

Zeitschrift für Rekonstruktive Fremdsprachenforschung

Ausgabe 4

Kathleen Plötner

Die Angst vor (sprachlichen) Fehlern

Eine Rekonstruktion von Überzeugungen Studierender im Lehramt Französisch mittels dokumentarischer Methode

Abstract (Deutsch)

Obgleich Abweichungen vom sprachlichen System und von der geltenden Norm nicht nur im Erstspracherwerb, sondern insbesondere beim Fremdsprachenlernen als Ausdruck des Lernprozesses gelten und Teil der Sprachentwicklung sind, wird ihnen – wie die vorliegende Studie zeigt – im schulischen Unterricht und in universitären Sprachkursen eine ablehnende und z.T. missbilligende Haltung entgegengebracht. Lehramtsstudierende der Fremdsprache Französisch äußern Angst vor Fehlern in vor allem mündlichen Äußerungen. Der Artikel rekonstruiert die zugrundeliegenden Überzeugungen mit Hilfe der dokumentarischen Methode.

Abstract (Englisch)

Although deviations from the linguistic system and norm are considered an expression of the learning process and are part of language development, not only in first language acquisition but especially in foreign language learning, they are met with a dismissive and sometimes disapproving attitude in high school and university language courses – as the present study shows. University student teachers learning French as a foreign language express fear of making mistakes, mainly in oral utterances. The article reconstructs the underlying beliefs using the documentary method.

Keywords

Fehler, Angst, Überzeugungen, *beliefs*, 1. Phase der Lehrkräftebildung, dokumentarische Methode

Direktlink zum Artikel

www.rekonstruktive-fremdsprachenforschung.de/zeitschrift/ausgabe-4/Plotner

1. Forschungsanliegen

Die Auseinandersetzung mit Fehlern ist in ihren Grundzügen eine Auseinandersetzung mit Abweichungen von Sprachnormen. Der Normbegriff hat sich im letzten Jahrhundert maßgeblich gewandelt, insbesondere diachrone, diatopische, diastratische und diaphasische Varianten wurden beforscht und aufgewertet. Sprachliche Variation zeigt, dass Normen, etwa funktionale, deskriptive, präskriptive oder evaluative, stets mit gesellschaftlichen Strukturen und kommunikativen Kontexten in Verbindung stehen (cf. Marquilló Larruy 2008: 38-41). Eine besondere Rolle kommt der Norm im Fremdspracherwerb zu. In Sprachlerntheorien wie der *Interlanguage Theory* (Selinker 1972, 1992) und der *Processability Theory* (Pienemann 2005) wird dargestellt, dass Lernende verschiedene Varietäten und Phasen während des Spracherwerbs durchlaufen und zu verschiedenen Zeitpunkten über unterschiedliche Grammatiken verfügen (cf. Pienemann 2005: 2). Lernervarietäten, die von sprachlichen Bezugsnormen abweichen, werden im Lichte dieser Theorien als „genuine Manifestationen des menschlichen Sprachvermögens“ (Klein 1999: 281) angesehen. Die Sanktionierung von sprachlichen Abweichungen bzw. sprachlichen Fehlern – sowohl im mündlichen als auch im schriftlichen Produktionsbereich – als gängige Praxis in universitären und schulischen Bildungseinrichtungen wurde noch vor dem Erscheinen dieser Theorien und seitdem fortlaufend kritisiert (etwa Bleyhl 1999) und Forderungen wie Fehler „als Diagnoseinstrument [zu] verstehen und nicht negativ [zu] sanktionieren“ (Dengscherz 2016: 41) geäußert. Bereits ab den 1920er Jahren wurden mit der Initiative von Hermann Weimer (cf. Surkamp 2010: 55-56) Versuche unternommen, didaktisch begründete Fehlerprophylaxen einzuführen. Konzepte zu Akzeptabilität und Angemessenheit sowie Fehlertoleranz, die Einteilung in Performanz- und Kompetenzfehler, Bezeichnungen wie Inhalt, Form, *accuracy* und *fluency*, eine Neubewertung von Fehlern im aufgabenbasierten Ansatz, Diskussionen über Feedbackkultur etc. folgten (z.B. Edge 1989, Kleppin & Königs 1991). Die voll entwickelte Sprache, also die „Endvarietät“ (Klein 1999: 284) und somit das komplexeste aller Sprachsysteme, als Bezugsnorm im Fremdspracherwerb sollte durch das Konzept des *intercultural speaker* (Byram 1997) anstelle des *native speaker* ersetzt werden und den „heimlichen Lehrplan“, in dem „sprachliche Kompetenz negativ gemessen“ (Vogel 2000: 355) werde, außer Kraft setzen.

Die dem Artikel zugrundeliegende Gesamtstudie basiert auf einem *mixed-methods* Design und untersucht mithilfe eines halboffenen Fragebogens (n=62, davon 28 Studierende im Lehramt Französisch) und zehn leitfadengestützten Interviews (davon 5 Studierende im Lehramt Französisch) Erfahrungswissen und Überzeugungen von Studierenden im Bachelor Lehramt Französisch und Spanisch zum Lernen und Unterrichten der studierten Fremdsprachen. Im vorliegenden Artikel liegt der Fokus auf der rekonstruktiven Analyse des Interviewmaterials, i.e.S. auf der Verbindung zwischen Angst und Fehlern, da diese von drei Französisch-Studierenden im leitfadengestützten Interview im Rahmen von Fragen, die weder auf Angst noch Fehler referierten, geäußert wurden und hier eine thematische Relevanz in der Phase der formulierenden Interpretation herausgearbeitet werden konnte. Anhand von Auszügen aus zwei Fällen (zwei Interviews)¹ sollen Kontraste im Thema ‚Angst und Fehler‘ dargestellt und zugrundeliegende Überzeugungen rekonstruiert werden. Dieser kontrastierende Analyseschritt wird der reflektierenden Interpretation innerhalb der dokumentarischen Methode, die zur Auswertung der Interviews genutzt wird, zugerechnet (cf. Bohnsack 2021: 41).

1 In fremdsprachendidaktischen Studien werden z.B. videographierte Unterrichtsstunden einer Lehrkraft, Gruppeninterviews oder einzelne Aufgabenformate in der Phase der formulierenden und reflektierenden Interpretation als Fälle behandelt (cf. Kreft 2020: 61).

Zunächst wird der Begriff der Überzeugung im aktuellen Diskurs zu Professionswissen sowie implizitem und explizitem Wissen verortet. Im Abschnitt 3 finden sich die Erläuterung des Begriffs *Foreign language classroom anxiety* sowie eine Zusammenfassung von zentralen Ergebnissen aus primär quantitativ-orientierten Studien zu Angst im Fremdsprachenunterricht. Im Anschluss (Abschnitt 4) erfolgt eine Darstellung der Datenerhebung (leitfadengestütztes Interview) sowie der genutzten Auswertungsmethode (dokumentarische Methode) unter Rückbezug auf das Erkenntnisinteresse: die Rekonstruktion von *beliefs* angehender Fremdsprachenlehrkräfte. Im anschließenden Analysekapitel werden Überzeugungen zu Fehlern anhand von zwei Fällen rekonstruiert. Abschließend erfolgt eine Diskussion der Ergebnisse mit Ausblick auf zukünftige Handlungsfelder innerhalb der Lehrkräfte(aus)bildung.

2. Zur Verortung von *beliefs* im (Professions-)Wissensbegriff

Der Wissensbegriff umfasst ein weites Feld an Definitionen und ist in verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen beheimatet. Im Kontext psychologisch-basierter Wissensdefinitionen wird Wissen in deklaratives (Repräsentation von Sachverhalten), prozedurales (Fertigkeiten), strategisches (Problemlösestrategien) und metakognitives Wissen (Schema, Gedächtnis) unterteilt.² Einstellungen und Überzeugungen werden als Teil des Wissenssystems begriffen, wobei sie in allen Bereichen ihre Wirkkraft entfalten (cf. ‚Wissen‘ in Dorsch – *Lexikon der Psychologie*, hrsg. von Wirtz 2017: 1835). Vor allem die Unterscheidung zwischen deklarativem und prozeduralem Wissen, letzteres wird auch als *practical knowledge* oder *knowing-in-action* (cf. Neuweg 2022: 21)³ oder *knowing how* (Bredel 2013, 96) bezeichnet, bzw. das Verhältnis dieser Wissensbereiche zueinander ist Gegenstand lebhafter Diskussionen.⁴ In Diskussionen zu Fehlern wird z.B. hinterfragt, inwiefern fremdinitiierte Korrekturen (nachhaltige) Effekte auf die Sprachproduktion haben (z.B. Vogel 2000). Auch in der Grammatikforschung wird darüber gestritten, ob Wissen Können impliziert bzw. grammatisches Wissen zu grammatischer Kompetenz im Sinne einer „Fähigkeit, grammatisch richtig zu sprechen“ (Tschirner 2004: 39) führe, wobei einige Studien belegen, dass

2 In der Wissenspsychologie wird z.T. episodisches Wissen als Ereignis-Erinnerungen getrennt von metakognitivem Wissen betrachtet (cf. Scherf 2012: 22).

