsprachenverwendenden, was Dörnyei in seinem zweiten und dritten Hinweis (s.o.) anspricht.

Der intrapersonliche Ansatz in der vorliegenden Studie hat darüber hinaus ermöglicht, die Aufmerksamkeit auf die individuelle Natur der FSVA-Wirkung zu lenken. Eine intrapersonliche Analyse wurde bei der Auswertung der linguistischen Daten sowie der Daten der Inhaltsanalyse durchgeführt, wobei Rücksicht auf den *person-in-context approach* von Ushioda (2009) genommen wurde. Dies hat erlaubt, Veränderung der individuellen Ausdrucksweise der jeweiligen ProbandInnen bei der Einwirkung von FSVA zu untersuchen und dabei individuelle Merkmale der Intersprache und der allgemeinen Ausdrucksweise der ProbandInnen (wie bspw. längere Pausen, Stottern und ein langsames Sprechtempo) nicht irrtümlich dem affektiven Einfluss der FSVA zuzuschreiben.

Der Aufregungsgrad, die individuellen Erfahrungen mit der zielsprachigen Kommunikation, die persönlichen Einstellungen der ProbandInnen zur FSVA, ihre Zielsetzungen beim Sprachenlernen, ihre Lernerfahrungen – diese und andere Faktoren spielen bei der Frage nach der abwechselnd förderlichen und beeinträchtigenden Wirkungsweise der FSVA bei einzelnen Fremdsprachenverwendenden eine Rolle. In Hinblick auf die Individualität der Fremdsprachenverwendenden und bei Beachtung der dynamischen und komplexen Natur des Lernprozesses drängt sich die Notwendigkeit auf, bei der Auseinandersetzung mit dem Effekt der FSVA Aspekte, wie Risikobereitschaft, Spaß am Fremdsprachensprechen sowie Kommunikationsfreude in Erwägung zu ziehen. So schreibt Oxford (1992, S. 30), dass die Risikobereitschaft in eine Wechselwirkung mit anderen Faktoren, etwa Aufregung, Selbsteinschätzung, Motivation und Lernstrategien tritt, wodurch gewisse Einflüsse auf das Sprachenlernen entstehen. Während es eher unwahrscheinlich ist, dass übermäßige Risikobereitschaft einen förderlichen Effekt auf das Fremdsprachenlernen ausübt, kann angemessene und geschickte Risikobereitschaft zu einem Erfolg beim Spracherwerb führen (Dewaele 2012, S. 47; siehe auch Arnold 1999; Oxford 1992). Auf ähnliche Weise können *Foreign Language Enjoyment* und Kommunikationsbereitschaft die Einstellung der Fremdsprachenverwendenden zur FSVA auf eine gewisse Weise prägen und ihr kommunikatives Verhalten dahingehend bestimmen, dass die FSVA in angemessenem Umfang eher eine förderliche Wirkung auf die zielsprachige Produktion der Fremdsprachenverwendenden ausüben wird.

Die Bandbreite an Faktoren, die bei der Erforschung des FSVA-Konzeptes und seiner Wirkungsweise zu beachten sind, wurde im Rahmen der ersten Teilstudie dargestellt. Die eingehende Beschreibung der charakteristischen Merkmale der Zielpopulation BildungsausländerInnen sowie der Umgebung des Ziellandes, in der ihr Spracherwerb abläuft, diente der Aufgabe, das System der zusammenhängenden Faktoren und den Kontext abzustecken, in denen die FSVA der Zielgruppe zustandekommt. Die Ergebnisse der Modellierung des FSVA-Konzeptes haben darüber hinaus ergeben, dass abhängig von Kontext und Zielgruppe gewissen Aspekten im dynamischen System des Spracherwerbes eine erstrangige Bedeutung zugemessen werden kann. So hat die triangulierte Analyse der ersten Teilstudie ein Modell ergeben, in dem die fehlende

Selbstwirksamkeit Fremdsprachenlernender mit der Fremdsprachenverwendungsangst gleichgesetzt werden kann und damit als Faktor höherer Ordnung gilt. Diese Befunde sind jedoch nicht so zu interpretieren, dass die fehlende Selbstwirksamkeit, Angst vor Fehlern und situative fremdsprachenbezogene Sprehangst als die einzigen Faktoren zu betrachten sind, die charakteristisch für die FSVA-Einstellung von Fremdsprachenlernenden sind und im Verlauf der Zeit stabil bleiben. Die Inhaltsanalyse der Interviews und der Gruppendiskussion hat neben den bereits erwähnten charakteristischen Merkmalen der Zielgruppe eine Reihe von Faktoren ergeben, die auf das FSVA-Niveau der Fremdsprachenlernenden einwirken. Diese Faktoren reichen vom eigenen Anspruchsniveau der ProbandInnen, ihren Erfahrungen bei zielsprachigen Kommunikation, ihrer Kommunikationsbereitschaft über das Bild der KommunikationspartnerInnen bis zur Neigung zum Konkurrenzdenken, kulturbedingten Lernstrategien und Erwartungen der Eltern der Fremdsprachenlernenden. Damit wird das in der ersten Teilstudie aufgestellte Modell der Fremdsprachenverwendungsangst nicht als ein Bündel stabiler Faktoren verstanden, sondern eher als Ausgangspunkt für die Betrachtung der Vielfalt kombinierter Faktoren in einem dynamischen komplexen System.

Es darf folglich resümiert werden, dass die Wirkung der FSVA in jedem einzelnen Fall abhängig vom Kontext der Kommunikation und der Persönlichkeit der Fremdsprachenlernenden ist. Ein einzelnes persönliches Merkmal der/des Lernenden kann in einer bestimmten Kommunikationssituation einen entscheidenden Effekt mit sich bringen, der in einer anderen Situation möglicherweise gar nicht zum Vorschein kommt (MacIntyre et al. 2007). Damit scheint es unerlässlich, den Prozess des Sprachenlernens und der Sprachgenerierung als ein vielschichtiges System zu betrachten, dessen Komponenten sich fortlaufend entwickeln und gegenseitig beeinflussen. In Bezug darauf schlussfolgert Dörnyei (2010), dass ein entsprechender Effekt auf die fremdsprachlichen Leistungen nicht auf einen einzelnen Faktor zurückgeführt werden kann, sondern von einer Myriade an Faktoren abhängt, die gleichsam auf den Prozess des Fremdsprachenlernens einwirken:

„[S]imple cause-effect relationships are unable to do justice to these multi-level interactions and temporal changes. Instead, I would suggest, individual learner variation can be better accounted for in terms of the operation of a complex dynamic system in the sense that high-level mental attributes and functions are determined by an intricate set of interconnected components that continuously evolve over time and which also interact with the environment in an ongoing manner.“ (Dörnyei 2010, S. 260)

Dewaele (2012, S. 53) stimmt mit Dörnyei in diesem Zusammenhang überein und hebt hervor, dass in der künftigen Sprachlehrforschung nicht angenommen werden kann, dass gewisse Faktoren für gewisse Wirkungen im Spracherwerb verantwortlich sind. In Betrachtung der *multiple identities* können die einzelnen charakterisierenden Merkmale der Sprachenlernenden nicht mehr als entscheidend für den jeweiligen Effekt beim Sprachenlernen gehalten werden. Die Identitäten erscheinen „nicht autonom und kohärent (bzw. zusammenhängend – N. I.), sondern kohäsiv (bzw. zusammenhaltend – N. I.)“ (Bolten 2013, S. 7). Vor dem Hintergrund der *multiple identities* sollen die ForscherInnen zuweilen eine Vielzahl von Faktoren ausloten, die in einem unauflösbaren Zusammenhang miteinander stehen. Haben die ForscherInnen früher

häufig zwei Faktoren – nämlich Motivation und Lernfähigkeit – als Faktoren höherer Ordnung verstanden und das Verhältnis zwischen diesen Faktoren in den Vordergrund gestellt, so stehen sie heute vor der Aufgabe, detailliert zu analysieren, in welcher Beziehung individuelle Faktoren der Lernenden zueinander stehen und wie diese ihre „kumulativen Auswirkungen“ hervorbringen (Dörnyei 2010, S. 248).

12.3 Hinweise und Desiderate für die weitere FSVA-Forschung

Dewaele (2012) hebt hervor, dass die Sprachlehrforschung heutzutage situativ und prozessorientiert ist. Dies setzt voraus, dass charakteristische Merkmale der Lernenden nicht mehr als stabil und unabhängig vom Kontext zu betrachten sind, sondern als dynamische Konzepte analysiert werden, die sich in Wechselwirkung mit dem Kontext und mit der Zeit verändern (Dewaele 2012, S. 43). In diesem Zusammenhang wird in der modernen Sprachlehrforschung nach einer erneuten Analyse der allgemeinen Natur der Merkmale von Lernenden verlangt, bei der die Ausführungen der Komplexitätstheorie und des Verhältnisses zwischen der Persönlichkeit und der Umgebung berücksichtigt werden (Dörnyei 2010, S. 248).

Dabei soll einerseits auf die Auffassung der persönlichen Merkmale der Lernenden in Form von „stabilen und monolithischen Charakteristika“ verzichtet werden und stattdessen von einer situativen „Mehrkomponenten-Natur“ ausgegangen werden (Dörnyei 2009, S. 243):

„[T]he traditional conception of learner characteristics fuelled by the ‘individual differences myth’ does not do justice to the dynamic, fluid and continuously fluctuating nature of learner factors and neither does it account for the complex internal and external interactions that we can observe in higher-order intellectual functions.“ (Dörnyei 2010, S. 253)

Dadurch, dass Variable als kontinuierlich betrachtet werden, kann keine genaue Einteilung der ProbandInnen in Kategorien anhand der Ausprägung einzelner individueller Faktoren erfolgen. So können die meisten Personen nicht den Extremen „HÄ“ oder „NÄ“ zugeschrieben werden, sondern befinden sich dazwischen. Dies zählt Bolten (2013) zu den charakteristischen Merkmalen der neuen Forschungsperspektive. Bolten in seiner Theorie von *fuzzy cultures* weist darauf hin, dass die anthropologische Forschung heutzutage durch den Perspektivenwechsel geprägt wird: von „erster Moderne“, die „durch den Glauben an Strukturen und deren Steuerbarkeit, durch Homogenitätsannahmen einerseits und bipolares Denken andererseits“ charakterisiert ist, zu der durch Globalisierungskontexte geprägten „zweiten Moderne“ (Bolten 2013, S. 5). Die Letztere zeichnet sich durch „Prozess- und Netzwerkdenken, hohe Veränderungsdynamik sowie die Notwendigkeit zur Akzeptanz von Gegensätzen aus“: „Identität wird weniger durch ein Entweder-oder, durch Abgrenzung von Anderem, Fremdem erreicht als durch ein Sowohl-als-auch, durch Kooperationen und kohäsive Vernetzungen“ (Bolten 2013, S. 5). In Anlehnung an diese theoretischen Ausführungen sind die persönlichen Merkmale als heterogene komplexe Aspekte zu betrachten, deren

Komponenten sich in einer fortlaufenden Entwicklung befinden. Von der Konstellation dieser Aspekte hängt der Zustand des ganzen Systems ab.

Jedoch ist hier anzumerken, dass das dynamische und komplexe System des Sprachenlernens, das abhängig von der Persönlichkeit und der Kommunikationssituation anders aussehen kann, bei weitem nicht bedeutet, dass auf eine weitere Erforschung und die für die Forschung kennzeichnende Klassifizierung, Kategorisierung und Modellierung zu verzichten ist. Wie oben bereits dargelegt (siehe Kapitel 4.3.1), verfügt jedes System über einen gewissen Attraktor-Zustand (Dörnyei 2010, S. 260) – die bevorzugten Musterkonstellationen, zu denen das System tendiert und in denen die Systemelemente kohärent und widerstandsfähig gegenüber Veränderungen bleiben (Nowak et al. 2005). Außerdem können gewisse kognitive und psychologische Charakteristika, die mit einem bestimmten persönlichen Merkmal – wie bspw. Neigung zu hoher FSVA – einhergehen, bestimmte interindividuelle Variation in der Produktion der Fremdsprachenlernenden erklären (Dewaele und Furnham 2000, S. 355).

Der Untersuchung von getrennten persönlichen Merkmalen im Einzelnen stellt Dörnyei (2010 b, S. 248) die Erforschung der Kombination von persönlichen Eigenschaften gegenüber, die sich als integriertes Ganzes verhalten. Diese methodische Herangehensweise hält der Forscher für einen vielversprechenden Ansatz zur Weiterentwicklung der Theorien persönlicher Merkmale, da sie berücksichtigt, dass die Wirkung der dispositionalen Faktoren von Gesamtkonstellation aller betrachteten persönlichen Charakteristika abhängt (Lubinski und Webb 2003; Dörnyei 2010).

Eine weitere Perspektive für die künftige Forschung zur Wirkung persönlicher Merkmale auf den Sprachlernprozess beruht auf der Berücksichtigung der integrierten Funktionsweise kognitiver, emotionaler und motivationaler Aspekte im menschlichen Verstand. Als wichtigen Aspekt bei der Erforschung individueller Merkmale im theoretischen Rahmen des dynamischen Systems stellt Dörnyei (2010) das „*tripartite framework*“ der Lernercharakteristika auf, das auf dem engen Zusammenwirken von Motivation, Kognition und Emotion im Lernprozess basiert (Abbildung 15). Laut Dörnyei verlaufen die intellektuelle Funktion und die intellektuelle Entwicklung von Menschen nie als eine Reihe einzelner kognitiver Vorgänge, sondern schließen Motivation und Emotion ein. Die dreidimensionale Perspektive – Kognition, Emotion, Motivation – erfasst damit die ganze Persönlichkeit im Prozess der Adaptierung an Herausforderungen (Dörnyei 2010, S. 258-9). In diesem Zusammenhang lenkt der Forscher eine besondere Aufmerksamkeit auf die Rolle der Emotion, die in der traditionellen Sprachlehrforschung häufig vernachlässigt und im Vergleich zur Untersuchung von Kognition oder Motivation benachteiligt wird. Dörnyei betont (2010 b, S. 258), dass das sachgemäße Verständnis von kognitiven Prozessen erst unter Berücksichtigung der emotionalen Aspekte in der intellektuellen Entwicklung der Fremdsprachenlernenden möglich ist:

„In addition to [...] two basic types of mental functions (i.e., cognition and motivation), we can also identify a third salient phenomenological category, emotions or affect (e.g., fear, anger, distress or joy), that is clearly distinguishable from the previous two. Emotions constitute the third main dimension of learner-based characteristics, adding up

to a comprehensive, tripartite framework. Each of the three mental dimensions can be viewed as dynamic subsystems that have continuous and complex interaction with each other and which cannot exist in isolation from one another.“ (Dörnyei 2010, S. 261)

Die konstante Interaktion der drei Aspekte Emotion, Kognition und Motivation auf molekularer Ebene beschreibt Ergbert (2003; siehe auch Dörnyei 2010, S. 255) am Beispiel einer kommunikativen Aufgabe, bei der die Aufgabenbedingungen in vier Dimensionen unterteilt werden können: (1) Es besteht eine Wahrnehmung für das Gleichgewicht zwischen der Herausforderung der Aufgabe und den Fertigkeiten der Handelnden; (2) Die Aufgabe bringt eine Möglichkeit für intensive Konzentration mit sich und die Aufmerksamkeit der handelnden Person ist auf die Verfolgung von klaren Aufgabenzielen gelenkt; (3) Die Handelnden finden die Aufgabe für sich interessant oder authentisch; (4) Die Handelnden nehmen die Kontrolle über den Prozess und die Schlussfolgerungen der Aufgabenerfüllung wahr. Diese grundlegenden Dimensionen veranschaulichen eine ausgewogene Mischung motivationaler, kognitiver und emotionaler Komponenten, die in jedem Handlungsakt präsent ist (Dörnyei 2010, S. 258). Buck (2005, S. 198) stellt die Wechselwirkung dieser drei Komponenten auf folgende vereinfachte Weise dar: „In their fully articulated forms, emotions imply cognitions imply motives imply emotions, and so on“.

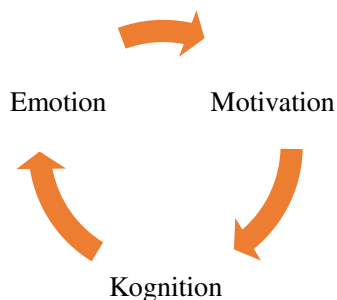


Abbildung 15. Das dreigliedrige System der Lernercharakteristika nach Dörnyei (2010)

Die theoretischen Ausführungen des *tripartite framework*, der Theorie des dynamischen Systems und des *person in context relational approach* dienen damit u. a. als aufschlussreiche Rahmen für die Auseinandersetzung mit den erlangten Ergebnissen der vorliegenden Studie, die mehrere Ebenen und Aspekte des Spracherwerbs betreffen und teilweise keine eindeutigen Schlüsse zulassen. Die Ansätze des *tripartite framework* und der Systemtheorie ermöglichen es, ein Spektrum an Faktoren gleichzeitig in seiner Gesamtheit zu betrachten. Dies ist insbesondere von Vorteil, wenn es in der analysierten Situation eine Reihe ähnlich gelagerter Faktoren gibt und wenn sich der Effekt jedes einzelnen Faktors vom Einfluss anderer Faktoren nicht klar unterscheiden lässt. So können sich z. B. in der vorliegenden Studie Faktoren wie Prüfungsangst, soziale Angst, Kommunikationsangst und Angst vor öffentlichen Reden neben dem zentralen Faktor FSVA gleichzeitig auf die Leistungen der ProbandInnen auswirken. Der beschriebene theoretische Rahmen von *tripartite framework*, der Theorie des dynamischen Systems und von *person-in-context relational approach* erlaubt es jedoch, den Akzent der Analyse nicht auf einzelne lineare Zusammenhänge zwischen Faktoren, sondern auf konkrete Situation und konkrete Personen zu lenken und damit das System des Spracherwerbs in einem Augenblick seiner Entwicklung gesamtheitlich zu betrachten.

In Anlehnung an die oben dargestellten theoretischen und methodischen Hinweise für die weitere Forschung der persönlichen Merkmale, sowie im Hinblick auf die in der vorliegenden Studie eingesetzten theoretischen und methodischen Rahmen, lassen sich einige Desiderate für die künftige Forschung zur FSVA erschließen. Mit der vorliegenden Arbeit wurde angestrebt, einigen dieser Hinweise soweit wie möglich gerecht zu werden, die anderen bleiben dennoch außerhalb des Rahmens der verwirklichten Forschung und stellen damit Desiderate für künftige Studien auf dem Gebiet dar.

Dewaele und Furnham (2000) merken an, dass in der bisherigen Forschung Studien zum Einfluss der Persönlichkeit auf das Fremdsprachenlernen nicht ausreichend präsent sind, hauptsächlich aus dem Grund, dass die meisten ForscherInnen ihre Aufmerksamkeit auf Motivation und Fähigkeit beim Fremdspracherwerb richteten. Folglich mangelt es in der aktuellen Forschung an Theorien, die die persönlichen Merkmale der Fremdsprachenverwendenden in ein Verhältnis zu den persönlichen Markern in der sprachlichen Produktion setzen (Dewaele und Furnham 1999, S. 510):

„[T]heories that do exist are frequently at an inappropriate level too molecular in that they deal specifically with the relationship between a restricted number of selected variables or too molar in the sense that by being over-inclusive they are either unverifiable or unfruitful in the extent to which they generate testable hypotheses.“
(Furnham 1990, S. 92)

Es besteht damit ein Bedarf nach Studien, die analysieren, wie die Persönlichkeit der Lernenden, ihre Motive und ihre Kognition ineinandergreifen und in welcher Beziehung diese zur fremdsprachlichen Produktion der Lernenden in einem bestimmten emotionalen Zustand stehen.

Als ein Ansatz, der die methodische Triangulation und Messungen auf unterschiedlichen Ebenen ermöglicht, kann der idiodynamische Ansatz genannt werden (siehe z. B. Gregersen et al. 2014; siehe dazu auch Kapitel 4.3.2.). Dieser Ansatz erlaubt es, die Messungen des physiologischen Zustandes (wie bspw. Herzrate) und der FSVA, die Aufnahme des sprachlichen Outputs sowie das Interview mit den ProbandInnen in einem Forschungsdesign zu kombinieren. Dank der beschriebenen Methodentriangulation scheint der idiodynamische Ansatz für die fundierte Analyse der FSVA-Wirkungsweise unter Berücksichtigung mehrerer anderer situativer und persönlicher Faktoren als aufschlussreich. Dennoch verlangt dieser methodische Ansatz die Verwendung umfangreicher Apparaturen und Instrumente, was sich im methodischen Einfluss auf die Ergebnisse widerspiegelt.

