

Mehrsprachige Ressourcen im Fremdsprachenunterricht.

Zur Bedeutung der Sprachbiographie für das Erleben von Ängsten im Fremdsprachenerwerb.

Schriftliche Hausarbeit

zur Erlangung des akademischen Grades Master of Arts

im gemeinsamen Masterstudiengang „Empirische Mehrsprachigkeitsforschung“

an der Ruhr-Universität Bochum und der Technischen Universität Dortmund

(Gemeinsame Prüfungsordnung für den gemeinsamen Masterstudiengang „Empirische
Mehrsprachigkeitsforschung“ mit dem Abschluss Master of Arts an der Ruhr-Universität

Bochum und der Technischen Universität Dortmund vom 6. Januar 2020)

Vorgelegt von

Struck, Linda



Fakultät Kulturwissenschaften

Institut für Diversitätsstudien

Technische Universität Dortmund

22.08.2024

Prof. Dr. Barbara Mertins

Dr. Renate Chantal Delucchi Danhier

Danksagung

Manchmal gibt es herausfordernde Zeiten, in denen man selbst nicht daran glaubt, es zu schaffen. Es ist ein großes Geschenk, dass es in diesen Momenten Menschen gibt, die an dich glauben und dir helfen, den Glauben an dich selbst wiederzufinden.

Ich danke ganz besonders meiner Betreuerin Barbara Mertins für die fachliche und moralische Unterstützung, für die intensive Betreuung und beispiellose Förderung in den letzten Jahren, für den ungebrochenen Glauben an mich, für die herzliche und persönliche Zusammenarbeit, für das stets konstruktive Feedback und die vielen Worte der Wertschätzung.

Ebenso meiner Zweitbetreuerin Renate Delucchi danke für die vielen Tipps im Schreibprozess und die aufmunternden Worte in den Gesprächen zwischendurch, und vor allem dafür, dass du deine Begeisterung für die empirische Forschung in die Lehre trägst und so bereits im ersten Semester die Freude an quantitativer Forschung und Statistik in mir geweckt hast.

Dem Team der *Psycholinguistics Laboratories*, für die zahlreichen fachlichen Diskussionen, für das konstruktive Feedback, für die motivierenden Worte und den Zusammenhalt. Besonders hervorheben möchte ich Katrin, Joël und Aldona, die diesen Weg schon einige Jahre mit mir zusammen gehen; Vincent für die wertvollen Hinweise zur statistischen Auswertung meiner Daten; und die Zweitkodiererinnen Cornelia, Jenusha und Sarah für die vielen intensiven gemeinsamen Arbeitsstunden und Ermutigungen. Ich bin dankbar, Teil dieses Teams sein zu dürfen!

Ich danke den Spanisch-Lektor:innen, Fachdidaktiker:innen und Professor:innen an den 43 Hochschulen und Universitäten, die meine Forschung unterstützt haben, indem sie mein Projekt bei ihren Studierenden angepriesen oder sogar in der Unterrichtszeit durchgeführt haben.

Den Studierenden, vor allem den Gesprächspartner:innen der Interviews, die mir so vertrauensvoll ihre persönliche Geschichte erzählt haben. Ohne euch wäre diese Arbeit nicht möglich gewesen.

Meinem Mann, meinen Eltern und Schwiegereltern, meiner Schwägerin und Luisa, Letizia, Sidonia und Kárita für den unermüdlichen Rückhalt, für das Dorf, das es braucht, um ein Kind großzuziehen, und dafür, dass sie mir im Alltag die Freiräume geschaffen haben, die ich brauchte.

Meiner Freundin Sema, die den Mut in mir geweckt hat, es endlich zu wagen.

Den größten Dank schulde ich unserer Tochter, die in den vergangenen Monaten und Jahren besonders große Geduld und Verständnis für „Mamas großes Projekt“ bewiesen hat, und die vermutlich genauso sehr auf den heutigen Tag hingefiebert hat wie ich.

Bochum, 22.08.2024

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	6
Forschungsüberblick	9
<i>Individuelle Mehrsprachigkeit</i>	9
Erst-, Zweit-, Herkunfts- und Fremdsprachen	9
Was ist Mehrsprachigkeit?	10
Ressourcen mehrsprachiger Personen	14
<i>Individuelle Unterschiede im Fremdspracherwerb</i>	16
Modelle individueller Faktoren	16
Emotionales Erleben	18
Foreign Language Enjoyment	18
Foreign Language Classroom Anxiety	20
Heritage Language Anxiety	22
Foreign Language Teacher Anxiety	23
Zusammenfassung	23
<i>Sprachbiographie und emotionales Erleben im Fremdsprachenunterricht</i>	24
Studienlage zu Sprachlernerfahrungen, Mehrsprachigkeit und emotionalem Erleben	24
Systematisierung der Ergebnisse	28
Operationalisierung von Mehrsprachigkeit in bisherigen Studien	30
<i>Forschungsfragen</i>	31
<i>Hypothesen</i>	32
Methode	33
<i>Methodologische (Vor-)Überlegungen</i>	33
Operationalisierung von Mehrsprachigkeit in dieser Arbeit	33
Auswahl der Methoden	33
Forschungsdesign	35
<i>Quantitativer Ansatz</i>	35
Stichprobe	35
Instrumente	40
Datenerhebung	42
Datenanalyse	44
Gütekriterien	45
<i>Qualitativer Ansatz</i>	46
Stichprobe	46
Instrumente	47
Datenerhebung	50
Datenanalyse	51
Gütekriterien	52
<i>Forschungsethik und Datenschutz</i>	53
<i>Zusammenfassung</i>	54
Ergebnisse	54
<i>Schriftliche Befragung</i>	54
Enjoyment und Anxiety	55
Sozio-demographische Variablen	56
Sprachbiographische Variablen	58
Individuelle Sprachlernerfahrungen im Spanischen	62
Universitärer Spanischunterricht	69
Regressionsmodelle	71

<i>Interviews</i>	77
Monolingual aufgewachsene Studierende	77
Helena	77
Amelie	79
Mit der Herkunftssprache Spanisch aufgewachsene Studierende	80
Luis	80
Valeria	82
Mit einer anderen Herkunftssprache aufgewachsene Studierende	84
Lara	84
Denisa	87
Diskussion	90
<i>Sprachlernerfahrungen und emotionales Erleben im Fremdsprachenunterricht</i>	90
<i>Mehrsprachigkeit und emotionales Erleben im Fremdsprachenunterricht</i>	93
<i>Limitationen</i>	97
Fazit	98
Literaturverzeichnis	100
Eidesstattliche Versicherung	114
Anhang I	I
<i>A: Online-Befragung in Lime-Survey</i>	I
<i>B: Immatrikulation der Proband:innen nach Fächergruppen</i>	XXI
<i>C: Anschreiben der Lehrenden in Studiengängen mit Hispanistik-Profil – Deutsch</i>	XXII
<i>D: Anschreiben der Lehrenden in Studiengängen mit Hispanistik-Profil – Spanisch</i>	XXIII
<i>E: Hochschulen und Universitäten mit Studienangeboten mit Hispanistik-Profil</i>	XXIV
<i>F: Interviewleitfaden</i>	XXVI
<i>G: Einverständniserklärung</i>	XXXII
<i>H: Kategoriensystem mit Code-Definitionen</i>	XXXIII
<i>I: Deskriptive Statistik der Foreign Language Enjoyment-Skala auf Item-Ebene</i>	XL
<i>J: Deskriptive Statistik der Foreign Language Classroom Anxiety-Skala auf Item-Ebene</i>	XLI
<i>K: Voraussetzungsprüfung des Regressionsmodells für Enjoyment</i>	XLIII
<i>L: Voraussetzungsprüfung des Regressionsmodells für Anxiety</i>	XLVI
Anhang II	XLIX
<i>M: Rohdatensatz der Befragungsdaten in SPSS (.sav)</i>	XLIX
<i>N: Rohdatensatz der Interviewdaten in MAXQDA (.mx22)</i>	XLIX
<i>O: Rohdatensatz der Interviewdaten in Microsoft Word (.docx)</i>	XLIX

Einleitung

Individuelle Mehrsprachigkeit ist, entgegen mancher Diskurse in Medien und Bildungspolitik, historische und heutige Normalität in Deutschland (Krüger-Potratz, 2020). 45.9 % der Proband:innen in der vorliegenden Studie sind mindestens mit zwei Sprachen in ihrer frühen Kindheit in Kontakt gekommen, sie verfügen über Kenntnisse in insgesamt 26 verschiedenen Erst- und Zweitsprachen. Insgesamt 92.1 % der Proband:innen geben an, heute in ihrem Alltag mindestens zwei Sprachen regelmäßig zu verwenden. Wer jedoch mehrsprachig ist, ist tatsächlich nicht einfach zu beantworten: Die Spannweite möglicher Definitionen reicht vom alltäglichen, kommunikativen Gebrauch (Grosjean, 2020; Li, 2008) über den frühkindlichen Erwerbsbeginn (De Houwer, 2009) bis hin zu kompetenzorientierten Ansätzen, die ausschließlich balancierten Bilingualismus als *erfolgreich* mehrsprachig bezeichnen (Abrahamsson & Hyltenstam, 2009; Montrul, 2008, 2015).

Gemeinsam ist mehrsprachigen Personen der häufige Vorwurf, ihre Sprache(n) *nicht gut genug zu sprechen* („doppelte Halbsprachigkeit“, Dirim & Khakpour, 2018), vor allem wenn es sich bei einer der Sprachen um eine sogenannte *Migrationssprache* handelt (Delucchi Danhier & Mertins, 2018; Dirim, 2010; Rösch, 2019). Dass aus linguistischer Perspektive Sprachen keine Wertigkeit innewohnt, ist hinlänglich beschrieben, aber im allgemeinen Verständnis weiterhin präsent (Delucchi Danhier & Mertins, 2018; Tajmirriahi, 2024). So fokussiert sich zum Beispiel die Debatte um Schulleistungen von Kindern weithin auf Defizite, insbesondere auf Defizite von „Kindern mit Migrationshintergrund“¹, die vorschnell mit mehrsprachig aufgewachsenen Kindern gleichgesetzt werden (Dirim & Khakpour, 2018; Karakaş, 2022; Knappik & Mecheril, 2018; Mertins et al., in Druck)². Es ist jedoch empirisch bestätigt, dass vor allem ein niedriger sozio-ökonomischer Status *aller* Kinder, d. h. monolingual wie mehrsprachig aufgewachsener Kinder, sowie eine geringe formale Bildung der Eltern negativ mit bildungssprachlichen Kompetenzen in der Unterrichtssprache Deutsch zusammenhängt und damit ausschlaggebend für das

¹ Zur Debatte über die Terminologie und Operationalisierung eines „Migrationshintergrunds“ und den damit einhergehenden, ethnizierenden Ausschlusspraxen wird auf Karakaş (2022) und Knappik & Mecheril (2018) verwiesen.

² In Schulvergleichsstudien wird die Sprachbiographie der Kinder nicht angemessen erhoben. I. d. R. erfolgt die Erhebung des „Migrationshintergrundes“ über die Staatsangehörigkeit des Kindes und der Eltern und wird mit Mehrsprachigkeit gleichgesetzt. Der Realität, dass zum Einen Eltern entscheiden, ihre Herkunftssprache(n) nicht an ihre Kinder weiterzugeben, und zum Anderen Herkunftssprache(n) über viele Generationen weitergegeben werden, ohne dass durch Staatsangehörigkeit oder eigene Zuwanderungserfahrung ein Migrationshintergrund begründet wird, wird damit keine Rechnung getragen (Karakaş, 2022).

Zurückbleiben hinter sprachlichen und damit schulischen Leistungsanforderungen ist (Dirim & Khakpour, 2018; Gogolin, 2013; Lange, 2020; Mertins et al., in Druck).

Es wäre wünschenswert, stattdessen potentielle Ressourcen in den Blick zu nehmen, die Mehrsprachigkeit zum Beispiel für die Kognition (Calvo & Bialystok, 2023), aber auch für spezifische, schulisch relevante Fertigkeiten wie den Schriftspracherwerb (Odermann, 2023) und das weitere (Fremd-)Sprachenlernen (Bredthauer, 2019; Cenoz, 2013a) mit sich bringen kann. Voraussetzung dafür ist jedoch einerseits die Wertschätzung der Mehrsprachigkeit von Schüler:innen sowie andererseits das Bewusstsein über potentielle Ressourcen (Göbel et al., 2024; Tajmiriahi, 2024) und wie diese für das (Fremd-)Sprachenlernen nutzbar gemacht werden können (Bredthauer, 2018; Schmelter et al., 2023).

Im Sinne des lebenslangen Lernens ist (Fremd-)Sprachenlernen nicht auf das Schulalter beschränkt. Aufgrund der weiten Verbreitung von Mehrsprachigkeit in der Gesellschaft und den einfachen, internationalen Kommunikationswegen in einer digitalisierten Welt kommt dem klassischen Fremdsprachenunterricht im Erwachsenenalter, auch in Zeiten künstlicher Intelligenz, weiterhin hohe Bedeutung zu (Cenoz, 2013b; Soltyska et al., 2024). Die Realität dieses zum Beispiel *universitären* Fremdsprachenunterrichts zeichnet sich dadurch aus, dass Lernende bereits über multiple Sprachlernerfahrungen verfügen, die als Ressource dienen können. Die Komplexität dieser Vorerfahrungen beschreibt Dewaele (2023, S. 215) scherzhaft so:

(T)here are as many individual differences as there are foreign language learners. Indeed, no two learners are identical as they all have their unique psychological, emotional, attitudinal, motivational, and cognitive characteristics combined with an equally unique life-long exposure to languages.

Was einen Lernenden zu einem „guten Fremdsprachenlernenden“ (Ellis, 2004) macht, ist in der Fremdsprachenforschung der letzten Jahrzehnte ausführlich diskutiert worden. Zahlreiche relevante individuelle Faktoren konnten identifiziert werden (Udry & Berthele 2021; Dewaele, 2013a, 2023; Dörnyei & Ryan, 2015; Ellis, 2004; Lightbown & Spada, 2013). Einer davon ist das emotionale Erleben der Lernenden im Fremdsprachenunterricht, das neben unterrichtsbezogenen Faktoren maßgeblich von vorherigen Sprachlernerfahrungen, so auch durch ein- und mehrsprachiges Aufwachsen, geprägt sein könnte (Dewaele, 2022; MacIntyre & Wang, 2022). Wenn jedoch Herkunftssprachen von Lernenden mit niedrigem Sprachprestige besetzt sind, erleben einige Sprecher:innen Scham und vermeiden die

Verwendung – ein defizitäres sprachliches Selbstbild kann entstehen und die mehrsprachigen Ressourcen verkümmern (Tajmirriahi, 2024).

Ziel dieser Arbeit ist es, die beiden dargestellten Diskurse zur Bedeutung und Wertigkeit von Mehrsprachigkeit für den Bildungserfolg von Kindern und zur Identifizierung von Prädiktoren des erfolgreichen Fremdsprachenerwerbs zusammenzuführen. Es soll daher untersucht werden, welchen Einfluss die Sprachbiographie und bisherige Sprachlernerfahrungen auf das emotionale Erleben im Fremdsprachenunterricht haben, um mehrsprachige Ressourcen für den Fremdsprachenerwerb zu identifizieren. Dazu wurden in einem Mixed-Methods-Ansatz Studierende mit Spanisch als Haupt-/Neben- oder Profulfach ($N = 242$) mit einem Online-Fragebogen und qualitativen Interviews zu ihrer Sprachbiographie, ihren Sprachlernerfahrungen und ihrem emotionalen Erleben im universitären Spanischunterricht befragt.