3 Von Neuweg wird der Begriff des Könnens zur Bezeichnung des Performativen präferiert. Er kritisiert das Konzept der Prozeduralisierung (und folglich das Konzept des prozeduralen Wissens), da er darin „das berufspraktische Wissen von Lehrpersonen als Anwendung des Ausbildungswissens“ (2022: 21) verstanden sieht, wodurch die Praxis als defizitär und als vom deklarativen Wissen dominiert konzeptualisiert werde. Diese Kritik lässt sich bereits bei Bredel (2013: 94-99, Erstausgabe von 2007) finden, die Wissenschaftlerin erörtert hier ausführlich den *knowledge*-Begriff und dessen semantische Unterschiede im Deutschen. Neuweg spricht sich auch gegen das Konzept der subjektiven Theorien aus, da hier ebenso ein Defizit gegenüber professionellen Theorien unterstellt werde (2022: 26). Es handelt sich m.E. um eine radikale Sicht auf diese Konzepte, denn im ‚Forschungsprogramm Subjektive Theorien‘ wird durchaus anerkannt, dass Praktiker:innen mit bspw. Suchtverhalten besser umgehen können, ohne auf (durchgehend) wissenschaftliche Modelle und Methoden zurückzugreifen (cf. Schlee 1998: 4). Erfahrungswissen und Können werden also als durchaus wirksamer in der Praxis als theoretisches Wissen eingestuft, was stark auf die von Neuweg (2022: 27) so bezeichnete Denkfigur ‚Erfahrung‘ Bezug nimmt.

4 Bohnsack (2020: 20-22) erläutert etwa die Unterscheidung zwischen wissenschaftlicher Expertise und professionalisiertem Wissen (von Lehrkräften) und ihrer jeweiligen Logiken, wie etwa Reflexion, Sichtbarmachung und Entscheidungsfähigkeit, wobei bereits die Bezeichnung ‚professionalisiertes Wissen‘ verdeutlicht, dass dieses Wissen eine Expertise darstellt.

die schriftliche Produktion durch schulgrammatisches Wissen gefördert werde (cf. Ossner 2007, Iványi 2016). Folgt man Neuweg (2022: 30), so bilden „Theoretisieren und Praktizieren [...] zwei Praxen mit je eigener Dignität, ohne notwendig aufeinander verwiesen zu sein oder gar voneinander abgeleitet werden zu können“. Ob und wie sich (Sprach-)Wissen und (Sprach-)Können gegenseitig beeinflussen (oder nicht), gilt weiterhin als nicht geklärt.

Professionswissen, also das für eine Profession charakteristische Wissen, ist seit den achtziger Jahren des 20. Jahrhunderts zunehmend in den Blick von Wissenschaftler:innen geraten. In seinen bedeutenden Arbeiten zur Lehrkräfteprofessionalisierung führt Lee S. Shulman (1986, 1987) neben Professionswissen, zu dem er Fachwissen, fachdidaktisches Wissen und pädagogisches Wissen zählt, professionelle Überzeugungen als entscheidende Komponenten in der Professionalisierung von Lehrkräften an. In jüngeren Arbeiten wurden u.a. motivationale Orientierungen, Selbstwirksamkeit und Selbstregulation hinzugefügt (cf. Krauss et al. 2017: 19). Überzeugungen sind neben motivationalen Orientierungen und selbstregulativen Fähigkeiten affektive Dispositionen (der Lehrperson) (cf. Stender 2014: 45). Sie sind u.a. dafür verantwortlich, ob die Lehrperson Professionswissen in der Handlungspraxis berücksichtigt (cf. Stender, Brückmann & Neumann 2015: 124). Uneinigkeit besteht darüber, ob Professionswissen (kognitive Komponente / Disposition) als getrennt von Überzeugungen zu begreifen ist. In Wissensmodellen, wie jenen von Neuweg (2014: 585), werden Überzeugungen dem impliziten Wissen zugeordnet und sind somit Teil des Professionswissens. Der Unterscheidung zwischen expliziten und impliziten Wissensanteilen widmet sich in den letzten Jahren verstärkt die deutsche fremdsprachendidaktische Forschung (siehe die letzte Ausgabe der ZFF 2022, hier vor allem Legutke et al. 2022 sowie Gerlach 2022). Fremdsprachendidaktisches Professionswissen bestehe auch aus mitgebrachtem Erfahrungswissen (als Schüler:in), z.B. aus Vorstellungen über Arbeitsformen und Interaktionen sowie Leitbildern.

Diese mitgebrachten (impliziten) Wissensanteile, die sich aus einer Vielzahl konkreter Elemente des jeweiligen fremdsprachlichen Schulfachs speisen und die sich darüber hinaus mit Erfahrungen in anderen Schulfächern überlagern, sind die Folie für die Rezeption und Verarbeitung akademischen Professionswissens. (Legutke et. al. 2022: 10)

In fachdidaktischen Untersuchungen interessiert allerdings nicht nur, wie Überzeugungen auf Wissen, Können und Handeln Einfluss nehmen, sondern auch wie Überzeugungen durch (akademisches) Professionswissen beeinflusst werden, etwa ob akademisches Wissen Überzeugungen reduziere. Auch ist diese Frage für verschiedene Kulturräume zu beantworten, wo möglicherweise ein höheres Professionswissen verschiedene Auswirkungen auf Überzeugungen haben kann, etwa eine stärkere konstruktivistische und schüler:innenorientierte Haltung oder aber eine transmissionsorientierte Haltung (cf. Blömeke et al. 2012: 424). In umfangreichen quantitativen Studien konnten Blömeke et al. (2012) nachweisen, dass in einigen Ländern ein weitaus homogeneres Professionswissen und homogenere Überzeugungen bei Grundschullehrkräften vorliegen, z.B. im asiatischen Kulturraum, als in anderen Sprach- und Kulturräumen. In der gleichen Studie konnten in einigen asiatischen Ländern (Singapur, Taiwan) zudem prozessorientierte, konstruktivistische Überzeugungen bei Lehrkräften nachgewiesen werden, was als Veränderung der Lehrlernkultur interpretiert wird (cf. Blömeke et al. 2012: 435).

3. Foreign language classroom anxiety

Studien zu Angst während des Fremdsprachenlernens und der Verwendung der Fremdsprache im Klassenraum sind insbesondere im Kontext des Lernens der englischen Sprache im amerikanischen und asiatischen Raum in den 80iger und 90iger Jahren, oftmals mittels quantitativer Verfahren (z.B. mithilfe der *Foreign Language Classroom Anxiety Scale* – FLCAS, Horwitz et al. 1986), durchgeführt worden. Dabei konnte u.a. festgestellt werden, dass Angst im Fremdsprachenunterricht von einer Vielzahl an Lernenden empfunden wird:

Our findings suggest that significant foreign language anxiety is experienced by many students in response to at least some aspects of foreign language learning. A majority of the statements reflective of foreign language anxiety (nineteen of thirty-three items) were supported by a third or more of the students surveyed [...]. (Horwitz et al. 1986: 130)

Die Ergebnisse in Cheng et al. (1999) deuten darauf hin, dass es sich bei der Angst vor dem Fremdsprachenunterricht um eine allgemeine Form der Angst bezüglich des Erlernens einer weiteren Sprache, mit einer oftmals starken Sprechangst, handele, wohingegen die Angst vor dem Schreiben in einer weiteren Sprache eine Angst ist, die mit der Fertigkeit Schreiben zu tun habe. Geringes Selbstvertrauen ist bei beiden Angstformen ein wichtiger Korrelationsfaktor (auch Rubio-Alcalá 2017). In weiteren Studien konnten zudem signifikante Korrelationen zwischen *foreign language anxiety* und Ergebnissen in mündlichen Tests (z.B. bei obligatorischem Anteil an Französisch im Studium, Phillips 1992) und Unterschiede zwischen männlichen und weiblichen Teilnehmer:innen (Campbell & Shaw 1994) festgestellt werden. Es gibt Hinweise darauf, dass *foreign language anxiety* bei perfektionistischen Lernenden höher ausgeprägt ist (Gregersen & Horwitz 2002) und dass sie mit dem Faktor *proficiency* positiv korreliert (Tóth 2017).