Als Antwort auf die Unzulänglichkeiten von Forschungsdesigns, die einen relativ hohen technischen Aufwand voraussetzen und vorwiegend im Labor realisiert werden, plädiert Dewaele (2000, S. 356) für die Analyse der Wirkung von persönlichen Merkmalen in der alltäglichen Kommunikation. Dewaele verlangt nach differenzierteren und detaillierteren Kriterien für die Analyse des Einflusses individueller Merkmale auf die sprachliche Produktion der Fremdsprachenlernenden. Diese Analyse Kriterien sollen u. a. Rückschlüsse auf die natürliche mündliche Sprache der Lernenden ermöglichen. Hier sei angemerkt, dass in den meisten früheren Studien mündliche Sprachprüfungen oder

öffentliche Auftritte in der Fremdsprache als eine aufregende Situation betrachtet wurden, in denen die FSVA induziert wurde (siehe Kapitel 9). Auch in der vorliegenden Studie wurde eine mündliche Prüfung als aufregende Situation im Kontrast zum entspannten zwanglosen Gespräch mit der Doktorandin betrachtet. Es wäre jedoch aufschlussreich, die Wirkungsweise der FSVA in natürlichen alltäglichen Kommunikationssituationen zu untersuchen, z. B. anhand der Analyse von Aufnahmen der Fremdsprachenverwendenden in ihrer alltäglichen Interaktion im Zielland. Dabei ist jedoch eine Methodentriangulation erforderlich, bei der zusätzlich zu der fremdsprachlichen Produktion der ProbandInnen in der alltäglichen Interaktion die kognitiven Prozesse bei der Sprachgenerierung unter FSVA-Einwirkung analysiert werden könnten.

In der Motivationsforschung werden die persönlichen Merkmale der Fremdsprachenlernenden überwiegend als Prädiktorvariablen angesehen, insofern der Einfluss dieser Variablen auf die konkreten linguistischen Kriterien analysiert wird. Auch in der Persönlichkeitspsychologie werden persönliche Merkmale der ProbandInnen als unabhängige Variablen betrachtet (Dörnyei 2010, S. 249). Im Hinblick auf die Komplexitätstheorie scheint ein derartiges methodisches Vorgehen jedoch nicht weiterführend, insofern es die persönlichen Profile der Fremdsprachenlernenden so behandelt, als ob sie „in Stein gemeißelt“ wären (Dewaele 2010, S. 249). Künftige Studien zur Wirkung der persönlichen Merkmale sollen laut Dewaele (2010) die Entwicklung der Persönlichkeit und damit die veränderliche Natur der analysierten Merkmale berücksichtigen.

Eine Möglichkeit der Implementierung dieses Hinweises wären Längsschnittstudien, die die allmähliche Entwicklung des Systems der Lernercharakteristika verfolgen und Aufschlüsse zur Wirkungsweise bestimmter Konstellationen der Merkmale auf verschiedenen Stufen des Spracherwerbs liefern würden. So wäre bspw. eine Längsschnittstudie von Bedeutung, die veranschaulichen würde, wie sich die Einstellung der Fremdsprachenverwendenden zu FSVA mit zunehmender Praxis in authentischer Umgebung des Ziellandes entwickelt und wie sich dementsprechend die Wirkungsweise der FSVA auf die kommunikativen Entscheidungen der ProbandInnen und damit auf ihre fremdsprachliche Produktion ändert. Hier wäre jedoch entscheidend, nicht nur die Entwicklung der Variable „FSVA“ festzustellen, sondern die sich zeitlich verändernde Interaktion von FSVA mit anderen persönlichen und situativen Aspekten in Betracht zu ziehen. Dewaele (2010) verweist in diesem Zusammenhang etwa auf die benötigte Berücksichtigung von weiteren Fremdsprachenkenntnissen der ProbandInnen zur Analyse der Wirkungsweisen der persönlichen Merkmale. Kenntnisse mehrerer Fremdsprachen spielen eine entscheidende Rolle für die Identität der Fremdsprachenlernenden und bringen wesentliche Veränderungen für andere Komponenten des Systems der persönlichen Merkmale mit sich.

Schlussfolgernd wird an der Schnittstelle von Persönlichkeits-, Motivations- und Sprachlehrforschung nach Studien verlangt, die die persönlichen Merkmale der Fremdsprachenlernenden und Fremdsprachenverwendenden im Rahmen eines komplexen dynamischen Systems betrachten. Es wird angestrebt zu analysieren, welchen Einfluss gewisse Konstellationen dieser Merkmale unter bestimmten situativen

Bedingungen auf den Spracherwerb und den Spracheinsatz haben. Die Schlüsselaspekte, die als grundlegend und wegweisend für die künftigen Studien auf dem Gebiet angesehen werden, sind Individualität der Fremdsprachenlernenden, die komplizierte kontextualisierte Interaktion ihrer persönlichen Merkmale und die Dynamik des Systems des Fremdsprachenlernens. Die vorliegende Studie ist ein Beispiel für die Realisierung der beschriebenen theoretischen und methodischen Aspekte in der Forschungspraxis. Weitere Studien auf diesem Gebiet werden benötigt.

12.4 Ausblick und Anwendungsbereiche in DaF-Lehrveranstaltungen

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie finden ihre praktische Anwendung im Bereich Deutsch als Fremdsprache, v. A. bei der Leistungsbewertung, Lehrmethodik und der persönlichen Beratung von Fremdsprachenlernenden. Die Befunde über den physiologischen Effekt der FSVA und über die beeinträchtigende Wirkung dieser auf die fremdsprachliche Produktion hochängstlicher ProbandInnen weisen auf die Notwendigkeit hin, Lehrkräfte und ExaminatorInnen für die Effekte der FSVA zu sensibilisieren. Dies gilt auch für AnwerberInnen nichtmuttersprachlicher Arbeitskräfte, sodass diese eindeutig zwischen unzulänglichen Zielsprachenkenntnissen und fehlenden Fachkompetenzen unterscheiden können.

Die beeinträchtigende Wirkung der FSVA auf den kognitiven Prozess der Fremdsprachenlernenden sowie auf ihre Kommunikationsbereitschaft erfordert eine entsprechende Gestaltung des FSU, die eine lernfördernde Atmosphäre im Unterricht gewährleistet. Dabei ist es jedoch wichtig, nicht in Fehldeutungen zu geraten und im FSU voreilig auf jene Unterrichtsaktivitäten zu verzichten, die für aufregend gehalten werden. Zu den Unterrichtsaufgaben, die in der Sprachlehrforschung üblicherweise als am meisten Aufregung verursachend betrachtet werden, zählen u. A. Vorträge und Präsentationen vor KommilitonInnen, Vorspielen von Gesprächen und Simulationsspiele (vgl. Daly 1991; Young 1990, 1991). Die Ergebnisse der Interviews zeigen allerdings, dass Interaktionsformen, kommunikative Situationen und Gesprächspartner von den befragten Lernenden auf unterschiedlicher Weise wahrgenommen werden. Außerdem können die genannten Unterrichtübungen eine wichtige Hilfeleistung zur Vorbereitung der Fremdsprachenlernenden auf die authentische Kommunikation sein. Dasselbe betrifft die Fehlerkorrektur durch Lehrkräfte. Während einige methodische Studien in der Sprachlehrforschung auf die aufregende Wirkung der Fehlerkorrektur bis zur Demotivation der Lernenden hinweisen (vgl. Samimy und Rardin 1994; Aida 1994; Palacios 1998; Young 1990; Daly 1991), behaupten einige InterviewteilnehmerInnen, dass sie eine Fehlerkorrektur gutheißen und diese als entscheidenden Aspekt im Prozess des Sprachenlernens sehen. Damit sollen die Lehrkräfte bei der Auswahl der Unterrichtsformen und Aktivitäten sowie bei der Auswahl der eigenen Interaktionsweise mit ihren Studierenden achtsam vorgehen, um die Balance zwischen einem lernfördernden Unterrichtsklima und einer Umgebung, die möglichst nah an der authentischen Kommunikation liegt, zu halten.

Die Auseinandersetzung mit dem Lernhintergrund chinesischer InterviewteilnehmerInnen und mit den Unterrichtspraktiken im FSU in ihrem Herkunftsland – die zwar nicht zur Hauptfragestellung der vorliegenden Studie gehören – hat die Schlussfolgerung zugelassen, diese Lernergruppe als eine besondere Zielgruppe in Bezug auf die FSVA zu betrachten. Die Besonderheiten dieser Lernergruppe, die auf die dominante Methodik im FSU in China zurückzuführen sind, können für bestimmte Schwierigkeiten chinesischer Fremdsprachenlernenden bei der Überwindung ihrer FSVA verantwortlich sein. An dieser Stelle sei jedoch angemerkt, dass weder der Lernhintergrund chinesischer ProbandInnen, noch die sozialbedingten Denkweisen (hinsichtlich Fehleranfälligkeit oder Meinung der Eltern) als eindeutiges Zeichen für ein kulturell bedingtes höheres Niveau der FSVA anzusehen ist. So haben die Daten der Befragung und der Interviews mit den chinesischen ProbandInnen in der Studie erwiesen, dass es auch in der Stichprobengruppe chinesischer Studierender NÄ, MÄ und HÄ ProbandInnen gibt.

Die Befunde der Angstforschung zu auslösenden und assoziierten Faktoren der FSVA können bei der Gestaltung der Lernmaßnahmen eingesetzt werden, um dem Ziel des Abbaus der Fremdsprachenverwendungsangst näherzukommen. Mehr als die Hälfte der befragten InterviewteilnehmerInnen haben angegeben, dass sie an einer Lehrveranstaltung zum Abbau von Sprechangst Interesse hätten. Während einige ProbandInnen der Meinung sind, dass sie ihre Aufregung selbst überwinden werden und sich diese mit dem wachsenden Niveau der Sprachkenntnisse verringern wird, nehmen andere an, dass sie sich gewisse Strategien aneignen können, wie sie am besten mit ihrer Aufregung in fremdsprachlicher Kommunikation umgehen. Ein Proband ist sogar davon überzeugt, dass die Aufregung nicht alleine bekämpft werden kann und wie eine Krankheit von Fachkräften behandelt werden muss. Als wichtigsten Grund zur Teilnahme an solchen Veranstaltungen sehen die ProbandInnen die Möglichkeit, sich mit anderen Deutschlernenden über ihre Aufregung und ihre Sorgen bei der Kommunikation in authentischer Umgebung auszutauschen. Wie die Interviewanalyse zeigt, wirkt die Wahrnehmung der Fremdsprachenlernenden, dass sie nicht alleine mit der Aufregung herausgefordert sind, auf mehrere ProbandInnen beruhigend.

Die ProbandInnen geben überdies an, dass sie im Rahmen solcher Veranstaltungen Redemittel für übliche alltägliche Kommunikationssituationen erlernen könnten. Das Erlernen von Redemitteln für authentische Mustergespräche könnte besonders hilfreich für Fremdsprachenlernenden in den ersten Lernstufen sein, um diese mit sprachlichen Handlungsmustern und konkreten „Werkzeugen“ auszustatten, mit denen sie in der natürlichen Kommunikation operieren können.

Darüber hinaus wünschen sich einige ProbandInnen Lehrveranstaltungen zum Abbau der Aufregung in Form individueller Beratungen. Im Laufe persönlicher Beratungen können sich die Lehrkraft und der/die Lernende gemeinsam der Frage widmen, wie der/die Lernende mit seiner/ihrer Aufregung umgeht. Die Lehrkraft könnte sich mit den Lerneinstellungen der Lernenden individuell auseinandersetzen und analysieren, wie die Lernenden ihre Lernziele definieren und ihre Lernfortschritte wahrnehmen. Damit könnten anhand einer persönlichen Lernberatung perfektionistische und unrealistische Einstellungen der Fremdsprachenlernenden zum Spracherwerb behoben werden. Den

Lernenden könnte beigebracht werden, ihre eigenen Fortschritte beim Sprachenlernen schätzen zu lernen.

Mit einer ausgeglichenen Kombination der oben genannten und anderen Strategien könnten zielorientiert alle drei Aspekte behandelt werden, die laut dem aufgestellten FSVA-Modell zu den primären Kriterien für die Hochhängstlichkeit von BildungsausländerInnen zählen. Lernberatungen und Lehrveranstaltungen, wo die Studierenden das Problem der FSVA offen diskutieren, könnten zu ihrer Selbstwirksamkeit sowie zum Abbau perfektionistischer Vorstellungen und des „Null-Fehler-Denkens“ beitragen. Auf der anderen Seite könnten Lehrveranstaltungen, bei denen Fremdsprachenlernende mit konkreten alltäglichen Redemitteln und Kommunikationsmustern vertraut gemacht werden, zum Rückgang der situativen Sprechangst in zielsprachigen Situationen führen, die in der authentischen Kommunikation im Zielland zutage kommt. Programme, die die oben beschriebenen Lehrveranstaltungen aktiv in die Praxis umsetzen, wurden an einigen Universitäten an Tutorenzentren oder internationalen Büros bereits implementiert. Künftige empirisch angelegte Studien in der Angst- und Sprachlehrforschung können damit einen weiteren Beitrag zur besseren Planung und Durchführung von Lehrveranstaltungen derartiger Anlieferstellen für internationale Studierende leisten.

Literaturverzeichnis

- Aguado, K. (2014 a): Triangulation: Möglichkeiten, Grenzen, Desiderate. In: Elsner, V. (Hg.): Triangulation in der Fremdsprachenforschung. Frankfurt am Main etc.: Peter Lang, S. 203–219.
- Aguado, K. (2014 b): Qualitative Auswertungsverfahren: Grounded Theory Method(ology), qualitative Inhaltsanalyse, Dokumentarische Methode. DGFF-Sommerschule "Fremdsprachendidaktische Empirie: Designs, Datenerhebung und Analyseverfahren". Riezlern (Kleinswalterstal), 28.08.2014.
- Aida, Y. (1994): Examination of Horwitz, Horwitz, and Cope's Construct of Foreign Language Anxiety. The Case of Students of Japanese. In: *The Modern Language Journal* 78 (2), S. 155. DOI: 10.2307/329005.
- Allport, G. W. (1962): The general and the unique in psychological science1. In: *Journal of Personality* 30 (3). S. 405–422. DOI: 10.1111/j.1467-6494.1962.tb02313.x.
- Alpert, R.; Haber, R. (1960): Anxiety in academic achievement situations. In: *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 61, S. 207–215.
- Al-Shboul, M. M.; Ahmad, I. S.; Nordin, M. S.; Rahman, Z. A. (2013): Foreign Language Anxiety and Achievement. Systematic Review. In: *IJEL* 3 (2), S. 32–45. DOI: 10.5539/ijel.v3n2p32.
- Amelina, M. (2008): Die werden sonst denken ich bin zweite Klasse. Ein Immigrant. Zur Mehrsprachigkeit russischsprachiger Transmigranten. In: Jürgen Erfurt und Maria Amelina (Hg.): Elitenmigration und Mehrsprachigkeit. Elitenmigration und Mehrsprachigkeit, Bd. 75. Duisburg: Red. OBST; Gilles & Francke (Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie, OBST 75, S. 165–188.
- Anderson, J. R. (1993). Rules of the mind. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. ISBN 0-8058-1199-0
- Aneiro, S. (1990): The influence of receiver apprehension among Puerto Rican college students. Diss., New York City 1990.
- Apolinarski, B.; Poskowsky, J.: Ausländische Studierende in Deutschland 2012. Ergebnisse der 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW). Hg. v. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW). Hannover. Online verfügbar unter www.bmbf.de ; www.sozialerhebung.de , o. J., zuletzt geprüft am 16.08.2015.
- Arnold, J. (Hg.) (1999): Affect in language learning. 1. Auflage. Cambridge, UK: Cambridge Univ. Press (Cambridge language teaching library).
- Arnold, J.; Brown, H. (1999): A map of the terrain. In Arnold, J. (Hg.), Affect in language learning. Cambridge: Cambridge University Press. S. 1-24.
- Atkinson, D. (2002): Toward a sociocognitive approach to second language acquisition. In: *The Modern Language Journal* 86 (4), S. 525–545. DOI: 10.1111/1540-4781.00159.
- Backhaus, K.; Erichson, B.; Plinke, W.; Weiber, R. (2003): Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung. 10. Auflage. Berlin, Heidelberg: Springer (Springer-Lehrbuch). DOI: 10.1007/978-3-662-08893-7.
- Bailey, K. M. (1983): Competitiveness and anxiety in adult second language learning: Looking at and through the diary studies. In: Seliger, H. W.; Long, M. H. (Hg.): Classroom oriented research. Rowley, MA: Newbury House, S. 67–103.

- Baker, S. C.; MacIntyre, P. D. (2003): The Role of Gender and Immersion in Communication and Second Language Orientations. In: *Language Learning* 53 (S1), S. 65–96. DOI: 10.1111/0023-8333.00224.
- Bandura, A. (2001): Social cognitive theory: an agentic perspective. In: *Annual review of psychology* 52, S. 1–26. DOI: 10.1146/annurev.psych.52.1.1.
- Bandura, A. (Hg.). (1995): *Self-efficacy in changing societies*. New York: Cambridge University Press.
- Baran-Lucarz, M. (2011): The relationship between language anxiety and the actual and perceived levels of FL pronunciation. In: *Studies in Second Language Learning and Teaching* 1(4), S. 491-514.
- Bartz, W. H. (1974): *A Study of the Relationship of Certain Factors with the Ability to Communicate in a Second Language (German) for the Development of Communicative Competence*. Diss., Ohio State Univ.
- Benson, P. (2001): *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. Harlow: Longman/Pearson Education.
- Bentler, P. M. (1990): Comparative fit indexes in structural models. In: *Psychological Bulletin* 107 (2), S. 238–246. DOI: 10.1037/0033-2909.107.2.238.
- Rutherford, J. (1990): The Third Space. Interview with Homi Bhabha. In Rutherford, J. (Hrsg.): *Identity: Community, Culture, Difference*, London, 1990, 207-221.
- Blumenthal, P.; Britt, T. W.; Cohen, J. A.; McCubbin, J.; Maxfield, N.; Michael, E. B. et al. (2006): Stress effects on bilingual language professionals' performance. In: *International Journal of Bilingualism* 10 (4), S. 477–497. DOI: 10.1177/13670069060100040501.
- Bochner, S.; Hutnik, N.; Furnham, A. (2010): The Friendship Patterns of Overseas and Host Students in an Oxford Student Residence. In: *The Journal of Social Psychology* 125 (6), S. 689–694. DOI: 10.1080/00224545.1985.9713540.
- Bochner, S. (1965): Defining intolerance of ambiguity. In: *Psychological Record* 15 (3), S. 393–400.
- Bolten, J. (2013): Fuzzy Cultures: Konsequenzen eines offenen und mehrwertigen Kulturbegriffs für Konzeptualisierungen interkultureller Personalentwicklungsmaßnahmen. In: *SIETAR Journal für interkulturelle Perspektiven* 19, S. 4–9.
- Bot, K. de; Lowie, W.; Verspoor, M. (2007a): A Dynamic Systems Theory approach to second language acquisition. In: *Bilingualism* 10 (01), S. 7–21. DOI: 10.1017/S1366728906002732.
- Bot, K. de; Lowie, W.; Verspoor, M. (2007b): *Second language acquisition. An advanced resource book*. Transferred to digital print. Abingdon: Routledge (Routledge applied linguistics).
- Bourdieu, P. (1993). *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Bourdieu, P. (1991): *Language and Symbolic Power*. Trans. Gino Raymond and Matthew Adamson. Cambridge, UK: Polity, 1991.
- Bourdieu, P. (1977): The economics of linguistic exchanges. In: *Social Science Information* 16 (6), S. 645–668. DOI: 10.1177/053901847701600601.
- Bown, J.; White, C. J. (2010): Affect in a self-regulatory framework for language learning. In: *System* 38 (3), S. 432–443. DOI: 10.1016/j.system.2010.03.016.
- Boyle, J. P. (1984): Factors affecting listening comprehension. In: *ELT Journal* 38 (1), S. 34–38. DOI: 10.1093/elt/38.1.34.