Im Folgenden werden zunächst grundlegende Konzepte von Mehrsprachigkeit definiert und der Forschungsstand zu mehrsprachigen Ressourcen dargestellt. Anschließend wird beleuchtet, welche individuellen Variablen den Fremdsprachenerwerb beeinflussen; im Mittelpunkt steht dabei das emotionale Erleben, operationalisiert durch die *Foreign Language Enjoyment* und *Foreign Language Classroom Anxiety*³, und wie diese mit der Sprachbiographie und bisherige Sprachlernerfahrungen in Zusammenhang stehen. Im Methodikkapitel wird das gewählte Forschungsdesign vorgestellt und begründet, es folgt eine dezidierte Darstellung der Stichprobe, Instrumente, Datenerhebung und -analyse sowie der Gütekriterien, separat berichtet für die Online-Befragung und die qualitativen Interviews. Die Ergebnisse werden ebenfalls separat für die beiden Erhebungsteile vorgestellt; die quantitativen Daten werden in zwei Regressionsmodellen ausgewertet, die qualitativen Daten mittels inhaltlich-strukturierender qualitativen Inhaltsanalyse. In der Diskussion erfolgt die Zusammenschau der quantitativen und qualitativen Ergebnisse anhand der formulierten Forschungsfragen und Hypothesen. Den Abschluss bildet eine Reflexion über Limitationen der Arbeit und ein Ausblick auf weitere Forschungsdesiderata.

³ Die beiden Konstrukte werden in dieser Arbeit verkürzt als *Enjoyment* und *Anxiety* bezeichnet.

Forschungsüberblick

Dieses Kapitel zielt darauf ab, im ersten Schritt zentrale Konzepte für die Beschreibung von Spracherwerbsverläufen zu definieren. Insbesondere wird beleuchtet, was unter Mehrsprachigkeit und mehrsprachigen Ressourcen in dieser Arbeit zu verstehen ist. In einem zweiten Schritt wird der Forschungsstand zu individuellen, d. h. lerner:innenbezogenen Variablen im Fremdsprachenerwerb dargelegt. Ein besonderer Fokus liegt auf den affektiven Variablen *Foreign Language Enjoyment* und *Foreign Language Anxiety*. Im dritten Teil erfolgt die Synthese dieser Diskurse, indem bisherige empirische Studien zu Zusammenhängen zwischen der individuellen Sprachbiographie und dem emotionalen Erleben im Fremdsprachenunterricht vorgestellt werden. Abschließend leiten sich daraus die Forschungsfragen und Hypothesen ab.

Individuelle Mehrsprachigkeit

Erst-, Zweit-, Herkunfts- und Fremdsprachen

Es gibt nicht den einen Weg zur Sprache; Spracherwerb kann auf vielen unterschiedlichen Wegen erfolgen. Erstsprachen sind diejenigen Sprachen, die Kinder durch ihre primären Bezugspersonen, üblicherweise die Eltern oder der erweiterte familiäre Kontext, zuerst und natürlich erwerben (De Houwer, 2009). Erwerben Kinder auf diesem Wege zeitgleich mehrere Sprachen, z. B. zwei Familien- oder eine Familien- und eine Umgebungssprache, so handelt es sich um bilingualen bzw. mehrsprachigen Erstspracherwerb (auch: simultaner Erwerb, 2L1; De Houwer, 2009). Kommt eine weitere Sprache im Verlauf der Kindheit hinzu, z. B. durch den intensiven Kontakt mit der oder einer neuen Umgebungs- oder Bildungssprache, so bezeichnet De Houwer (2009) dies als kindlichen bzw. sukzessiven Zweitspracherwerb (auch: cL2). Er unterscheidet sich insofern vom bilingualen Erstspracherwerb, als dass bereits ein grundlegendes Sprachsystem besteht, das für den Erwerb der neuen Sprache(n) nutzbar gemacht werden kann (Grosjean, 2020). Im Gegensatz zu einer Erstsprache ist der Erwerb der Zweitsprache jedoch nicht an das Erwerbsalter gebunden. Eine Zweitsprache kann zu jedem Zeitpunkt des Lebens erworben werden, z. B. im Kontext von Migration oder Partnerschaft. Erfolgt der Zweitspracherwerb im Jugend- oder Erwachsenenalter, kann er durch gesteuerte Erwerbskontexte ergänzt sein (Elsner, 2020).

Herkunftssprachen können sowohl Erst- als auch Zweitsprachen sein. Sie sind tradierte Familiensprachen, während die Umgebungssprache zeitgleich oder mit dem Eintritt

in Bildungsinstitutionen erworben wird (Brehmer & Mehlhorn, 2018). In der frühen Kindheit ist die Herkunftssprache häufig die dominante Sprache, dies ändert sich in der Regel in der Kindheit und Jugend zugunsten der Umgebungssprache (Treffers-Daller, 2016). Häufig entwickelt sich eine funktionale Trennung in verschiedene Verwendungskontexte, der Beherrschungsgrad variiert dabei von rezeptiven Kompetenzen bis zu balanciertem Bilingualismus (Olfert, 2019). Herkunftssprachen sind, ebenso wie alle Erst- und viele Zweitsprachen, oft eng mit dem Ausdruck von Emotionen (Dewaele, 2006, 2008) und der Identität verbunden (Brehmer & Mehlhorn, 2018; Mertins, 2023).

Fremdsprachen hingegen zeichnen sich hingegen dadurch aus, dass sie überwiegend in gesteuerten Unterrichtskontexten erlernt werden und sich explizite kognitive Prozesse zunutze machen (Elsner, 2020). Sie werden üblicherweise nicht im zielsprachlichen Umfeld erworben. Der Erwerb zeichnet sich daher in der Regel durch reduzierten und weniger vielfältigen Input aus, da dieser zunächst auf einige Stunden pro Woche und wenige Personen beschränkt ist. Motivierte Lerner:innen erhöhen und diversifizieren ihren sprachlichen Input durch Mediennutzung, ein großes zielsprachliches Netzwerk und Auslandsaufenthalte. Der Übergang zum Zweitspracherwerb ist bei besonders intensiver, immersiver Auseinandersetzung fließend (Elsner, 2020).

Was ist Mehrsprachigkeit?

Spracherwerb ist, wie soeben beschrieben, sehr heterogen. Offen ist die Frage, ab wann diese Sprecher:innen als mehrsprachig zu bezeichnen sind. Grundsätzlich gibt es alters-, gebrauch- und kompetenzbezogene Ansätze zur Definition von Mehrsprachigkeit: Altersbezogene Ansätze definieren Mehrsprachigkeit über den frühen Erwerbsbeginn in beiden bzw. allen Sprachen, unabhängig von der später erreichten Kompetenz (De Houwer, 2009). Dahinter steht die Annahme der *Critical Period Hypothesis* (Lenneberg, 1967), dass es sensible Phasen gibt, in denen der Spracherwerb zu ersprachlichen Kompetenzen führen kann, wohingegen dies später im Leben nicht mehr möglich sei. Die angenommenen sensiblen Phasen divergieren je nach betrachteter Teilkompetenz, so liegen Endpunkte für Phonetik/Phonologie bei sechs bis 12 Jahren (Grotjahn, 2016), für die Morphosyntax bei drei bis 15 Jahren (Grotjahn, 2016), wohingegen Lexik- und Pragmatikerwerb kein kritisches Fenster kennen (Grotjahn & Schlak, 2013).

Die *Critical Period Hypothesis* begründet sich auf neurokognitiven Annahmen zur abnehmenden Plastizität und abgeschlossenen Lateralisation des Gehirns – Annahmen, die

nach heutiger Kenntnis so nicht mehr haltbar sind (Bylund & Norrman, 2023; Caldwell-Harris & MacWhinney, 2023; Grotjahn, 2016, Singleton & Pfenninger, 2022). Sie ist somit umstritten. Letztendlich beeinflusst ein komplexes Variablenset, welches Kompetenzniveau ein:e Sprecher:in erreicht (Grotjahn, 2016; Singleton & Pfenninger, 2022). Es bestehen immense interindividuelle Unterschiede: Im kindlichen L2-Erwerb wird das zukünftige Sprachniveau vielmehr davon determiniert, wie sehr der Zweitspracherwerb in Qualität und Quantität dem Erstspracherwerb ähnelt (Grotjahn & Schlak, 2013; Lambelet & Berthele, 2014). Studien geben zudem Hinweise darauf, dass L2-Lerner:innen im Schulalter gewisse Teilkompetenzen schneller erwerben als im L1-Erwerb üblich ist (Grotjahn & Schlak, 2013). Besonders bei hoher Sprachlerneignung können auch erwachsene L2-Lerner:innen ein erstsprachliches Kompetenzniveau erreichen (Grotjahn & Schlak, 2013).

Li (2008, S. 4) hingegen nutzt mit „anyone who can communicate in more than one language, be it active (through speaking and writing) or passive (through listening and reading)“ eine weite, gebrauchsbazogene Definition von Mehrsprachigkeit. Auch Grosjean (2020, S. 14) beschreibt Zwei- und Mehrsprachigkeit als „die Fähigkeit, in zwei (oder mehr) Sprachen bedeutungsvolle Äußerungen zu erzeugen; das Verfügen über wenigstens eine sprachliche Teilkompetenz (Lesen, Schreiben, Sprechen, Hören) in einer anderen Sprache oder der wechselnde Gebrauch mehrerer Sprachen.“ Zusätzlich unterscheiden sich mehrsprachige Personen durch die Co-Aktivierung beider bzw. aller Sprachsysteme, sodass sie in der Kommunikation mit gleichsprachigen Menschen über einen „mehrsprachigen Sprachmodus“ verfügen, der es ihnen erlaubt, alle Sprachen zu nutzen (Grosjean, 2020).

Viele mehrsprachige Sprecher:innen sind in einer ihrer Sprachen dominant. Ihre Sprachkompetenzen in den einzelnen Fertigkeiten, Registern und Sprachdomänen unterscheiden sich in Abhängigkeit von der tatsächlichen Verwendung und funktionalen Trennung der Sprachen (Grosjean, 2020; Olfert, 2019; Treffers-Daller, 2016). Diese Aufteilung ist dynamisch und kann durch Ereignisse oder eine veränderte Lebenssituation beeinflusst werden (Grosjean, 2020).

Die Kompetenzen mehrsprachiger Personen werden trotzdem in der Regel anhand einer monolingualen Norm, oder vielmehr: „monolingualen Fiktion“ gemessen (Delucchi Danhier & Mertins, 2018). Vielfach wurde und wird damit impliziert „that linguistic difference is linguistic deficit“ (Cook, 2016). Dabei ist solch eine monolinguale Vergleichsperspektive in zweierlei Hinsicht problematisch: Zum einen wird man schwerlich Sprecher:innen finden, die

wirklich monolingual sind, d. h. auch keine extensiven Fremdsprachenkenntnisse haben (Prior & van Hell, 2021). Zum Anderen variieren die (Teil-)Kompetenzen auch bei monolingualen Sprecher:innen erheblich, nicht zuletzt sind die individuellen Sprachfähigkeiten durch lokale, regionale, soziale, sozio-ökonomische und kognitive Variablen beeinflusst (im Überblick: Kirk, 2023).

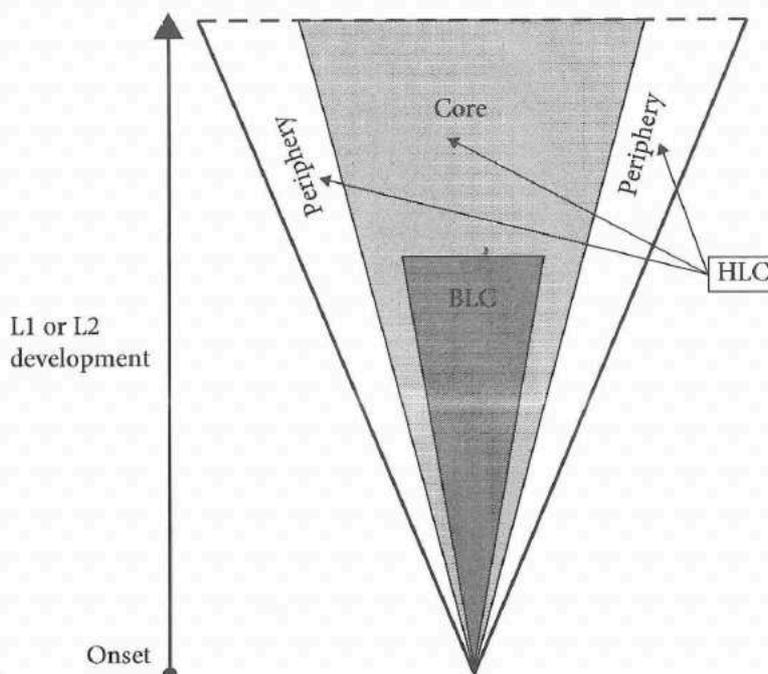
Cummins (2008) unterscheidet sprachliche Kompetenzen zunächst in *Basic Interpersonal Communicative Skills* (BICS) und *Cognitive Academic Language Proficiency* (CALP): BICS bezeichnen dabei grundlegende, kommunikative Fähigkeiten, während CALP bildungssprachliche, komplexere Registerkompetenzen sind und auch schriftsprachliche Kompetenz einbezieht. Das darauf aufbauende Basic-Language-Competence-Modell (BLC-Modell) von Hulstijn (2015) bietet einen differenzierteren Erklärungsansatz zur Einordnung sprachlicher Kompetenzen: Zunächst wird ebenfalls zwischen der grundlegenden (BLC) und der höheren Sprachkognition (HLC) unterschieden. Sie bilden ein Kontinuum zwischen häufigen, konzeptionell mündlichen Strukturen und selteneren, komplexen, auch konzeptionell schriftlichen Strukturen. Zudem wird zwischen dem Kern der sprachlichen Kognition, d. h. das Wissen über die angemessene Nutzung von Stilen und Registern in den entsprechenden Situationen und Domänen, und der Peripherie, d. h. explizites, metalinguistisches oder übersprachliches, kommunikatives Wissen, differenziert (Abb. 1).

Nach dem BLC-Modell definieren sich erstsprachliche Kompetenzen als die Beherrschung der grundlegenden Sprachkognition (BLC; Hulstijn, 2015). Mehrsprachig sind demnach Personen, die diese in zwei oder mehr Sprachen vollständig entwickeln. Die Beherrschung peripherer oder höherer Bestandteile der Sprachkognition (HLC) variiert interindividuell deutlich und muss sowohl von monolingualen als auch von mehrsprachigen Sprecher:innen aktiv angeeignet werden.

Nur wenige Sprecher:innen erreichen in allen Sprachfertigkeiten diese hohen Kompetenzen. Sie werden nur in dem Umfang erworben, der für die jeweiligen Kommunikationsanlässe notwendig ist. Dies wird maßgeblich von Faktoren wie Inputmenge und -qualität, Bildungsniveau und sozioökonomischen Status beeinflusst (Hulstijn, 2015). Demnach können mehrsprachige Sprachkompetenzen nicht anhand der o. g. idealisierten monolingualen Vergleichsnorm gemessen werden, die bereits unter monolingualen Sprecher:innen nur eine Minderheit erreicht (Hulstijn, 2015).