Horwitz et al. (1986: 127-128) arbeiten drei Arten von Angst heraus: *communication comprehension (oral communication anxiety)*, *stage fright, receiver anxiety*, *test anxiety* und *fear of negative evaluation* (als erweiterte Form der Testangst). Angst in der Fremdsprache differiert im Vergleich zu Angst in anderen Fächern wie folgt:

The importance of the disparity between the ‘true’ self as known to the language learner and the more limited self as can be presented at any given moment in the foreign language would seem to distinguish foreign language anxiety from other academic anxieties such as those associated with mathematics or science. Probably no other field of study implicates self-concept and self-expression to the degree that language study does. (Horwitz et al. 1986: 128)

Eine Besonderheit der vorliegenden Studie ist, dass es sich um angehende Fremdsprachenlehrkräfte handelt, die sich für ein Studium der Fremdsprache Französisch entschieden haben. Während in den zuvor genannten Untersuchungen Lernende in schulischen oder universitären Kontexten beforscht wurden und diese Studien primär quantitative Ergebnisse, z.B. negative Korrelationen zwischen ‚Sprachangst und Sprachlernerfolg‘ (cf. Alamer & Almulhim 2021: 2), herausarbeiten konnten, zeigt die vorliegende Studie, dass Lehramtsstudierende des Faches Französisch, die in der Schule erfolgreiche Sprachlernende waren⁵,

5 Die untersuchten Studierenden konzeptualisieren sich als erfolgreiche Sprachlernende in der Schule, zumindest ab einem Zeitpunkt X.

Angst beim Sprachenlernen empfunden haben und weiterhin (bspw. in universitären Sprachkursen) empfinden.

4. Der Gebrauch der dokumentarischen Methode zur Rekonstruktion von *beliefs* in leitfadengestützten Interviews

Die ausgewählten Interviewauszüge stammen aus zwei von mir mit Hilfe eines Leitfadens geführten Interviews. Die vier zentralen Fragen des Leitfadens sowie 40 Bildkarten werden den Studierenden unmittelbar vor dem Interview ausgehändigt. Die Studierenden können sich nach zeitlichem Belieben in einem eigenen Raum auf das Interview vorbereiten. Sie benötigen im Durchschnitt nicht mehr als 20 Minuten. Sie haben die Möglichkeit, sich Notizen zu den folgenden Fragen zu machen, auf die sie während des Interviews zurückgreifen können:

1. Wählen Sie ein Bild aus, das Ihr persönliches Verhältnis zur studierten Sprache widerspiegelt. Wie haben Sie einen Zugang zur Sprache gefunden? Warum studieren Sie diese?
2. Was hat Ihnen in der Schule im Fremdsprachenunterricht am meisten / am wenigsten Spaß gemacht? Gibt es eine besondere Stunde, die Ihnen in Erinnerung geblieben ist?
3. Gibt es Unterschiede zwischen schulischen und universitären Sprachkursen? Welche Erfahrungen haben Sie gemacht?
4. Was wäre für ihre eigene Entwicklung in Bezug auf Sprache / Studium in nächster Zeit von Bedeutung? Was möchten Sie selbst noch lernen?

In den folgenden Auszügen aus den Fällen Lara und Alex handelt es sich um Abschnitte, die sich auf die Beantwortung der Frage 1 (Alex) und Frage 4 (Alex, Lara) beziehen bzw. mit diesen beiden Fragen in Zusammenhang stehen. Die Studierenden beziehen sich folglich auf unterschiedliche Lernerfahrungen und Lernmomente (Schule, Hochschule). Nachfragen der Forschenden sind so konzipiert, dass Aussagen der Studierenden aufgegriffen werden und um Klärung gebeten wird. Der Fokus liegt insbesondere auf emotionaler Lexik und Aussagen, die Einstellungen und Wertungen bekunden, da angenommen wird, dass *beliefs* mit Einstellungen in Zusammenhang stehen (cf. Fischer 1990, Pajares 1992). Die Forschende paraphrasiert zudem im Sinne der kommunikativen Validierung Aussagen der Studierenden, die dann die Gelegenheit haben, Zustimmung oder Ablehnung an der Paraphrase zu äußern bzw. diese zu spezifizieren. Der Leitfaden der Forschenden umfasst Unterfragen zu den oben gelisteten Hauptfragen, die einen besonderen Fokus auf Grammatik legen und sich an Ergebnissen des halboffenen Fragebogens (cf. Plötner 2022) orientieren. Es ist der zweite Teil des in der zuvor genannten Studie vorgestellten *mixed-methods* Designs und soll vertiefende Einblicke in die Wahrnehmungen und Überzeugungen der untersuchten Gruppe liefern.

Um *beliefs* als Teil des (expliziten und) impliziten Wissens rekonstruieren zu können, bedarf es einer geeigneten Methode, mit deren Hilfe Äußerungen der Beforschten als auch Diskursverläufe zwischen Forschenden und Beforschten systematisch interpretiert werden können. Da meinerseits angenommen wird, dass in den von den Studierenden gemachten Sprachlernerfahrungen soziale Prozesse und Interaktionen für die Genese von Überzeugungen zentral sind, als auch die erzählte Wahrnehmung (der Erfahrungen) der Studierenden Überzeugungen umfasst, wird auf die dokumentarische Methode

zurückgegriffen. Die dokumentarische Methode ermöglicht durch ihr Inventar, insbesondere durch die Verfahrensweisen der formulierenden und reflektierenden Interpretation (z.B. Arbeit mit Orientierungen und Kontrasten sowie komparative Analyse) immanente und schließlich dokumentarische Sinngehalte herauszuarbeiten (cf. Bohnsack 2021: 138-142). Die *beliefs* werden anhand des inhaltlich-strukturellen Aufbaus der Äußerungen sowie der verwendeten Orientierungen rekonstruiert. Zudem liefert der Fallvergleich im Fazit weitere Hinweise, die zur Rekonstruktion und Explizierung der *beliefs* genutzt werden.

5. Die Angst vor Fehlern

Erfahrungen mit Fehlern sind auf zwei Ebenen angesiedelt: Zum Einem haben Studierende Erfahrungen mit Fehlern in eigenen Sprachproduktionen gesammelt und hier Überzeugungen und Einstellungen entwickelt. Zum Anderen konnten sie den Umgang mit Fehlern und im weiteren Sinne mit fehlendem Sprachwissen durch Lehrkräfte und andere Personen beobachten, auch wenn sie ggf. selbst nicht davon betroffen waren bzw. keinen Fehler gemacht haben. Im kommenden Analyseabschnitt erfolgt eine Rekonstruktion von Überzeugungen, die im Zusammenhang mit dem Thema ‚Fehler‘ und im Besonderen mit ‚Angst vor Fehlern‘, die von Studierenden selbst erlebt wurde, stehen.

5.1 Der Fall Lara

Interviewte Person T48.F (Codename Lara)

L1 Deutsch, weibliche Teilnehmerin, lernt Französisch seit der Schulzeit, hat das Abitur im Fach Französisch abgelegt, studiert Französisch und eine andere Sprache, hat das Lehramtstudium im WiSe 21/22 begonnen. Das Interview wurde im Februar 2022 geführt.

Im folgenden Interviewausschnitt handelt es sich um die vierte Frage von insgesamt vier Leitfragen, die den Studierenden unmittelbar vor dem Interview schriftlich ausgehändigt werden und zur der sie sich in einem gesonderten Raum Notizen machen können. Erst im Anschluss an diese ‚Vorphase‘ findet das Interview statt. Die Frage, die den Studierenden vorliegt, lautet wie folgt:

Was wäre für Ihre eigene Entwicklung in Bezug auf Sprache / Studium in nächster Zeit von Bedeutung? Was möchten Sie selbst noch lernen?

Auch wenn es sich hier um eine ‚Was-Frage‘ handelt, die als eher ungeeignet zur Rekonstruktion impliziten Wissens gilt, da sie oft zunächst explizites Wissen offenlegt, so können doch anhand des Diskursverlaufs und der Verhandlung des ‚Was‘ (Frage: Wie wird das Was verhandelt?, cf. Bohnsack 2021: 24-25) Überzeugungen der Studierenden rekonstruiert werden.

Die Studierende Lara beginnt ihre Antwort zunächst mit einer Begründung, nämlich der Angst vor Fehlern, bevor sie auf den Inhalt bzw. die Kompetenz ihres Lernwunsches eingeht und im unmittelbaren Anschluss ihr Gefühl der Angst als unbegründet („dumm“) abtut.