- Brooks, S. J.; Savov, V.; Allzén, E.; Benedict, C.; Fredriksson, R.; Schiöth, H. B. (2012): Exposure to subliminal arousing stimuli induces robust activation in the amygdala, hippocampus, anterior cingulate, insular cortex and primary visual cortex: a systematic meta-analysis of fMRI studies. In: *NeuroImage* 59 (3), S. 2962–2973. DOI: 10.1016/j.neuroimage.2011.09.077.
- Brown, R.; Gilman, A. (1972): The pronouns of power and solidarity. Unter Mitarbeit von P. P. Giglioli. In: Giglioli, P. P. (1972) (Hg.): *Language and Social Context*. London: Penguin Books, S. 252–282.
- Browne, M. W.; Cudeck, R. (1992): Alternative Ways of Assessing Model Fit. In: *Sociological Methods & Research* 21 (2), S. 230–258. DOI: 10.1177/0049124192021002005.
- Bruder, M.; Heublein, U.; Kercher, J.; Orlik, V. (2015): *Wissenschaft weltoffen 2015. Daten und Fakten zur Internationalität von Studium und Forschung in Deutschland*. Hg. v. Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD) und Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW). Bielefeld. Online verfügbar unter <http://www.wissenschaftweltoffen.de/> o. J., zuletzt geprüft am 16.08.2015.
- Brumfit, C. J.; Roberts, J. T. (1983): *A short introduction to language and language teaching. With a comprehensive glossary of terms*. London: Batsford.
- Buck, R. (2005): Adding ingredients to the self-organizing dynamic system stew. Motivation, communication, and higher-level emotions – and don't forget the genes! In: *Behav. Brain Sci.* 28 (02), S. 197–198. DOI: 10.1017/S0140525X05250045.
- Budner, S. (1962): Intolerance of ambiguity as a personality variable1. In: *J Personality* 30 (1), S. 29–50. DOI: 10.1111/j.1467-6494.1962.tb02303.x.
- Bühner, M. (2003): *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion*. München: Pearson Studium.
- Burns, R. B. (1991): Study and Stress among First Year Overseas Students in an Australian University. In: *Higher Education Research & Development* 10 (1), S. 61–77. DOI: 10.1080/0729436910100106.
- Buss, Arnold H.; Briggs, Stephen R. (1984): Drama and the self in social interaction. In: *Journal of personality and social psychology* 47 (6), S. 1310–1324. DOI: 10.1037/0022-3514.47.6.1310.
- Byrne, D. S.; Callaghan, G. (2013): *Complexity theory and the social sciences. The state of the art*. 1. Auflage. New York, NY: Routledge.
- Byrne, D.; Ragin, Charles C. (2009): *The SAGE handbook of case-based methods*. London: Sage.
- Cairns, D. (2010): *Youth on the Move. European Youth and Geographical Mobility*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden.
- Campbell, C. M.; Shaw, V. (1995): Language anxiety and gender differences in adult second language learners: Exploring the relationship. In: Carol Klee (Hg.): *Faces in a crowd. The individual learner in multisection courses*. Boston, Mass.: Heinle & Heinle.
- Camras, L. A. (1986): Judgement of emotion from facial expression and situational context. In: C. E. Izard und Peter B. Read (Hg.): *Measuring Emotions in Infants and Children*: Cambridge University Press, S. 75–89.
- Cao, Y. (2011): Copmarison of Two Models of Foreign language Classroom Anxiety Scale. In: *Philippine ESL Journal* 7, S. 73–93.
- Carmichael, C.; Taylor, J. A. (2005): Analysis of student beliefs in a tertiary preparatory mathematics course. In: *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology* 36 (7), S. 713–719. DOI: 10.1080/00207390500271065.

- Carrier, K. (1999): The Social Environment of Second Language Listening. Does Status Play a Role in Comprehension? In: *Modern Language J* 83 (1), S. 65–79. DOI: 10.1111/0026-7902.00006.
- Carroll, J. B.; Sapon, S. M. (1959): *Modern Language Aptitude Test (MLAT)*. New York: Psychological Corporation.
- Carver, C. S.; Baird, E. (1998): The American Dream Revisited: Is It What You Want or Why You Want It That Matters? In: *Psychological Science* 9 (4), S. 289–292. DOI: 10.2307/40063339.
- Chanin J. L. (1976): *Kratkoje rukowodstwo k primenjeniju shkaly reaktivnoj i lichnostnoj trevozhnosti Ch. D. Spielberga*. Leningrad: LNIIFK. Ханин Ю.Л. (1976): *Краткое руководство к применению шкалы реактивной и личностной тревожности Ч.Д. Спилбергера*. Ленинград: ЛНИИФК.
- Chapelle, C.; Roberts, C. (1986): Ambiguity tolerance and field independence as predictors of proficiency in English as a second language. In: *Language Learning* 36 (1), S. 27–45. DOI: 10.1111/j.1467-1770.1986.tb00367.x.
- Chastain, K. (1975): Affective and ability factors in second-language acquisition. In: *Language Learning* 25 (1), S. 153–161. DOI: 10.1111/j.1467-1770.1975.tb00115.x.
- Chen, J. F.; Warden, C. A.; Chang, H.-T. (2005): Motivators That Do Not Motivate. The Case of Chinese EFL Learners and the Influence of Culture on Motivation. In: *TESOL Quarterly* 39 (4), S. 609. DOI: 10.2307/3588524.
- Cheng, Y. (2002): Factors Associated with Foreign Language Writing Anxiety. In: *Foreign Language Annals* 35 (6), S. 647–656. DOI: 10.1111/j.1944-9720.2002.tb01903.x.
- Cheng, Y.; Horwitz, E. K.; Schallert, D. L. (1999): Language Anxiety. Differentiating Writing and Speaking Components. In: *Language Learning* 49 (3), S. 417–446. DOI: 10.1111/0023-8333.00095.
- Chirkov, V.; Vansteenkiste, M.; Tao, R.; Lynch, M. (2007): The role of self-determined motivation and goals for study abroad in the adaptation of international students. In: *International Journal of Intercultural Relations* 31 (2), S. 199–222. DOI: 10.1016/j.ijintrel.2006.03.002.
- Choi, M. (1997): Korean Students in Australian Universities. Intercultural Issues. In: *Higher Education Research & Development* 16 (3), S. 263–282. DOI: 10.1080/0729436970160302.
- Church, A. T. (1982): Sojourner adjustment. In: *Psychological Bulletin* 91 (3), S. 540–572. DOI: 10.1037/0033-2909.91.3.540.
- Clément, R.; Dörnyei, Z.; Noels, K. A. (1994): Motivation, Self-confidence, and Group Cohesion in the Foreign Language Classroom. In: *Language Learning* 44 (3), S. 417–448. DOI: 10.1111/j.1467-1770.1994.tb01113.x.
- Clément, R. (1986): Second Language Proficiency and Acculturation. An Investigation of the Effects of Language Status and Individual Characteristics. In: *Journal of Language and Social Psychology* 5 (4), S. 271–290. DOI: 10.1177/0261927X8600500403.
- Clément, R. (1980): Ethnicity, contact and communicative competence in a second language. In: Howard Giles, William Peter Robinson und Philip M. Smith (Hg.): *Language. Social psychological perspectives*. 1. Auflage. Oxford, New York: Pergamon Press, S. 147–154.
- Cohen, J. (1969): *Statistical power analysis for the behavioral sciences*: Academic Press.
- Collins, L.; Halter, R. H.; Lightbown, P. M.; Spada, N. (1999): Time and the Distribution of Time in L2 Instruction. In: *TESOL Quarterly* 33 (4), S. 655–680. DOI: 10.2307/3587881.
- Cook, M. (1969): Anxiety, Speech Disturbances and Speech Rate. In: *British Journal of Social and Clinical Psychology* 8 (1), S. 13–21. DOI: 10.1111/j.2044-8260.1969.tb00580.x.

- Coulombe, D. (2000): Anxiety and beliefs of French-as-a-second-language learners at the university level. Unpublished doctoral dissertation. University of Laval, Quebec, Canada.
- Crookall, D.; Oxford, R. (1991): Dealing with Anxiety: Some Practical Activities for Language Learners and Teacher Trainees. In: Horwitz, E. K.; Young, D. J. (Hg.): Language anxiety: From theory and research to classroom implications. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall, S. 141–150.
- Crovitz, H.; Schiffman, H. (1974): Frequency of episodic memories as a function of their age. *Bulletin of the Psychonomic Society*. In: *Bull. Psychon. Soc.* 4 (5), S. 517–518. DOI: 10.3758/BF03334277.
- Csikszentmihalyi, M. (2009): Flow. The psychology of optimal experience. [Nachdr.]. New York: Harper and Row (Harper Perennial Modern Classics).
- Daly, J. (1991): Understanding communication apprehension. An introduction for language educators. In: Horwitz, E. K.; Young, D. J. (Hg.): Language anxiety: From theory and research to classroom implications. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall, S. 3–13.
- Deci, E. L.; Ryan, R. M. (1985): Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Springer Science+Business Media.
- DeKeyser, R.M. (2001): Automaticity and automatization. In Robinson, P. (Hg.): Cognition and second Language Instruction. Cambridge: CUP. S. 125–151.
- Dewaele, J.-M. (2014): In defense of an individual differences approach to the psychology of foreign language learning. Konferenz „Matters of the Mind: Psychology and Language Learning“. Graz, 30.05.2014.
- Dewaele, J.-M. (2013): Emotions in multiple languages. Paperback ed. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Dewaele, J.-M. (2012): Personality. Personality traits as independent and dependent variables. In: Mercer, S. (Hg.): Psychology for language learning. Insights from research, theory and practice. Basingstoke: Palgrave Macmillan, S. 42–58.
- Dewaele, J.-M. (2010): Multilingualism and affordances. Variation in self-perceived communicative competence and communicative anxiety in French L1, L2, L3 and L4. In: *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 48 (2-3). DOI: 10.1515/iral.2010.006.
- Dewaele, J.-M. (2009): Individual differences in Second Language Acquisition. In: Ritchie, W. C.; Bhatia, T. K. (Hg.): The New Handbook of Second Language Acquisition. Bingley (UK): Emerald, S. 623–646.
- Dewaele, J.-M. (2007): The effect of multilingualism, sociobiographical, and situational factors on communicative anxiety and foreign language anxiety of mature language learners. In: *International Journal of Bilingualism* 11 (4), S. 391–409. DOI: 10.1177/13670069070110040301.
- Dewaele, J.-M. (2002): Psychological and sociodemographic correlates of communicative anxiety in L2 and L3 production. In: *International Journal of Bilingualism* 6 (1), S. 23–38. DOI: 10.1177/13670069020060010201.
- Dewaele, J.-M. (1996): How to measure formality of speech? A Model of Synchronic Variation. In: Sajavaara, K.; Fairweather, C. (Hg.): Approaches to second language acquisition. Jyväskylä Cross-Language Studies 17. Jyväskylä: University of Jyväskylä, S. 119–133.
- Dewaele, J.-M. (1994): Extraversion et interlangue. In: J. Pochard (Hg.): Profils d'apprenants. Saint Etienne: Publications de l'Université de Saint-Etienne, S. 173–187.
- Dewaele, J.-M.; Furnham, A. (2000): Personality and speech production. A pilot study of second language learners. In: *Personality and Individual Differences* 28 (2), S. 355–365. DOI: 10.1016/S0191-8869(99)00106-3.

- Dewaele, J.-M.; Furnham, A. (1999): Extraversion. The Unloved Variable in Applied Linguistic Research. In: *Language Learning* 49 (3), S. 509–544. DOI: 10.1111/0023-8333.00098.
- Dewaele, J.-M.; MacIntyre, P. D. (2014): The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. In: *Studies in Second Language Learning and Teaching* 2, S. 237–274. DOI: 10.14746/ssllt.2014.4.2.5.
- Dewaele, J.-M.; Petrides, K. V.; Furnham, A. (2008): Effects of Trait Emotional Intelligence and Sociobiographical Variables on Communicative Anxiety and Foreign Language Anxiety Among Adult Multilinguals. A Review and Empirical Investigation. In: *Language Learning* 58 (4), S. 911–960. DOI: 10.1111/j.1467-9922.2008.00482.x.
- Dewaele, J.-M.; Shan Ip, T. (2013): The link between Foreign Language Classroom Anxiety, Second Language Tolerance of Ambiguity and Self-rated English proficiency among Chinese learners. In: *Studies in Second Language Learning & Teaching* 3 (1), S. 47–66.
- Dewaele, J.-M.; Wei, L. I. (2013): Is multilingualism linked to a higher tolerance of ambiguity? In: *Bilingualism* 16 (01), S. 231–240. DOI: 10.1017/S1366728912000570.
- Dörnyei, Z. (2014): Researching complex dynamic systems: "Retrodictive qualitative modelling" in the language classroom. In: *Language Teaching* 47 (01), S. 80–91. DOI: 10.1017/S0261444811000516.
- Dörnyei, Z. (2010). The relationship between language aptitude and language learning motivation: Individual differences from a dynamic system perspective. In: Macaro, E. (Hg.): *The continuum companion to second language acquisition*. London: Continuum (Bloomsbury companions), S. 247–267.
- Dörnyei, Z. (2009): The L2 Motivational Self System. In: Dörnyei, Z.; Ushioda, E. (Hg.): *Motivation, language identity and the I2 self*. Bristol u. a.: Multilingual Matters (Second language acquisition), S. 9–43.
- Dörnyei, Z. (2009): *The psychology of second language acquisition*. Oxford: Oxford Univ. Press (Oxford applied linguistics).
- Dörnyei, Z. (2007): *Research methods in applied linguistics. Quantitative, qualitative, and mixed methodologies*. Oxford: Oxford Univ. Press.
- Dörnyei, Z. (2005): *The psychology of the language learner. Individual differences in second language acquisition*. New York, NY: Routledge (Second language acquisition research).
- Dörnyei, Z. (2001): *Teaching and researching motivation*. 1. Auflage. Harlow: Longman (Applied linguistics in action).
- Dörnyei, Z. (2000): Motivation in action: Towards a process-oriented conceptualisation of student motivation. In: *British Journal of Educational Psychology* 70 (4), S. 519–538. DOI: 10.1348/000709900158281.
- Dörnyei, Z. (1998): Motivation in second and foreign language learning. In: *LTA* 31 (03), S. 117–135. DOI: 10.1017/S026144480001315X.
- Dörnyei, Z.; Henry, A.; MacIntyre, P. D. (Hg.) (2014): *Motivational Dynamics in Language Learning: Multilingual Matters*.
- Dörnyei, Z.; Ushioda, E. (Hg.) (2009): *Motivation, language identity and the I2 self*. Bristol u. a.: Multilingual Matters (Second language acquisition).
- Dörnyei, Z.; Kormos, J. (2000): The role of individual and social variables in oral task performance. In: *Language Teaching Research* 4 (3), S. 275–300. DOI: 10.1177/136216880000400305.
- Dörnyei, Z.; Istvan, O. (1998): Motivation in action. A process model of L2 motivation. In: *Working Papers in Applied Linguistics* 4, S. 43–69.

- Doughty, C. J.; Campbell, S. G.; Mislevy, M. A.; Bunting, M. F.; Bowles, A. R.; Koeth, J. (2010): Predicting near-native ability. The factor structure and reliability of HiLAB. In: Prior, M.; Watanabe, Y.; Lee, S.-K. (Hg.): Selected proceedings of the 2008 Second Language Research Forum. Exploring SLA perspectives, positions, and practices. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project, S. 10–31.
- Dresing, T.; Pehl, T. (2013): Praxisbuch Transkription. Regelsysteme, Software und praktische Anleitungen für qualitative ForscherInnen. 5. Aufl. Marburg: Eigenverl.
- Du Bois, I.; Baumgarten, N. (2008): It was my life. I was single. I had a job. Die Konstruktion professioneller Identität im Migrationskontext. US-amerikanische Expatriates und Immigranten in Deutschland. In: Erfurt, J.; Amelina, M. (Hg.): Elitenmigration und Mehrsprachigkeit. Elitenmigration und Mehrsprachigkeit. OBST 75, S. 43–66.
- Duff, A.; Ilnyckj, L.; Wang, Y. (2010): Learning Chinese as an Additional Language. Investigating Learners' Identities, Communities, and Trajectories. AAAL 1010, Atlanta, 07.03.2010.
- Duffy, E. (1962): Activation and Behavior. New York: Wiley.
- DZHW, DAAD (Hrsg.) (2016): Wissenschaft weltoffen. Daten und Fakten zur Internationalität von Studium und Forschung in Deutschland. Fokus: Internationale Mobilität von Wissenschaftlern. Bielefeld.
- Jones, E. E.; Berglas, S. C. (1978): Control of Attributions about the Self through Self-handicapping Strategies: The Appeal of Alcohol and the Role of Underachievement. In: *Personality and Social Psychology Bulletin* 4 (2), S. 200–206. DOI: 10.1177/014616727800400205.
- Ehrman, M. (1998): The learning alliance. Conscious and unconscious aspects of the second language teacher's role. In: *System* 26 (1), S. 93–106. DOI: 10.1016/S0346-251X(97)00066-3.
- Ehrman, M. (1996): Understanding second language learning difficulties. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.
- Ehrman, M.; Oxford, R. (1995): Cognition Plus. Correlates of Language Learning Success. In: *The Modern Language Journal* 79 (1), S. 67–89. DOI: 10.1111/j.1540-4781.1995.tb05417.x.
- Eid, M.; Schmidt, K. (2014): Testtheorie und Testkonstruktion. Göttingen: Hogrefe (Bachelorstudium Psychologie).
- Ekman, P. (1972): Universals and cultural differences in facial expressions of emotion. In: J. Cole (Hg.): Nebraska symposium on motivation. Lincoln: University of Nebraska Press, S. 207–283.
- Ekman, P.; Scherer, K. (1984): Questions about emotion. An Introduction. In: Scherer, K. R.; Ekman, P. (Hg.): Approaches to Emotion. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, S. 1–8.
- Elkhafaifi, H. (2005): Listening Comprehension and Anxiety in the Arabic Language Classroom. In: *The Modern Language Journal* 89 (2), S. 206–220. DOI: 10.1111/j.1540-4781.2005.00275.x.
- Ellis, N. C.; Larsen-Freeman, D. (2006): Language Emergence. Implications for Applied Linguistics--Introduction to the Special Issue. In: *Applied Linguistics* 27 (4), S. 558–589. DOI: 10.1093/applin/aml028.
- Ellis, R. (2005): Principles of instructed language learning. In: *System* 33 (2), S. 209–224. DOI: 10.1016/j.system.2004.12.006.
- Ellis, R. (2004): The Definition and Measurement of L2 Explicit Knowledge. In: *Language Learning* 54 (2), S. 227–275. DOI: 10.1111/j.1467-9922.2004.00255.x.

- Elman, J. (2003): Development. It's about time. In: *Developmental Science* 6 (4), S. 430–433. DOI: 10.1111/1467-7687.00297.
- Ely, C. M. (1995): Tolerance of ambiguity and the teaching of ESL. In: Reid, J. (Hg.): *Learning styles in the ESL/EFL classroom*. New York NY.: Heinle & Heinle ITP (Newbury House teacher development), S. 87–95.
- Ely, C. M. (1989): Tolerance of Ambiguity and Use of Second Language Strategies. In: *Foreign Language Annals* 22 (5), S. 437–445.
- Epstein, S. (1993): Emotion and self-theory. In: Lewis, M.; Haviland, J. (Hg.): *The Handbook of Emotions*. New York: Guilford Publications, S. 313–326.
- Erfurt, J.; Amelina, M. (2008): Elitenmigration - ein blinder Fleck in der Mehrsprachigkeitsforschung? In: Erfurt, J.; Amelina, M. (Hg.): *Elitenmigration und Mehrsprachigkeit*. Elitenmigration und Mehrsprachigkeit. Duisburg: Red. OBST; Gilles & Francke, 75, S. 11–42.
- Erfurt, J. (2002): 'Multisprech': Migration und Hybridisierung und ihre Folgen für die Sprachwissenschaft, in: Erfurt, J. (Hrsg.): "Multisprech": Hybridität, Variation, Identität. *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie* 65: 5-33.
- Erkan, Y. D.; Saban, A. I. (2011): Writing Performance Relative to Writing Apprehension, Self-Efficacy in Writing and Attitudes towards Writing. A Correlational Study in Turkish Tertiary-Level EFL. In: *The Asian EFL Journal Quarterly* 13 (1), S. 163–191.
- Evans, J. (2006): The emergence of language: A dynamical systems account. In: Hoff, E.; Shatz, M. (Hg.): *Blackwell handbook of language development*. Paperback ed. Malden, Mass.: Blackwell Publishing Ltd (Blackwell handbooks of developmental psychology), S. 128–147.
- Eysenck, H. J. (1990): Biological dimensions of personality. In Pervin, L. A. (Hg.): *Handbook of personality. Theory and research*. New York, NY: Guilford Pr, S. 244–276.
- Eysenck, M. W. (1979): Anxiety, learning and memory: A reconceptualization. In: *Journal of Research in Personality* 13, S. 363–385.
- Eysenck, M. W.; Derakshan, N.; Santos, R.; Calvo, M. (2007): Anxiety and cognitive performance: attentional control theory. In: *Emotion (Washington, D.C.)* 7 (2), S. 336–353. DOI: 10.1037/1528-3542.7.2.336.
- Feldstein, S.; Brenner, M.; Jaffe, J. (1963): The effect of subject sex, verbal interaction, and topical form on speech disruption. In: *Language and Speech* 6, S. 229–239.
- Fiedler, K. (1985): Zur Stimmungsabhängigkeit kognitiver Funktionen. In: *Psychologische Rundschau*. 36, S. 125–134.
- Fischer, S. (2005): Sprechmotivation u. Sprechangst im DaF-Unterricht. In: *German as a FL journal* 3, S. 31–45.
- Fisseni, H.-J. (1997): *Lehrbuch der psychologischen Diagnostik. Mit Hinweisen zur Intervention*. Göttingen: Hogrefe.
- Foss, K. A.; Reitzel, A. C. (1988): A Relational Model for Managing Second Language Anxiety. In: *TESOL Quarterly* 22 (3), S. 437–454. DOI: 10.2307/3587288.
- Franceschini, R. (2003): Modellbildung über Mehrsprachigkeit hinaus: für eine Linguistik der Potentialität (LP). In: *Plurilinguisme - Mehrsprachigkeit - Plurilingualism. Enjeux identitaires, socio-culturels et éducatifs*, S. 247–259.
- Fredrickson, B. (2003): The Value of Positive Emotions. In: *American Scientist* 91 (4), S. 330–335. DOI: 10.1511/2003.4.330.
- Fredrickson, B. (2001): The Role of Positive Emotions in Positive Psychology: The Broaden-and-Build Theory of Positive Emotions. In: *The American psychologist* 56 (3), S. 218–226.