Abbildung 1

Das Basic Language Competence-Modell (Hulstijn, 2015, S. 46)



Selbst wenn es einen klaren Standard für ein zu erreichendes Kompetenzniveau gäbe, bliebe die Frage offen, wieso solch eine Vergleichsnorm benötigt wird; wieso ein Zweit- oder Drittspracherwerb, der nicht in erstsprachliche Kompetenzen resultiert, als „nicht erfolgreich“ oder „defizitär“ angesehen wird (De Houwer, 2023). Schließlich entspricht individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit vielmehr der Norm, wenn man sie deskriptiv definiert. Darüber hinaus sind weitere Sprachen und daraus resultierende mehrsprachige Kompetenzen etwas, das den Sprecher:innen *zusätzlich* als Ressource zur Verfügung steht, und nicht die Sprachfähigkeit an sich bedroht (Anstatt, 2018; Mertins et al., in Druck). Nichtsdestotrotz ist der Grad der individuellen Mehrsprachigkeit ein essentieller Einflussfaktor: Es ist davon auszugehen, dass mehrsprachige Ressourcen besonders dann zutage treten, wenn hohe Kompetenzen in beiden bzw. allen Sprachen bestehen (Mertins et al., in Druck). Dies legitimiert jedoch nicht die Abwertung (der Mehrheit) der Sprecher:innen, deren Sprachen natürlicherweise funktional getrennt sind oder die in einer ihrer Sprachen dominant sind. Auch sie profitieren von mehrsprachigen Kompetenzen, wenn auch in manchen Bereichen weniger als balancierte Sprecher:innen (Anstatt, 2018; Lechner, 2018; Mertins et al., in Druck). In dieser Arbeit wird daher eine gebrauchsbazogene, kompetenzunabhängige Definition verwendet, die Mehrsprachigkeit als aktive oder passive

Verwendung von zwei oder mehr Sprachvarietäten versteht. Im folgenden Kapitel soll darüber hinaus der Forschungsstand zu den Ressourcen mehrsprachiger Personen in den Blick genommen werden.

Ressourcen mehrsprachiger Personen

Empirische Arbeiten zeigen, dass Mehrsprachigkeit insbesondere im Bereich der kognitiven Entwicklung (Calvo & Bialystok, 2023; Poarch & Bialystok, 2017), dem metalinguistischen Bewusstsein (Bialystok & Barac, 2012) und dem weiteren (Fremd-)Sprachenerwerb positive Effekte zeigt. Kognitive Vorteile ergeben sich durch die hohe Entwicklung der exekutiven Funktionen, die durch das permanente Auswählen und Unterdrücken von co-aktivierten Sprachen nachweislich trainiert werden (Calvo & Bialystok, 2023), und zwar je ausgeprägter, desto aktiver und regelmäßiger sie verwendet werden (Arce Rentería et al., 2019; Barac et al., 2014; Poarch & Bialystok, 2015; Thomas-Sunesson et al., 2016). Positive Effekte zeigen sich demnach bei der selektiven Aufmerksamkeitskontrolle und kognitiven Flexibilität (Crivello et al., 2016; Poarch & Bialystok, 2015), dem Arbeitsgedächtnis (Blom et al., 2014; Morales et al., 2013; Thomas-Sunesson et al., 2016), dem räumlichen Vorstellungsvermögen (Crivello et al., 2016) und Problemlösekompetenzen (Thomas-Sunesson et al., 2016). Des Weiteren lassen sich Hinweise auf strukturelle Veränderungen und die Aktivierung funktionaler Netze in Bereichen des Gehirns feststellen, die für Sprache und Kognition verantwortlich sind (Poarch & Bialystok, 2017). Solch eine kognitive Reserve steht wiederum in Zusammenhang mit potentiellen Verzögerungen von Demenzerkrankungen und möglicherweise auch von anderen neurodegenerativen Erkrankungen (im Überblick: Calvo & Bialystok, 2023).

Es ist weiterhin gut belegt, dass Mehrsprachigkeit durch die ausgeprägten exekutiven Funktionen positiv mit hohen metalinguistischen Kompetenzen, d. h. einem bewussten Verständnis für sprachliche Strukturen und Regelmäßigkeiten und ein kreativer, produktiver Umgang mit diesen (Kieseier et al., 2022), zusammenhängt (Bialystok & Barac, 2012; Siemund et al., 2023). Metalinguistische Kompetenzen haben wiederum positive Effekte auf bildungsrelevante Kompetenzen wie den Schriftspracherwerb (Odermann, 2023) und das weitere (Fremd-)Sprachenlernen (Cenoz, 2013a; Kieseier et al., 2022; Lorenz et al., 2020; Rauch et al., 2012). Im Fremdsprachenunterricht verfügen mehrsprachige Lernende nicht nur über höhere metalinguistische Kompetenzen, sondern auch über ein umfangreiches Repertoire an Sprachlernstrategien und hohes Sprachbewusstsein, was für den Erwerb

weiterer Sprachen förderlich ist (Bredthauer, 2018, 2019; Brehmer & Mehlhorn, 2015; Cenoz, 2013a; Odermann, 2023). In ihrer Meta-Analyse folgert Cenoz (2013a), dass Mehrsprachige im Vergleich zu Monolingualen höhere Kompetenzniveaus im Drittspracherwerb erreichen. Diese Vorteile zeigen sich in der ersten Fremdsprache Englisch für das Leseverstehen (Fleckenstein et al., 2018; Göbel et al., 2011; Lorenz et al., 2020; Maluch & Kempert, 2017; Rauch et al., 2012), den Grammatik- und Wortschatzerwerb (Bartolotti & Marian, 2016; Hopp et al., 2019; Kieseier et al., 2022) sowie in der Zielsprachlichkeit mündlicher Äußerungen (Lechner, 2018). Einschränkend ist zu bemerken, dass manche Studien Vorteile in der L3 ausschließlich dann fanden, wenn die Kompetenzen bilingualer Schüler:innen in beiden Sprachen vergleichbar hoch waren (Edele et al., 2018; Rauch et al., 2012). Zudem scheinen positive Effekte im frühen Fremdspracherwerb höher auszufallen als bei fortgeschritteneren Lerner:innen (Hopp et al., 2019; Maluch et al., 2016). Im weiteren Erwerb sind Deutschkompetenzen bessere Prädiktoren; dies könnte darauf hindeuten, dass mehrsprachige Ressourcen durch Lehrpersonen nicht ausreichend bewusst gemacht und aktiviert werden (Agirdag, 2010; Edele et al., 2018; Hopp et al., 2019; Lechner, 2018; Lorenz et al., 2020). Oftmals zeigen sich positive Effekte zudem erst, wenn der sozio-ökonomische Status kontrolliert wird (De Angelis, 2015; Hopp et al., 2019; Maluch & Kempert, 2017). Die positiven Effekte für den Tertiärspracherwerb könnten insgesamt auf allgemeine kognitive Vorteile bzw. erhöhte metalinguistische Kompetenzen zurückzuführen sein (Lorenz et al., 2020).

Ähnliche Ergebnisse zeigen sich für bidialektal aufgewachsene Kinder: Signifikante Vorteile in den Bereichen des Arbeitsgedächtnisses und der Inhibition fanden sich bei bidialektalen Kindern des Neugriechischen und zypriotischen Griechisch im Vergleich mit monolingual Neugriechisch aufgewachsenen Kindern, wenn die Sprachkompetenzen kontrolliert wurden (Antoniou et al., 2016). Vangsnes und Kolleg:innen (2015) konnten darüber hinaus belegen, dass der Erwerb von zwei koexistierenden schriftsprachlichen Standards des Norwegischen, Bokmål und Nynorsk, zu besseren Schulleistungen in sprachlichen und mathematischen Fächern führt. Hier zeigt sich, dass Bidialektalität zwischen der Standardsprache und einem typologisch verwandten Dialekt bzw. zwei koexistierenden, verwandten Standards, vermutlich dieselben Effekte wie Bilingualität hervorruft.

Individuelle Unterschiede im Fremdsprachenerwerb

Modelle individueller Faktoren

Die Beobachtung, dass Menschen trotz identischer Unterrichtssituation (d. h. Lehrkraft, Lehrstil, Materialien) unterschiedlich schnell und erfolgreich Fremdsprachen lernen, beschäftigt die empirische Fremdsprachenforschung intensiv. Die Suche nach der/dem „good language learner“ (Ellis, 2004, S. 256) resultierte daher in einem Forschungsdiskurs, der sich der Identifizierung und Erhebung individueller Unterschiede im Fremdsprachenerwerb widmet, d. h. der Fragestellung, wieso Individuen sich trotz gleicher Lernbedingungen im Fremdsprachenerwerb unterscheiden (Lightbown & Spada, 2013). Weitläufig wird dabei zwischen internen und externen, d. h. lerner:innenbezogenen und unterrichtsbezogenen, Variablen unterschieden (Dewaele, 2023). Erstere wiederum werden häufig in kognitive, soziale, motivationale und/oder affektive und sprachliche Variablen kategorisiert. Über die Relevanz und Klassifizierung individueller Unterschiede herrscht jedoch wenig Einigkeit; die Forscher:innen setzen unterschiedliche Schwerpunkte und erheben zudem keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Trotzdem geben die Modelle Hinweise darauf, welche Variablen als besonders relevant angesehen werden. Tabelle 1 zeigt den Versuch, verschiedene Klassifikationen vergleichend darzustellen.

Diejenigen Variablen, denen bislang der größte Einfluss zugeschrieben wird, tauchen in allen Modellen auf: Sprachlerneignung, Intelligenz, Arbeitsgedächtnis, kognitive und Lernstile/-strategien als kognitive Variablen; Persönlichkeit sowie Selbstwert, Identität, Glaubenssätze in älteren, sozio-ökonomischer Status und Bildungsnähe als soziale Faktoren in neueren Modellen; Motivation, Spracheinstellungen und *Anxiety* als affektive Variablen. In neueren Modellen werden auch sprachliche und sprachbiographische Variablen ergänzt (Dewaele, 2023; Udry & Berthele, 2021); außerdem finden unterrichtsbezogene Variablen zunehmende Berücksichtigung (Dewaele, 2023).

Alter (d. h. Lebensalter, Alter zu Beginn des Erwerbs) wird in den meisten Fällen nicht in die Modelle individueller Unterschiede integriert (Tab. 1). Alter wird vielmehr als Makrovariable gesehen, die alle anderen Variablen beeinflussen kann, aber keinen eigenen primären Effekt habe (Caldwell-Harris & MacWhinney, 2023). Gleichzeitig ist es die vermutlich am meisten und am kritischsten diskutierteste individuelle Variable im Zweit- und Fremdsprachenerwerb (für den L2-Erwerb vgl. Kapitel „Was ist Mehrsprachigkeit?“). Im Zentrum stehen die Fragestellungen, ob frühes Fremdsprachenlernen in höheren

Kompetenzniveaus mündet und ob es Unterschiede in der Lerngeschwindigkeit gibt (Lambelet & Berthele, 2014).

Tabelle 1

Vergleichende Übersicht der Klassifikationen individueller Variablen im Fremdsprachenerwerb

Modelle	Lerner:innenbezogene Variablen			Externe Variablen		
	Kognitiv	Sozial	Affektiv	Sprachlich	Unterricht	Gesellschaft
Dewaele (2023)	Sprachlerneignung Arbeitsgedächtnis Lebensalter	Bildung Persönlichkeit Geschlecht Glaubenssätze	Spracheinstellungen	<i>Age of Onset</i> Erwerbskontext Inputmenge Sprachkompetenz	Mitlernende Lehrkraft Lehrstil Curriculum Schultyp Lehrmaterial Prüfungsform Sitzordnung	Historischer und politischer Kontext
Udry & Berthele (2021)	Intelligenz Sprachlerneignung Arbeitsgedächtnis Kognitiver Stil Kreativität Selbstregulierung	Soz.ök. Status Bildungsnähe	Motivation <i>Anxiety</i> L2-Selbstkonzept Hingabe	Sprachbiographie	Lehrstil Lehrkraft	Unterstützung der Eltern
Dörnyei & Ryan (2015)	Sprachlerneignung Kognitiver Stil Lernstil Lernstrategien Kreativität Selbstregulierung	Persönlichkeit <i>Willingness to Communicate</i> Selbstwert Glaubenssätze	Motivation <i>Anxiety</i>			
Dewaele (2013a)	Sprachlerneignung Arbeitsgedächtnis Transferfähigkeit Emotionale Intelligenz	Persönlichkeit: Extraversion Neurotizismus Gewissenhaftigkeit Offenheit Risikobereitschaft Perfektionismus	Motivation L2-Selbstkonzept Spracheinstellungen <i>Sprechangst</i>	L1-Kompetenzen		
Lightbown & Spada (2013)	Intelligenz Sprachlerneignung Arbeitsgedächtnis Lernstile	Persönlichkeit: Extraversion <i>Willingness to Communicate</i> Selbstwert Identität ethn. Zugehörigkeit Sprachprestige Glaubenssätze	Motivation Spracheinstellungen <i>Anxiety</i>		Unterrichtsmotivation: Inhalte Wertschätzung Lehrkraft Lehrstil	
Ellis (2004)	Intelligenz Sprachlerneignung Arbeitsgedächtnis Lernstile Lernstrategien	Persönlichkeit: Ambiguitätstoleranz <i>Willingness to Communicate</i> Glaubenssätze	Motivation <i>Anxiety</i>			

Vorteile jüngerer Lerner:innen zeigen sich besonders für Aussprache, Hörverstehen, Motivation und Sprachlernfreude (Grotjahn, 2016). Ältere Lerner:innen⁴, die auf multiple sprachliche und nichtsprachliche Lernerfahrungen zurückgreifen können, lernen hingegen

⁴ d.h. ältere Jugendliche und junge Erwachsene

insgesamt schneller; Vorteile liegen bei ihnen insbesondere in Wortschatz, Pragmatik und Schriftspracherwerb (Grotjahn, 2016; Hulstijn, 2015; Singleton & Pfenninger, 2022). Effekte auf das globale erreichte Kompetenzniveau⁵ können hingegen nach aktueller Studienlage nicht belegt werden (Fleckenstein et al, 2020; Gotjahn, 2016; Lambellet & Berthele, 2014; Singleton & Pfenninger, 2022). Es zeigen sich demnach langfristig keine erheblichen Vorteile jüngerer Lerner:innen gegenüber älteren in den erreichten Kompetenzen, wohl aber in der Lerngeschwindigkeit zugunsten älterer Lerner:innen (Fleckenstein et al., 2020; Grotjahn, 2016; Hulstijn, 2015; Singleton & Pfenninger, 2022).

Auch wenn die empirische Forschung versucht, all diese Variablen systematisch und isoliert zu betrachten, besteht in der Realität ein komplexes, dynamisches Gefüge aus Einflussfaktoren, die sich z. T. überlagern und miteinander interagieren, sodass die präzise Erhebung nicht trivial ist und immer wieder zu inkonsistenten Forschungsergebnissen führt (Dewaele, 2023; Dörnyei & Ryan, 2015). Schlussendlich zeichnen sich erfolgreiche Fremdsprachenlernende nicht durch ein einzelnes, besonders entscheidendes Merkmal aus, sondern durch eine spezifische, sehr individuelle Merkmalskombination, die zu einem bestimmten Lernergebnis führt (Dewaele, 2013a).

Emotionales Erleben

In dieser Arbeit stehen affektive Faktoren, d. h. das emotionale Erleben im Fremdsprachenunterricht, im Fokus. Es wird durch die Konstrukte *Foreign Language Enjoyment* und *Foreign Language Classroom Anxiety* operationalisiert. Diese werden in den kommenden Abschnitten definiert und der bisherige Forschungsstand wird vorgestellt.

Foreign Language Enjoyment

Während die *Foreign Language Classroom Anxiety* bereits seit den 1980er Jahren extensiv in Studien erhoben wurde, waren positive Emotionen im Fremdsprachenunterricht lange Zeit allenfalls über andere Konstrukte wie Sprachlernmotivation⁶ und positiven Einstellungen zur Zielsprache und zur Unterrichtssituation mitbedacht (Dewaele, 2022). Als zentrale positive Emotionen zählen Freude, Interesse, Zufriedenheit, Stolz und Liebe

⁵ Fraglich ist außerdem, was das maximal zu erreichende individuelle Kompetenzniveau sei, denn zum einen gibt es keine sinnvoll definierbare monolinguale Vergleichsnorm, zum anderen bleibt Mehrsprachigkeit über die Lebensspanne dynamisch und ein maximal erreichbares Niveau kann nicht zu einem spezifischen Zeitpunkt final gemessen werden (De Houwer, 2023).