(Lara, Z. 247-265)⁶

A: [...] was was wünschen sie sich denn was möchten sie in nächster zeit lernen | was ist denken sie was ist jetzt gerade der nächste schritt sozusagen in ihrem spracherwerb |

T48.F: also | zum einen | ich habe immer noch ziemliche angst fehler zu machen beim sprechen deswegen habe ich immer | also ich bin schon ziemlich unsicher beim sprechen und das möchte ich einfach wirklich verbessern weil es total dumm ist | ((lacht)) weil es eigentlich nicht sein müsste weil mein perfektionismus ist einfach | er schränkt mich ein |

A: hm |

T48.F: und weil ich eben in der oberstufe gedichte analysiert habe und keine ahnung bücher gelesen hab und was auch immer | fehlt mir tatsächlich eine ganze menge alltagsvokabular weil der teil ganz gut verankert ist aber der rest eben nicht weil wir wenig gesprochen haben und wenig auf französisch gehört haben damit eben die fünf hanseln die neben mir da saßen auch noch mit dabeisitzen | ja | das heißt da (2.0) muss ich noch ein bisschen [daran arbeiten]|

In Laras Äußerung zeigt sich ein Kontrast zwischen dem Wissen über Fehler – und zwar, dass diese im Spracherwerb dazugehören und Angst vor ihnen nicht notwendig sei („total dumm ist“) – und dem Wunsch, diese nicht machen zu wollen. Das Unvermögen der Kontrolle, Fehler in mündlichen Äußerungen (nicht) nicht zu begehen, beschreibt Lara als Angst. Die von Lara angeführte Unsicherheit im Sprechen ist einerseits fehlende Praxis, Sprechen als solches auszuführen bzw. zu praktizieren, andererseits sind es fehlende lexikalische Mittel, die in alltagssprachlichen Situationen eingesetzt werden. Lara führt ihr Sprachkönnen im mündlichen Bereich, das sie als lückenhaft empfindet, auf die Gestaltung des schulischen Unterrichts und die Orientierung an leistungsschwachen Schüler:innen zurück. Inhalte der Oberstufe beschreibt sie als auf schriftliche Sprachrezeption und -produktion ausgerichtet, was sie durch das Anführen von Büchern und Gedichtanalysen als exemplarische Beispiele äußert. Durch diese Textsorten, wobei „Bücher“ nicht näher spezifiziert werden – möglicherweise ist der Zugang und Umgang mit diesen gemeint – konnte sie sich kein „Alltagsvokabular“ aneignen. Hier offenbart sich die Diskrepanz zwischen der akademischen Ausrichtung der Oberstufe mit Kompetenzbereichen wie Analysieren, Interpretieren und Reflektieren und den in der alltäglichen mündlichen Kommunikation elementaren Kompetenzbereichen, wie z.B. dem Kompetenzbereich des Informierens sowie generell interaktional-mündlicher Elemente.

Da es sich um ein Interview zwischen Studierender und Hochschuldozentin handelt, muss Laras Äußerung auch unter Berücksichtigung der institutionellen Hierarchie und insbesondere Laras starker Orientierung an Lehrkräften (siehe hierzu auch Fußnote 8) betrachtet werden. Man gewinnt den Eindruck einer Erklärung oder Rechtfertigung der Studierenden in Bezug auf die von ihr noch nicht als ausreichend empfundenen Beherrschung der mündlichen Sprache. Laras negativer Blick auf ihre Mitschüler:innen äußert sich sprachlich im Gebrauch von „fünf Hanseln“ als Gruppe von Personen, die nicht näher bestimmt und als unbedeutend eingestuft wird. Die Gruppe wird als passiv beschrieben („die da neben mir saßen auch noch

6 Die Zeilenummerierung bezieht sich auf die aktuell vorliegenden Word-Transkripte. Aufgrund von Formatierungsanpassungen sowie minimaler Korrekturen, insbesondere der erneuten Überprüfung klein(st)er diskursiver Interventionen („[mh_hm]“), können die Zeilenangaben zukünftig noch variieren.

mit dabeisitzen“), ihr Interesse am Fach Französisch wird von Lara als äußerst gering eingeschätzt, was sich auch in weiteren Äußerungen der Studierenden zeigen lässt.⁷

Interessant ist der Gebrauch des Begriffs des Perfektionismus, den Lara als Persönlichkeitsmerkmal klassifiziert („mein Perfektionismus“). Perfektionismus als Persönlichkeitsmerkmal wird mit einem leistungsabhängigen Selbstwert in Verbindung gebracht, der mit Versagensangst und geringem Selbstvertrauen einhergeht (cf. Cheng et al. 1999, Rubio-Alcalá 2017). Laras Streben nach Selbstoptimierung und Perfektion zeigt sich an vielen Stellen des Interviews, von denen im Folgenden eine explizite Äußerung Laras angeführt wird.

(Lara, Z. 278-287)

T48.F: ich glaube dass | also ich hab nicht nur in französisch
angst vor fehlern |

A: [mh_hm] |

T48.F: sondern ich hab generell davor angst fehler zu machen weil
weil eben meine familie nicht an mich geglaubt also jetzt mal ganz dumm
gesagt die haben einfach nicht an mich geglaubt |

A: [mh_hm] |

T48.F: und deswegen habe ich immer angst dass sie irgendwo ein
bisschen recht haben | was ich weiß ich weiß dass es nicht so ist aber
das ist einfach immer so der gedanke da[hinter] |

Das Streben nach Fehlerfreiheit hängt stark mit Laras Leistungsdenken zusammen, das sie bereits in der Schulzeit entwickelt habe, um sich vom bildungsfernen Elternhaus („Familie“) abzugrenzen, gleichzeitig verbunden mit dem Wunsch, von ihrer Familie Anerkennung und Unterstützung zu bekommen (Kontrast zu „die haben einfach nicht an mich geglaubt“). Hier lässt sich die Überzeugung ‚Ich erhalte keine Anerkennung, wenn ich Fehler mache‘ rekonstruieren.⁸ Über Fehlerfreiheit und aus globalerer Bildungsperspektive über gute Noten kann Lara beweisen, dass sie Leistung aus sich selbst heraus erbringen kann, ohne die Unterstützung ihrer Familie. Der Orientierungsrahmen ‚Familie‘ begleitet die Studierende in ihren Äußerungen.⁹

Die Angst vor Fehlern bzw. das Streben nach Perfektion führt dazu, dass Lara ihre Sätze im Mündlichen vorher durchdenkt, um nicht spontan frei sprechen zu müssen. In der Vorfertigung der Sätze liegt ihr Fokus

7 Lara gibt an anderer Stelle an, dass niemand in der Lerngruppe Lust auf Französisch hatte, es sei für alle, die es weiterwählten, das „kleinste Übel“ (Z. 108 und Z. 127) gewesen. Sie konzeptualisiert sich selbst als einzige Person, für die Französisch eine Bedeutung hatte, und sieht sich stets im Kontrast zum Rest der Lerngruppe (sowohl in der Mittel- als auch in der Oberstufe).

8 Unter Berücksichtigung wissenschaftlicher Literatur zu Angst im Fremdsprachenunterricht kann Laras Angst der *fear of negative evaluation* (Horwitz et al. 1986: 128) zugerechnet werden.

9 Sie führt Lehrkräfte als Kontrast zur Familie an, da sie erstere als unterstützend wahrgenommen hat. Lehrkräfte übernehmen in Laras Diskurs die Funktion der Familie, sie nutzt zur Beschreibung derselben bspw. sehr emotional aufgeladene Lexik („ich habe meine Lehrerin wirklich sehr geliebt“, Z. 28-29) sowie die Metaphorik des Wachsens („mich einfach gegossen hat als kleine Pflanze“, Z. 17), um auf die Förderung ihrer Fähigkeiten zu referieren.

vor allem auf grammatischer Korrektheit, die im Folgenden anhand des bestimmten Artikels und seiner Auswirkungen auf die Satzstruktur (Bsp. Konkordanz von Adjektiven) dargestellt wird.

(Lara, Z. 303-341)

T48.F: h° ich hab hab angst davor fehler zu machen | ich hab [mache nicht unbedingt fehler] |

A: [dass sie ((unverständlich))] |

T48.F: ((lacht)) | also es ist einfach so dass ich da sitze | und (2.0) also ich sage lieber gar nichts als dass ich ein fehler mache |

A: hm | aber das heißt jetzt | ich beziehe es jetzt mal auf die französischkurse die sie hier machen wenn sie eine frage gestellt kriegen dann antworten sie schon oder antworten sie eher [nicht] |

T48.F: [ich] antworte | doch ich antworte schon aber ich bin dann so verkopft dass ich einfach (2.0) | also es ist zum beispiel so ähm | wenn x mich fragt ähm | keine ahnung nach der fabel ho la ci la cigale et la fourmi ja [genau] |

A: [mh_hm] |

T48.F: so | dann in meinem kopf ist | ist es le cigale | und [dann]

A: [hm] |

T.48.F: habe ich alles männlich angepasst und sage es dann auch so weil es weil ich es halt so [durchdacht] |

A: [mh_hm] |

T48.F hab | und wenn das dann ein fehler ist dann ähm |

A: sie meinen der fehler ist dann auch son schli schlimmer fehl | was heißt schlimmer fehler aber der zieht sich dann so durch | durch diese ganze struktur |

T48.F: ja ja genau | ja |

A: okay | obwohl er [eigentlich] |

T48.F: [weil ich es] halt schon durchdacht hab | ((lacht)) weil es ist halt schon also |

A: weil sie eigentlich dann | ja eigentlich | also in ihrer welt ja gar keinen fehler gemacht haben | bloß weil sie sozusagen am anfang irgendwas |

T48.F: ja | also ja weil ich aus | aus sicherheitsgründen es schon so durchdacht habe | dass es kein | dass es zu keinem fehler kommt | und dann eben dann ist es halt schwierig das so | spontan umzu_münzen weil es halt schon so fest in meinem kopf ist | weil ich was ich sagen würde | ((lacht)) |

In der Äußerung Laras wird eine Praxis der Studierenden deutlich: Sie konstruiert Sätze, die sie mündlich äußern möchte, vorab bewusst gedanklich und überprüft diese auf grammatische Korrektheit (*accuracy*, Formorientierung). Sie selbst bezeichnet diese Praxis als „verkopft“ und stellt sie in einen Kontrast zum spontanen fremdsprachlichen Handeln. Das Widersprüchliche an dieser Praktik ist, dass sie – so wie es die Studierende beschreibt – eine Selbstkorrektur verhindert, da sie selbst nicht in der Lage sei, die Äußerung bei Teilkorrektur von außen (z.B. Artikelkorrektur) grammatisch anzupassen. Es wirkt, als sei die vorab konstruierte Äußerung eine dann (auswendig) reproduzierte Äußerung.