- Freier Zusammenschluss von StudentInnenschaften e.V. (fzs): Studentische Mobilität im Bologna-Prozess. Online verfügbar unter <http://www.fzs.de/aktuelles/papiere/189383.html>. o. J., zuletzt geprüft am 17.08.2015.
- Frey, S. (1984): Die nonverbale Kommunikation. Stuttgart: SEL Stiftung.
- Furnham, A. (1990): Language and personality. In: Giles, H.; Robinson, W. (Hg.): Handbook of language and social psychology. Chichester: John Wiley & Sons, S. 73–95.
- Furnham, A.; Ribchester, T. (1995): Tolerance of ambiguity. A review of the concept, its measurement and applications. In: *Current Psychology* 14 (3), S. 179–199. DOI: 10.1007/BF02686907.
- Ganschow, L.; Sparks, R. (1996): Anxiety about Foreign Language Learning among High School Women. In: *Modern Language Journal* 80 (2), S. 199–212.
- Gardner, R. C. (1985): Social psychology and second language learning. The role of attitudes and motivation. London: Arnold.
- Gardner, R. C. (2010): Motivation and second language acquisition. The socio-educational model. New York, NY: Lang.
- Gardner, R. C.; Day, J. B.; MacIntyre, P. D. (1992): Integrative Motivation, Induced Anxiety, and Language Learning in a Controlled Environment. In: *Studies in Second Language Acquisition* 14 (02), S. 197. DOI: 10.1017/S0272263100010822.
- Gardner, R. C.; Lalonde, R. N. (1985): Second language acquisition. A Social psychological perspective. Paper presented at the 93rd Annual Convention of the American Psychological Association. Los Angeles, CA.
- Gardner, R. C.; MacIntyre, P. D. (1993 a): On the Measurement of Affective Variables in Second Language Learning. In: *Language Learning* 43 (2), S. 157–194. DOI: 10.1111/j.1467-1770.1992.tb00714.x.
- Gardner, R. C.; MacIntyre, P. D. (1993 b). A student's contribution to Second Language Learning: Part II, Affective Factors. *Language Teaching*, 26, 1-11.
- Gardner, R. C.; Smythe, P. C. (1981): On the Development of the Attitude/Motivation Test Battery. In: *Canadian Modern Language Review* 37 (3), S. 510–525.
- Gardner, R. C.; Lambert, W. E. (1972): Attitudes and motivation in second-language learning. Rowley, Mass.: Newbury House Publ.
- Gardner, R. C.; Lambert, W. E. (1959): Motivational Variables in Second-Language Acquisition. In: *Canadian Journal of Psychology* 13 (4), S. 266–272.
- Geer, J. H. (1966): Effect of fear arousal upon task performance and verbal behavior. In: *Journal of Abnormal Psychology* 71 (2), S. 119–123. DOI: 10.1037/h0023098.
- Giles, H.; Bourhis, R. Y.; Taylor, D. M. (1977): Towards a theory of language in ethnic group relations. In: Giles, H. (Hg.): Language, ethnicity, and intergroup relations. New York: NY: Academic Press, S. 307–348.
- Glaser, B. G. (1978): Theoretical sensitivity: advances in the methodology of grounded theory: Sociology Press.
- Glaser, B. G.; Strauss, A. L. (1967): The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research. New Brunswick: Aldine.
- Gläser, J.; Laudel, G. (2009): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Goldman-Eisler, F. (1961): The Distribution of Pause Duration in Speech. In: *Language and Speech* 4, S. 232–237.

- Gordon, E. M.; Sarason, S. B. (1955): The Relationship between "Test Anxiety" and "Other Anxieties". In: *J Personality* 23 (3), S. 317–323. DOI: 10.1111/j.1467-6494.1955.tb01158.x.
- Graebe, S. (1992): Angst und Leistung. Untersuchungen zur Beeinflussung der Aufmerksamkeit in Prüfungssituationen. Zugl.: Bielefeld, Univ., Diss., 1992. Frankfurt am Main u.a.: Lang (Europäische Hochschulschriften: Reihe 6, Psychologie, 389).
- Graham, J. M. (2006): Congeneric and (essentially) tau-equivalent estimates of score reliability – What they are and how to use them. In: *Educational and Psychological Measurement*, 66, S. 930–944. doi:10.1177/0013164406288165
- Gregersen, T.; (2003): To Err Is Human. A Reminder to Teachers of Language-Anxious Students. In: *Foreign Language Annals* 36 (1), S. 25–32. DOI: 10.1111/j.1944-9720.2003.tb01929.x.
- Gregersen, T.; Horwitz, E. K. (2002): Language Learning and Perfectionism. Anxious and Non-Anxious Language Learners' Reactions to Their Own Oral Performance. In: *The Modern Language Journal* 86 (4), S. 562–570. DOI: 10.1111/1540-4781.00161.
- Gregersen, T.; MacIntyre, P. D.; Meza, M. D. (2014): The Motion of Emotion. Idiodynamic Case Studies of Learners' Foreign Language Anxiety. In: *The Modern Language Journal* 98 (2), S. 574–588. DOI: 10.1111/modl.12084.
- Grießhaber, W. (2013): Die Profilanalyse für Deutsch als Diagnoseinstrument zur Sprachförderung.
- Griffin, E. (2011): A first look at communication theory. New York: McGraw Hill Higher Education.
- Grotjahn, R. (2004): Tests and Attitude Scales for the Year Abroad (TESTATT). Sprachlernermotivation und Einstellungen gegenüber Sprechern der eigenen und der fremden Sprache. In: *Zeitschrift für Interkulturellen FSU [Online]* 9 (2).
- Gudykunst, W. B. (1995): Anxiety/Uncertainty Management (AUM) Theory. In Wiseman, R. L. (Hg.): *Intercultural Communication Theory*. Thousand Oaks, CA: Sage. S. 194–214.
- Gudykunst, W. B. (2005): *Theorizing about intercultural communication*. Thousand Oaks: Sage Publ.
- Gudykunst, William B.; Kim, Y. Y. (1984): *Communicating with strangers. An approach to intercultural communication*. Reading Mass.: Addison-Wesley.
- Hall, E. T. (1976): *Beyond culture*. New York, NY: Anchor Books.
- Harris, R. (1993): *The linguistic wars*. New York: Oxford University Press.
- Haß-Zumkehr, U.; Kallmeyer, K.; Zifonun, G. (Hrsg.) (2002): *Ansichten der deutschen Sprache. Festschrift für Gerhard Stickel zum 65. Geburtstag*. Tübingen, Gunter Narr, 2002 (Studien zur deutschen Sprache; 25).
- Hauvette, M. (2010): Temporary Youth Migration and European Identity. In: David Cairns (Hg.): *Youth on the Move. European Youth and Geographical Mobility*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden (Beiträge zur Regional- und Migrationsforschung), S. 47–58.
- Heine, L. (2010): *Problem solving in a foreign language. A study in Content and Language Integrated Learning*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter. [gekürzte engl. Fassung der Dissertation].
- Hendrickson, Bl.; Rosen, D.; Aune, R. K. (2011): An analysis of friendship networks, social connectedness, homesickness, and satisfaction levels of international students. In: *International Journal of Intercultural Relations* 35 (3), S. 281–295. DOI: 10.1016/j.ijintrel.2010.08.001.

- Herman, S. N.; Schild, E. O. (1961): The Stranger-Group in a Cross-Cultural Situation. In: *Sociometry* 24 (2), S. 165. DOI: 10.2307/2786065.
- Hewitt, E.; Stephenson, J. (2012): Foreign Language Anxiety and Oral Exam Performance. A Replication of Phillips's MLJ Study. In: *The Modern Language Journal* 96 (2), S. 170–189. DOI: 10.1111/j.1540-4781.2011.01174.x.
- Hilleson, M. (1996): "I want to talk with them, but I don't want them to hear". An introspective study of second language anxiety in an English-medium school. In: Bailey, K. M.; Nunan, D. (Hg.): *Voices from the language classroom. Qualitative research in second language education*. Cambridge: Cambridge Univ. Press (Cambridge language teaching library), S. 248–275.
- Hirth, S.; Ziegler, M. (2005/2006): Das Gruppendiskussionsverfahren. Vorstellung der Methode und Möglichkeiten der Umsetzung in einer Seminarsitzung. Pädagogische Hochschule Freiburg. Online verfügbar unter https://www.ph-freiburg.de/fileadmin/dateien/fakultaet3/sozialwissenschaft/Quasus/Hausarbeiten/Hausarbeit_Gruppendiskussion.pdf. o. J., zuletzt aktualisiert am 08.10.15.
- Horwitz, E. K. (2010): Foreign and second language anxiety. In: *Lang. Teach.* 43 (02), S. 154–167. DOI: 10.1017/S026144480999036X.
- Horwitz, E. K. (2001): Language anxiety and achievement. In: *APL* 21. DOI: 10.1017/S0267190501000071.
- Horwitz, E. K. (2000): It Ain't Over 'til It's Over. On Foreign Language Anxiety, First Language Deficits, and the Confounding of Variables. In: *Modern Language J* 84 (2), S. 256–259. DOI: 10.1111/0026-7902.00067.
- Horwitz, E. K. (1996): Even Teachers Get the Blues. Recognizing and Alleviating Language Teachers' Feelings of Foreign Language Anxiety. In: *Foreign Language Annals* 29 (3), S. 365–372. DOI: 10.1111/j.1944-9720.1996.tb01248.x.
- Horwitz, E. K. (1990): Attending to the affective domain in foreign language learning. In: Magnan, S.; Byrnes, H. (Hg.): *Shifting the instructional focus to the learner*. Middlebury, VT: The Conference (Northeast Conference reports, 1990), S. 15–33.
- Horwitz, E. K. (1988): The Beliefs about Language Learning of Beginning University Foreign Language Students. In: *The Modern Language Journal* 72 (3), S. 283. DOI: 10.2307/327506.
- Horwitz, E. K. (1986): Preliminary Evidence for the Reliability and Validity of a Foreign Language Anxiety Scale. In: *TESOL Quarterly* 20 (3), S. 559–562. DOI: 10.2307/3586302.
- Horwitz, E. K. (1984): What ESL students believe about language learning. Paper presented at the Annual meeting of TESOL, Houston, TX: University of Texas.
- Horwitz, E. K.; Horwitz, M. B.; Cope, J. (1986): Foreign Language Classroom Anxiety. In: *The Modern Language Journal* 70 (2), S. 125. DOI: 10.2307/327317.
- Horwitz, E. K., Tallon, M.; Luo, H. (2010): Foreign Language Anxiety. In: Cassady, J. C. (Hg.): *Anxiety in Schools. The causes, consequences, and solutions for academic anxieties*. New York: Lang (Educational psychology, 2).
- Horwitz, E. K.; Young, D. J. (Hg.) (1991): *Language anxiety. From theory and research to classroom implications*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Housen, A.; Schoonjans, E.; Janssens, S.; Welcomme, A.; Schoonheere, E.; Pierrard, M.; Schoonheere, E.; Pierrard, M. (2011): Conceptualizing and Measuring the Impact of Contextual Factors in Instructed SLA-The Role of Language Prominence. In: *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching (IRAL)* 49 (2), S. 83–112.

- Howard, Martin (2005): On the Role of Context in the Development of Learner Language. In: *ITL - International Journal of Applied Linguistics* 148 (0), S. 1–20. DOI: 10.2143/ITL.148.0.2002062.
- Howard, M. (2001): The effects of study abroad on the L2 learner's structural skills. Evidence from advanced learners of French. In: *EUROSLA* 1, S. 123–141. DOI: 10.1075/eurosla.1.11how.
- Hoyle, Rick H.; Sherrill, M. R. (2006): Future orientation in the self-system: possible selves, self-regulation, and behavior. In: *Journal of personality* 74 (6), S. 1673–1696. DOI: 10.1111/j.1467-6494.2006.00424.x.
- Hsieh, P. P.; Schallert, D. L. (2008): Implications from self-efficacy and attribution theories for an understanding of undergraduates' motivation in a foreign language course. In: *Contemporary Educational Psychology* 33 (4), S. 513–532. DOI: 10.1016/j.cedpsych.2008.01.003.
- Huang, H. (2008): University EFL students' and their teachers' preferences for in-class activities and their relationships to the students' foreign language anxiety. Unpublished mater thesis. Taiwan: Providence University.
- Imai, Y. (2010): Emotions in SLA. New Insights from Collaborative Learning for an EFL Classroom. In: *The Modern Language Journal* 94 (2), S. 278–292. DOI: 10.1111/j.1540-4781.2010.01021.x.
- Isabelli-García, C. (2006): Study abroad social networks, motivation and attitudes. Implications for second language acquisition. In: Churchill, E.; DuFon, M. A. (Hg.): *Language learners in study abroad contexts*. Clevedon, England, Buffalo, NY: Multilingual Matters (Second language acquisition, 15).
- Isserstedt, W.; Kandulla, M. (2010): Internationalisierung des Studiums. - Ausländische Studierende in Deutschland - Deutsche Studierende im Ausland. Ergebnisse der 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BBMF). Bonn, Berlin. Online verfügbar unter https://www.studentenwerke.de/sites/default/files/06_Internationalisierungsbericht.pdf.
- McCroskey, J. C.; Richmond V. P. (1990): Willingness to communicate: A cognitive view. In: *Journal of Social Behavior & Personality*, S. 19–37.
- Jandok, P. (2008): Das Konzept der Cultural Keywords 帮助 (Hilfe) und 支持 (Unterstützung) und seine Konsequenzen für deutsche Bildungseliten in China. In *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie, OBST* 75, S. 147–165
- Jones, E. E.; Berglas, S. (1978): Control of attributions about the self through self-handicapping strategies. The appeal of alcohol and the role of underachievement. In: *Personality and Social Psychology Bulletin*, 4, S. 200–206.
- Kim, J. H. (2000): Foreign language listening anxiety. A study of Korean students learning English. Unpublished doctoral dissertation. The University of Texas, Austin.
- Kim, T.-Y. (2007): Second language learning motivation from an activity theory perspective. Longitudinal case studies of Korean ESL students and recent immigrants in Toronto. Unpublished doctoral dissertation. University of Toronto.
- Kim, Y. (2002): Construction of a theoretical model of foreign language anxiety and development of a measure of the construct. Korean university EFL learners' case. Unpublished doctoral. Indiana University.
- Kim, Y. Y. (2001): *Becoming intercultural. An integrative theory of communication and cross-cultural adaptation*. Thousand Oaks, Calif: Sage Publications.
- Kinginger, C. (2008): Language Learning in Study Abroad. Case Studies of Americans in France. In: *The Modern Language Journal* 92, S. 1–124. DOI: 10.1111/j.1540-4781.2008.00821.x.

- Kirova, S.; Petkovska, B.; Koceva, D. (2012): Investigation of Motivation and Anxiety in Macedonia While Learning English as a Second/Foreign Language. In: *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 46, S. 3477–3481. DOI: 10.1016/j.sbspro.2012.06.088.
- Kleinmann, Howard H. (1977): Avoidance Behavior in Adult Second Language Acquisition. In: *Language Learning* 27 (1), S. 93–107. DOI: 10.1111/j.1467-1770.1977.tb00294.x.
- Kleppin, Karin (1998): Fehler und Fehlerkorrektur. Berlin, München [u.a.]: Langenscheidt (Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache, Fernstudieneinheit 19 : Teilbereich Deutsch als Fremdsprache).
- Kleppin, Karin (2014): Forschungsfelder und Forschungsansätze in der Fremdsprachendidaktik. DGFF-Sommerschule „Fremdsprachendidaktische Empirie: Designs, Datenerhebung und Analyseverfahren“. Riezlern (Kleinswalterstal), 24.08.2014.
- Klineberg, O.; Hull, W. F. (1979): At a foreign university: an international study of adaptation and coping: Praeger.
- Koch, A. A.; Terrell, T. D. (1991): Affective reactions of foreign language students to Natural Approach activities and teaching techniques. In: Horwitz, E. K.; Young, D. J. (Hg.): *Language anxiety: From theory and research to classroom implications*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall, S. 109–126.
- Kolesnikova, I. L.; Dolgina, O. A. (2001): *A Handbook of English-Russian Terminology for Language Teaching*. [Cambridge, UK], [New York], Sankt-Peterburg: Cambridge University Press; Russko-Baltijskij informatsionnyj tsentr BLITS (Cambridge books for language teachers).
- Kormos, J.; Csizér, K. (2014): The Interaction of Motivation, Self-Regulatory Strategies, and Autonomous Learning Behavior in Different Learner Groups. In: *TESOL Q* 48 (2), S. 275–299. DOI: 10.1002/tesq.129.
- Kramsch, C. (2014): Teaching Foreign Languages in an Era of Globalization. Introduction. In: *The Modern Language Journal* 98 (1), S. 296–311. DOI: 10.1111/j.1540-4781.2014.12057.x.
- Krashen, S. D.; Seliger, H. (1976): The role of formal and informal linguistic environments in adult second language learning. In: *International Journal of 3*, S. 15–21.
- Krashen, S. D. (1988): *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Prentice-Hall International.
- Krashen, S. D. (1985): *Second language acquisition and second language learning*. Reprinted. Oxford: Pergamon Press (Language teaching methodology series).
- Kromrey, H. (1994): *Empirische Sozialforschung. Modelle und Methoden der standardisierten Datenerhebung und Datenauswertung*. Wiesbaden, s.l.: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Uni-Taschenbücher, 1040).
- Kuckartz, U. (2010): Sozialwissenschaftliche Ansätze für die kategorienbasierte Textanalyse. In: Kuckartz, U. (Hg.): *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 72–107.
- Kudo, K.; Simkin, K. A. (2003): Intercultural Friendship Formation. The case of Japanese students at an Australian university. In: *Journal of Intercultural Studies* 24 (2), S. 91–114. DOI: 10.1080/0725686032000165351.
- Kugler, P. N.; Turvey, M. T. (1987): *Information, natural law, and the self-assembly of rhythmic movement*. Hillsdale, NJ: Erlbaum (Resources for ecological psychology).
- Kunt, N. (1997): *Anxiety and beliefs about language learning. A study of Turkish-speaking university students learning English in North Cyprus*. Unpublished doctoral dissertation. The University of Texas, Austin.