⁶ *Foreign Language Enjoyment* und Sprachlernmotivation korrelieren zwar stark positiv miteinander, *Enjoyment* ist aber nicht als Teildimension von Motivation, sondern als unabhängiges Konstrukt zu verstehen (im Überblick: Dewaele, 2022).

(Fredrickson, 2001). Freude, d. h. Sprachlernfreude als solche, wurde zuerst in einer Studie von Green (1993) untersucht, der einen positiven Einfluss auf die Effektivität des Sprachenlernens attestierte. Erstmals umfangreich operationalisiert wurde die *Foreign Language Enjoyment* nach dem Einzug der Positiven Psychologie (Fredrickson, 2001) für eine ganzheitliche Betrachtung emotionalen Erlebens in die Zweit- und Fremdsprachenerwerbsforschung (MacIntyre & Gregersen, 2012a): Im Rahmen einer Studie von Dewaele und MacIntyre (2014), die ihre Proband:innen besonders positive Erlebnisse im Fremdsprachenunterricht beschreiben ließen und diese qualitativ auswerteten, wurden sieben Teilaspekte der *Foreign Language Enjoyment* identifiziert: „(1) specific classroom activity, (2) peer recognition, (3) other, (4) teacher recognition, (5) realization of progress, (6) teacher skills, and (7) authentic use of the FL“ (Dewaele, 2024, S. 221). *Foreign Language Enjoyment* wird daraufhin definiert als „broad, overarching positive emotional variable that is designed to encapsulate a positive disposition towards the FL learning process, towards peers, and towards teachers“ (Botes et al. 2020, S. 282). *Enjoyment* spiegelt sich insbesondere in den „Lernkontexten, Spracheinstellungen und der Beziehung zwischen Lernenden und Lehrenden“ wider (Botes et al. 2020, S. 282). Die auf diesen Operationalisierungen aufbauenden Skalen (Dewaele & MacIntyre, 2014; Botes et al., 2021) begründeten dann eine ganze Reihe von Studien zur Erweiterung der Kenntnisse über positive Emotionen im Fremdsprachenunterricht.

Betrachten wir zunächst sozio-demographische Variablen, so scheint Lebensalter positiv mit *Foreign Language Enjoyment* zu korrelieren (Dewaele & Dewaele, 2017; Dewaele & MacIntyre, 2014; Dewaele et al., 2018, 2019a), wobei Studien zeigen, dass dieser Zusammenhang nicht linear ist und in mittleren Lernstufen Plateaus bildet (Dewaele & Dewaele, 2017; Mierzwa, 2018). Darüber hinaus wird vielfach davon ausgegangen, dass weibliche Lernende tendenziell mehr (Sprachlern-)Freude empfinden (Dewaele & MacIntyre, 2014; Dewaele et al., 2016; 2018), dieser Unterschied kann aber empirisch nicht zweifelsfrei belegt werden (Dewaele & Dewaele, 2017; Dewaele & MacIntyre, 2019; Jiang & Dewaele, 2019; Mierzwa, 2018). Auf Ebene der Persönlichkeit korreliert vor allem Emotionale Intelligenz moderat mit *Enjoyment* (Li, 2020; Li & Xu, 2019; Resnik & Dewaele, 2020, 2021).

Unterrichtsbezogene Variablen wirken sich erheblich auf das Empfinden von *Enjoyment* aus. Insbesondere die Lehrperson nimmt eine zentrale Rolle ein (Dewaele, 2022). Es werden positive Zusammenhänge zwischen *Enjoyment* und häufigem, authentischen

Gebrauch der Zielsprache (Dewaele & Dewaele, 2017; Dewaele et al., 2018, 2019a; Mierzwa, 2018), Humor und Haltung der Lehrperson (Dewaele & Dewaele, 2017; Dewaele & Li 2021; Dewaele & MacIntyre, 2014, 2019; Dewaele et al., 2018; Mierzwa, 2018) und spannenden Unterrichtsthemen (Mierzwa, 2018) nachgewiesen. Negative Zusammenhänge zeigen sich hingegen, wenn die Kompetenz der Lehrperson in der Zielsprache als niedrig eingeschätzt wird (Dewaele et al., 2019b). Eine positive Lernumgebung im Fremdsprachenunterricht, die sich durch eine unterstützende, wertschätzende Atmosphäre und gute soziale Beziehungen zur Lehrkraft und zu Mitlernenden respektive einem starken Gruppenzusammenhalt auszeichnet, kann so die (Sprachlern-)Freude maßgeblich steigern (Botes et al., 2020; Dewaele & Dewaele, 2017; Dewaele & MacIntyre, 2019; Dewaele et al., 2018; Jiang & Dewaele, 2019; Li et al., 2018, 2019; MacIntyre & Gregersen, 2012a; Mierzwa, 2018).

Foreign Language Classroom Anxiety

Ängste im Fremdsprachenunterricht haben eine lange Forschungstradition, die auf die erste und bis heute verwendete Systematisierung von Horwitz und Kolleg:innen (1986) zurückgeht. *Foreign Language Classroom Anxiety* ist demnach ein Gefüge aus negativen Gefühlen, das sich aus einem „complex of self-perceptions, beliefs, feelings, and behaviors related to classroom language learning“ (Horwitz et al., 1986, S. 128) ergibt. Sie bezeichnet die Angst, durch nicht funktionierende, fremdsprachliche Kommunikation im eigenen Selbstbild als kompetenter Gesprächspartner erschüttert und/oder zurückgewiesen zu werden (Horwitz et al., 1986; MacIntyre & Gregersen, 2012a) und drückt sich in Unsicherheit, Scham, Vermeidung, Versagensängsten und dem Gefühl, nicht gut genug zu sein, aus (MacIntyre & Wang, 2022). Geringe *Anxiety* kann durch kognitive Aktivierung positive Effekte auf die Leistungsfähigkeit haben. Hohe *Anxiety* hingegen führt durch physische Reaktionen und geteilte Aufmerksamkeit zu kognitiven Nachteilen und damit auch zu geringerem Lernfortschritt im Fremdsprachenunterricht (Botes et al., 2020; MacIntyre, 2017; Teimouri et al., 2018; Zhang, 2019). Lernende versuchen, dies durch zusätzliche Vorbereitungs- oder Lernzeit, z. B. durch Auswendiglernen, auszugleichen (Gregersen et al., 2014; MacIntyre & Wang, 2022). *Anxiety* kann zudem negative Auswirkungen auf das Selbstkonzept der Lernenden haben und dazu führen, dass sich Lernende weniger am Unterricht beteiligen, bzw. regelrecht zurückziehen oder gar nicht mehr erscheinen (Dewaele, 2022).

Neuere Arbeiten betrachten *Anxiety* im Rahmen eines „Dynamic Approach“ (MacIntyre, 2017) nicht mehr isoliert, sondern zunehmend eingebettet in einen Komplex vielzähliger Variablen, der sich auch in den zuvor vorgestellten Modellen individueller Unterschiede widerspiegelt (Tab. 1). Mögliche Einflussfaktoren werden nun in Kürze dargelegt.

Im Gegensatz zur *Enjoyment*, die in hohem Maße von Kontextfaktoren wie der Lehrperson abzuhängen scheint (Botes et al., 2020), zeigen bisherige Studien, dass *Anxiety* primär von der Persönlichkeit, aber auch in geringerem Ausmaß von unterrichtsbezogenen Faktoren abhängt (Dewaele & Dewaele, 2017; Dewaele et al., 2018).

Für sozio-demographische Variablen gibt es inkonsistente Studienergebnisse: Zum Teil werden Zusammenhänge zwischen höherer *Anxiety* und dem weiblichen Geschlecht aufgezeigt (Dewaele & Dewaele, 2017; Dewaele & MacIntyre, 2014; Dewaele et al., 2016; Park & French 2013), zum Teil ist kein Zusammenhang nachweisbar (Amengual Pizarro, 2019; Bensalem, 2021; Dewaele & Al-Saraj, 2015; Öztürk, 2016). Kein eindeutiger Zusammenhang zeigt sich zudem für das Lebensalter – gelegentlich wurden niedrige *Anxiety*-Werte bei älteren Lernenden gefunden (Dewaele, 2007; Dewaele et al., 2008, 2018; Dewaele & Al-Saraj, 2015; Dewaele & Dewaele, 2017), oder für das Bildungsniveau (Dewaele et al., 2008; Dewaele & Al-Saraj, 2015).

Relevante Einflussfaktoren hingegen scheinen Persönlichkeitszüge zu sein, d. h. Perfektionismus (Dewaele, 2017; Gregersen & Horwitz, 2002) und generelle Ängstlichkeit (Neurotizismus; Dewaele, 2013b; Dewaele & Al-Saraj, 2015; Dewaele et al., 2024) stehen in einem Zusammenhang mit hoher *Anxiety*. Hohe Ausprägungen an Psychotizismus (Dewaele, 2017), Extrovertiertheit und emotionaler Intelligenz bzw. Stabilität korrelieren mit niedrigen *Anxiety*-Werten (Dewaele, 2013b; Dewaele et al., 2008; Dewaele & Al-Saraj, 2015; Dewaele & MacIntyre, 2019; Li, 2020; Li & Xu, 2019; Resnik & Dewaele, 2020). Zudem scheint eine hohe Ambiguitätstoleranz negativ mit *Anxiety* zu korrelieren (Dewaele, 2017).

Auch wenn Persönlichkeit den größten Einfluss zu haben scheint, sind auch unterrichtsbezogene Variablen relevant: Eine sichere soziale Bindung in der Lerngruppe scheint sich reduzierend auf *Anxiety* auszuwirken (Prada et al., 2020), oder: die mögliche negative Bewertung durch die soziale Gruppe ist ein zentraler Auslöser von *Anxiety* (Dewaele & Dewaele, 2017; Dewaele et al., 2018). Ebenso tritt weniger *Anxiety* im Umgang mit Freunden im Vergleich zu mit Fremden oder Sprechen in der Öffentlichkeit auf (Dewaele,

2007). Für die Lehrperson ist die Forschungslage uneindeutig: Prada und Kolleg:innen (2020) identifizieren die Persönlichkeit der Lehrkraft und das durch sie installierte Sprachenmanagement⁷ bzw. die positive Fehlerkultur im Unterricht als zentrale Variablen für Herkunftssprecher:innen. Auch Jiang und Dewaele (2019) verbinden einen strengen Lehrstil und grammatikorientierten Unterricht mit höheren *Anxiety*-Werten, wohingegen die Lehrperson bei Dewaele und Kolleg:innen (2018) keinen Effekt auf die *Foreign Language Anxiety* zu haben scheint.

Heritage Language Anxiety

Im heutigen Fremdsprachenunterricht lernen Herkunftssprecher:innen und Fremdsprachenlernende i. d. R. gemeinsam. Ihre heterogenen Sprachbiographien und Vorkenntnisse stellen Herausforderungen an Lehrende (Mehlhorn, 2020). Gemeinsam haben sie jedoch, dass auch Herkunftssprecher:innen *Anxiety* verspüren können, wenngleich diese im Durchschnitt geringer als die der Fremdsprachenlernenden ist (Tallon, 2009). Herkunftssprecher:innen vergleichen sich im Gegensatz zu Fremdsprachenlernenden primär mit der monolingualen Norm als mit anderen Lernenden (Sevinç, 2020). Während sie oftmals über erstsprachenähnliche mündliche und informelle Registerkompetenzen verfügen, bemerken manche an der Universität, dass sie „verdeckte Sprachschwierigkeiten“ (Mehlhorn, 2020, S. 1294) haben, die sich z. B. in geringem grammatischen Wissen, einseitigen Lexik- und Registerkompetenzen und reduzierten schriftsprachlichen Kompetenzen äußern können (Mehlhorn, 2020). Zugleich erleben sie dadurch identitäre Konflikte (Tallon, 2009), die besonders weitreichend sind, wenn ihre Mehrsprachigkeit defizitorientiert betrachtet wird⁸ und mit niedrigem Sprachprestige der Herkunftssprache einhergeht (Prada et al., 2020; Sevinç, 2020). Daraus kann eine spezifische Form der *Heritage Language Anxiety* resultieren, die sich ähnlich wie *Foreign Language Anxiety* als situationsbezogene Angst, Sorge und Scham beim Verwenden der Herkunftssprache definiert (Prada et al., 2020; Sevinç, 2020; Tallon, 2009). Insofern ist davon auszugehen, dass auch Herkunftssprecher:innen die zuvor beschriebenen Unsicherheiten im Fremdsprachenunterricht erleben können, die Ursachen aber z. T. anders gelagert sind und daher anders im Fremdsprachenunterricht adressiert

⁷ d.h. die Offenheit für diverse regionale Varietäten, sprachliche Register und Code-Switching (Prada et al., 2020)

⁸ Dies bezieht sich gleichermaßen auf als unzureichend wahrgenommene Kompetenzen in der Herkunftssprache und in der Umgebungssprache (Sevinç, 2020).

werden müssen (Prada et al., 2020). Mehr Forschungsarbeiten zu den Spezifika von *Heritage Language Anxiety* sind erforderlich (Sevinç, 2020).

Foreign Language Teacher Anxiety

Trotz hoher Sprachkompetenzen und umfangreichen Sprachlernerfahrungen erleben auch angehende (Amengual Pizarro, 2019; Öztaş Tüm, 2019) und praktizierende (Goetze, 2023; Öztürk, 2016) Fremdsprachenlehrende *Anxiety*. Auslöser können, neben geringen selbsteingeschätzten oder tatsächlichen Sprachkompetenzen (Amengual Pizarro, 2019; Öztürk, 2016), die Angst vor Fehlern (Amengual Pizarro, 2019; Öztaş Tüm, 2019), geringe Unterrichtserfahrung (Öztürk, 2016), geringes Selbstbewusstsein (Amengual Pizarro, 2019) und die Vorstellung stets *perfekter* Lehrkräfte (Horwitz, 1996; Öztaş Tüm, 2019) sein. *Foreign Language Anxiety* bei Lehrkräften wirkt sich negativ auf ihre Unterrichtspraxis aus: Sie nutzen die Zielsprache weniger, der Unterricht ist weniger kommunikativ ausgerichtet und sie übertragen ihre Unsicherheit und negativen Spracheinstellungen an ihre Schüler:innen (Horwitz, 1996; Öztaş Tüm, 2019). Eine Lehramtsstudentin mit hohen *Anxiety*-Werten schildert in der Interviewstudie von Öztaş Tüm (2019, S. 350) eindrucksvoll: „[S]peaking English in front of the students everyday is a nightmare turned into a reality“. Bislang existieren jedoch nur wenige Arbeiten über *Foreign Language Anxiety* bei Fremdsprachenlehrkräften, sodass dies ein relevantes Forschungsdesiderat ist.

Zusammenfassung

Im Fremdsprachenunterricht korrelieren *Enjoyment* und *Anxiety* negativ miteinander (Botes et al., 2020; Dewaele & MacIntyre, 2014, 2019). *Enjoyment* bedeutet jedoch nicht die Abwesenheit von Unsicherheiten oder Angst – beide Ausprägungen können im Fremdsprachenunterricht koexistieren und werden von unterschiedlichen Umständen ausgelöst: Während *Enjoyment* vor allem durch unterrichtsbezogene Variablen, z. B. eine wertschätzende Atmosphäre und engagierte, sprachkompetente Lehrperson, gefördert werden kann, hängt *Anxiety* viel weniger mit externen als mit lerner:innenbezogenen Variablen wie der Persönlichkeitsstruktur zusammen (Dewaele et al., 2017; MacIntyre & Wang, 2022). Alle Lernende (Sevinç, 2020; Tallon, 2009), auch Lehrkräfte als sehr fortgeschrittene Lernende (Amengual Pizarro, 2019; Öztaş Tüm, 2019), können potentiell *Anxiety* empfinden. Positive Gefühle können jedoch als Ressource angesehen werden, Momente der Unsicherheit zu überwinden (MacIntyre & Gregersen, 2012a).