Die Praktik kann einerseits als Fehlervermeidungspraxis bezeichnet werden, die auf der Überzeugung ‚Ich erhalte keine Anerkennung, wenn ich Fehler mache‘ gründet. Es kann davon ausgegangen werden, dass diese Überzeugung einerseits mit dem Selbstwert der Studierenden, der von ihr selbst explizit mit familiären Strukturen benannt wurde, als auch mit dem Verhältnis zur Fremdsprachenlehrkraft zusammenhängt (etwa, dass sie diese nicht enttäuschen möchte). Mögliche Alternativen, wie etwa ein Anzeigen, dass man sich des Artikels nicht sicher sei und Hilfe benötige oder aber auch ein humorvoller Umgang mit französischer Grammatik werden als Praktiken nicht beschrieben.

Andererseits kann die genannte Praktik auch als Praxis mündlicher Äußerungen gelten. Um mündliche Sprache zu produzieren, wird auf die gedankliche Vorabproduktion zurückgegriffen. Die Herstellung von Konkordanzen, die insbesondere in der dritten und vierten Phase (Phrasales Verfahren, Satz-Verfahren) der *Processability Theory* beschrieben werden (Pienemann 2005: 9), wird von der Studierenden in einem bewussten gedanklichen Prozess vollzogen. Das kognitive Durchdenken kann als Form der *language awareness* klassifiziert werden und erinnert zugleich an Abläufe der schriftlichen Sprachproduktion, es ist ggf. eine Praktik, die in der mündlichen und schriftlichen Produktion sprachlicher Äußerungen Anwendung findet.

Um an dieser Stelle noch einen – möglicherweise gewagten – Bezug zu kognitivem Wissen und Können herzustellen: Die Analyse der Interviewsequenz legt nahe, dass grammatisches Wissen in Praktiken eingebunden wird, diese unterstützt oder – je nach Situation – behindert. Die im Vorfeld (vor der Sprachproduktion) durchgeführte grammatische Konkordanz erfüllt einerseits das Sicherheitsbedürfnis der Studierenden beim Sprechen und kann so zunächst als funktional bezeichnet werden. Lara äußert sich mündlich mithilfe dieser Praktik. Andererseits behindern die Vorab-Konkordanz und die Reproduktion der memorierten Phrasen das spontane Reagieren auf Einflüsse, hier Fehlerkorrekturen, von außen, was wiederum dem Sicherheitsbedürfnis entgegenwirkt. Für spontanes und flexibles Sprechen müsste die Praktik der Vorab-Konstruktion aufgegeben werden.

5.2 Der Fall Alex

Interviewte Person T52.F (Codename Alex)

L1 Deutsch, männlicher Teilnehmer, lernt Französisch seit der Schulzeit, hat das Abitur im Fach Französisch nicht abgelegt, studiert Französisch und ein anderes Fach (keine Sprache), hat das Lehramtsstudium im WiSe 22/23 begonnen. Das Interview wurde im Dezember 2022 geführt.

In der Eingangssequenz des Interviews, als Antwort auf die erzählgenerierende Frage, erzählt der Studierende Alex, zu Beginn des Französischunterrichts / in Klasse 7 „nicht so gut“ gewesen zu sein und

„Riesenprobleme“ gehabt zu haben. Die folgende Erzählsequenz setzt hier mit einer Nachfrage zu dieser Aussage des Studierenden ein.

(Alex, Z. 49-70)

A: mal äh reinfragen okay | sie haben ja gesagt sie waren nicht so gut | also in der zum anfang in der [siebten klasse] |

T52.F: [ja siebten klasse] |

A: was heißt nicht so gut | also ähm was ist ihnen schwieri also was war für sie schwierig warum sagen sie sie waren da nicht so gut |

T52.F: ich würd sagen da war generell alles ziemlich neu und ich hab halt nicht so viel verstanden diesem dieses konstrukt sprache noch nicht so begriffen | oder wie sachen ausgesprochen worden sind wie bilde ich einen satz wie konjugiere ich so die sachen ähm diese grundlagen haben halt gefehlt | aber als die dann irgendwann dazugekommen sind und man so ein fundament der sprache hatte hatte man natürlich auch so langsam so lernerfolge so erzielt und gesehen ach es ist doch alles schaffbar | und ich hab mir anfangs französisch so utopisch vorgestellt wie so leute mathematik meistens | wo leute denken oh wie soll ich denn diese formel lösen und irgendwann hab ich dann gemerkt es ist gar nicht so schwer wie ich es mir anfangs vorgestellt habe | und dann ka kam diese angst nicht mehr von wegen oh nein französisch in der letzten stunde oh nee | sondern so oh französisch wird ja ganz entspannt |

A: und sie hatten richtig angst also ne zeit lang |

T52.F: ja | äh der da hat der lehrer ein bisschen was zu tun und auch die angst da was falsches zu sagen |

Alex konstruiert die französische Sprache als etwas Unbekanntes / Neues und führt exemplarisch die unbekannte Phonetik, Syntax und Grammatik (Verbkonjugation) an, die er als Grundlage („Fundament der sprache“) ansieht. Die Vielzahl der Bereiche ist zunächst überfordernd und steht im Kontrast zu „schaffbar“. Alex vergleicht Französisch mit Mathematik – der Vergleich mit Mathematik oder anderen naturwissenschaftlichen Fächern sowie der Fremdsprache Englisch ist in mehreren Studierendeninterviews zu finden – und verweist hier auf deren Anwendung („wie soll ich denn diese Formel lösen“), wobei das Lösen von Formeln an kurze schriftliche Aufgaben erinnert. Er wechselt beim Vergleich mit dem Fach Mathematik in den Plural und kreiert so eine Perspektive kollektiven Empfindens. Im Gegensatz zum kollektiven Empfinden kann er jedoch die Überforderung und Angst, wie sich im weiteren Diskursverlauf zeigen wird, überwinden bzw. auflösen, was sich auch durch den Wechsel in die erste Person Singular widerspiegelt. Noch im siebten Lernjahr ändert sich seine negative Einstellung zum Fach in eine positive, das Fach Französisch wird zu einem Fach, in dem sich Alex entspannen kann. Die anfängliche Angst, die Alex zunächst auf seinen fehlenden Kenntnissen aufbaut, wird von ihm auf Nachfrage mit der Fremdsprachenlehrkraft, hier aber sprachlich abgeschwächt („ein bisschen“), als auch mit der mündlichen Sprachproduktion in Verbindung gebracht.

(Alex, Z. 71-81)

A: was heißt der lehrer hatte was zu tun |

T52.F: äh ja der lehr lehrer war immer so ziemlich streng und hat sich dann immer so aufgeregt oh wie können sie denn dieses wort nicht richtig aussprechen | und wenn man halt so eine reaktion bekommt wenn man dann fehler macht hat man dann gleich dreimal so viel angst so was falsch zu sagen | und das erhöht halt den druck | und dann auch so die fehlerquote bei nem schüler |

A: hm_hm | ähm das heißt dann machen sie noch mehr fehler |

T52.F: ja ja [wenn] |

A: [wenn man] |

T52.F: wenn ich nervös bin mach ich noch mehr fehler |

Die Reaktion der Lehrkraft auf fehlerhafte Aussprache seitens der Lernenden beschreibt Alex als emotional („hat sich dann immer so aufgeregt“). Der zweimalige Gebrauch des Adverbs „immer“ zeigt die Regelmäßigkeit des Verhaltens an und rechtfertigt gleichzeitig die Klassifizierung „streng“ als dauerhafte Eigenschaft der Lehrkraft. Sie steht im Kontrast zu nachsichtigeren Lehrkräften. Alex baut des Weiteren eine kausale Kette auf: Fehler – emotionale Reaktion der Lehrkraft – Angst – Druck – Zunahme an Fehlern. Auch wenn er hier zunächst das unpersönliche Pronomen ‚man‘ gebraucht, wird doch in der letzten Zeile deutlich, dass er von sich selbst spricht. Folgt man Alex’ Ausführungen, so führt die Reaktion der Lehrkraft in einen Zirkel, in dem Schüler:innen permanent Stress (Druck und Angst) ausgesetzt sind und die Lehrkraft unzufrieden ist.