- Lane, J.; Lane, A. M.; Kyprianou, A. (2004): Self-Efficacy, Self-Esteem and Their Impact on Academic Performance. In: *soc behav pers* 32 (3), S. 247–256. DOI: 10.2224/sbp.2004.32.3.247.
- Langer, E. J. (1989): *Mindfulness*: Addison-Wesley.
- Lantolf, J. P.; Thorne, S. L. (2006): Sociocultural theory and second language acquisition. In van Patten, B.; Williams, J. (Hg.), *Theories in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Erlbaum. S. 201-224.
- Larsen-Freeman, D. (2012): *Chaos/Complexity Theory for Second Language Acquisition*: Blackwell Publishing Ltd.
- Larsen-Freeman, D. (2006): The Emergence of Complexity, Fluency, and Accuracy in the Oral and Written Production of Five Chinese Learners of English. In: *Applied Linguistics* 27 (4), S. 590–619. DOI: 10.1093/applin/aml029.
- Larsen-Freeman, D.; Cameron, L. (2008): *Complex systems and applied linguistics*. Oxford: Oxford Univ. Press (Oxford applied linguistics).
- Laux, L.; Glanzmann, P.; Schaffner, P.; Spielberger, C. D. (1981): *Das State-Trait-Angstinventar. Theoretische Grundlagen und Handanweisung*. Weinheim: Beltz Test GmbH.
- Lave, J.; Wenger, E. (1991): *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. 24. Auflage. Cambridge: Cambridge Univ. Press (Learning in doing).
- Lazarus-Mainka, G. (1985): Ängstlichkeit - auch ein Sprachstil?! In: *Diagnostica* 31, S. 210–220.
- Lazarus-Mainka, G. (1976): *Psychologische Aspekte der Angst*. 1. Aufl. Stuttgart u.a.: Kohlhammer.
- Lazarus-Mainka, G.; Friebe, U.; Unshelm, S. (1982): Ängstlichkeit und das Vorstellen bedrohlicher Situationen. / Anxiety and the image of threatening situations. In: *Psychologische Beiträge* 24 (3), S. 356–369.
- Lee, M.-L. (2011): Differences in the Learning Anxieties Affecting College Freshman Students of EFL. Unter Mitarbeit von Jaidev, R.; Sadorra, M. L. C.; Onn, W. J.; Cherk, L. M.; Lorente, B. P. In: *Global Perspectives, Local Initiatives*, Bd. 1, S. 169–182.
- Legenhausen, L. (1999): Traditional and autonomous learners compared. The impact of classroom culture on communicative attitudes and behaviour. In: Christoph Edelhoff (Hg.): *Autonomes Fremdsprachenlernen*. 1. Aufl. Ismaning: Hueber (Forum Sprache), S. 166–182.
- Lewis, M.; Brooks, J. (1978): Self-Knowledge and Emotional Development. In: Lewis, M.; Rosenblum, L. A. (Hg.): *The Development of Affect*. Boston, MA: Springer US, S. 205–226.
- Linnenbrink, E. A.; Pintrich, P. R. (2003): The Role of Self-Efficacy Beliefs in Student Engagement and Learning in the classroom. In: *Reading & Writing Quarterly* 19 (2), S. 119–137. DOI: 10.1080/10573560308223.
- Liu, M. (2012): Predicting effects of personality traits, self-esteem, language class risk-taking and sociability on Chinese university EFL learners' performance in English. In: *Journal of Second Language Teaching and Research* (1), S. 30–57.
- Liu, M. (2006): Anxiety in Chinese EFL students at different proficiency levels. In: *System* 34 (3), S. 301–316. DOI: 10.1016/j.system.2006.04.004.
- Liu, M.; Huang, W. (2011): An Exploration of Foreign Language Anxiety and English Learning Motivation. In: *Education Research International* 2011 (5), S. 1–8. DOI: 10.1155/2011/493167.

- Liu, M.; Jackson, J. (2011): Reticence and anxiety in oral English lessons: a case study in Mainland China. In: Jin, L. und Cortazzi, M. (Hg.): *Researching Chinese Learners. Skills, Perceptions, and Intercultural Adaptation*. Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan. S. 119–137
- Liu, M.; Jackson, J. (2008): An Exploration of Chinese EFL Learners' Unwillingness to Communicate and Foreign Language Anxiety. In: *The Modern Language Journal* 92 (1), S. 71–86. DOI: 10.1111/j.1540-4781.2008.00687.x.
- Llanes, À. (2012): The impact of study abroad and age on second language accuracy development. In: Muñoz, C. (Hg.): *Intensive exposure experiences in second language learning*. Bristol, Buffalo: Multilingual Matters (Second language education, 65), S. 193–212.
- Llanes, À.; Muñoz, C. (2013): Age Effects in a Study Abroad Context. Children and Adults Studying Abroad and at Home. In: *Language Learning* 63 (1), S. 63–90. DOI: 10.1111/j.1467-9922.2012.00731.x.
- Long, M.H.; Sato, C.J. (1983): Classroom foreigner talk discourse: forms and functions of teachers' questions. In Seliger, H. W.; Long, M. H. (Hg.): *Classroom oriented research in second language acquisition*; Rowley, MA: Newbury House, S. 268–286.
- Lovibond, S.H.; Lovibond, P.F. (1995): *Manual for the Depression Anxiety Stress Scales*. 2. Aufl. Sydney: Psychology Foundation.
- Lubinski, D.; Webb, R. M. (2003): Individual differences. In: Nadel, L. (Hg.): *Encyclopedia of cognitive science*, Bd. 1. London: Nature Publ. Group, S. 344–348.
- Lucchetti, A. E.; Phipps, G. L.; Behnke, R. R. (2003): Trait anticipatory public speaking anxiety as a function of self-efficacy expectations and self-handicapping strategies. In: *Communication Research Reports* 20 (4), S. 348–356. DOI: 10.1080/08824090309388834.
- MacIntyre, P.; Gregersen, T. (2012): Emotions that facilitate language learning. The positive-broadening power of the imagination. In: *Studies in Second Language Learning and Teaching* 2 (2), S. 193–213.
- MacIntyre, P. D. (1999): Language anxiety. A review of the literature for language teachers. In: Young, D. J. (Hg.): *Affect in foreign language and second language learning. A practical guide to creating a low-anxiety classroom atmosphere*. Boston: McGraw-Hill (The McGraw-Hill second language professional series), S. 24–45.
- MacIntyre, P. D. (2010): Perspectives on motivation for second language learning on the 50th anniversary of Gardner & Lambert (1959). In: *Language Teaching* (43), S. 374–377.
- MacIntyre, P.; MacKinnon, S.; Clément, R. (2009): From integrative motivation to possible selves: The baby, the bathwater, and the future of language learning motivation research. In Dörnyei, Z.; Ushiod, E. (Hg.): *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Clevendon, UK: Multilingual Matters. S. 43-65.
- MacIntyre, P. D.; Clément, R.; Noels, K. A. (2007): Affective variables, attitude and personality in context. In: Ayoun, D. (Hg.): *French applied linguistics*. Amsterdam, Philadelphia, PA: John Benjamins Pub (Language learning and language teaching, v. 16), S. 270–298.
- MacIntyre, P. D.; Gardner, R. C. (1989): Anxiety and Second-Language Learning. Toward a Theoretical Clarification. In: *Language Learning* 39 (2), S. 251–275. DOI: 10.1111/j.1467-1770.1989.tb00423.x.
- MacIntyre, P. D.; Legatto, J. J. (2011): A Dynamic System Approach to Willingness to Communicate. Developing an Idiodynamic Method to Capture Rapidly Changing Affect. In: *Applied Linguistics* 32 (2), S. 149–171. DOI: 10.1093/applin/amq037.

- MacIntyre, P. D. (1995): How Does Anxiety Affect Second Language Learning? A Reply to Sparks and Ganschow. In: *The Modern Language Journal* 79 (1), S. 90. DOI: 10.2307/329395.
- MacIntyre, P. D. (2007): Willingness to Communicate in the Second Language: Understanding the Decision to Speak as a Volitional Process. In: *The Modern Language Journal* 91 (4), S. 564–576. DOI: 10.1111/j.1540-4781.2007.00623.x.
- MacIntyre, P. D. (2012): The Idiodynamic Method. A Closer Look at the Dynamics of Communication Traits. In: *Communication Research Reports* 29 (4), S. 361–367. DOI: 10.1080/08824096.2012.723274.
- MacIntyre, P. D.; Baker, S. C.; Clément, R.; Conrod, S. (2001): Willingness to communicate, social support, and language-learning orientations of immersion students. In: *Studies in Second Language Acquisition* 23 (03), S. 369–388. DOI: 10.1017/S0272263101003035, zuletzt geprüft am 2001.
- MacIntyre, P. D.; Baker, S. C.; Clément, R.; Donovan, L. A. (2003): Sex and Age Effects on Willingness to Communicate, Anxiety, Perceived Competence, and L2 Motivation Among Junior High School French Immersion Students. In: *Language Learning* 53 (S1), S. 137–166. DOI: 10.1111/1467-9922.00226.
- MacIntyre, P. D.; Gardner, R. C. (1991 a): Investigating Language Class Anxiety Using the Focused Essay Technique. In: *The Modern Language Journal* 75 (3), S. 296–304. DOI: 10.1111/j.1540-4781.1991.tb05358.x.
- MacIntyre, P. D.; Gardner, R. C. (1991 b): Language Anxiety. Its Relationship to Other Anxieties and to Processing in Native and Second Languages. In: *Language Learning* 41 (4), S. 513–534. DOI: 10.1111/j.1467-1770.1991.tb00691.x.
- MacIntyre, P. D.; Gardner, R. C. (1991 c): Methods and Results in the Study of Anxiety and Language Learning. A Review of the Literature. In: *Language Learning* 41 (1), S. 85–117. DOI: 10.1111/j.1467-1770.1991.tb00677.x.
- MacIntyre, P. D.; Gardner, R. C. (1994): The Subtle Effects of Language Anxiety on Cognitive Processing in the Second Language. In: *Language Learning* 44 (2), S. 283–305. DOI: 10.1111/j.1467-1770.1994.tb01103.x.
- MacIntyre, P. D.; Noels, K. A.; Clément, R. (1997): Biases in Self-Ratings of Second Language Proficiency: The Role of Language Anxiety. In: *Language Learning* 47 (2), S. 265–287.
- MacIntyre, P. D.; Gardner, R. C. (1991): Anxiety and second language learning: Toward a theoretical clarification. In: Horwitz, E. K.; Young, D. J. (Hg.): *Language anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications*, S. 41–53.
- Macionis, J. J. (1989): *Sociology*. 2. Auflage. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Maddux, J. E. (2002): Self-efficacy. The power of believing you can. In: Snyder, C. R.; Lopez, S. J. (Hg.): *Oxford handbook of positive psychology*. New York: Oxford Univ. Press (Oxford library of psychology).
- Mahl, G. F. (1956): Normal disturbances in spontaneous speech: General quantitative aspects. In: *American Psychologist*, 11, S. 390.
- Malmo, R. B. (1966): Cognitive factors in impairment. A neuropsychological study of divided set. In: *Journal of Experimental Psychology* 71 (2), S. 184–189. DOI: 10.1037/h0022831.
- Mandler, G.; Sarason, S. (1952): A study of anxiety and learning. In: *Journal of Abnormal and Social Psychology* 47, S. 166–173.
- Marcos-Llinás, M.; Garau, M. J. (2009): Effects of Language Anxiety on Three Proficiency-Level Courses of Spanish as a Foreign Language. In: *Foreign Language Annals* 42 (1), S. 94–111. DOI: 10.1111/j.1944-9720.2009.01010.x.

- Masgoret, A. M. (2006): Examining the role of language attitudes and motivation on the sociocultural adjustment and the job performance of sojourners in Spain. In: *International Journal of Intercultural Relations* 30 (3), S. 311–331. DOI: 10.1016/j.ijintrel.2005.08.004.
- Masgoret, A.M.; Bernaus, M.; Gardner, R.C. (2002): Examining the role of attitudes and motivation outside of the formal classroom. A test of the mini- AMTB for children. In: Dörnyei, Z.; Schmidt, R. (Hg.): *Motivation and second language acquisition*. 2. Auflage. Mānoa, Hawaii: Univ. of Hawaii Press (Technical report / Second Language Teaching & Curriculum Center, 23), S. 281–295.
- Mathews, R. C.; Buss, R. R.; Stanley, W. B.; Blanchard-Fields, F.; Cho, J. R.; Druhan, B. (1989). The role of implicit and explicit processes in learning from examples: A synergistic effect. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 15, 1083-1100
- Matsuda, S.; Gobel, P. (2004): Anxiety and predictors of performance in the foreign language classroom. In: *System* 32 (1), S. 21–36. DOI: 10.1016/j.system.2003.08.002.
- Mautner, G. (2007): *Sprache, Macht und Wirtschaft*. Wiever Vorlesung. Wien, 26.11.2007. Online verfügbar unter http://www.wu.ac.at/ebc/About_us/faculty/wiener_vorlesung.pdf , zuletzt geprüft am 17.08.2015.
- Mayring, P. (2010): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 11. Auflage. Weinheim: Beltz (Studium Paedagogik).
- Mayring, Ph. (2000). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* 7. Auflage , erste Auflage 1983). Weinheim: Deutscher Studien Verlag
- Mayring, P. (1990): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz (UTB für Wissenschaft Pädagogik, 8229).
- Mayring, P. (1988): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- McClelland, D. C. (2010): *The achieving society*. Martino Publishing: Mansfield Centre.
- Meisels, M. (1967): Test Anxiety, Stress, and Verbal Behavior. In: *Journal Of Consulting Psychology* 31 (6), S. 577–582. DOI: 10.1037/h0025121.
- Mejias, H., Applbaum; R., Applbaun; S., & Trotter, R. (1991): Oral communication apprehension and Hispanics: An exploration of oral communication apprehension among Mexican American students in Texas. In: Horwitz, E. K.; Young, D. J. (Hg.): *Language anxiety: from theory and research to classroom implications*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Miller, P. H. (2002): *Theories of developmental psychology*. 4. Auflage. New York: Worth Publishers.
- Mills, N.; Pajares, F.; Herron, C. (2006): A Reevaluation of the Role of Anxiety, Self-Efficacy, Anxiety, and Their Relation to Reading and Listening Proficiency. In: *Foreign Language Annals* 39 (2), S. 276–295. DOI: 10.1111/j.1944-9720.2006.tb02266.x.
- Mills, N.; Pajares, F.; Herron, C. (2007): Self-efficacy of College Intermediate French Students. Relation to Achievement and Motivation. In: *Language Learning* 57 (3), S. 417–442. DOI: 10.1111/j.1467-9922.2007.00421.x.
- Muckel, P. (2011): Die Entwicklung von Kategorien mit der Methode der Grounded Theory. In: Mey, G.; Mruck, K. (Hg.): *Grounded Theory Reader: VS Verlag für Sozialwissenschaften*, S. 333–352.
- Mullins, G.; Quintrell, N.; Hancock, L. (1995): The Experiences of International and Local Students at Three Australian Universities. In: *Higher Education Research & Development* 14 (2), S. 201–231. DOI: 10.1080/0729436950140205.

- Muñoz, C. (Hg.) (2012): Intensive exposure experiences in second language learning. ebrary, Inc. Bristol, Buffalo: Multilingual Matters (Second language education, 65).
- Murphy, Linda (2011): Why am I doing this? Maintaining motivation in distance language learning. In: Murray, G.; Lamb, T.; Gao, X. (Hg.): Identity, motivation and autonomy in language learning. Bristol, Buffalo, NY: Multilingual Matters (Second language acquisition, 54), S. 107–124.
- Murphy-Lejeune, Elizabeth (2002): Student Mobility and Narrative in Europe. The New Strangers. Hoboken: Taylor and Francis (Routledge Studies in Anthropology).
- Newcombe, L. P. (2007): Social context and fluency in L2 learners. The case of Wales. Clevedon, UK, Buffalo, NY: Multilingual Matters (New perspectives on language and education).
- Nisbett, R.; Wilson, T. (1977): Telling more than we can know: Verbal reports on mental processes. In: *Psychological Review* 84, S. 231–259.
- Noels, K. A.; Clément, R. (1996): Communicating Across Cultures: Social Determinants and Acculturative Consequences. In *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement* 28(3). S. 214–228
- Noels, K. A.; Pon, G.; Clément, R. (1996): Language, Identity, and Adjustment. The Role of Linguistic Self-Confidence in the Acculturation Process. In: *Journal of Language and Social Psychology* 15 (3), S. 246–264. DOI: 10.1177/0261927X960153003.
- Noels, K. A.; Pelletier, L. G.; Clément, R.; Vallerand, R. J. (2003): Why Are You Learning a Second Language? Motivational Orientations and Self-Determination Theory. In: *Language Learning* 53 (S1), S. 33–64. DOI: 10.1111/1467-9922.53223.
- Norton, B. (2001): Non-participation, imagined communities and the language classroom. In: M. P. Breen (Hg.): *Learner Contributions to Language Learning*. Harlow: Longman, S. 159–171.
- Norton, B. (2000): Identity and language learning. Gender, ethnicity and educational change. Harlow: Longman (Language in social life series).
- Norton, B. (1995): Social Identity, Investment, and Language Learning. In: *TESOL Quarterly* 29 (1), S. 9–31. DOI: 10.2307/3587803.
- Nowak, A.; Vallacher, R. R.; Zochowski, M. (2005): The emergence of personality. Dynamic foundations of individual variation☆. In: *Developmental Review* 25 (3–4), S. 351–385. DOI: 10.1016/j.dr.2005.10.004.
- Oh, J. (1990): On the relationship between anxiety and reading in English as a foreign language among Korean university students in Korea. Unpublished doctoral dissertation. The University of Texas, Austin.
- Ohata, K. (2005): Potential Sources of Anxiety for Japanese Learners of English. Preliminary Case Interviews with Five Japanese College Students in the U.S. In: *TESL-EJ: Teaching English as a Second or Foreign Language* 9 (3), S. 1–21.
- Olshtain, E.; Cohen, A. (1983): Apology: A Speech Act Set. In Wolfson, N.; Judd, E. (Hg.): *Sociolinguistics and Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House. S. 18–35.
- Onwuegbuzie, A. J.; Bailey, P.; Daley, C. E. (1999 a): Factors associated with foreign language anxiety. In: *Applied Psycholinguistics* 20 (02), S. 217–239.
- Onwuegbuzie, A. J.; Bailey, P.; Daley, C. E. (1999b): Relationships between anxiety and achievement at three stages of learning a foreign language. In: *Perceptual and motor skills* 88 (3 Pt 2), S. 1085–1093. DOI: 10.2466/pms.1999.88.3c.1085.
- Onwuegbuzie, A. J.; Bailey, P.; Daley, C. E. (2000): Cognitive, Affective, Personality, and Demographic Predictors of Foreign-Language Achievement. In: *The Journal of Educational Research* 94 (1), S. 3–15. DOI: 10.1080/00220670009598738.

- Oxford, R. L. (1999): Anxiety and the language learner. New insights. In: Arnold, J. (Hg.): *Affect in language learning*. 1. Auflage. Cambridge, UK: Cambridge Univ. Press (Cambridge language teaching library), S. 58–67.
- Oxford, R. L. (1992): Who Are Our Students? A Synthesis of Foreign and Second Language Research on Individual Differences with Implications for Instructional Practice. In: *TESL Canada Journal* 9 (2), S. 30–49.
- Oxford, R. L. (1990): *Language learning strategies. What every teacher should know*. New York NY: Newbury House Publ.
- Oxford, R. L. (1993): Research update on teaching L2 listening. In: *System* 21 (2), S. 205–211. DOI: 10.1016/0346-251X(93)90042-F.
- Oxford, R. L.; Ehrman, M. (1992): Second Language Research on Individual Differences. In: *Ann Rev Appl Ling* 13, S. 188. DOI: 10.1017/S0267190500002464.
- Oyserman, D.; Markus, H. R. (1990). Possible selves and delinquency. In *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 112-125.
- Palacios, L. M. (1998): Foreign language anxiety and classroom environment. A study of Spanish university students. Unpublished doctoral dissertation. The University of Texas, Austin.
- Park, H.; Lee, A. R. (2005): *L2 Learners' Anxiety, Self-Confidence and Oral Performance*. The Pan-Pacific Association of Applied Linguistics (PAAL). Japan, 2005.
- Parker, B.; McEvoy, G. M. (1993): Initial examination of a model of intercultural adjustment. In: *International Journal of Intercultural Relations* 17 (3), S. 355–379. DOI: 10.1016/0147-1767(93)90039-B.
- Pavlenko, A. (2002): Poststructuralist approaches to the study of social factors in second language learning and use. In Cook, V. J. (Hg.): *Portraits of the L2 User*. Clevedon: Multilingual Matters. S. 277–302.
- Pavlenko, A.; Blackledge, A. (Hg.) (2004): *Negotiation of identities in multilingual contexts*. Clevedon, Buffalo: Multilingual Matters.
- Pavlenko, A.; Norton, B. (2007): Imagined Communities, Identity, and English Language Learning. In: Cummins, J.; Davison, C. (Hg.): *International Handbook of English Language Teaching*, Bd. 15. Boston, MA: Springer US, S. 589–600.
- Peirce, B. N. (1995): Social Identity, Investment, and Language Learning. In: *TESOL Quarterly* 29 (1), S. 9–31. DOI: 10.2307/3587803.
- Perales, J.; Cenoz, J. (2002): The Effect of Individual and Contextual Factors in Adult Second-language Acquisition in the Basque Country. In: *Language, Culture and Curriculum* 15 (1), S. 1–15. DOI: 10.1080/07908310208666629.
- Pérez-Paredes, P. F.; Martínez-Sánchez, F. (2001): A Spanish version of the Foreign Language Classroom Anxiety Scale: revisiting Aida's factor analysis. In: *Revista Espanola de Linguística Aplicada* 14, S. 337-252.
- Pervin, L.A.; John, O.P. (2001) *Personality: Theory and Research*, 8. Auflage. New York: John Wiley.
- Phillips, E. M. (1992): The Effects of Language Anxiety on Students' Oral Test Performance and Attitudes. In: *The Modern Language Journal* 76 (1), S. 14. DOI: 10.2307/329894.
- Phuong-Mai, N.; Terlouw, C.; Pilot, A. (2005): Cooperative learning vs Confucian heritage culture's collectivism. Confrontation to reveal some cultural conflicts and mismatch. In: *AEL* 3 (3), S. 403–419. DOI: 10.1007/s10308-005-0008-4.
- Pica, T. (1987): Second-Language Acquisition, Social Interaction, and the Classroom. In: *Applied Linguistics* 8 (1), S. 3–21. DOI: 10.1093/applin/8.1.3.