Sprachbiographie und emotionales Erleben im Fremdsprachenunterricht

Die vorangegangenen Kapitel haben zunächst mehrsprachige Sprecher:innen definiert und die Relevanz dieser Perspektive hervorgehoben: Mehrsprachigkeit kann positive Effekte auf die Kognition, das metalinguistische Bewusstsein und den weiteren Fremdsprachenerwerb haben. Letzterer wird von einer Vielzahl an kognitiven, sozio-kulturellen, affektiven, sprachlichen, unterrichtsbezogenen und gesellschaftlichen Variablen beeinflusst. In dieser Arbeit wird das emotionale Erleben im Fremdsprachenunterricht gezielt in den Blick genommen. Im letzten Kapitel wurde erläutert, wie sozio-demographische, persönliche und unterrichtsbezogene Faktoren mit dem Erleben von *Enjoyment* und *Anxiety* zusammenhängen – dies ist empirisch bereits gut belegt. Emotionales Erleben wurde im Zusammenhang mit Mehrsprachigkeit jedoch bislang wenig erforscht (Botes et al., 2020). Die bisherigen Forschungsarbeiten zum Einfluss der Sprachbiographie und Mehrsprachigkeit auf das emotionale Erleben im Fremdsprachenunterricht werden nun im Überblick dargestellt.

Studienlage zu Sprachlernerfahrungen, Mehrsprachigkeit und emotionalem Erleben

In einer der ersten Studien zu Zusammenhängen zwischen Fremdsprachenängstlichkeit und der Mehrsprachigkeit von Lernenden hat Dewaele (2007) erstmals mit einer Stichprobe von 106 britischen Studierenden ein umfassendes Variablenset bestehend aus Alter, Geschlecht, Anzahl erworbener Sprachen, Erwerbsfolge und Verwendungskontexte der L1 bis L4 analysiert. Es zeigt sich, dass je mehr Sprachen jemand erworben hat, desto geringer ist *Anxiety* in der L2 ausgeprägt (Dewaele, 2007). Gleichzeitig ist *Anxiety* bei späteren Sprachlernerfahrungen (L3, L4) stärker ausgeprägt als in der früher gelernten L2 (Dewaele, 2007; Dewaele et al., 2008). Die Kompetenzniveaus in den einzelnen Sprachen wurden nicht erhoben. In späteren Arbeiten stellt er heraus, dass das *Anxiety*-Konstrukt bei sehr elaborierten Sprachkompetenzen kaum noch relevant sei (Dewaele et al., 2008; Dewaele, 2010). Während die Sicherheit in der L2 demnach von späteren Sprachlernerfahrungen profitiert, könnte der zuvor genannte Effekt der Erwerbsfolge von der häufig höheren Sprachkompetenz und frequenteren Verwendung in der L2 im Vergleich zu den L3 und L4 überlagert sein (Dewaele, 2007, 2010).

Wegweisend war anschließend eine darauf aufbauende, umfangreiche Studie von Dewaele und Kolleg:innen (2008), in der 464 mehrsprachige Erwachsene hinsichtlich des Zusammenhangs von Fremdsprachenängstlichkeit und zahlreichen sozio- und sprachbiographischen Variablen (Alter, Geschlecht, Bildungsstand, Anzahl erworbener

Sprachen, Spracherwerbsfolge, *Age of Onset*, Erwerbskontext, heutige Sprachverwendung, d. h. Frequenz und Netzwerkgröße, selbstwahrgenommener Kompetenz und emotionaler Intelligenz) untersucht.

In diesen beiden frühen Studien wurde *Anxiety* noch mit folgendem Item operationalisiert: „How anxious are you when speaking your different languages with different people in different situations?“ Die Proband:innen konnten auf einer fünfstufigen Likert-Skala zwischen „not at all“ bis „extremely anxious“ für drei (Dewaele, 2007) bzw. fünf Beispielkontexte antworten (Dewaele et al., 2008, S. 931). Außerdem beantworteten sie zum Teil den *Bilingualism and Emotions-Questionnaire*, der Freitextfelder zum emotionalen Erleben in den einzelnen Sprachen beinhaltet und die erzielten quantitativen Ergebnisse illustrieren soll.

Auch Dewaele und Kolleg:innen (2008) zeigten, dass die Fremdsprachenängstlichkeit besonders in der L3, aber auch in der L1, L2 und L4 umso geringer ausgeprägt war, je mehr Sprachen ein:e Proband:in im Laufe des Lebens gelernt hatte (Dewaele et al., 2008). Signifikante Effekte ergaben sich auch für das Alter bei Erwerbsbeginn: Prinzipiell ist *Anxiety* umso höher ausgeprägt, desto später im Leben der Erwerb einer Sprache begonnen hat. Die niedrigste Ausprägung zeigten jedoch jeweils die Proband:innen, die ihre L2, L3 oder L4 im Alter von drei bis sieben Jahren erwarben; diejenigen mit einem Erwerbsbeginn bis zum Alter von zwei Jahren lagen höher (Dewaele et al., 2008). Hochsignifikant zeigten sich darüber hinaus die Zusammenhänge zwischen dem selbsteingeschätzten Sprachniveau sowie der Verwendungsfrequenz und der *Anxiety* in derselben Sprache: Umso höher die selbsteingeschätzten Kompetenzen sind bzw. umso häufiger Proband:innen die jeweilige Sprache nutzten, desto geringer war ihre Ängstlichkeit ausgeprägt (Dewaele et al., 2008). Besonders bemerkenswert ist der Befund, dass diejenigen Proband:innen, die ihre „überwiegende sprachliche Sozialisation“ (Dewaele et al., 2008) in ihrer L2 erlebten, d. h. diese häufiger verwendeten als ihre L1⁹, mehr Sprechängste in der L1 erlebten, aber sich zugleich sicherer in ihren L3 und L4 fühlten als diejenigen, die ihre L1 am häufigsten verwenden (Dewaele et al., 2008). Dies lässt positive Effekte eines mehrsprachigen Aufwachsens auf die FLA vermuten.

⁹ Für die „sprachliche Sozialisation“ der Proband:innen wurde ein Score berechnet, der die Verwendungshäufigkeiten der jeweiligen L2, L3 und L4 zum Wert der L1 in Relation setzt (Dewaele et al., 2008, S. 928).

Neben der reinen Verwendungshäufigkeit zeigte sich auch der Zusammenhang zur Anzahl unterschiedlicher Sprecher:innengruppen als signifikant: Die *Anxiety* war am höchsten ausgeprägt, wenn die Sprache nur mit Fremden genutzt wurde; umso mehr unterschiedliche Sprecher:innengruppen (d. h. Freunde, Familie, Kolleg:innen) involviert waren, desto niedriger war die *Anxiety*. Bemerkenswert ist in diesem Kontext die Schilderung einer Probandin, die einen Unterschied zwischen formellen und informellen Kontexten beschreibt: Mit Kolleg:innen fühle sie sich besonders unsicher, denn diese bewerten ihre Sprachkompetenzen, Freunde hingegen sind vielmehr dankbar, dass sie die Zielsprache überhaupt spricht (Dewaele et al., 2008, S. 941–942). Wie relevant die regelmäßige Verwendung der Sprache(n) ist, zeigt ebenso der hochsignifikante Zusammenhang zwischen dem Erwerbskontext und der wahrgenommenen Ängstlichkeit: Am sichersten fühlen sich demnach Proband:innen, die ihre L2, L3 oder L4 sowohl in einem Unterrichtskontext als auch in einer natürlichen Umgebung erworben haben, gefolgt vom ausschließlich natürlichem Erwerb. Die höchste Ausprägung der *Anxiety* zeigen Proband:innen, die ihre Fremdsprachen ausschließlich in gesteuerten Kontexten gelernt haben (Dewaele et al., 2008).

Thompson und Lee (2013) haben diese ersten Arbeiten etwas später aufgegriffen und mit Daten von 123 koreanischen Englisch-Lernenden den Einfluss von Mehrsprachigkeit, operationalisiert als niedrige oder mittlere Kompetenzen in einer weiteren L3 („low-level vs. high-level multilinguals“), in Kombination mit der selbst eingeschätzten Sprachkompetenz im Englischen, auf *Anxiety* getestet. Demnach haben Lernende mit mittleren Kompetenzen im Englischen und niedrigen Kompetenzen in einer weiteren L3 („low-level multilinguals“) die höchsten *Anxiety*-Scores im Englischen, und demgegenüber Lernende mit hohen Kompetenzen im Englischen und mittleren Kompetenzen in einer weiteren L3 („high-level multilinguals“) die niedrigsten *Anxiety*-Scores im Englischen. Sowohl der Einfluss der Englisch-Kompetenzen als auch der L3-Kompetenzen erwies sich dabei als signifikant. Die Autor:innen schließen daraus, dass multiple Sprachlernerfahrungen positive Effekte auf die *Foreign Language Anxiety* haben, u. a. durch eine möglicherweise erhöhte Ambiguitätstoleranz.

Ähnliche Ergebnisse erzielten auch Thompson und Khawaja (2016), die 156 türkische Englisch-Lernende in Bezug auf die Anzahl der erworbenen Sprachen und die wahrgenommene positive Interaktion zwischen ihren L2 und L3 (*Perceived Positive Language Interaction*) hinsichtlich der *Anxiety* untersuchten. Zum einen zeigten sich signifikante

Gruppenunterschiede zwischen Bi- und Multilingualen (operationalisiert als Lernende, die eine bzw. mindestens zwei Fremdsprachen unabhängig vom Kompetenzniveau erwarben) mit signifikant geringeren Ausprägungen der *Anxiety* bei Lernenden mit zwei Fremdsprachen. Zum anderen zeigten die multilingualen Lernenden, die positive Interaktionen zwischen ihren L2 und L3 äußerten, ebenfalls signifikant weniger *Anxiety* als die Lernenden, die keine positiven Interaktionen wahrnahmen. Das Bewusstsein über mehrsprachige Ressourcen reduziert also *Anxiety*. Auch Bensalem und Thompson (2021) bestätigten dies für saudi-arabische Studierende und stellten ebenfalls fest, dass bereits geringe Kompetenzen in einer L3 positive Auswirkungen auf die *Anxiety* in der L2 haben.

Dewaele und Al-Saraj (2015) haben ein Variablenset mit 348 arabischen Englisch-Lernenden erhoben: Sie setzten sozio-biographische und linguistische Variablen sowie Persönlichkeitszüge mit *Anxiety* in Bezug. Sowohl die selbsteingeschätzte Sprachkompetenz als auch die regelmäßige Verwendung des Englischen korrelierten negativ mit *Anxiety* und erklärten jeweils 34.6 % bzw. 1.5% der Varianz. Mehrsprachigkeit, auch hier operationalisiert als Anzahl erworbener Sprachen, stand jedoch in dieser Stichprobe in keinem Zusammenhang zur *Anxiety*.

Ebenfalls keine Zusammenhänge identifizierten Phongsa und Kolleg:innen (2018), die *Anxiety* in der Fremdsprache Englisch bei 242 mono- und bilingualen Student:innen aus Laos untersuchten. Die bilingualen Studierenden erwarben neben Laotisch eine der ethnischen Minderheitensprachen von Laos als Zweitsprachen. Gleichzeitig verwendeten die bilingualen Studierenden jedoch das Englische signifikant weniger im Alltag und wurden signifikant seltener von ihren Lehrkräften motiviert, Englisch zu lernen (Phongsa et al., 2018). Diese Gruppenunterschiede könnten mit hoher *Anxiety* korrelieren, sodass ein möglicher bilingualer Vorteil davon verdeckt wurde.

Dewaele und MacIntyre (2014) haben erstmals zusätzlich das Konstrukt der *Foreign Language Enjoyment* bei einer Stichprobe von 1622 Lernenden verschiedener Sprachen erhoben. Sie bestätigten nicht nur den negativen Zusammenhang zwischen der Anzahl erworbener Sprachen und der *Foreign Language Anxiety*, sondern arbeiteten auch den positiven Zusammenhang zur Fremdsprachenfreude mit kleiner Effektstärke heraus.

Botes und Kolleg:innen (2020) haben diese Daten (Dewaele & MacIntyre, 2014) in einer Reanalyse ebenfalls hinsichtlich der Interaktion von Mehrsprachigkeit, operationalisiert als Anzahl erworbener Sprachen, der selbst eingeschätzten Kompetenz in der Zielsprache

und *Enjoyment/Anxiety* untersucht. In dieser Studie zeigten sich jeweils signifikante, positive, lineare Zusammenhänge zwischen jeweils einem hohen Grad an Mehrsprachigkeit sowie zwischen der eingeschätzten Kompetenz in der Zielsprache und der *Foreign Language Enjoyment*, sowie ein signifikanter, negativer, linearer Zusammenhang und ein kleiner, signifikanter Interaktionseffekt in Bezug auf die *Foreign Language Anxiety*.

Kürzlich haben Dewaele et al. (2024) eine Reanalyse der Stichproben aus Dewaele, Saito und Kolleg:innen (2022), Dewaele, Botes und Kolleg:innen (2023) und Dewaele, Guedat-Bittighofer und Kolleg:innen (2023) vorgenommen und untersucht, inwiefern *Enjoyment* und *Anxiety* vom Grad der Mehrsprachigkeit der Proband:innen, operationalisiert als Anzahl erworbener Sprachen, abhängt. In den ersten beiden Stichproben von erwachsenen, arabischen L1-Sprecher:innen zeigt sich ein signifikanter Zusammenhang mit geringer Effektstärke zwischen einer hohen Anzahl erworbener Sprachen und hohen *Enjoyment*-Ausprägungen; in einer der beiden Stichproben wird auch der Zusammenhang zur *Anxiety* mit kleiner Effektstärke signifikant. Bemerkenswert ist, dass in der dritten Stichprobe mit französischen Schüler:innen ebenfalls Unterschiede zwischen Jugendlichen mit zwei Familiensprachen (Französisch und Arabisch) und monolingual aufgewachsenen Jugendlichen untersucht wurden und diese sowohl hinsichtlich der *Enjoyment* als auch in Bezug auf *Anxiety* mit hoher Effektstärke signifikant wurden (Dewaele et al., 2024).

Systematisierung der Ergebnisse

Während die Studienlage zu *Foreign Language Classroom Anxiety* im Allgemeinen und zu sozio-demographischen und unterrichtsbezogenen Variablen bereits umfassend ist, gibt es weniger empirische Daten zu *Foreign Language Enjoyment* sowie sprachbiographischen und sprachlerner:innenbezogenen Variablen.

Zunächst gibt es Hinweise darauf, dass *Anxiety* mit einem späteren Erwerbsbeginn in der jeweiligen Sprache korreliert (Dewaele et al., 2008). Dies zeigt sich auch in Abhängigkeit von der Erwerbsreihenfolge: *Anxiety* ist in der L3 und L4 stärker ausgeprägt als in der L2 (Dewaele, 2007; Dewaele et al., 2008). Dieser Effekt könnte jedoch auch von höheren Kompetenzniveaus und frequenterer Verwendung der L2 überlagert sein. Bemerkenswert wiederum ist, dass im Falle einer L2-Dominanz besonders hohe *Anxiety*-Werte für die L1 vorliegen – möglicherweise ein Hinweis auf *Heritage Language Anxiety* – und zugleich besonders niedrige *Anxiety*-Werte für die L3 und L4 gegeben sind (Dewaele et al., 2008), was ein Indiz für einen positiven Effekt mehrsprachigen Aufwachsens sein könnte.