Stress und Angst werden von Alex an späterer Stelle und mit Bezug zu universitären Sprachkursen thematisiert. Die Steigerung des Empfindens wird metaphorisch durch das Richten einer Waffe auf die jeweilige Person, die gerade die Aufgabe beantworten soll, verbalisiert. Alex nutzt auch hier das Adverb „immer“, um die permanent angespannte Situation zu beschreiben. Alex’ Angst drückt sich zudem in der neunzig-minütigen Fokussierung auf den Unterricht und die Lehrkraft aus, um nichts zu verpassen und um nicht aufgrund eigenen Verschuldens (fehlende Aufmerksamkeit) bestraft zu werden. Die Sanktionierung von sprachlichen und auch inhaltlichen Fehlern wird als durchgehende Praxis der Lehrkraft dargestellt.

(Alex, 486-509)

T52.F [ähm] sag ich mal hab ich mit einer professorin die mhm | da erinnere ich mich an jede stunde klitzeklein genau | weil ich mich wirklich neunzig minuten voll fokussieren muss |

A: mh_hm |

T52.F weil ich hab das gefühl sie hat immer so ne shotgun auf jeden gerichtet | [und] |

A: [okay] |

T52.F wenn man etwas falsches sagt | [guckt sie mich an] |

A: [in französisch] |

T52.F: in [französisch] |

A: [okay] |

T52.F und dann hat sie halt diese shotgun | und redet dir die den mund zu | sag ich mal | wo sie sagt ihr müsst das doch können das sind die grundlagen | und da muss man sich immer voll fokussieren | also das bleibt mir immer negativ in erinnerung | aber im letzten semester hatte ich ja dieses orientierungsstudium und hatte da halt diesen französischkurs bei frau x glaube ich wars | und ähm | das war so das erste mal wo ich richtig viel französisch gehört habe wo | von anderen leuten die das so sprechen live | und auch selber so sehr viel französisch geredet habe | und da sind immer sehr viele lustige konversationen gewesen und das hat immer mir sehr viel spaß gemacht so | weil sie hat aus ihrem französischen leben erzählt aus ihren ganzen erfahrungen in frankreich | das war mal sehr cool |

Die Praktik der Lehrkraft wird als den Studierenden über den Mund fahrend, sie nicht ausreden lassend beschrieben („redet dir die den Mund zu“). Man gewinnt den Eindruck, dass den Studierenden das Sprechen untersagt wird, damit die Lehrkraft ihre Expertise vortragen kann. Im Anschluss erfolgt laut Alex' Äußerung eine Belehrung durch die Lehrkraft, in der sie den Studierenden die Fehler oder fehlenden Kenntnisse als fehlende Grundlagen vor Augen führt. Das bedeutet, dass das Selbstwertempfinden der Studierenden heruntergesetzt wird, da ihr fehlendes Wissen und Können als etwas konzeptualisiert wird, über das sie eigentlich schon verfügen müssten (und das nicht erst noch zu erlernen sei). Im Kontrast dazu führt Alex den Sprachkurs mit einer anderen Lehrkraft im zeitlich davor liegenden Orientierungsstudium an, in dem er viel Französisch gehört und gesprochen habe. Er beschreibt diese Lehrkraft als eine Person, die den Studierenden persönliche Geschichten erzählt habe und nicht auf deren fehlende Kenntnisse ausgerichtet war, sondern – ganz im Gegenteil – ihnen viele neue Informationen zur Verfügung gestellt habe. In Alex' Äußerungen zeigen sich zwei erlebte Erfahrungen: Während Lehrkraft A Fehler und deren Vermeidung fokussiert und dies über Belehrung und Reduzierung des Selbstwertes praktiziert, fördert Lehrkraft B das Sprechen und reichert dieses mit persönlichen Geschichten, die Alex interessieren, an. Fehler und deren Korrektur spielen hier keine Rolle. Alex empfindet, viel Französisch gesprochen und gehört zu haben.

In der kommenden Sequenz erfolgt noch einmal eine Nachfrage zum Unterricht mit Lehrkraft A. Der Studierende stellt diese Lehrkraft in Kontrast zu weiteren Lehrkräften, bei denen er keine Angst vor Fehlern habe („erzähle ich auch mal gerne den größten Müll“).

(Alex, Z. 772-794)

A: okay weil man dann | was was für ein gefühl hat man dann | dass man |

T52.F: ja dass man beim nächsten mal nochmal ne richtige schelle bekommt oder so | oder ich weiß nicht | das ist einfach so ein unwohles gefühl wenn man was da was falsch macht | bei anderen gar kein problem | da erzähle ich auch mal gerne den größten müll | aber bei ihr | wenn du da was falsch sagst | das ist ein anderes gefühl |

A: ja aber versuchen sie mal das andere gefühl zu beschreiben | also weil sie sagen das ist so erschließen | es ist ja wie tot eigentlich | ne wenn ich jetzt mal übertragen würde | warum warum ist es so schlimm | also bei ihr nen fehler zu machen | oder ihren blick dann zu haben | oder ihre enttäuschung zu spüren | oder so |

T52.F: ähm (1.0) weil sie dann immer so uns | ein bisschen so schlecht redet von wegen | ja das hätte jetzt jeder andere gewusst | ihr müsst das wissen | äh ich weiß nicht | vielleicht auch dass wir ihre erwartungen enttäuschen | ich weiß nicht ob wir jetzt schon sie so äh wertschätzen | dass wir sagen auch wir wollen sie nicht enttäuschen | kann ja auch sein | und dadurch dass man halt ihre erwartungen nicht erfüllt (0.4) | fühlt man sich selber ein bisschen schlecht | dann dann guckst sie dich noch böse an | im schlimmsten fall gibt sie dir noch einen kommentar von wegen wie schlecht du bist | und dann ist so dein dein selbstwertgefühl in französisch schon komplett weg | so sage ich mal |

Alex nimmt eine kollektive Perspektive ein, wenn er erneut auf die Praktik der Lehrkraft A eingeht, die Kompetenz der Studierenden als nicht ausreichend und dem universitären Niveau nicht entsprechend darzustellen. In der Sequenz wird noch ein weiteres Handeln der Lehrkraft deutlich: Sie setzt die Person oder gesamte Gruppe, deren Nicht-Wissen oder -Können im Fokus steht, in Kontrast zu einer anderen (fiktiven) kompetenten Gruppe („ja das hätte jetzt jeder andere gewusst“). Er sucht die Ursache für das Verhalten der Lehrkraft gegenüber den Studierenden im Empfinden einer Enttäuschung von Erwartungen. Die Vorstellung, dass die Lehrkraft enttäuscht sei, und die fehlende Abgrenzung zu ihrem destruktiven Verhalten führen u.a. dazu, dass Alex seine sprachlichen Fertigkeiten als gering einschätzt. Der Versuch über das Konzept der Wertschätzung – dieses wird allerdings in Bezug auf das Erleben im Klassenraum nicht als vollständig passend empfunden („ich weiß nicht ob wir jetzt schon sie so äh wertschätzen“) – die Reaktion der Lehrkraft zu erklären, zeigt, dass Alex sich von der Evaluation der Lehrkraft nicht abgrenzen kann. Die Wahrnehmung der eigenen Sprachkompetenz als defizitär wird übernommen und durch die Aussage der Lehrkraft „im schlimmsten Fall“ noch bestätigt.

(Alex, Z. 795-806)

A: und haben | würden sie sagen | sie haben irgendwie so ein selbstwert problem im französischen |

T52.F. ja also ich würde nicht sagen dass ich überhaupt hierhin gehöre | jetzt mit meinen französisch äh ähm fähigkeiten | aber irgendwie hab ichs hierhin geschafft | ich würde auch vielleicht sagen ist vielleicht ein bisschen glück | keine ahnung | aber wenn ich immer so andere leute höre | wie sie französisch reden | oder andere leute sehe was sie für erwartungen haben | was man für ein französisch hat | denke ich so | ach du meine güte ich fühl mich wie ein siebtklässler umgeben von zwölftklässlern die so richtig gut französisch können | also ich hab da glaub ich wirklich ein geringes selbstwertgefühl in französisch |

Der kollektive Orientierungsrahmen von Alex zeigt sich im Vergleich seiner sprachlichen Kompetenz mit anderen Studierenden sowie in der Orientierung an den Erwartungen der Lehrkraft und der (im vorherigen Abschnitt) verbalisierten Ausrichtung der Waffe auf ihn durch dieselbe. Die Überzeugung ‚Mein Französisch ist defizitär‘ wird hier fortlaufend bestätigt. Er wundert sich, wie er es in die universitären (höheren) Sprachkurse geschafft habe, er fühlt sich in diesen nicht am richtigen Platz. Die Möglichkeit an den Kursen teilzunehmen, wird nicht als Ergebnis eigener Leistung konzipiert, sondern als Zufall („Glück“) eingestuft. Im Gegensatz zum vorherigen Abschnitt, in der Alex sich noch als Teil der Gruppe sieht, die von Lehrkraft A reduziert wird, steht er hier allein da. Der Kontrast zwischen Sprachanfänger:innen („Siebtklässler“) und fortgeschrittenen Lernenden („Zwölftklässlern“) unterstreicht noch einmal die

Überzeugung des defizitären Französisch. Selbstverständlich stehen dem Studierenden noch eine Reihe anderer Überzeugungen zur Verfügung, die nicht Fokus der Untersuchung sind, die ihm aber helfen, mit der Inkompetenz-Wahrnehmung umzugehen.