- Pica, T.; Long, M. H. (1986): The linguistic and conversational performance of experienced and inexperienced teachers. Day, R. (Hg.) In: *Talking to learn conversation in second language acquisition*, Rowley, MA, S. 85–98.
- Pimsleur, P. (1966): *Language Aptitude Battery: Grades 6-10*: Harcourt Brace Jovanovitch.
- Price, M. L. (1991): The subjective experience of foreign language anxiety. Interviews with highly anxious students. In: Horwitz, E. K.; Young, D. J. (Hg.): *Language anxiety: from theory and research to classroom implications*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Pruitt, F. J. (1978): The adaptation of African students to American society. In: *International Journal of Intercultural Relations* (2), S. 90–118.
- Py, B. (1995): Quelques remarques sur les notions d'exolinguisme et de bilinguisme. In: *Cahiers de praxématique* (25), S. 79–95.
- Ramage, K. (1990): Motivational Factors and Persistence in Foreign Language Study. In: *Language Learning* 40 (2), S. 189–219. DOI: 10.1111/j.1467-1770.1990.tb01333.x.
- Ramsay, S., Barker, M. & Jones, E. (1999): Academic adjustment and learning processes: A comparison of international and local students in first-year university. In: *Higher Education Research & Development*, 18(1), S. 129–144.
- Reeve, J. (2005): *Understanding motivation and emotion*. 4. Auflage. Hoboken, NJ: Wiley.
- Reuschenbach, B. (2002): *Methoden der Emotionsmessung*. Skript zum Seminar "Emotionspsychologie". Online verfügbar unter <http://www.emotionspsychologie.uni-hd.de/emotio2006/index.html> , zuletzt geprüft am 07.09.2014.
- Rhodes, S. C. (1987): A Study of Effective and Ineffective Listening Dyads Using the Systems Theory Principle of Entropy. In: *International Listening Association. Journal* 1 (1), S. 32–53. DOI: 10.1080/10904018.1987.10499007.
- Rincón, C. (1994): Die neuen Kulturtheorien. Vor-Geschichten und Bestandsaufnahme. In Scharlau, B. (Hrsg.): *Latenamerika denken; kulturtheoretische Grenzgänge zwischen Moderne und Postmoderne*. Tübingen, Narr Verlag, S. 1-35.
- Ritchie, T. D.; Skowronski, J. J.; Wood, S. E.; Walker, W. R.; Vogl, R. J.; Gibbons, J. A. (2006): Event self-importance, event rehearsal, and the fading affect bias in autobiographical memory. In: *Self and Identity* 5 (2), S. 172–195. DOI: 10.1080/15298860600591222.
- Rivers, W. M. (1981): *Teaching foreign-language skills*. 2. Auflage. Chicago: Univ. of Chicago Press.
- Robertson, M.; Line, M.; Jones, S.; Thomas, S. (2000): International Students, Learning Environments and Perceptions. A case study using the Delphi technique. In: *Higher Education Research & Development* 19 (1), S. 89–102. DOI: 10.1080/07294360050020499.
- Rodriguez, M. (1995): Foreign language anxiety and students' success in EFL classes. In: *Revista Venezolana de linguística Aplicada* 1, S. 23–32.
- Pae, R. B.; Misieng, J. (2012): *Foreign Language Classroom Anxiety Scale: A Comparison of Three Models*. Universiti Malaysia Sarawak.
- Roll, H. (1997): Deutsch sein und doch fremd sein - Jugendliche Aussiedler suchen ihre Identität. In: *Identitätsstabilisierend oder konfliktfördernd : ethnische Orientierungen in Jugendgruppen ; eine Tagung der Friedrich-Ebert-Stiftung am 28./29.10.1996 in Hannover / Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.)*. - Bonn: Forschungsinst. der Friedrich-Ebert-Stiftung, Abt. Arbeits- und Sozialforschung, S. 39 – 50. ISBN: 3-86077-490-5
- Rubin, J. (1975): What the "Good Language Learner" Can Teach Us. In: *TESOL Quarterly* 9 (1), S. 41–51. DOI: 10.2307/3586011.

- Ryan, R. M.; Brown, K. W. (2005). Legislating competence: The motivational impact of high stakes testing as an educational reform. In Elliot, A. E.; Dweck, C. (Hg.): *Handbook of competence*. New York: Guilford Press. S. 354-374.
- Ryan, R. M.; Deci, E. L. (2000): Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. In: *American Psychologist* 55 (1), S. 68–78. DOI: 10.1037/0003-066X.55.1.68.
- Sade, L. A. (2011): Emerging selves, language learning and motivation through the lens of chaos. In: Murray, Terry, G.; Lamb, E.; Gao, X. (Hg.): *Identity, motivation and autonomy in language learning*. Bristol, Buffalo, NY: *Multilingual Matters* (Second language acquisition, 54), S. 42–56.
- Saito, Y.; Horwitz, E. K.; Garza, T. J. (1999): Foreign Language Reading Anxiety. In: *The Modern Language Journal* 83 (2), S. 202–218. DOI: 10.2307/330336.
- Saito, Y.; Samimy, K. K. (1996): Foreign Language Anxiety and Language Performance. A Study of Learner Anxiety in Beginning, Intermediate, and Advanced-Level College Students of Japanese. In: *Foreign Language Annals* 29 (2), S. 239–249. DOI: 10.1111/j.1944-9720.1996.tb02330.x.
- Samimy, K. K.; Rardin, J. P. (1994): Adult Language Learners' Affective Reactions to Community Language Learning. A Descriptive Study. In: *Foreign Language Annals* 27 (3), S. 379–390. DOI: 10.1111/j.1944-9720.1994.tb01215.x.
- Sandhu, D. S.; Asrabadi, B. R. (1994): Development of an Acculturative Stress Scale for International Students: preliminary findings. In: *Psychological reports* 75 (1 Pt 2), S. 435–448. DOI: 10.2466/pr0.1994.75.1.435.
- Sawir, E. (2005): Language difficulties of international students in Australia. The effects of prior learning experience. In: *International education journal* 6 (5), S. 567–580.
- Scarcella, R. C.; Oxford, R. L. (1992): *The tapestry of language learning. The individual in the communicative classroom*. Boston, Mass.: Heinle & Heinle.
- Scherer, K. R.; Wallbott, H. G. (1990): Ausdruck von Emotionen. In: Scherer, K. R. (Hg.): *Enzyklopädie der Psychologie: Motivation und Emotion*. Göttingen: Hogrefe, S. 345–422.
- Schlak, T.; Banze, K.; Haida, J.; Kilinc, T.; Kirchner, K.; Yilmaz, T. (2002): Die Motivation von DaF-Lernenden an Sprachlehrinstituten im Bielefelder Raum. Projektbeschreibung und erste Ergebnisse. Hg. v. *Zeitschrift für Interkulturellen FSU* (7). Online verfügbar unter <https://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-07-2/beitrag/schlak1.htm>, zuletzt geprüft am 16.08.2015.
- Schnell, R.; Hill, P. B.; Esser, E. (1995): *Methoden der empirischen Sozialforschung*. München: Oldenbourg (Sozialwissenschaften 10-2012).
- Scholz, K. W. (2012): Foreign language anxiety reconceptualized: Focusing on the individuality of language learners. *Forum Deutsch* 20 (1). Online verfügbar unter http://forumdeutsch.ca/de/forschungsforum/foreign_language_anxiety_reconceptualized_focusing_on_the_individuality_of_language_learners, zuletzt geprüft am 11.11.2005.
- Schumann, J. H. (1986): Research on the acculturation model for second language acquisition. In: *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 7 (5), S. 379–392. DOI: 10.1080/01434632.1986.9994254.
- Schumann, J. H. (2014): Foreword. In: Dörnyei, Z.; Henry, A.; MacIntyre, P. D. (Hg.): *Motivational Dynamics in Language Learning: Multilingual Matters*, S. XV–XIX.
- Schwarzer, R.; Jerusalem, M. (1995). Generalized Self-Efficacy scale. In Weinman, J.; Wright, S.; Johnston, M.: *Measures in health psychology: A user's portfolio. Causal and control beliefs*. Windsor, UK: NFER-NELSON. S. 35-37

- Scovel, T. (1978): The Effect of Affect on Foreign Language Learning: A Review of The Anxiety Research. In: *Language Learning* 28 (1), S. 129–142. DOI: 10.1111/j.1467-1770.1978.tb00309.x.
- Sealey, A.; Carter, B. (2004): *Applied linguistics as social science*. New York, London: Continuum (Advances in applied linguistics).
- Sellers, V. D. (2000): Anxiety and Reading Comprehension in Spanish as a Foreign Language. In: *Foreign Language Annals* 33 (5), S. 512–520. DOI: 10.1111/j.1944-9720.2000.tb01995.x.
- Sena, J. D. W.; Lowe, P. A.; Lee, S. W. (2007): Significant predictors of test anxiety among students with and without learning disabilities. In: *Journal of learning disabilities* 40 (4), S. 360–376.
- Serrano, R.; Stengers, H.; Housen, A. (2014): Acquisition of formulaic sequences in intensive and regular EFL programmes. In: *Language Teaching Research* 19 (1), S. 89–106.
- Siegmán, A. W.; Pope, B. (2013): *Studies in Dyadic Communication*. Burlington: Elsevier Science.
- Skehan, P. (1989): *Individual Differences in Second Language Learning*. London: Edward Arnold.
- Smock, C. D. (1955): The influence of psychological stress on the “intolerance of ambiguity”. In: *The Journal of Abnormal and Social Psychology* 50 (2), S. 177–182. DOI: 10.1037/h0047951.
- Spada, N.; Lightbown, P. M. (1989): Intensive ESL Programmes in Quebec Primary Schools. In: *TESL Canada Journal*, S. 11–32.
- Sparks, R. L.; Artzer, M.; Ganschow, L.; Siebenhar, D.; Plageman, M.; Patton, J. (1998): Differences in native-language skills, foreign-language aptitude, and foreign-language grades among high-, average-, and low-proficiency foreign-language learners. Two studies. In: *Language Testing* 15 (2), S. 181–216. DOI: 10.1177/026553229801500203.
- Sparks, R. L.; Ganschow, L. (2007): Is the Foreign Language Classroom Anxiety Scale Measuring Anxiety or Language Skills? In: *Foreign Language Annals* 40 (2), S. 260–287. DOI: 10.1111/j.1944-9720.2007.tb03201.x.
- Spencer, J. P.; Clearfield, M.; Corbetta, D.; Ulrich, B.; Buchanan, P.; Schöner, G. (2006): Moving toward a grand theory of development: in memory of Esther Thelen. In: *Child development* 77 (6), S. 1521–1538. DOI: 10.1111/j.1467-8624.2006.00955.x.
- Spielberger, C. D. (1984): *State-trait Anxiety Inventory: A Comprehensive Bibliography*: Consulting Psychologists Press.
- Spies, K.; Hesse, F. W. (1986): Interaktion zwischen Emotion und Kognition. In: *Psychologische Rundschau* 37, S. 75–90.
- Srivastava, A.; Locke, E. A.; Bartol, K. M. (2001): Money and subjective well-being: it's not the money, it's the motives. In: *Journal of personality and social psychology* 80 (6), S. 959–971.
- Statistisches Bundesamt (2016): *Bildung und Kultur. Studierende an Hochschulen. Fachserie 11, Reihe 4.1, WS 2015/2016*, Wiesbaden 2016
- Statistisches Bundesamt; DZHW-Berechnungen (Hrsg.) 2016: *Durchschnittsalter in Jahren der Bildungsausländer-Absolventen des Prüfungsjahres 2014 nach Hochschul- und Studienarten sowie Fächergruppen*.
- Steigleder, S. (2008): *Die strukturierende qualitative Inhaltsanalyse im Praxistest. Eine konstruktiv kritische Studie zur Auswertungsmethodik von Philipp Mayring*. Univ., Diss. Trier, 2007. Marburg: Tectum-Verl.

- Steinberg, F. S.; Horwitz, E. K. (1986): The Effect of Induced Anxiety on the Denotative and Interpretive Content of Second Language Speech. In: *TESOL Quarterly* 20 (1), S. 131-136. DOI: 10.2307/3586395.
- Stengel, E. (1939): On learning a new language. In: *The International Journal of Psychoanalysis* 20, S. 471-479.
- Stern, H. H. (1975): What Can We Learn from the Good Language Learner? In: *Canadian Modern Language Review* 31 (4), S. 304-318.
- Sunnafrank, M. (1990): Predicted Outcome Value and Uncertainty Reduction Theories: "A Test of Competing Perspectives". In: *Human Communication Research*, 17(1), S.76-103
- Süleymanova, R. (2011): Abbau der Sprechanxiety im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Eine empirische Untersuchung am Beispiel der Integrationskurse. Univ., Diss.-Marburg, 2010. 1. Aufl. Berlin: Köster.
- Swain, M. (1981): Time and Timing in Bilingual Education. In: *Language Learning* 31 (1), S. 1-15. DOI: 10.1111/j.1467-1770.1981.tb01369.x.
- Tabouret-Keller, A. (1997): Language and identity. In: Coulmas, F. (Hg.): *The handbook of sociolinguistics*. Oxford: Blackledge, S. 315-326.
- Tallon, M. (2006): Foreign language anxiety in heritage students of Spanish. To be (anxious) or not to be (anxious)? That is the question. Unpublished doctoral dissertation. The University of Texas at Austin.
- Tallon, M. (2009): Foreign Language Anxiety and Heritage Students of Spanish. A Quantitative Study. In: *Foreign Language Annals* 42 (1), S. 112-137. DOI: 10.1111/j.1944-9720.2009.01011.x.
- Tanveer, M. (2007): Investigation of the factors that cause language anxiety for ESL/EFL learners in learning speaking skills and the influence it casts on communication in the target language. Unpublished Thesis. Faculty of Education, university of Glasgow.
- Taylor, F. (2013): *Self and Identity in Adolescent Foreign Language Learning*. Clevedon: Channel View Publications (Second language acquisition).
- Taylor, L. L.; Guiora, A. Z.; Catford, J. C.; Lane, H. L. (1969): The role of personality variables in second language behavior. In: *Comprehensive Psychiatry* 10 (6), S. 463-474. DOI: 10.1016/0010-440X(69)90082-0.
- Tedeschi, J.T.; Norman, N. (1985): Social power, self-presentation, and the self. In: Schlenker, B. R. (Hg.): *The self and social life*. New York: McGraw-Hill, S. 293-322.
- Thelen, E. (2005): Dynamic Systems Theory and the Complexity of Change. In: *Psychoanalytic Dialogues* 15 (2), S. 255-283. DOI: 10.1080/10481881509348831.
- Thompson, Amy S.; Lee, Junkyu (2013): Anxiety and EFL. Does multilingualism matter? In: *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 16 (6), S. 730-749. DOI: 10.1080/13670050.2012.713322.
- Ting-Toomey, S. (Hg.) (1991): *Cross cultural interpersonal communication*. 1. Auflage. Newbury Park, Calif.: Sage Publ (International and intercultural communication annual, 15).
- Todaka, Y. (2013): Self-Efficacy Theory and Beyond. Japanese College EFL Learners. In: *JESR*. DOI: 10.5901/jesr.2013.v3n7p359.
- Tóth, Zs. (2008): A foreign language anxiety scale for Hungarian learners of English. In: *Working Papers in Language Pedagogy* 2, S. 55-78.
- Tóth, Zs. (2012): Foreign Language Anxiety and Oral Performance: Differences Between High- vs. Low-Anxious EFL Students. In: *US-China Foreign Language* 10 (5), S. 1166-1178.

- Trang, T. T. T. (2012): A Review of Horwitz, Horwitz and Cope Theory of Foreign Language Anxiety and the Challenges to the Theory. In: *English Language Teaching* 5 (1), S. 69–75.
- Tremblay, P. F.; Gardner, R. C. (1995): Expanding the Motivation Construct in Language Learning. In: *The Modern Language Journal* 79 (4), S. 505–518. DOI: 10.1111/j.1540-4781.1995.tb05451.x.
- Truitt, S. (1995): Anxiety and beliefs about language learning. A study of Korean university students learning English. Unpublished doctoral dissertation. University of Texas, Austin.
- Unger, C. (2014): Städte werben um ausländische Studenten. In: *Hamburger Abendblatt* 2014, 19.04.2014, S. 5. Online verfügbar unter <http://www.abendblatt.de/politik/deutschland/article127106652/Staedte-werben-um-auslaendische-Studenten.html>, zuletzt geprüft am 16.08.2015.
- Universität Duisburg-Essen: Beispielaufgabentypen in der mündlichen DSH-Prüfung. Online verfügbar unter <https://www.uni-due.de/dsh-info/beispielaufgabentypen.php>. o. J., zuletzt geprüft am 24.09.2015.
- Ushioda, E. (2014): Human motivation and language learning. Matters of difference? (Unveröffentlichtes Manuskript). Matters of Mind: Psychology and Language Learning. Graz, 30.05.2014.
- Ushioda, E. (Hg.) (2013): International perspectives in motivation. Language learning and professional challenges. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Ushioda, E. (2012): Motivation. In: Richards, J. C.; Burns, A. (Hg.): *The Cambridge guide to pedagogy and practice in second language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, S. 77–85.
- Ushioda, E. (2011): Context matters. A brief commentary on the papers by Housen et al. and Muñoz. In: *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 49 (2). DOI: 10.1515/iral.2011.009.
- Ushioda, E. (2009): A Person-in-Context Relational View of Emergent. In: Dörnyei, Z.; Ushioda, E. (Hg.): *Motivation, language identity and the L2 self*. Bristol u. a.: Multilingual Matters (Second language acquisition). S. 215-229.
- Ushioda, E. (2003): Motivation as a socially mediated process. In: Little, D. G.; Ridley, J.; Ushioda, E. (Hg.): *Learner autonomy in the foreign language classroom. Teacher, learner, curriculum and assesment*. [Dublin]: Authentik, S. 90–102.
- Ushioda, E. (2002): Language learning at university. Exploring the role of motivational thinking. In: Dörnyei, Z.; Schmidt, R. (Hg.): *Motivation and second language acquisition*. 2. Auflage. Mānoa, Hawaii: Univ. of Hawaii Press (Technical report / Second Language Teaching & Curriculum Center, 23), S. 91–124.
- Vallerand, R. J. (1997): Toward A Hierarchical Model of Intrinsic and Extrinsic Motivation. In: *Advances in Experimental Social Psychology* 29 (29): Elsevier (Advances in Experimental Social Psychology), S. 271–360.
- Vallerand, R. J.; Bissonnette, R. (1992): Intrinsic, Extrinsic, and Amotivational Styles as Predictors of Behavior. A Prospective Study. In: *J Personality* 60 (3), S. 599–620. DOI: 10.1111/j.1467-6494.1992.tb00922.x.
- van Daele, S.; Housen, A.; Pierrard, M.; Bruyn, L. (2006): The effect of extraversion on oral L2 proficiency. In: *EUROSLA* 6, S. 213–236. DOI: 10.1075/eurosla.6.13dae.
- Varonis, E. M.; Gass, S. (1985): Non-native/Non-native Conversations. A Model for Negotiation of Meaning. In: *Applied Linguistics* 6 (1), S. 71–90. DOI: 10.1093/applin/6.1.71.