Die Studienlage dazu ist klein und inkonsistent: Französische Jugendliche, die mit einer Herkunftssprache aufgewachsen waren, zeigten im Vergleich zu monolingualen Schüler:innen signifikant weniger *Anxiety* und mehr *Enjoyment* (Dewaele, Guedat-Bittighofer et al., 2023). Die hohe ermittelte Effektstärke ist ein deutliches Zeichen für mehrsprachige Ressourcen. Gleichzeitig konnten Phongsavath und Kolleg:innen (2018) keine Unterschiede zwischen monolingual und bilingual mit einer Minderheitensprache aufgewachsenen Studierenden in der L3 Englisch in Laos feststellen. Die bilingualen Studierenden nutzten jedoch das Englische im Alltag signifikant weniger als ihre monolingualen *Peers*, sodass ein möglicher mehrsprachiger Vorteil von geringer *Exposure* überlagert sein könnte.

Zwar kann aufgrund der kleinen Studienzahl keine gesicherte Aussage zum mehrsprachigen Aufwachsen gemacht werden, allerdings ergeben sich in einigen Studien Hinweise auf einen möglichen Vorteil: Die Mehrheit der Arbeiten haben die Anzahl der erworbenen Sprachen erhoben – diese korreliert in den meisten Fällen deutlich negativ mit *Anxiety*, d. h. umso mehr Sprachen eine Person spricht, desto sicherer fühlt sie sich (Dewaele, 2007; Dewaele & Dewaele, 2017; Dewaele et al., 2008, 2024; Dewaele & MacIntyre, 2014). Ebenso scheint die Anzahl erworbener Sprachen mit hoher *Enjoyment* zusammenzuhängen (Botes et al., 2020; Dewaele & MacIntyre, 2014; Dewaele et al., 2024). Dieses Ergebnis ist zum Teil an hohe Kompetenzniveaus, d. h. an einen hohen Grad an Mehrsprachigkeit, gebunden (Botes et al., 2020; Thompson & Lee, 2013): Hohe Kompetenzen in einer L2 wirken sich dabei positiv auf die Sicherheit in der L3 aus (Thompson & Lee, 2013). Andererseits zeigte sich der Effekt der Anzahl erworbener Sprachen bei Thompson & Khawaja (2016) auch unabhängig vom erreichten Kompetenzniveau in der L2 und L3. Auch Bensalem & Thompson (2021) arbeiteten heraus, dass bereits geringe Kompetenzen in einer L3 mit niedrigeren *Anxiety*-Werten in der L2 einhergehen.

Insgesamt scheint der Effekt des Kompetenzniveaus *in der Zielsprache* gesichert zu sein: Je höher die Sprachkompetenzen sind, desto niedriger ist die *Anxiety* in derselben Sprache (Amengual Pizarro, 2019; Dewaele & Dewaele, 2017; Dewaele et al., 2008, 2018; Thompson & Lee, 2013) und desto höher die *Enjoyment* (Botes et al., 2020) ausgeprägt, vor allem, wenn Lernende sich im Vergleich zu *Peers* als kompetent einschätzen (Dewaele & MacIntyre, 2014; Dewaele et al., 2018; Mierzwa, 2018).

Ähnlich verhält es sich mit der *Exposure*: Umso häufiger die Zielsprache verwendet wird, umso diverser und authentischer die Verwendungsmöglichkeiten außerhalb des

Unterrichts sind, desto weniger *Anxiety* (Dewaele et al., 2008) und desto mehr *Enjoyment* (Dewaele et al., 2018) wird empfunden. Dieser Effekt kommt auch durch Auslandsaufenthalte zutage, die es ermöglichen, gesteuerten Fremdsprachenunterricht mit dem natürlichen Erwerb zu kombinieren und den Spracherwerb dadurch besonders fruchtbar machen (Dewaele et al., 2008; Thompson & Lee, 2014).

Insgesamt deutet einiges darauf hin, dass es Zusammenhänge zwischen Sprachbiographie, bisherigen Sprachlernerfahrungen und dem emotionalen Erleben im Fremdsprachenunterricht, konkret den Konstrukten der *Foreign Language Classroom Anxiety* bzw. der *Foreign Language Enjoyment* zu geben scheint.

Operationalisierung von Mehrsprachigkeit in bisherigen Studien

Die unterschiedlichen Ergebnisse der Studien können diverse Gründe haben. Ein zentrales Unterscheidungsmerkmal ist jedoch die unterschiedliche bzw. unzureichende Operationalisierung von mehrsprachigen Proband:innen: Während manche Studien Bilingualität bereits als jegliche Erfahrung mit einer ersten Fremdsprache bezeichnen, so z. B. bei wöchentlich zwei Stunden Englischunterricht ab 10 Jahren (Bensalem & Thompson, 2021), und Multilingualität darauf aufbauend als „any experience with a third language“ (Bensalem & Thompson, 2021; Thompson & Khawaja, 2016), wenden einige Studien zumindest eine graduelle Operationalisierung an, indem sie z. B. die Anzahl der erworbenen Sprachen als nicht mehr rein binären Indikator für die Ausprägung der Mehrsprachigkeit heranziehen (Botes et al., 2020; Dewaele, 2007; Dewaele et al., 2008; Dewaele & Al-Saraj; Dewaele et al., 2024). Dewaele (2007; Dewaele et al., 2008) analysiert zum Beispiel Unterschiede zwischen der L2 und L3 bzw. L4 hinsichtlich der *Anxiety* in den jeweiligen Sprachen, differenziert aber nicht, ob die L2 eine Erst-/Zweitsprache (oder gar die frequenteste Umgebungssprache) oder die erste schulische Fremdsprache ist.

Insgesamt erfolgt die Operationalisierung anhand des Indikators „Anzahl erworbener Sprachen“ meist ohne Einbezug der Kompetenzniveaus oder anderer Kontextfaktoren wie Erwerbkontext, Inputmenge/-qualität oder *Exposure*, obwohl diese ebenfalls relevante Faktoren zur Einschätzung von Mehrsprachigkeit sind (Mertins et al., in Druck).

Thompson und Lee (2013) unterscheiden hingegen zusätzlich zwischen „low-level“ und „high-level multilinguals“, wobei letztere in mindestens einer weiteren L3 ein mittleres Kompetenzniveau (d. h. ein Score von mindestens $M = 2,1$ auf einer Likert-Skala von null bis fünf) erreichten. Thompson und Khawaja (2016) wiederum arbeiten mit zwei

Operationalisierungen von Mehrsprachigkeit innerhalb derselben Studie: Zum einen ziehen sie auch die Anzahl erworbener Sprachen ohne Berücksichtigung des Kompetenzniveaus heran, um zwischen bi- und multilingualen Lernenden zu unterscheiden; zum anderen operationalisieren sie Personen als mehrsprachig, die (positive) Interaktionen zwischen ihren L2 und L3 erkennen¹⁰ (*Perceived Positive Language Interaction*).

Einzig Phongsä und Kolleg:innen (2018) und Dewaele, Guedat-Bittighofer und Kolleg:innen (2023) operationalisierten Mehrsprachigkeit als das Aufwachsen mit der Amtssprache und einer Minderheiten- oder Herkunftssprache. Sie kontrollierten jedoch auch nicht die Kompetenzen oder Inputmenge/-qualität bzw. *Exposure* in den beiden Sprachen, sodass keine Aussage zum Grad der Bilingualität getroffen werden kann.

Eine weite Definition von Mehrsprachigkeit (Grosjean, 2020) knüpft an die Lebenswelt der Proband:innen an und versucht, auch möglichst geringe Ausprägungen von Mehrsprachigkeit wertschätzend abzubilden. Manche Studien zeigen, dass bereits geringe Sprachlernerfahrungen in einer L3 positive Effekte auf die *Foreign Language Anxiety* in der ersten Fremdsprache haben könnten (Bensalem & Thompson, 2021; Thompson & Khawaja, 2016). Es gibt jedoch Grund zur Annahme, dass bilinguale Vorteile, z. B. für die Kognition, vor allem bei balanciert bilingualen Menschen zutage treten, d. h. die Inputmenge und -qualität ist ausschlaggebend für das Auftreten positiver Effekte (Anderson et al., 2018; Arce Rentería et al., 2019; Barac et al., 2014; Mertins et al., in Druck; Thomas-Sunesson et al., 2016; Poarch & Bialystok, 2015). Um den Grad der Mehrsprachigkeit als Faktor für mehrsprachige Ressourcen im Fremdsprachenunterricht zu kontrollieren, sollten mehrsprachige Spracherwerbsbiographien möglichst differenziert erhoben und einbezogen werden und können nicht durch ein einzelnes Item als jegliche weitere Sprachlernerfahrung mit einer Lx abgebildet werden (Anderson et al., 2018; Mertins et al., in Druck).

Forschungsfragen

Ziel dieser Arbeit ist es, weiterführende Erkenntnisse zum emotionalen Erleben von erwachsenen Lernenden im Fremdsprachenunterricht zu erhalten. Spanisch wird in Deutschland üblicherweise als L3, L4 oder L5 gelernt, sodass Lernende im Spanischunterricht bereits über umfassende Sprachlernerfahrungen verfügen. Zudem wachsen eine beachtliche

¹⁰ Thompson und Khawaja (2016, S. 118) testen dies mit folgendem offenen Item: „If you have studied another language in the past, do you think that this helped or hindered your ability to learn subsequent languages? In other words, do you see interactions (positive or negative) with the languages you have studied?“

Anzahl an Lernenden mit weiteren Herkunftssprachen auf und/oder sind durch eigene Migrationserfahrungen mit mehr als einer Umgebungssprache vertraut. Beide Perspektiven – sowohl die familiär als auch die schulisch erworbene Mehrsprachigkeit – sollen hinsichtlich ihrer Auswirkungen auf das emotionale Erleben im Spanischunterricht untersucht werden:

- I. Welche Zusammenhänge lassen sich zwischen sozio-demographischen, sprachlerner- und unterrichtsbezogenen Variablen und der Ausprägung der *Foreign Language Classroom Anxiety* bzw. der *Foreign Language Enjoyment* im universitären Spanischunterricht identifizieren?
- II. Unterscheiden sich einsprachig und mehrsprachig aufgewachsene Studierende im universitären Spanischunterricht hinsichtlich der *Foreign Language Classroom Anxiety* bzw. der *Foreign Language Enjoyment*?

Hypothesen

Aufbauend auf den dargestellten Forschungsstand ergeben sich folgende

Hypothesen:

- H₁: Neben sozio-demographischen und unterrichtsbezogenen Variablen hängen *Foreign Language Classroom Anxiety* und *Foreign Language Enjoyment* im universitären Spanischunterricht ebenso bisherigen Sprachlernerfahrungen mit dem Spanischen, d. h. dem *Age of Onset*, der globalen Sprachkompetenz, Auslandsaufenthalt in spanischsprachigen Ländern und der *Exposure*, gemessen an der Anzahl an Tagen, die Spanisch genutzt wird und der Größe des spanischsprachigen Netzwerks, zusammen.
- H₂: Einsprachig und mehrsprachig aufgewachsene Studierende unterscheiden sich im universitären Spanischunterricht insofern, als dass mehrsprachig aufgewachsene Studierende weniger *Foreign Language Classroom Anxiety* und mehr *Foreign Language Enjoyment* empfinden.

Methode

Das vorliegende Methodenkapitel stellt das Mixed-Methods-Design vor, das für die Beantwortung der Forschungsfragen gewählt wurde. Zunächst wird das zentrale Konstrukt der Mehrsprachigkeit operationalisiert. Daraufhin wird die Auswahl der Methoden begründet und das Forschungsdesign vorgestellt. Im Anschluss werden der quantitative und der qualitative Erhebungsteil separat erläutert. Forschungsethische Aspekte schließen das Kapitel ab.

Methodologische (Vor-)Überlegungen

Operationalisierung von Mehrsprachigkeit in dieser Arbeit

Für die vorliegende Studie wird zwischen einsprachig (d. h. monolingual) und mehrsprachig (d. h. bi- oder trilingual) *aufgewachsenen* Personen unterschieden. Als einsprachig aufgewachsen werden Proband:innen bezeichnet, die in ihrer Kindheit und Jugend ausschließlich eine Sprache in ihrer Familie erworben haben, die zudem mit der Umgebungssprache identisch war. Als mehrsprachig aufgewachsen werden Personen bezeichnet, die

- (a) in ihrer Kindheit und Jugend innerhalb ihrer Familie mindestens zwei Sprachen erworben haben, oder
- (b) in ihrer Familie eine andere Sprache als die Umgebungssprache erworben haben, oder
- (c) im Laufe ihres Lebens gleichzeitig oder nacheinander mit mindestens zwei Umgebungssprachen für auf Dauer angelegte Zeiträume¹¹ in Berührung kamen.

Proband:innen, die explizit angeben, in ihrer frühen Kindheit Dialekte erworben zu haben (z. B. Niederdeutsch, schlesische Dialekte), gelten ebenfalls als mehrsprachig aufgewachsen (Berthele, 2021).

Auswahl der Methoden

Bisherige Forschungsarbeiten zu individuellen Unterschieden im Fremdsprachenunterricht sind überwiegend quantitativen Ansätzen zuzuordnen. Zur Erhebung der *Foreign Language Enjoyment* und *Foreign Language Classroom Anxiety* finden sich nahezu ausschließlich Fragebogenstudien, die überwiegend die gleichnamigen Skalen

¹¹ z. B. durch das Leben in mehrsprachigen Gemeinschaften, durch Migration oder andere, länger andauernde Sprachkontaktsituationen wie das Leben in Grenzgebieten.

(Dewaele & MacIntyre, 2014; Horwitz et al., 1986) oder deren Kurzformen (Botes et al., 2021, Botes et al., 2022b) als zentrales Instrument einsetzen (Dewaele, 2022; MacIntyre & Wang, 2022). Wie im Forschungsüberblick dargelegt, konnten auf diesem Wege einige zentrale Variablen identifiziert werden, die mit *Enjoyment* bzw. *Anxiety* in Zusammenhang stehen. Somit ist bislang die Aussage möglich, dass es Zusammenhänge gibt; wenig ist jedoch über Wirkrichtungen und Ursachen bekannt. Auch komplexe Spracherwerbsverläufe kann ein Fragebogen allein nur schwer abbilden (Polat, 2013). Es bedarf neuer methodischer Zugänge, um individuelle Erfahrungen einzubeziehen und diese weiterführenden Fragen zu beantworten (Dewaele, 2022).

Qualitative Ansätze wurden bislang für die Erforschung des emotionalen Erlebens im Fremdsprachenunterrichts selten genutzt (Prada et al., 2020; Sevinç, 2020 für *Heritage Language Anxiety*; Öztaş Tüm, 2019 für *Foreign Language Anxiety*). Sie fungieren in vielen Fällen primär illustrierend. Sprachbiographische Interviews haben sich jedoch als zuverlässig erwiesen, um mehrdimensional und multiperspektivisch Daten zu erheben (Polat, 2013). Auch für die vertiefte Betrachtung der Situationen, in denen *Enjoyment/Anxiety* entstehen und was sie auslöst, könnte dies sinnvoll sein (Dewaele, 2022). Grundsätzlich ermöglichen qualitative Interviews, nicht nur einen Messzeitpunkt zu betrachten, sondern Proband:innen ihre langfristige sprachbiographische Entwicklung narrativ entwickeln und so im Detail nachzeichnen zu lassen. Sie bieten zudem die nötige Offenheit, um Perspektiven zu erheben, die im quantitativen Design aufgrund des geschlossenen Antwortformats nicht ausreichend berücksichtigt werden, so zum Beispiel diffuse oder ambivalente Gefühle und Gedanken (Polat, 2013) und „subjektive Deutung[en]“ (Kelle, 2014, S. 157). Demgegenüber bildet das Interview den Vorteil, mögliche Zusammenhänge zwischen biographischen Momenten, sprachbiographischen Variablen und der *Enjoyment* bzw. *Anxiety* individuell zu beleuchten und zu vertiefen. Spezifische (Unterrichts-)Situationen, in denen positive oder negative Gefühle aufgetreten sind, können mehrdimensional diskutiert werden. Das Interview als Methode kann in diesem Moment durch den diskursiven Charakter ein vertieftes Bewusstsein schaffen, da es die Proband:innen zur Reflexion anregt (Helfferich, 2011). Diese eher unbewusste Ebene kann durch eine Online-Befragung nicht gezielt aktiviert werden. Die komplementäre Kombination aus quantitativen und qualitativen Daten im Sinne einer Methodentriangulation (Kelle, 2014) erscheint daher sinnvoll, um neue Erkenntnisse zum emotionalen Erleben im Fremdsprachenunterricht zu generieren.