6. Fallvergleichendes Fazit & Ausblick

Die im vorliegenden Artikel untersuchten Interviewauszüge umfassen Studierendenwahrnehmungen aus zwei Fällen zum Fremdsprachenunterricht in der Schule und zu sprachpraktischen Kursen an der Hochschule. Das gemeinsame Thema ist Angst während des institutionellen Fremdspracherwerbs. Von beiden Studierenden wird das Empfinden von Angst zu unterschiedlichen Zeitpunkten des Interviews thematisiert, ohne dass es vorher von der Forschenden adressiert wurde. Die Angst umfasst insbesondere die Angst vor sprachlichen Fehlern im Sinne einer *fear of negative evaluation* seitens der Lehrkraft. Der Unterschied in den Fällen lässt sich wie folgt beschreiben: Laras Blick richtet sich bei der Beschreibung ihrer Angst auf die eigenen Leistungsansprüche, verbunden mit dem Wunsch keine Fehler zu begehen. Alex äußert nicht solche Leistungsansprüche, sondern knüpft seine Ängste an Praktiken einer schulischen und einer universitären Lehrkraft. Angst, etwas Falsches zu sagen – wobei es nicht ausschließlich um formorientiertes, sondern auch um inhaltliches Sprechen geht –, ist bei Alex also nicht per se vorhanden, denn manchmal erzähle er „gerne den größten Müll“. Es sind die Reaktionen der Lehrkräfte, die bei Alex Angst erzeugen. Während Lara sich stark an Lehrkräften orientiert und die Lerngruppe als eher unbedeutend klassifiziert, ist Alex' Fokus stärker auf die Gruppe gerichtet. Praktiken der Lehrkräfte, etwa Äußerung von Ärger über nicht-zielsprachige sprachliche Strukturen der Lernenden, ordnet er als Druckerhöhung (auf Lernende) ein. Der beschriebene Druck führe wiederum bei ihm selbst zu einer Zunahme an Fehlern. Lara beschreibt hingegen keine Praktiken von Lehrkräften, die ihre Fehlerangst auslösen oder erhöhen würden. Ihre Angst führt sie auf fehlendes Vertrauen und fehlende Unterstützung ihrer Familie – also auf einen erlebten Mangel – und auf den daran geknüpften Perfektionismus ihrerseits zurück. Der Orientierungsrahmen ‚Familie‘ spielt in Alex' Darstellungen keine Rolle. Auch wenn beide Studierenden sich mit der Gruppe vergleichen, empfindet Lara ihre sprachlichen Äußerungen in Bezug zu anderen Lernenden nicht als defizitär, sondern ausschließlich in Bezug zur Norm (repräsentiert durch die Lehrkraft) und wahrscheinlich im Vergleich zu ihren Kenntnissen in der L1. Alex pendelt in seinen Äußerungen zwischen der Gruppenperspektive („Angst vor den Praktiken der Lehrkraft“) und seinen individuellen Kenntnissen im Vergleich zur Gruppe der Lernenden. Durch den Verweis auf die siebte Klasse, in der Alex – wie er eingangs formuliert – auch Angst empfunden habe, schließt er seinen Diskurs und zeigt, dass er sich auf der Universität erneut in einer Stresssituation ähnlich jener zu Beginn des Spracherwerbs befindet.

In der aktiven Auseinandersetzung mit schulischem und universitärem Erfahrungswissen liegt die Chance, sich der Wahrnehmung in unterrichtlichen Situationen zu nähern, Praktiken und Überzeugungen durch Rekonstruktion aufzudecken und zu reflektieren, u.a. mit dem Ziel analoges Verhalten nicht im Sinne kollektiver Muster zu reproduzieren. Das Auslösen von Stress und Angst durch verschiedene Praktiken seitens der Lehrkräfte sowie implizite Überzeugungen der Lernenden bzw. Studierenden, die diese Praktiken nicht oder nicht ausreichend in Frage stellen und in ihnen ihre eigenen Überzeugungen reproduzieren, wie z.B. ‚Ich erhalte keine Anerkennung, wenn ich Fehler mache‘ oder ‚Mein Französisch ist defizitär‘, bezeugen u.a. die Bedeutung der rekonstruktiven Forschung. Aufgabe der Fremdsprachendidaktik ist nicht nur dieses Erfahrungswissen für die einzelnen sprachlichen Fächer zu rekonstruieren und gemeinsame und ggf. differente Erfahrungsräume für die ersten und zweiten Fremdsprachen darzustellen, sondern in einem nächsten Schritt auch geeignete Methoden zu entwickeln, Studierende und ausgebildete Lehrkräfte im

Umgang und in der Reflektion mit diesen zu schulen. Das Streben nach Fehlerfreiheit in der Fremdsprache wird – wie von Alex beschrieben – von Lehrkräften des universitären Sprachenzentrums praktiziert. Praktiken, die ein schlechtes Gewissen und ein defizitäres Gefühl gegenüber der eigenen fremdsprachlichen Kompetenz erzeugen und in Folge zu Stress und Angst im Spracherwerb führen, sollten zwingend hinterfragt werden. Der Umgang mit Fehlern spielt hier eine bedeutende Rolle, insbesondere im Erwerb der französischen Sprache scheint er eine weiterhin sehr prominente Rolle einzunehmen.¹⁰ Überzeugungen werden – bedingt durch die Tatsache, dass sie meist nicht individueller, sondern kollektiver Natur sind – im System, so auch auf der Universität, reproduziert. Es ist durchaus möglich, dass die unterrichtenden Lehrkräfte selbst die genannten Überzeugungen verinnerlicht haben und in ihren Praktiken leben. Überzeugungen können höchstwahrscheinlich – wie im Fall von Lara – über den unterrichtlichen Kontext hinauswirken.

Literaturverzeichnis

- Alamer, Abdullah & Almulhim, Fahad (2021). The Interrelation between Language Anxiety and self-determined Motivation. A Mixed Methods Approach. *Frontiers in Education*, 6, S. 1–12. Online: <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.618655> (zuletzt geprüft am 26.07.2023).
- Bleyhl, Werner (1999). *J'accuse!* Der gängige Französischunterricht erdrosselt mit seiner Grammatikorientierung das Lernen der französischen Sprache. Ein solcher Fremdsprachenunterricht bewirkt - kontraproduktiv - die kulturelle Verarmung Europas. *Französisch heute*, 30(3), S. 252–263.
- Blömeke, Sigrid; Suhl, Ute & Döhrmann, Martina (2012). Zusammenfügen was zusammengehört. Kompetenzprofile am Ende der Lehrerausbildung im internationalen Vergleich. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58(4), S. 422–440.
- Bohnsack, Ralf (2020). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive*. Stuttgart: utb.
- Bohnsack, Ralf (2021). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. 10., durchgesehene Auflage. Leverkusen: utb.
- Bredel, Ursula (2013). *Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht*. 2. Auflage, Paderborn: Schöningh.
- Byram, Michael (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Campbell, Christine M. & Shaw, Victor M. (1994). Language anxiety and gender differences in adult second language learners: Exploring the relationship. In: Carol A. Klee (Hrsg.), *Faces in a crowd: The individual learner in multisection courses. Issues in language program direction: A series of annual volumes* (S. 215–243). Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Cheng, Yuh-show; Horwitz, Elaine K. & Schallert, Diane L. (1999). Language Anxiety: Differentiating Writing and Speaking Components. *Language Learning* 49(3), S. 417–446.
- Dengscherz, Sabine (2016). Sprachstrukturen reflektieren, verstehen – und erklären können. Zur Auseinandersetzung mit Grammatik in der Ausbildung von Lehrenden für Deutsch als Fremd- und