- Verma, P.; Nijhawan, H. K. (1976): The effect of anxiety, reinforcement, and intelligence on the learning of a difficult task. In: *Journal of experimental child psychology* 22 (2), S. 302–308.
- Vogely, A. J. (1998): Listening Comprehension Anxiety. Students' Reported Sources and Solutions. In: *Foreign Language Annals* 31 (1), S. 67–80. DOI: 10.1111/j.1944-9720.1998.tb01333.x.
- Waller, N. (2008): Commingled Samples: A Neglected Source of Bias in Reliability Analysis. In: *Applied Psychological Measurement*, 32 (3), S. 211-223
- Ward, C.; Kennedy, A. (1993): Where's the "Culture" in Cross-Cultural Transition? Comparative Studies of Sojourner Adjustment. In: *Journal of Cross-Cultural Psychology* 24 (2), S. 221–249. DOI: 10.1177/0022022193242006.
- Ward, C.; Kennedy, A. (1994): Acculturation strategies, psychological adjustment, and sociocultural competence during cross-cultural transitions. In: *International Journal of Intercultural Relations* 18 (3), S. 329–343. DOI: 10.1016/0147-1767(94)90036-1.
- Ward, C.; Kennedy, A. (1999): The measurement of sociocultural adaptation. In: *International Journal of Intercultural Relations* 23 (4), S. 659–677. DOI: 10.1016/S0147-1767(99)00014-0.
- Watson, D.; Friend, R. (1969): Measurement of social-evaluative anxiety. In: *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 33 (4), S. 448–457. DOI: 10.1037/h0027806.
- Watson-Gegeo, K. A. (2004): Mind, Language, and Epistemology. Toward a Language Socialization Paradigm for SLA. In: *The Modern Language Journal* 88 (3), S. 331–350. DOI: 10.1111/j.0026-7902.2004.00233.x.
- Weedon, C. (1987): *Feminist practice and poststructuralist theory*. 2. Auflage. Oxford: Blackwell.
- Wenger, E. (1998): *Communities of practice. Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Wigfield, A.; Wentzel, K. R. (2007): Introduction to Motivation at School: Interventions That Work. *Educational Psychologist*. In: *Educational Psychologist* 42 (4), S. 191–196. DOI: 10.1080/00461520701621038.
- Wilson, J. T. S. (2006): Anxiety in Learning English as a Foreign Language; Its Associations with Students Variables, with Overall Proficiency, and with Performance in an Oral Test. La Directora. Universidad De Granada.
- Woike, B. A. (2008): A functional framework for the influence of implicit and explicit motives on autobiographical memory. In: *Personality and social psychology review: an official journal of the Society for Personality and Social Psychology, Inc* 12 (2), S. 99–117. DOI: 10.1177/1088868308315701.
- Wolfson, N. (1993): *Perspectives. Sociolinguistics and TESOL*. 4. Auflage. Boston Mass.: Heinle & Heinle.
- Wygotsky, L. S. (1972): *Denken und Sprechen*. Berlin: Akademie.
- Wygotsky, L.S. (1979): The instrumental method in psychology. In: Wertsch, J.V.: *The concept of activity in Soviet psychology*. Armonk, NY: Sharpe. S. 134-143).
- Yan, J. X.; Horwitz, E. K. (2008): Learners' Perceptions of How Anxiety Interacts With Personal and Instructional Factors to Influence Their Achievement in English. A Qualitative Analysis of EFL Learners in China. In: *Language Learning* 58 (1), S. 151–183. DOI: 10.1111/j.1467-9922.2007.00437.x.
- Yang, B.; Clum, G. A. (1995): Measures of life stress and social support specific to an Asian student population. In: *J Psychopathol Behav Assess* 17 (1), S. 51–67. DOI: 10.1007/BF02229203.

- Yang, J.-S.; Kim, T.-Y. (2011): Sociocultural analysis of second language learner beliefs. A qualitative case study of two study-abroad ESL learners. In: *System* 39 (3), S. 325–334. DOI: 10.1016/j.system.2011.07.005.
- Yashima, T. (2009): International posture and the Ideal L2 Self in the Japanese EFL Context. In: Dörnyei, Z.; Ushioda, U. (Hg.): *Motivation, language identity and the L2 self*. Bristol u. a.: Multilingual Matters (Second language acquisition), S. 144–163.
- Yashima, T. (2002): Willingness to Communicate in a Second Language. The Japanese EFL Context. In: *Modern Language J* 86 (1), S. 54–66. DOI: 10.1111/1540-4781.00136.
- Yashima, T. (2000): Orientations and motivation in foreign language learning. A study of Japanese college students. In: *JACET Bulletin* 31, S. 121–133.
- Yashima, T.; Zenuk-Nishide, L.; Shimizu, K. (2004): The Influence of Attitudes and Affect on Willingness to Communicate and Second Language Communication. In: *Language Learning* 54 (1), S. 119–152. DOI: 10.1111/j.1467-9922.2004.00250.x.
- Ying, Y.-W. (2002): Formation of cross-cultural relationships of Taiwanese international students in the United States. In: *J. Community Psychol.* 30 (1), S. 45–55. DOI: 10.1002/jcop.1049.
- Young, D. J. (Hg.) (1999): *Affect in foreign language and second language learning. A practical guide to creating a low-anxiety classroom atmosphere*. Boston: McGraw-Hill (The McGraw-Hill second language professional series).
- Young, D. J. (1995): New directions in language research. In: Klee, C. (Hg.): *Faces in a crowd. The individual learner in multisection courses*. Boston, Mass.: Heinle & Heinle (Issues in language program direction, 1994), S. 159–171.
- Young, D. J. (1992): Language Anxiety from the Foreign Language Specialist's Perspective. Interviews with Krashen, Omaggio Hadley, Terrell, and Rardin. In: *Foreign Language Annals* 25 (2), S. 157–172. DOI: 10.1111/j.1944-9720.1992.tb00524.x.
- Young, D. J. (1991): Creating a Low-Anxiety Classroom Environment: What Does Language Anxiety Research Suggest? In: *The Modern Language Journal* 75 (4), S. 426–439. DOI: 10.2307/329492.
- Young, D. J. (1990): An Investigation of Students' Perspectives on Anxiety and Speaking. In: *Foreign Language Annals* 23 (6), S. 539–553. DOI: 10.1111/j.1944-9720.1990.tb00424.x.
- Young, D. J. (1986): The Relationship between Anxiety and Foreign Language Oral Proficiency Ratings. In: *Foreign Language Annals* 19 (5), S. 439–445. DOI: 10.1111/j.1944-9720.1986.tb01032.x.
- Yu, Baohua; Shen, Huizhong (2012): Predicting roles of linguistic confidence, integrative motivation and second language proficiency on cross-cultural adaptation. In: *International Journal of Intercultural Relations* 36 (1), S. 72–82. DOI: 10.1016/j.ijintrel.2010.12.002.
- Zhang, X. (2004): Language anxiety and its effect on oral performance in Classroom. Online verfügbar unter <http://www.celea.org.cn/pastversion/lw/pdf/ZhangXianping.pdf>, zuletzt geprüft am 24.09.2015.
- Zheng, Y. (2008): Anxiety and second/foreign language learning revisited. In: *Canadian Journal for New Scholars in Education* 1 (1). S. 1–12.
- Zulkifli, V. (2007): Language Classroom Anxiety. A Comparative Study of ESL Learners. In: *Asian Journal of university Education* 3 (2), S. 75–99.

Anhang

Anhang 1. Deutschsprachige Version des Fragebogens „Sprechangst in der Fremdsprache Deutsch“. Operationalisierung der Forschungsfragen nach Fragenblocks.

Anhang 2. Interviewablauf und Interviewleitfragen.

Anhang 3. Transkriptionsregeln für die Sprechprobenanalyse.

Anhang 4. Ein Beispiel der Transkription für die Sprechprobenanalyse. Transkripte der Sprechproben mit Hong: eine Sprechprobe im mündlichen Teil der DSH-Prüfung und eine Sprechprobe im alltäglichen Gespräch mit der Doktorandin.

Anhang 1. Deutschsprachige Version des Fragebogens „Sprechangst in der Fremdsprache Deutsch“. Operationalisierung der Forschungsfragen nach Fragenblocks.

Dein Pseudonym: _____

Fragebogen "Einflussfaktoren beim Sprechen in der Fremdsprache Deutsch"

Teil 1. Im Folgenden wirst du auf einige Fragen antworten, indem du die zutreffenden Antworten ankreuzt oder deine freien Antworten angibst. Lies bitte alle Antwortmöglichkeiten aufmerksam, bevor du deine Antwort gibst. deine Angaben werden streng vertraulich behandelt. Bitte schreibe daher keinen Namen auf den Fragebogen, sondern ausschließlich ein Pseudonym.

Frageblock I. Situative fremdsprachliche Kommunikationssituationen (Skalen zur Messung der situativen FSVA und situativen Neuheits-Ambiguitätstoleranz)

1. Fühlst du dich aufgeregt, wenn du **auf Deutsch mit deutschen Muttersprachlern** in folgenden Situationen sprechen musst? Deiner Meinung nach, wie lange könnten diese Gespräche dauern? Wie neu und ungewiss kommen dir diese Situationen vor?

Markiere bitte deine Antwort für jede Frage, indem du einen Punkt auf jeder Skala ankreuzt. Falls du die beschriebenen Situationen noch nie erlebt hast, markiere bitte „trifft bei mir nicht zu“.

Skala 1: Wie nervös fühlst du dich in folgender Situation? „1“ = „ich bin **gar nicht** nervös“, „6“ = „ich bin **sehr nervös**“.

Skala 2: Wie lange könnte das folgende Gespräch dauern? Gib deine ungefähre Einschätzung an.

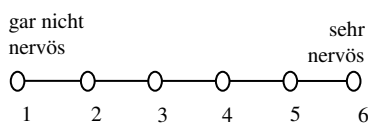
Skala 3: Wie ungewiss kommt dir diese Situation vor? „1“ = „Ich weiß ganz genau, wie das Gespräch ablaufen wird. Die Situation ist für mich **absolut vorhersehbar**.“, „6“ = „Ich weiß gar nicht, wie das Gespräch ablaufen wird und ich weiß nicht, was mich erwartet. Diese Situation ist für mich **gar nicht vorhersehbar**“.

Wenn ich...

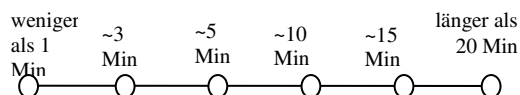
... in die Sprechstunde zu einem Professor/einer Professorin komme und ihn/sie anspreche,

fühle ich mich ...

trifft bei mir nicht zu



dauert so ein Gespräch ungefähr ...



ist so eine Situation für mich ...

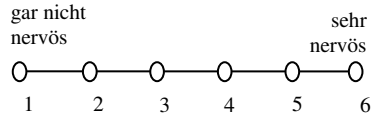
absolut vorhersehbar

gar nicht vorhersehbar

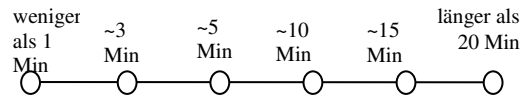
... jemanden auf der Straße nach dem Weg frage,

fühle ich mich ...

trifft bei mir nicht zu



dauert so ein Gespräch ungefähr ...



absolut vorhersehbar

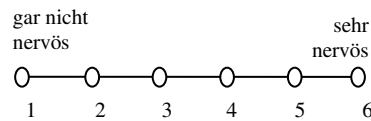
gar nicht vorhersehbar

ist so eine Situation für mich ...

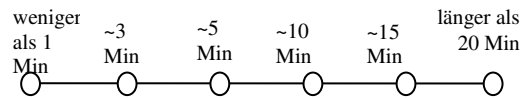
...eine Auskunft bei einem Beamten einhole,

fühle ich mich ...

trifft bei mir nicht zu



dauert so ein Gespräch ungefähr ...



absolut vorhersehbar

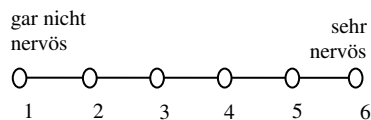
gar nicht vorhersehbar

ist so eine Situation für mich ...

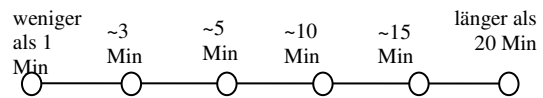
... mich an einem Gespräch mit mehreren deutschen Bekannten teilnehme

fühle ich mich ...

trifft bei mir nicht zu



dauert so ein Gespräch ungefähr ...



absolut vorhersehbar

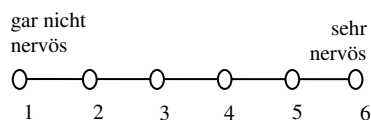
gar nicht vorhersehbar

ist so eine Situation für mich ...

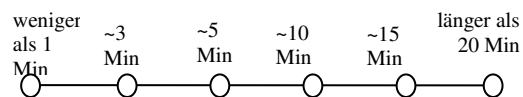
... auf einer Party Leute kennenlerne,

fühle ich mich ...

trifft bei mir nicht zu



dauert so ein Gespräch ungefähr ...



absolut vorhersehbar

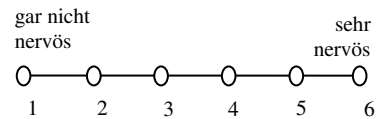
gar nicht vorhersehbar

ist so eine Situation für mich ...

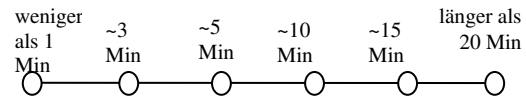
... mich mit einem deutschen Freund/einer Freundin unterhalte

fühle ich mich ...

trifft bei mir nicht zu



dauert so ein Gespräch ungefähr ...



ist so eine Situation für mich ...

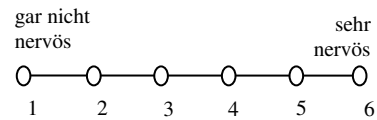
absolut vorhersehbar

gar nicht vorhersehbar

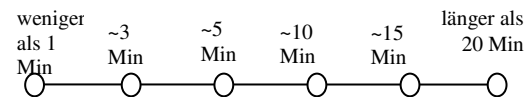
... bei einem Vorstellungsgespräch bin,

fühle ich mich ...

trifft bei mir nicht zu



dauert so ein Gespräch ungefähr ...



ist so eine Situation für mich ...

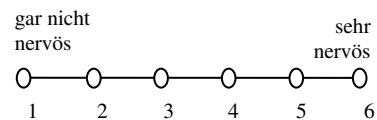
absolut vorhersehbar

gar nicht vorhersehbar

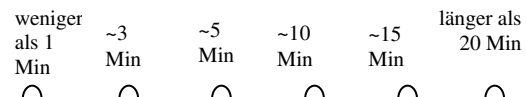
... ein Referat bzw. eine Präsentation vor einer Gruppe halte,

fühle ich mich ...

trifft bei mir nicht zu



dauert so ein Gespräch ungefähr ...



ist so eine Situation für mich ...

absolut vorhersehbar

gar nicht vorhersehbar

Fragenblock II. Wirkung der FSVA auf den physiologischen Zustand und auf das fremdsprachliche Output

2. *Erinnere dich bitte an die Situationen, als du dich mit einem/er MuttersprachlerIn unterhalten hast und sich dabei nervös fühltest. Welche der folgenden Reaktionen hast du empfunden? Markiere bitte, ob die folgenden Aussagen auf dich zutreffen. Wenn du andere Reaktionen empfunden hast, schreibe sie bitte unten auf.*

1.	Ich stockte beim Reden.	<input type="checkbox"/> stimmt	<input type="checkbox"/> stimmt nicht
2.	Ich konnte nicht auf das gewünschte Wort kommen.	<input type="checkbox"/> stimmt	<input type="checkbox"/> stimmt nicht
3.	Ich machte viele „dumme“ Fehler, die für mich nicht üblich waren.	<input type="checkbox"/> stimmt	<input type="checkbox"/> stimmt nicht
4.	Meine Rede wirkte nicht zusammenhängend.	<input type="checkbox"/> stimmt	<input type="checkbox"/> stimmt nicht
5.	Ich schwitzte.	<input type="checkbox"/> stimmt	<input type="checkbox"/> stimmt nicht

6.	Ich wollte das Gespräch möglichst schnell zu Ende bringen und weggehen.	<input type="checkbox"/> stimmt	<input type="checkbox"/> stimmt nicht
7.	Meine Hände zitterten.	<input type="checkbox"/> stimmt	<input type="checkbox"/> stimmt nicht
8.	Meine Stimme bebte.	<input type="checkbox"/> stimmt	<input type="checkbox"/> stimmt nicht

Sonstiges: _____

Fragenblock III: Mögliche Erklärungs- und Auslösefaktoren der FSVA

3. Warum warst du so nervös? Welche der folgenden Aussagen treffen auf dich zu?

Ich war nervös, weil ...

1.	ich mich unsicher fühlte.	<input type="checkbox"/> stimmt	<input type="checkbox"/> stimmt nicht
2.	ich Angst vor Fehlern hatte.	<input type="checkbox"/> stimmt	<input type="checkbox"/> stimmt nicht
3.	mein Gesprächspartner einen höheren Sozialstatus hatte (ein Lehrer, ein Arzt, ein Beamter usw.)	<input type="checkbox"/> stimmt	<input type="checkbox"/> stimmt nicht
4.	ich befürchtete, von anderen bloßgestellt zu werden.	<input type="checkbox"/> stimmt	<input type="checkbox"/> stimmt nicht
5.	ich den Gedanken nicht loswerden konnte, dass mein Gesprächspartner viel besser Deutsch spricht.	<input type="checkbox"/> stimmt	<input type="checkbox"/> stimmt nicht
6.	ich dachte, dass diejenigen, die mich in jenem Moment beobachteten, besser Deutsch sprechen.	<input type="checkbox"/> stimmt	<input type="checkbox"/> stimmt nicht
7.	ich dachte, mein Gesprächspartner finde das Gespräch langweilig und sei desinteressiert.	<input type="checkbox"/> stimmt	<input type="checkbox"/> stimmt nicht
8.	ich dachte, dass ich normalerweise viel besser Deutsch sprechen kann als in jenem Moment.	<input type="checkbox"/> stimmt	<input type="checkbox"/> stimmt nicht
9.	ich fand es ärgerlich und frustrierend, dass ich das nicht vollständig ausdrücken konnte, was ich sagen wollte.	<input type="checkbox"/> stimmt	<input type="checkbox"/> stimmt nicht
10.	ich dachte, dass mein Gesprächspartner sich über mein Deutsch lustig machen würde.	<input type="checkbox"/> stimmt	<input type="checkbox"/> stimmt nicht

Sonstiges: _____

Was für ein Gespräch war das? Wer war dein(e) Gesprächspartner(in)?

Fragenblock IV. Skala zur Messung der Eigenschaftsangst

4. Bitte lies die folgenden Feststellungen, mit denen man seine eigene Person beschreiben kann, und wähle aus vier Antworten diejenige aus, die angibt, wie du dich im Allgemeinen fühlst. Kreuze bitte bei jeder Feststellung die von dir gewählte Antwort an.

1.	Ich werde schnell müde.	<input type="checkbox"/> fast nie	<input type="checkbox"/> manchmal	<input type="checkbox"/> oft	<input type="checkbox"/> fast immer
2.	Ich mache mir zu viele Gedanken über unwichtige Dinge.	<input type="checkbox"/> fast nie	<input type="checkbox"/> manchmal	<input type="checkbox"/> oft	<input type="checkbox"/> fast immer
3.	Ich glaube, dass mir meine Schwierigkeiten über den Kopf wachsen.	<input type="checkbox"/> fast nie	<input type="checkbox"/> manchmal	<input type="checkbox"/> oft	<input type="checkbox"/> fast immer
4.	Ich neige dazu, alles schwer zu nehmen.	<input type="checkbox"/> fast nie	<input type="checkbox"/> manchmal	<input type="checkbox"/> oft	<input type="checkbox"/> fast immer

5.	Unwichtige Gedanken gehen mir durch den Kopf und bedrücken mich.	<input type="checkbox"/> fast nie	<input type="checkbox"/> manchmal	<input type="checkbox"/> oft
		<input type="checkbox"/> fast immer		
6.	Enttäuschungen nehme ich so schwer, dass ich sie nicht vergessen kann.	<input type="checkbox"/> fast nie	<input type="checkbox"/> manchmal	<input type="checkbox"/> oft
		<input type="checkbox"/> fast immer		
7.	Ich werde nervös und unruhig, wenn ich an meine derzeitigen Angelegenheiten denke.	<input type="checkbox"/> fast nie	<input type="checkbox"/> manchmal	<input type="checkbox"/> oft
		<input type="checkbox"/> fast immer		

Fragenblock V. Skala zur Messung der FSVA

5. Welchen der Aussagen stimmst du zu? *Beachte, dass die mittlere Antwort für "keine Anmerkung" steht.*

	stimme stark zu	stimme zu	stimme nicht zu	stimme überhaupt nicht zu	keine Anmerkung
1. Es stört mich, wenn ich neue Wörter im Gespräch höre, die ich nicht verstehe.					
2. Ich bin deprimiert, wenn man auf Deutsch schnell spricht.					
3. Ich fühle mich sicher, wenn ich neue oder unbekannte Wörter auf Deutsch höre. Ich weiß, ich kann sie verstehen.					
4. Es kann sein, dass ich die passenden deutschen Redewendungen kenne, aber wenn ich nervös bin, fallen sie mir oft nicht ein.					
5. Ich bin mir meiner Deutschkenntnisse sicher.					
6. Wenn ich Fehler beim Sprechen mache, wirkt das deprimierend auf mich.					
7. Ich bin mir sicher, ich kann den deutschen Wortschatz, den ich beherrsche, leicht in einem Gespräch einsetzen.					
8. Ich bin frustriert, wenn ich weiß, was ich auf Deutsch sagen will, aber ich kann es einfach nicht in Worten ausdrücken.					
9. Meine Sprachfehler machen mir keine Sorgen.					
10. Wenn ich mich in einem Kreis mit deutschen Bekannten befinde, traue ich mich wegen meiner Sprachkenntnisse nicht immer, mich zu Wort zu melden.					
11. Manchmal erwische ich mich bei dem Gedanken, dass es mir peinlich ist, Deutsch zu sprechen. In solchen Momenten würde ich gerne das Gespräch unterbrechen und loslaufen.					
12. Jedes Mal, wenn ich ein Gespräch auf Deutsch anfangen, bin ich mir sicher, dass alles gut laufen wird.					