Forschungsdesign

In dieser Arbeit wird ein im Vergleich zu vorherigen Studien erweiterter methodischer Zugang genutzt, der Mehrsprachigkeit umfassender operationalisiert und zudem gleichwertig quantitative und qualitative Daten einbezieht. Dadurch wird den komplexen individuellen Sprachlernbiographien besser Rechnung getragen. Quantifizierbare Zusammenhänge sollen durch möglichst dichte, authentische Erfahrungen von Lernenden ergänzt werden, die wiederum erste Hinweise auf kausale Zusammenhänge und Wirkrichtungen liefern. Die vorgestellten Forschungsfragen werden daher mit einem Mixed-Methods-Design (Kelle, 2014) untersucht, das eine quantitativ orientierte Online-Befragung mit qualitativen, leitfadengestützten Interviews kombiniert.

Der Methodikteil berichtet im Folgenden separat für die quantitativen und qualitativen Erhebungen dieser Arbeit. Zunächst werden die Stichprobe und die eingesetzten Instrumente vorgestellt. Anschließend wird der Prozess der Datenerhebung und die verwendeten Analyseverfahren berichtet, bevor abschließend auf die Gütekriterien eingegangen wird.

Quantitativer Ansatz

Im ersten Erhebungsteil dieser Arbeit wurde eine Online-Befragung mit Studierenden der Hispanistik und verwandter Fächer durchgeführt. Ein sprachbiographischer Teil wurde zur Erhebung der unabhängigen Variablen eingesetzt; darüber hinaus wurden die *Foreign Language Enjoyment-Kurzskala* (Botes et al., 2021) und die *Foreign Language Classroom Anxiety-Skala* (Horwitz et al., 1986) in übersetzten und adaptierten Fassungen zur Messung der abhängigen Variablen Fremdsprachenfreude und -verwendungsangst genutzt (Anhang A). In diesem Abschnitt wird zunächst die Stichprobe vorgestellt. Im Anschluss werden die eingesetzten Befragungsinstrumente erläutert sowie die Datenerhebung und -analyse beschrieben.

Stichprobe

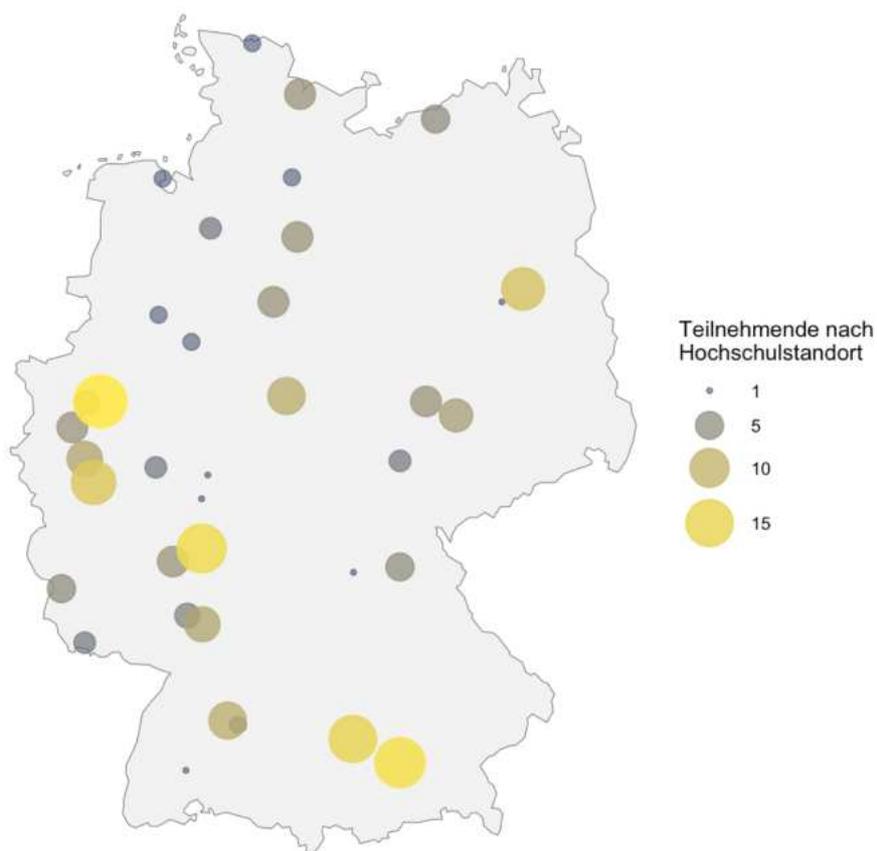
An der Online-Befragung nahmen 242¹² Studierende von mindestens 43 eindeutig identifizierbaren Hochschulen und Universitäten teil (Abb. 2). Zielgruppe dieser Arbeit waren

¹² Insgesamt nahmen 425 Personen an der Online-Befragung teil, davon 249 vollständige und 176 unvollständige Teilnahmen. Die hohe Anzahl an Abbrüchen resultiert aus dem Rekrutierungsverfahren über Dozierende: 67,05 % der Abbrüche erfolgten bereits bis zu den Filterfragen (Anhang A), sodass dies vermutlich reine Ansichten vor der Weiterleitung an die Studierenden waren. Sieben Fälle mussten aufgrund von *Nonsense*-Antworten nachträglich ausgeschlossen werden.

Studierende, die zum Erhebungszeitpunkt Hispanistik, Romanistik oder verwandte Fächer als Haupt-, Neben- oder Profilmfach an einer deutschen Hochschule oder Universität studierten und daher im Rahmen ihres Studiums Veranstaltungen auf Spanisch belegten.

Abbildung 2

Proband:innen nach Hochschulstandort (N = 222)



Anmerkung. 20 Proband:innen konnten nicht eindeutig einem Hochschulstandort zugewiesen werden und wurden daher nicht berücksichtigt.

Die Rekrutierung¹³ der Teilnehmenden erfolgte über die Lehrenden der Sprachpraxis, Landeskunde und/oder Fremdsprachendidaktik an den jeweiligen Fakultäten und Instituten. Es handelt sich demnach um eine Stichprobenziehung nach dem *Gatekeeper*-Verfahren (Helfferich, 2011, S. 175), die zunächst vom Wohlwollen und Interesse der Lehrpersonen abhängt und sich dadurch vor allem durch ihre Anfälligkeit für regionale Klumpen durch die klassenweise Erhebung auszeichnet (Abb. 2). Die Stichprobe ist daher weder zufällig noch repräsentativ für die Grundgesamtheit (Häder & Häder, 2014).

¹³ Das Vorgehen bei der Rekrutierung der Proband:innen wird im Abschnitt *Datenerhebung* erläutert.

Für die Beantwortung der Fragestellungen wurden die Proband:innen in drei Gruppen eingeteilt (Tab. 2):

(a) Monolingual Deutsch *aufgewachsene* Proband:innen, deren einzige Familien- und Umgebungssprache Deutsch ist

(b) Mit der Herkunftssprache Spanisch *aufgewachsene* Proband:innen, bei denen Spanisch eine Familien- oder Umgebungssprache ist oder war

(c) Mit anderen Herkunftssprachen *aufgewachsene* Proband:innen, bei denen eine andere Sprache als Deutsch oder Spanisch eine Familien- oder Umgebungssprache ist oder war.¹⁴

Die Proband:innen umfassen eine Altersgruppe von 18 bis 65 Jahren ($\bar{x} = 22$, $M = 23.42$, $SD = 4.907$), 74.0 % sind weiblich (Tab. 2). Die Gruppen unterscheiden sich nicht signifikant in Bezug auf Alter ($F(2, 239) = .128$, $p = .880$) und Geschlecht ($\chi^2(4) = 3.344$, $p = .502$). Alle Proband:innen sind Studierende, die Mehrheit ist in hispanistische oder romanistische Fächer eingeschrieben (77.6 %, Anhang B).

Tabelle 2

Sozio-demographische Daten der Proband:innen

Gruppe	N	% an Gesamt	weiblich in %	Alter (M)	Alter (SD)
monolingual Deutsch	131	54.1	76.3	23.56	5.734
HS Spanisch	39	16.1	64.1	23.23	4.049
andere HS	72	29.8	75.0	23.25	3.559
Gesamt	242	100.0	74.0	23.42	4.907

Die Studierenden sprechen 26 verschiedene Erst- und Zweitsprachen (Tab. 3)¹⁵. 29 Teilnehmende (12.0 %) sind nicht in Deutschland geboren und haben eigene Migrationserfahrung aus 19 Herkunftsländern.

¹⁴ Zur Operationalisierung von Mehrsprachigkeit wird auf das vorangegangene Kapitel verwiesen.

¹⁵ Die Erst- und Zweitsprachen wurden zunächst über folgende Items identifiziert: „*Welche Sprachen haben Sie in Ihrer frühen Kindheit zuerst in Ihrer Familie gelernt?*“, „*Welche Sprachen haben Ihre Eltern miteinander gesprochen?*“, sowie die beiden Items „*Wer hat mit Ihnen im Kindergartenalter welche Sprachen gesprochen?*“ und „*Wer hat mit Ihnen im Schulalter welche Sprachen gesprochen?*“ differenziert nach den Gruppen *Mutter, Vater, Geschwister* und *Großeltern*. Die Angaben wurden mit der Sprachbiographie-Tabelle (Anhang A) manuell geprüft.

Tabelle 3*Erst- und Zweitsprachen der Proband:innen (N = 242)*

Sprache	N	Sprache	N
Deutsch	237	Serbo-Kroatisch	4
Spanisch	39	Türkisch	4
Englisch	15	Französisch	3
Italienisch	8	Kurdisch	3
Russisch	7	Katalanisch, Valencianisch	2
Niederdeutsch, dt. Dialekte	6	Niederländisch	2
Polnisch	6	Dänisch	1
Rumänisch	6	Fulani	1
Arabisch	5	Galizisch	1
Griechisch	5	Tagalog	1
Albanisch	4	Thai	1
Farsi	4	Ukrainisch	1
Portugiesisch	4	Ungarisch	1

Die mehrsprachig aufgewachsenen Proband:innen sind anhand ihrer selbsteingeschätzten Kompetenzniveaus gemäß GER¹⁶ hinsichtlich ihrer Sprachdominanz eingeschätzt worden: Deutsch-dominant sind demnach Studierende, die im Deutschen höhere Sprachkompetenzen als in ihrer weiteren Sprache angaben, balanciert bilinguale Studierende gaben in beiden Sprachen vergleichbare Kompetenzen¹⁷ an. Bei dreisprachig aufgewachsenen Proband:innen wurde die weitere Sprache mit den höchsten Kompetenzen ausgewertet. Darüber hinaus wurde ein Summenscore der Kompetenz in den Erst- und Zweitsprachen als Indikator für den Grad der Mehrsprachigkeit gebildet (zum Vorgehen: Dewaele & Stavans; 2014). Gemäß dieser Berechnung sind 59.8 % der mehrsprachig aufgewachsenen Proband:innen deutsch-dominant (Tab. 4). Es ist außerdem ersichtlich, dass die Kompetenz im Deutschen über alle Gruppen konstant hoch ist, die Kompetenz in der Herkunftssprache jedoch deutlicher variiert (Olfert, 2019; Treffers-Daller, 2016).

¹⁶ Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen gemäß www.europaeischer-referenzrahmen.de/

¹⁷ Kompetenzen wurden als vergleichbar bewertet, wenn sie sich um maximal ein Viertel Kompetenzniveau des GER unterschieden.

Tabelle 4

Sprachdominanz und Kompetenzniveaus der mehrsprachig aufgewachsenen Proband:innen

Gruppe	Dominanz	N	Sprachkompetenz Deutsch ^a		Sprachkompetenz andere Sprache		Score	
			M	SD	M	SD	M	SD
HS Spanisch	Deutsch-dominant	26	5.96	.196	4.45	.891	10.41	.994
	balanciert bilingual	11	5.81	.404	5.79	.350	11.61	.744
	HS-dominant	2	5.00	.000	6.00	.000	11.00	.000
	Gesamt	39	5.87	.338	4.91	.994	10.78	1.006
andere HS	Deutsch-dominant	35	5.98	.084	3.87	1.302	9.85	1.292
	balanciert bilingual	21	6.00	.000	6.00	.000	12.00	.000
	HS-dominant	7	4.78	.809	6.00	.000	10.78	.809
	Gesamt	63	5.85	.448	4.81	1.437	10.67	1.397

^a Die selbsteingeschätzten Sprachkompetenzen wurden anhand der GER-Stufen A1-C2 von eins bis sechs kodiert. Ein Wert von vier entspricht demnach etwa dem Niveau B2.

Aus heutiger Sicht sind alle Proband:innen in dieser Studie, abseits der in Tabelle 2 genannten Kategorisierung ein- und mehrsprachig *aufgewachsener* Personen, als mehrsprachig zu bezeichnen. Nahezu alle verfügen über hohe kommunikative Kompetenzen von mindestens Kompetenzstufe B2 des Europäischen Referenzrahmens GER in mindestens zwei weiteren Sprachen neben dem Deutschen – meist Englisch und Spanisch. Die meisten von ihnen haben darüber hinaus Kompetenzen in weiteren Sprachen. Insgesamt verfügen die Teilnehmenden über Sprachkenntnisse in 48 verschiedenen Sprachen¹⁸ mit einer durchschnittlichen Anzahl von 4.78 erworbenen Sprachen bis zum Erhebungszeitpunkt (Tab. 5). 92.1 % der Proband:innen geben an, in ihrem Alltag mindestens zwei Sprachen regelmäßig zu nutzen¹⁹.

¹⁸ Zusätzlich zu den bereits genannten Erst- und Zweitsprachen sind dies Altgriechisch, Baskisch, Chinesisch, deutsche Gebärdensprache, Finnisch, Hawaiisch, Hebräisch, Indonesisch, Isländisch, Japanisch, Kasachisch, Koreanisch, Kreol, Latein, Norwegisch, Quechua, Schottisch-Gälisch, Schwedisch, Slowenisch, Sorbisch, Tschechisch, Walisisch.

¹⁹ Für das Item „Welche Sprachen verwenden Sie heute in Ihrem Alltag?“ nannten die Proband:innen explizit eine Sprache (7.9 %), zwei Sprachen (19.4 %), drei Sprachen (43.8 %), vier Sprachen (17.3 %), fünf Sprachen (10.4 %) oder sechs Sprachen (1.2 %).