10 Für das Fach Spanisch können weitaus weniger Textstellen zu Angst vor Fehlern gefunden werden.

- Zweitsprache. In: Ilona Feld-Knapp (Hrsg.), *Grammatik (CM-Beiträge zur Lehrerforschung)* (S. 30–60). Budapest: Eötvös-József-Collegium.
- Edge, Julian (1989): *Mistakes and Correction*. London, New York: Longman.
- Fischer, Nele (2020). *Überzeugungen angehender Lehrkräfte zu sprachlich-kultureller Heterogenität in Schule und Unterricht. Theoretische Struktur, empirische Operationalisierung und Untersuchung der Veränderbarkeit*. Leuphana Universität Lüneburg, Dissertationsschrift.
- Gerlach, David (2022). Das Wissen von Fremdsprachenlehrpersonen – und Grundsätzliches zu seiner Beforschung. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 33(1), S. 29–50.
- Gregersen, Tammy & Horwitz, Elaine (2002). Language Learning and Perfectionism: Anxious and Non-Anxious Language Learners' Reactions to Their Own Oral Performance. *The Modern Language Journal*, 86, S. 562–566.
- Horwitz, Elaine K.; Horwitz, Michael B. & Cope, Joann (1968). Foreign Language classroom anxiety. *Modern Language Journal*, 70, S. 125–132.
- Iványi, Rudolf (2016). Zu einigen Widersprüchen der Grammatikvermittlung. Zugleich ein Plädoyer für einen differenzierten Umgang mit sprachlicher Korrektheit im DaF-Unterricht. In: Ilona Feld-Knapp (Hrsg.), *Grammatik (CM-Beiträge zur Lehrerforschung)* (S. 306–327). Budapest: Eötvös-József-Collegium.
- Klein, Wolfgang (1999). Die Lehren des Zweitspracherwerbs. In: Norbert Dittmar & Anna Giacalone Ramat (Hrsg.), *Grammatik und Diskurs. Grammatica e discorso. Studi sull'acquisizione dell'italiano e del tedesco / Studien zum Erwerb des Deutschen und des Italienischen* (S. 279–290). Tübingen: Stauffenburg.
- Kleppin, Karin & Königs, Frank (1991). *Der Korrektur auf der Spur – Untersuchungen zum mündlichen Korrekturverhalten von Fremdsprachenlehrern*. Bochum: Brockmeyer.
- Krauss, Stefan; Lindl, Alfred; Schilcher, Anita & Tepner, Oliver (2017). FALKO – Ein einleitender Überblick. In: Stefan Krauss, Alfred Lindl, Michael Fricke, Anja Göhring, Bernhard Hofmann, Petra Kirchhoff & Regina H. Mulder (Hrsg.), *FALKO: Fachspezifische Lehrerkompetenzen. Konzeption von Professionswissenstests in den Fächern Deutsch, Englisch, Latein, Physik, Musik, Evangelische Religion und Pädagogik* (S. 9–66). Münster, New York: Waxmann.
- Kreft, Annika (2020). Herausforderungen bei der Fallgenerierung und (sinngenetischen) Typenbildung. Einblicke und Reflexionen auf der Basis einer videobasierten Unterrichtsstunde im Fach Englisch. *Zeitschrift für Rekonstruktive Fremdsprachenforschung*, 1(1), S. 59–70. Online: <https://www.rekonstruktive-fremdsprachenforschung.de/wp-content/uploads/2020/05/Kreft.pdf> (zuletzt geprüft am 27.07.2023).
- Legutke, Michael; Saunders, Constanze & Schart, Michael (2022). Zwischen den Disziplinen: Anmerkungen zur Fachspezifik des Professionswissens von Fremdsprachenlehrkräften. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 33(1), S. 3–27.
- Marquilló Larray, Martine (2008). *L'interprétation de l'erreur*. Nachdruck. Paris: CLE International.
- Neuweg, Georg Hans (2014). Das Wissen der Wissensvermittler. Problemstellungen, Befunde und Perspektiven der Forschung zum Lehrerwissen. In: Ewald Terhart, Hedda Bennewitz & Martin Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 583–614). 2. Auflage, Münster, New York: Waxmann.

- Neuweg, Georg Hans (2022). *Lehrerbildung. Zwölf Denkfiguren im Spannungsfeld von Wissen und Können*. Münster, New York: Waxmann.
- Ossner, Jacob (2007). Grammatik in Schulbüchern. In: Klaus-Michael Köpcke & Arne Ziegler (Hrsg.), *Grammatik in der Universität und für die Schule. Theorie, Empirie und Modellbildung* (S. 161–183). Tübingen: Niemeyer.
- Pajares, M. Frank (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), S. 307–332.
- Phillips, Elaine M. (1992). The effects of language anxiety on students' oral test performance and attitudes. *The Modern Language Journal*, 76(1), S. 14–26.
- Pienemann, Manfred (2005). An introduction to Processability Theory. In: Manfred Pienemann (Hrsg.), *Cross-Linguistic Aspects of Processability Theory* (S. 1–60). Amsterdam: John Benjamins.
- Plötner, Kathleen (2022). Lehrlerngegenstand ‚Grammatik‘. Erste Phase der *belief*-Rekonstruktion von Lehramtsstudierenden (Französisch/Spanisch) zur subjektiv-erlebten Rolle von Grammatik im Spracherwerbsprozess. *Zeitschrift für rekonstruktive Fremdsprachenforschung*, 3, S. 56–72. Online: <https://www.rekonstruktive-fremdsprachenforschung.de/wp-content/uploads/2022/08/Plotner.pdf> (zuletzt geprüft am 27.07.2023).
- Rubio-Alcalá, Fernando D. (2017). The Links between Self-Esteem and Language Anxiety and Implications for the Classroom. In: Christina Gkonou, Mark Daubney & Jean-Marc Dewaele (Hrsg.), *New Insights into Language Anxiety. Theory, Research and Educational Implications* (S. 98–216). Berlin: De Gruyter.
- Schädlich, Birgit (2010). Feedback. In: Carola Surkamp (Hrsg.), *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe*. (S. 54–55). Stuttgart u.a.: J.B. Metzler.
- Scherf, Daniel (2012). *Leseförderung aus Lehrersicht. Eine qualitativ-empirische Untersuchung professionellen Wissens*. Wiesbaden: Springer.
- Schlee, Jörg (1988). Warum gleich ein Forschungsprogramm? – Persönliche Antworten. In: Norbert Groeben, Diethlem Wahl, Jörg Schlee & Brigitte Scheele (Hrsg.), *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien: Eine Einführung in die Theorie des reflexiven Subjekts* (S. 3–5). Tübingen: Francke.
- Selinker, Larry (1972). Interlanguage. *IRAL* 10, S. 209–231.
- Selinker, Larry (1992). *Rediscovering Interlanguage*. London, New York: Longman.
- Shulman, Lee S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), S. 4–14.
- Shulman, Lee S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), S. 1–21.
- Stender, Anita (2014). Unterrichtsplanung: Vom Wissen zum Handeln. Theoretische Entwicklung und empirische Überprüfung des Transformationsmodells zur Unterrichtsplanung. Dissertation. Universität Kiel. Online: <https://d-nb.info/105332619X/34> (zuletzt geprüft am 20.03.2023).
- Stender, Anita; Brückmann, Maja & Neumann, Knut (2015). Vom Professionswissen zum kompetenten Handeln im Unterricht: Die Rolle der Unterrichtsplanung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 33(1), S. 121–133. doi.org/10.25656/01:13901

-
- Tóth, Zsuzsa (2017). Exploring the relationship between Anxiety and Advanced Hungarian EFL Learners' Communication Experiences in the Target Language: A Study of High- vs Low-Anxious Learners. In: Christina Gkonou, Mark Daubney & Jean-Marc Dewaele (Hrsg.), *New Insights into Language Anxiety. Theory, Research and Educational Implications* (S. 156–173). Berlin: De Gruyter.
- Tschirner, Erwin (2004). Kommunikative Grammatik oder wie man lernt, grammatisch richtig zu sprechen. In: María José Domínguez, Barbara Lübke & Almudena Mallo (Hrsg.), *El alemán en su contexto español. Deutsch im spanischen Kontext. Actas IV Congreso de la Federación de Asociaciones de Germanistas y Profesores de Alemán en España* (S. 39–62). Santiago de Compostela: Universitätsverlag.
- Vogel, Klaus (2000). Die Fehlerbewertung und die Krise des Faches Französisch in Deutschland. In: Henning Düwell, Claus Gnutzmann & Frank Königs (Hrsg.), *Dimensionen der Didaktischen Grammatik. Festschrift für Günther Zimmermann zum 65. Geburtstag* (S. 349–372). Bochum: AKS Verlag.
- Wirtz, Markus A. (Hrsg.) (2017). *Dorsch – Lexikon der Psychologie*. 18., überarbeitete Auflage. Bern: Hogrefe.

Autorinnenangaben

Kathleen Plötner, Prof. Dr., Universität Potsdam

Beliefforschung, Professionalisierung von Lehrkräften, Konstruktionsgrammatik, Virtual Reality