6. Wie aufgeregt fühlst du dich im Allgemeinen, wenn du auf Deutsch sprichst? *Gib bitte deine Antwort in Zahl von 1 bis 6 an, wo 1=„Normalerweise bin ich gar nicht aufgeregt“ und 6=„Normalerweise bin ich sehr aufgeregt“:*

Deine Antwort:

Fragenblock VI. Skala zur Messung von „Foreign Language Enjoyment“

7. Welchen der Aussagen stimmst du zu? Beachte, dass die mittlere Antwort für "keine Anmerkung" steht.

	stimme stark zu	stimme zu	stimme nicht zu	stimme überhaupt nicht zu	keine Anmerkung
1. Ich mag es, Deutsch zu sprechen.					
2. Ich habe viele interessante Sachen erfahren, seitdem ich die deutsche Sprache lerne.					
3. Es ist schön, eine Fremdsprache sprechen zu können.					
4. Es macht viel Spaß, Deutsch zu sprechen.					
5. Fehler sind ein Teil des Lernprozesses.					
6. Die meisten Deutschen sind freundliche Gesprächspartner.					
7. Jedes Mal, wenn ich ein Gespräch auf Deutsch anfangen, bin ich mir sicher, dass ich es genießen werde.					
8. Deutschlernen ist eine persönliche Bereicherung für mich.					

Fragenblock VII. Skala zur Messung allgemeiner Neuheits- Ambiguitätstoleranz

8. Inwieweit stimmst du den folgenden Aussagen zu?

Ich würde gerne eine Weile im Ausland wohnen.	stimmt gar nicht 1 2 3 4 5 6 stimmt genau
Das, woran man gewöhnt ist, ist einem immer lieber als etwas Unbekanntes.	stimmt gar nicht 1 2 3 4 5 6 stimmt genau
Derjenige, der ein geregeltes und ausgeglichenes Leben führt, in dem kaum Überraschungen und unerwartete Ereignisse vorkommen, muss dafür sehr dankbar sein.	stimmt gar nicht 1 2 3 4 5 6 stimmt genau
Ich bevorzuge eher Partys, auf denen ich die meisten Leute kenne, als Partys, bei denen ich niemanden oder fast niemanden kenne.	stimmt gar nicht 1 2 3 4 5 6 stimmt genau

Fragenblock VIII. Demographische Daten und Fragen zur Sprachlerngeschichte

Teil 2. Zum Schluss beantworte bitte ein paar allgemeine Fragen zu deinem sprachlichen und kulturellen Hintergrund.

- Dein Geschlecht: weiblich männlich
- Wie alt bist du? _____ Jahre alt

3. Deine Staatsangehörigkeit: _____
4. Deine Muttersprache(n): _____
5. Hast du Familienmitglieder oder enge Freunde, für die das Deutsche die Muttersprache ist und mit denen du dich regelmäßig auf Deutsch unterhältst?
- ja, (bitte eingeben) _____ nein
6. Hattest du Deutsch als eines der Haupt- oder Pflichtfächer während deines Studiums in der Schule/an der Uni in deinem Heimatland?
- ja nein
7. Wie lange lernst du Deutsch? _____ Wochen/Monate/Jahre
8. Wie lange bist du in Deutschland? _____ Wochen/Monate/Jahre
9. Hattest du längere Aufenthalte (z.B. Studienaufenthalt, akademischer Austausch, Sommerkurse usw.) in einem deutschsprachigen Land? Wenn ja, wie lange?
- _____ Wochen/Monate/Jahre
10. Kennst du oder lernst du andere Fremdsprachen? Wenn ja, welche und was ist dein Sprachkenntnisniveau in diesen Sprachen? (*kreuze bitte Zutreffendes in der Tabelle an*)

<i>Fremdsprache</i>	<i>Grundkenntnis se</i>	<i>gute Kenntnisse</i>	<i>sehr Kenntnisse</i>	<i>gute</i>	<i>fließend</i>
Englisch					
weitere Sprache (welche?): _____					

11. Hast du vor, in der Zukunft in Deutschland oder in einem anderen deutschsprachigen Land zu studieren?
- ja nein
12. Hast du bereits einen Nebenjob, einen Beruf oder ein Praktikum gemacht, bei dem du Deutsch sprechen musstest? Wenn ja, wie lange dauerte deine Arbeitserfahrung? Hattest du dabei Deutsch nur gelegentlich oder regelmäßig gesprochen?

<i>Art der Tätigkeit</i>	<i>Wie lange dauerte die Tätigkeit?</i>	<i>Wie oft hast du Deutsch an deinem Arbeitsplatz gesprochen?</i>
<input type="checkbox"/> Beruf	_____ Wochen/Monate/Jahren	<input type="checkbox"/> regelmäßig <input type="checkbox"/> nur gelegentlich
<input type="checkbox"/> Nebenjob	_____ Wochen/Monate/Jahren	<input type="checkbox"/> regelmäßig <input type="checkbox"/> nur gelegentlich
<input type="checkbox"/> Praktikum	_____ Wochen/Monate/Jahren	<input type="checkbox"/> regelmäßig <input type="checkbox"/> nur gelegentlich

Nein, ich habe noch keine solche berufliche Erfahrung.

Ich bedanke mich herzlich für deine Teilnahme!

Ich wünsche dir noch viel Erfolg beim Deutschlernen und eine schöne Zeit in Deutschland!

Anhang 2. Interviewablauf und Interviewleitfragen

Interviewablauf

1. Die Vorstellung der Forscherin und des Forschungsprojektes, Information zu datenschutzrechtlichen Fragen
2. Die Vorstellung des Interviewablaufes
3. (für die 1. Stichprobengruppe) Die InterviewteilnehmerInnen wählen ein Thema aus, zu dem sie sich äußern möchten. Sie haben 1 - 2 Minuten Vorbereitungszeit.
4. (für die 1. Stichprobengruppe) Die Aufnahme der 2. Sprechprobe der InterviewteilnehmerInnen, die die DSH-Prüfung abgelegt haben.
5. (für die Stichprobengruppe 1). Ein Abschnitt von der mündlichen Prüfung mit dem Probanden/der Probandin wird vorgespielt. Fragen zum Prüfungsgespräch:
 - 1) Warst du nervös wegen der Prüfung? Wenn ja, warum?
 - 2) Denkst du, du könntest besser vortragen?
 - 3) Was hast du dir dabei gedacht?
 - 4) Dachtest du daran, welchen Eindruck dein Examinator von deiner Sprachkompetenz hat?
 - 5) Hast du „dumme“ Fehler gemacht?
 - 6) Hast du alles gesagt, was du sagen wolltest?
 - 7) War deine Rede tiefgehend genug?
 - 8) Warst du einfallsreich genug? Warst du kreativ genug?
 - 9) War deine Rede konsequent? (Hast du deine Argumente, deine Gedanken strukturiert ausgedrückt?)
 - 10) Denkst du, dass deine Aufregung deine Aussprache beeinflusst hat?
6. Interviewleitfragen
7. Die InterviewteilnehmerInnen werden für die Teilnahme an dem Forschungsprojekt gedankt und bekommen kleine Geschenke als Dankeschön.

Interviewleitfragen:

1. Macht es dir Spaß, Deutsch zu lernen? Macht es dir Spaß, Deutsch zu sprechen?
2. Warum lernst du die deutsche Sprache? Hast du Hobbys, die mit der deutschen Sprache zu tun haben?
3. Hast du viele deutsche Freunde mit denen du dich regelmäßig triffst und mit denen du dich gerne auf Deutsch unterhältst?
4. Sind deine Freunde hier meistens aus ... (Herkunftsland des Probanden/der Probandin) oder aus anderen Ländern? Welche Sprache sprichst du mit deinen Freunden?
5. Hast du deutschsprachige Mitglieder in deiner Familie, mit denen du dich auf Deutsch verständigst?
6. Suchst du gezielt nach Möglichkeiten, um mit den Muttersprachlern hier in Deutschland zu sprechen? Hast du das auch in deinem Herkunftsland gemacht?

7. Sprichst du andere Fremdsprachen? Welches Sprachkenntnisniveau hast du in anderen Fremdsprachen?
8. Bist du aufgeregt, wenn du dich in dieser anderen Fremdsprache (außer Deutsch) verständlich machst? Wenn ja, beim Sprechen in welcher Fremdsprache fühlst du dich sicherer?
9. Fühlst du dich sicher, wenn du auf Deutsch mit Muttersprachlern sprichst?
10. Hast du Angst, Deutsch mit den Muttersprachlern zu reden? Wovor hast du Angst?
11. Wann hast du am meisten Angst? (in welchen Situationen? mit welchen Gesprächspartnern?)
12. Denkst du, dass die Aufregung die Qualität deiner Sprache beeinträchtigen kann? Inwiefern?
13. (für die 2. und 3. Stichprobengruppe) Erinner dich an einer Situation, in der du dich mit einem Muttersprachler auf Deutsch unterhalten hast und aufgeregt warst.
 - 1) Welche Situation war das?
 - 2) Warum warst du aufgeregt?
 - 3) Was hast du dich dabei gedacht?
 - 4) Dachtest du daran, welchen Eindruck du gerade auf deinen Gesprächspartner/deine Gesprächspartnerin hinterlässt?
 - 5) Denkst du, dass deine Aufregung deine Rede auf Deutsch beeinflusst?
 - 6) Hast du „dumme“ Fehler gemacht?
 - 7) Hast du alles gesagt, was du sagen wolltest?
 - 8) War deine Rede tiefsinnig genug?
 - 9) Warst du einfallsreich genug?
 - 10) War deine Rede konsequent? (Hast du deine Argumente, deine Gedanken strukturiert ausgedrückt?)
 - 11) Denkst du, dass deine Aufregung deine Aussprache beeinflusst hat?
14. Hast du negative Erfahrungen beim Sprechen der deutschen Sprache erlebt? Wie hast du darauf reagiert? (z. B. wenn du wegen deiner Fehler im Deutschen kritisiert oder ausgelacht wurdest).
15. Wenn du dich mit einem deutschen Muttersprachler auf Deutsch unterhältst, machst du dir Gedanken darüber, was dein Gesprächspartner über dich und deine Deutschkenntnisse denkt?

16. Hast du diese Art Aufregung beim Sprechen auf Deutsch auch im Fremdsprachenunterricht im Herkunftsland empfindet?
17. Wie würdest du deine deutschen Sprachkompetenzen im Vergleich zu denen deiner deutschen Kollegen (zu anderen Kursbesuchern, zu deinen Freunden) einschätzen?
18. Wann fühlst du dich wohl in einem Gespräch auf Deutsch? Hängt es mit deinem Gesprächspartner und seinem Verhalten zusammen?
19. Stell dir folgende Situation vor. Wenting kommt aus China und lernt Deutsch. Jedes Mal, wenn sie auf Deutsch reden muss, wird sie sehr nervös. Was würdest du ihr empfehlen, damit sie ihre Nervosität vermeiden könnte?
20. Beeinflusst die Aufregung ausschließlich negativ oder gibt es auch positive Wirkung?
21. Denkst du, dass du deine Aufregung beim Sprechen auf Deutsch selbst überwinden kannst oder denkst du, dass dein Deutschlehrer/ deine Deutschlehrerin dabei helfen könnte? Beispielsweise würdest du an deiner Universität/in deiner Sprachschule ein spezielles Seminar „Wie bewältige ich meine Aufregung?“ besuchen, wo dir einige Tipps dafür gegeben würden, wie du deine Aufregung unter Kontrolle halten kannst?
22. Im Allgemeinen - denkst du, dass die Aufregung beim Sprechen in der Fremdsprache negativ oder positiv ist?

Anhang 3. Transkriptionsregeln für die Sprechprobenanalyse

Unten sind die revidierten und vervollständigten Regeln auf Basis des CHAT Manuals dargestellt.

Darstellung im Transkript/Beispiel	Erläuterung
#00:03:44-7# #00:04:44-8#	Zeitangabe am Anfang und am Ende des analysierten Abschnittes
gut ¹⁰	die Nummer des Wortes im Abschnitt
4	Ende und die fortlaufende Nummer der Kommunikationseinheit
(1 s.)	Pause (Länge der Pause): (1 s.) – eine kurze Pause, (2 s.) – eine mittellange Pause, (3 s.) – eine lange Pause
[//]: <um ein Studium zu> [//] <ein um> [//] um zu studieren	Neue Formulierung der Struktur

[/] <braucht man> [/] braucht man	Wiederholung einer Struktur
[x2] : dargestellt [x2]	Wiederholung eines Wortes
& 1) &ahm 2) &zweit &zwölf &zwö zwanzig	1) Fülllaute wie Ah-Laut 2) unverständliche Laute (z. B. als Wortteil beim Stottern)
So, also, zum Beispiel	Füllwörter (rot markiert)
[//] +... <Ahh wir sehen dass> [//] +... ist ein Grafik	unterbrochene unvollendete Rede, die nach dem Wunsch des Sprechers unterbrochen wird
[//] +/ Probandin: in dieser ¹⁰ [*m:c:n] erste[*m:c:-n] Teil wir haben> [//] +/ Prüfer: <+ ... besser sehen #00:01:20-6# Probandin: Ach so, danke.	die Rede wird von einer anderen Person unterbrochen
: U:nd	der Laut wird lang ausgesprochen
Betrügern [:Betrüger], Poland [:Polen]	das Zielwort wird in Klammern angegeben
[*m:a:-en] drei Grafik [*m:a:-en] [*m:c:-en] in dieser [*m:c:-m] erste[*m:c:-n] Teil wir haben	*Kongruenzfehler -en – fehlende Endung Kasusfehler: -en – die benötigte Endung
[*s] Also mit dem Frau ich kann [*s] gut sprechen	syntaktischer Fehler
[+ per.] Also mit dem Frau ich kann ¹⁰ gut sprechen, sie ist junger. So ich denke zwischen fünfundvierzig ²⁰ und fünfzig Jahre alt. Also junger [+ per.].	Perseveration – Wiederholung desselben Gedankens, überflüssiges Wort/ überflüssige Struktur
0das Und er hat auch nicht so viel Geduld um langsamer mit mir 0zu sprechen.	fehlendes Wort
xxx	1) unvollständiges im Aufnahmeabschnitt 2) Auslassung aus dem Transkript einer irrelevanten Information
[?] Und dann [können] [wir] verstehen.	s. g. "beste Vermutung": eine wahrscheinliche Variante des unvollständigen Wortes
&= (&=lacht), (&=zählt), (&=atmet tief ein)	Kommentar

Anhang 4. Ein Beispiel der Transkription für die Sprechprobeanalyse.

Transkripte der Sprechproben mit Hong: eine Sprechprobe im mündlichen Teil der DSH-Prüfung und eine Sprechprobe im alltäglichen Gespräch mit der Doktorandin.

Hong Sprechprobe 1 (mündlicher Teil der DSH-Prüfung)

#00:03:44-7# 1) &Ah ja. &eh * Mein Thema ist Erdwärme. 4w ; 2) &Eh zuerst finde ich &eh &eh Erdwärme ist &eh eine¹⁰ nachhaltige &Ent &eh Entwicklung für eine Stadt, für die Welt, weil [x2]²⁰ die Erdwärme ist &unbe unbegrenzt (1 s.) ja. 21w ; * 3) <Und ist> [//] das ist eine³⁰ typisch &eh erneubare Energie ja sowie &eh Windkraft, Wasserkraft &er &er (2 s.) Biomasse und [x3] so⁴⁰ weiter. 16 w ; 4) #00:04:18-3# Ja. Und (2 s.) &er <nach meiner> [x2] Erinnerung in dieser⁵⁰ Artikel erzählt folgendes. Ja. 13 w ; #00:04:32-4# 7 * 5) Die: Erdwärme &eh habe viele verschiedene Vorteile⁶⁰ 6w ; 4 #00:04:36-2# Ja? 6) &Ehm zuerst im Vergleich mit &ehm Solarzelle #00:04:42-4# &mmm braucht [x2] Oman? &eh keine Sonneertragung⁷⁰ [?] Ja. #00:04:44-8# (46 types) Und im Vergleich zu Wasserkrafte und Windkrafte &eh brauchen wir⁸⁰ &eh keine: Ströme und Wind. Ja? Das ist flexibel. #00:05:02-9# [I.: Das stimmt ja]. #00:05:07-7# 5 flexibel. #00:05:02-9# [I.: Das stimmt ja]. #00:05:07-7# 5

I.: Können Sie sich dann auch die Nachteile von diesen Verfahren vorstellen? #00:05:12-0#

#00:05:11-9# &eh * <Ich⁹⁰ finde &eh ist> ; [//] * das ist ein bisschen &eh unökologisch. ; [I.: Ja? Inwiefern?] Ja ja &eh weil¹⁰⁰ &eh (1s.) mit dieser Technik müssen wir eine [x2] Erleitung [?] ersteigern und die Wasser¹¹⁰ unterirdisch aufrieben [?] ja ;

Kommentare:

1. „so weiter“ werden als 2 Adverbien berechnet.
2. Umformulierung zählt nicht zu Wiederholung, z. B. wie in „wenn ich eine ... wenn ich in Deutschland ein Masterstudium ...“

Hong Sprechprobe 2 (Gespräch mit der Doktorandin)

#00:02:18-7# 1) Warum lerne ich Deutsch? 4w ; 2) &eh weil ich möchte in Deutschland &eh studieren und¹⁰ &eh wahrscheinlich <in den kommend> [//] &eh in den kommenden Jahren &ah leben und²⁰ arbeiten hier. 19w ; #00:02:30-2#

3) Ja &ah, <was ist> [x2] &ah mein Ziel? 7w ; 4) ja &ah zuerst ich³⁰ möchte eine [m:a:ein] &ah Masterabschluss bekommen. 7w ; 5) Ja. Das ist mir ganz ganz⁴⁰ wichtig, &ah weil &ah heutzutage akzeptieren [: hochschätzen?] viele chinesische Unternehmen &ah deutsche Abschlüsse sehr⁵⁰ sehr stark. 18w ; #00:02:54-5# Ja. #00:02:54-9#

6) <Wenn ich eine> [//] wenn ich in Deutschland⁶⁰ eine [m:a:ein] Masterstudium erfolgreich abgeschlossen habe, &ah werde ich eine schöne Perspektiv [:Perspektive] haben⁷⁰ also &ah gute Karriereaussicht ja. 23 w #00:03:10-4#

Doktorandin: Gute was? #00:03:14-1#

Karriereaussicht. #00:03:14-0# 7) Ja &eh Deswegen 0 lerne 0ich &eh &eh Deutsch/+ ja⁸⁰. 5 w ; #00:03:18-0# (51 types) &er Ich kann auch natürlich &eh zum Beispiel England, &er Australien und &er Nordafrika⁹⁰, die USA werden ja! aber (1 s.) #00:03:30-3# heutzutage <herrscht [?] [:schätzen] China herscht¹⁰⁰ chinesische Unternehmen #00:03:37-6# &er diese

Abschlüsse>, die Abschlüsse von England, von Australien110 ist &eh &unwertig &eh unwertig
&ni nicht wert #00:03:50-4# &er weil & uhm (2s.)