Tabelle 5*Erworbene Sprachen der Proband:innen*

Gruppe	heute verwendete Sprachen			insgesamt erworbene Sprachen	
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
monolingual Deutsch	131	2.81	1.053	4.60	1.513
HS Spanisch	39	3.10	0.968	4.63	1.282
andere HS	72	3.51	1.113	5.18	1.237
Gesamt	242	3.07	1.099	4.78	1.419

Monolingual Deutsch und mit der Herkunftssprache Spanisch aufgewachsene Proband:innen unterscheiden sich nicht in der Anzahl erworbener Sprachen, da alle monolingual aufgewachsenen Proband:innen Spanisch als Fremdsprache gelernt haben. Bei den Proband:innen mit anderer Herkunftssprache zeigt sich demnach durch die zusätzliche(n) Herkunftssprache(n) eine höhere Anzahl erworbener und verwendeter Sprachen (Tab. 5).

Instrumente

Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurde ein Online-Fragebogen entwickelt, der sieben Themenblöcke umfasst (Tab. 6; vollständiger Fragebogen: Anhang A). Schwerpunkte lagen einerseits auf der Erhebung der Sprachbiographie (diachron) und Sprachverwendung (synchron) als unabhängige Variablen, und der *Foreign Language Classroom Anxiety* und der *Foreign Language Enjoyment* als abhängige Variablen andererseits. Darüber hinaus wurden allgemeine sozio-demographische Angaben und Informationen zum Studium und zu belegten Veranstaltungen erhoben.

Die Angaben zum Studium und spanischsprachigen Veranstaltungen wurden zuerst abgefragt, um potentiell als Filterfragen für die tatsächliche Erfahrung mit spanischsprachigen Veranstaltungen zu dienen. Es folgten die beiden Skalen, die als emotional am anspruchsvollsten eingestuft wurden. Am Ende wurden Sprachbiographie und -verwendung erhoben, in der Annahme, dass das Sprechen über eigene Sprachlernerfahrungen für Philologiestudierende positiv besetzt sei und es somit zu wenigen späten Abbrüchen führe.

Tabelle 6*Struktur des Online-Fragebogens*

Themenblock	Variablen	Quellen
Angaben zum Studium	Studiengang Fachsemester angestrebter Abschluss	Eigenentwicklung
Angaben zu belegten Veranstaltungen	Art/Modus der Veranstaltung Leistungsüberprüfung Erstsprache der Lehrkraft Erstsprache der Kommiliton:innen	Eigenentwicklung
Lernatmosphäre im Spanischunterricht	<i>Foreign Language Enjoyment Scale</i> (short form)	Übersetzung/Adaption von Botes et al. (2021)
Gefühle im Spanischunterricht	<i>Foreign Language Classroom Anxiety Scale</i>	Übersetzung/Adaption von Horwitz et al. (1986)
Sozio-demographische Angaben	Alter Geschlecht Geburtsland und Alter bei Migration	Eigenentwicklung
Sprachbiographie	Sprachen der frühen Kindheit Sprachen im KiTa-/Schulalter Sprachen der Eltern Heute verwendete Sprachen Sprachbiographie-Tabelle Auslandsaufenthalte	Anstatt (unveröffentlicht) <i>Psych. Laboratories</i> (unveröffentlicht) <i>Psych. Laboratories</i> (unveröffentlicht) Anstatt (unveröffentlicht) Anderson et al. (2018), Dewaele et al. (2008) Anderson et al. (2018)
Verwendung des Spanischen	Häufigkeit der Sprachverwendung zielsprachliches Netzwerk Kontakt zu Sprecher:innen selbsteingeschätzte Sprachkompetenzen	Anstatt (unveröffentlicht) Dewaele et al. (2008) Dewaele et al. (2008) Eigenentwicklung
Fast geschafft!	Sonstiges Interviewteilnahme Dank	Eigenentwicklung

Die Fremdsprachenfreude wurde mit einer deutschen Übersetzung und Adaption der Kurzform der *Foreign Language Enjoyment*-Skala erhoben (Botes et al., 2021). Sie umfasst neun Items verteilt auf drei Faktoren: (a) *Teacher appreciation*, (b) *Personal enjoyment* und (c) *Social enjoyment*, und misst damit die Atmosphäre und Lernfreude im

Fremdsprachenunterricht sowie die Beziehung zu anderen Lernenden und zur Lehrperson als Faktoren für positives emotionales Erleben (Botes et al., 2021). Die Proband:innen konnten ihre Zustimmung und Ablehnung zu den vorgestellten Items anhand einer 5-stufigen Likert-Skala angeben (1 = trifft überhaupt nicht zu, 5 = trifft eindeutig zu). Die Kurzform wurde ausgewählt, um die Bearbeitungsdauer möglichst kurz zu halten (Dörnyei & Dewaele, 2023).

Die Fremdsprachenängstlichkeit wurde mit einer auf die spezifische Situation des universitären Spanischunterrichts angepassten, deutschen Fassung der *Foreign Language Classroom Anxiety*-Skala (Horwitz et al., 1986) erfasst. Als prominente Skala garantiert sie die Vergleichbarkeit dieser Erhebung mit früheren empirischen Arbeiten. Sie präsentiert 33 Items zur Erhebung von negativen Gefühlen im Fremdsprachenunterricht, von denen einzelne invers formuliert sind. Proband:innen bewerten die Items auf der identischen, 5-stufigen Likert-Skala (1 = trifft überhaupt nicht zu, 5 = trifft eindeutig zu).

Die Autor:innen schlagen eine 3-Faktor-Struktur in (a) *Communication apprehension*, (b) *Test anxiety*, und (c) *Fear of negative evaluation* vor (Horwitz et al., 1986). Diese wurde in neueren Forschungsarbeiten gelegentlich kritisiert (Thompson & Lee, 2013) und auch von den Autor:innen später als nicht abschließend eingeschätzt (Horwitz, 2017).

Der sprachbiographische Fragebogen (Anhang A) enthält 27 Items mit offenen und geschlossenen Antwortformaten. Strukturell basiert dieser Erhebungsteil auf einem unveröffentlichten Fragebogen von Tanja Anstatt²⁰. Die Items sind zum Teil Eigenentwicklungen, darüber hinaus wurden Items zur Sprachbiographie dem *Language and Social Background-Questionnaire* (Anderson et al., 2018) und einem unveröffentlichten Fragebogen der *Psycholinguistics Laboratories* (TU Dortmund) entnommen und adaptiert (Tab. 6). Ein weiterer Teil der Items zur Sprachverwendung basiert auf der grundlegenden Arbeit von Dewaele und Kolleg:innen (2008)²¹.

Datenerhebung

Im Folgenden wird das Vorgehen bei der Datenerhebung beschrieben. Das Fragebogeninstrument wurde zunächst pilotiert und dann in der Hauptuntersuchung

²⁰ Prof. Tanja Anstatt stellte den von ihr entwickelten sprachbiographischen Fragebogen dankenswerterweise im Rahmen einer Lehrveranstaltung zur Verfügung. Er bildet das strukturelle Grundgerüst des hier eingesetzten Fragebogens, einzelne Items sind zudem gänzlich oder in adaptierter Fassung übernommen.

²¹ Verwendungsfrequenz: „How frequently do you use each of the languages?“ mit den Antwortoptionen (1) *yearly or less*, (2) *monthly*, (3) *weekly*, (4) *daily*, (5) *all day*; Größe des zielsprachlichen Netzwerks: „Who do you usually use the language with?“ mit den Antwortoptionen (1) *all* (2) *colleagues*, (3) *friends*, (4) *family*, (5) *strangers*. (Dewaele et al., 2008)

eingesetzt. Abschließend werden Informationen zum Datenmanagement und -bereinigung berichtet.

Pilotierung. Die Online-Befragung wurde im Zeitraum vom 23. Februar bis 03. März 2024 pilotiert. Ziel der Pilotierung war es, die Verständlichkeit und den Umfang des Fragebogens zu prüfen. Die Pilotierung richtete sich an Erwachsene, die kürzlich einen beliebigen Sprachkurs besucht haben und umfasste damit einen größeren Personenkreis als die Hauptuntersuchung. Es wurden 34 Proband:innen erhoben, davon 27 vollständige und sieben unvollständige Teilnahmen. Sechs der sieben Abbrüche geschahen innerhalb der ersten zwei Minuten, da die Personen gemäß der Filterfrage²² nicht der Zielgruppe entsprachen. Die durchschnittliche Antwortdauer betrug $M = 17:50$ Minuten ($\bar{x} = 18:15$ min, $\text{min} = 6:36$, $\text{max} = 33:09$), was etwas über der maximal empfohlenen Länge von 15 Minuten zur Vermeidung von Abbrüchen liegt (Dörnyei & Dewaele, 2023). Daher wurde ein Freitext-Item zum Zusammenspiel von digitaler, hybrider und Präsenzlehre entfernt. Es stellte sich heraus, dass der überwiegende Anteil des Fremdsprachenunterrichts wieder vollständig in Präsenzlehre stattfindet.

Die eingesetzten Skalen erwiesen sich der Fragestellung und Zielgruppe angemessen: Die *Foreign Language Classroom Anxiety*-Skala (Horwitz et al., 1986) ist mit $M = 2.96$ ($SD = 0.91$, $\text{min} = 1.39$, $\text{max} = 4.48$) normalverteilt, die *Foreign Language Enjoyment*-Kurzskala (Botes et al., 2021) ist erwartungsgemäß linksschief verteilt ($M = 4.07$, $SD = 0.96$, $\text{min} = 1.22$, $\text{max} = 5.00$). Die Range der Likert-Skala wurde bei nahezu alle Items der beiden Skalen vollständig ausgenutzt. Die interne Konsistenz wurde mit Cronbachs Alpha für beide Skalen ermittelt und als hoch interpretiert (für *Enjoyment* $\alpha = .956$, für *Anxiety* $\alpha = .970$; Döring, 2023).

Hauptuntersuchung. Die Datenerhebung der Hauptuntersuchung erfolgte im Sommersemester 2024 an deutschen Hochschulen: Vom 25. März bis zum 26. Juni 2024 wurde die Online-Befragung über LimeSurvey durchgeführt. Das Online-Format sollte Hemmungen bei der Erhebung sensibler Themen reduzieren und zugleich eine höhere Reichweite zu erzielen.

Die Teilnehmenden wurden über die Lehrenden der spanischen Sprachpraxis, Landeskunde und/oder Fremdsprachendidaktik rekrutiert, die an den Romanischen

²² „Belegen Sie in diesem Semester eine Veranstaltung, die überwiegend auf Spanisch unterrichtet wird?“ (Anhang A)

Seminaren, gelegentlich an den Sprachenzentren oder anderen Instituten angesiedelt waren. In einer persönlichen Kontaktaufnahme auf Deutsch oder Spanisch per E-Mail wurden diese gebeten, die Online-Befragung an die Studierenden in ihren Seminaren weiterzugeben (Anhang C, D). Insgesamt wurden 210 Lehrende an 55 Hochschulen und Universitäten in Deutschland kontaktiert (Anhang E). Lehrende von 43 Hochschulen und Universitäten gaben die positive Rückmeldung, das Vorhaben zu unterstützen, indem sie die Befragung per Mail, über Lernplattformen und im persönlichen Kontakt an relevante Studierende weitergaben. Dies ergibt eine Rücklaufquote von 78.18 % auf Seiten der Hochschulen und Universitäten.

Nach Abschluss der Feldphase wurden der Datensatz zur Aufbereitung und Analyse in SPSS eingelesen. Offene Antworten wurden kodiert, die invers kodierten Items der *Foreign Language Classroom Anxiety*-Skala (Horwitz et al., 1986) wurden umkodiert. Die Fälle wurden auf *Nonsense*-Antworten geprüft, indem Fälle ($N = 7$) ausgeschlossen wurden, die über alle Items hinweg die gleiche Antwort gewählt haben und/oder bei den offenen Antworten Buchstabenkombinationen eingaben. Im sprachbiographischen Teil zeigte sich zudem in manchen Fällen Widersprüchlichkeiten. Die häufigste Ursache war, dass Proband:innen bei dem Item „Welche Sprachen haben Sie in Ihrer frühen Kindheit in Ihrer Familie gelernt?“ alle ihre Sprachen, auch Fremdsprachen, angaben. Diese Fälle wurden über die Sprachbiographie-Tabelle identifiziert, die das *Age of Onset* und den Erwerbskontext jeder Sprache enthält, und in der Kodierung korrigiert.

Datenanalyse

Für die Analyse der quantitativen Daten wurden zunächst Skalenmittelwerte für die *Foreign Language Enjoyment* und *Foreign Language Classroom Anxiety* gebildet. Die quantifizierbaren Hypothesen (H_1 , H_2) wurden bivariat anhand von *t*-Tests, ANOVAs und Pearson-Korrelationen zur Ermittlung von Zusammenhängen und Gruppenunterschieden zwischen den unabhängigen Variablen und *Enjoyment* bzw. *Anxiety* geprüft. Abschließend wurden alle in Frage kommenden sozio-demographischen, sprachbiographischen, sprachlerner:innen- und unterrichtsbezogenen Variablen als Prädiktoren in zwei multiple lineare Regressionsmodelle aufgenommen, mit denen sich überlagernde und verdeckte Effekte der unabhängigen Variablen identifizieren lassen (Döring, 2023).²³ Zur Vermeidung einer Alpha-Fehler-Kumulierung bei multiplen Tests wurden sowohl die *t*-Tests und ANOVAs

²³ Die Anwendung metrischer Verfahren auf Likert-Skalen ist methodisch umstritten, wird aber zur Vergleichbarkeit der Daten mit anderen Studien unter Prüfung der Voraussetzungen beibehalten.

Bonferroni-korrigiert, indem der p-Wert durch SPSS angepasst wurde. Für die multiplen linearen Regressionen geschah dies nicht durch SPSS, daher wurde das Signifikanzniveau auf $p < .025$ reduziert.

Gütekriterien

Als Gütekriterien quantitativer Forschung sind die Reliabilität, Validität und Objektivität maßgeblich (Döring, 2023). Alle Fragebogenkomponenten wurden pilotiert und auf Verständlichkeit geprüft. Die Reliabilität der eingesetzten Skalen wurde mit Cronbachs Alpha ermittelt. Die interne Konsistenz beider Skalen erwies sich mit $\alpha = .962$ für die *Foreign Language Classroom Anxiety*-Skala (Horwitz et al., 1986) und $\alpha = .873$ für die *Foreign Language Enjoyment*-Kurzskala (Botes et al., 2021) als hoch (Döring; 2023). Die korrigierte Item-Skala-Korrelation liegt mit Ausnahme eines Items²⁴ über $r = .3$. Da sich Cronbachs Alpha jedoch auch bei Weglassen dieses Items nicht verbessern würde, wurden beide Skalen vollständig übernommen. Die Reliabilität der Skalen ist demnach trotz Übersetzung und Adaption als hoch einzuschätzen.

Die Validität der *Foreign Language Classroom Anxiety*-Skala (Horwitz et al., 1986) wurde gelegentlich angezweifelt, da *Anxiety* nur eine Folge von anderweitig begründbaren Lernschwierigkeiten sei (Sparks et al., 2000). In dieser Arbeit wird der Annahme gefolgt, dass *Anxiety* sowohl Ursache als auch Folge von Lernschwierigkeiten sein kann (MacIntyre & Gregersen, 2012b). Es ist jedoch kritisch zu reflektieren, welche Form(en) von Ängstlichkeit im Fremdsprachenunterricht wirklich gemessen werden. Die Skala wird jedoch eingesetzt, da sie im Vergleich zu anderen Messinstrumenten zeitökonomisch ist, zum anderen bleibt diese Arbeit anschlussfähig an frühere Erhebungen.

Beide eingesetzten Skalen haben eine hohe Augenscheinvalidität: Die Items stehen alle im Kontext des emotionalen Erlebens – positiv wie negativ – im Fremdsprachenunterricht. Dadurch besteht die Möglichkeit, dass Proband:innen sozial erwünscht antworten, wenn Hemmungen bestehen, die Items zu Ängsten wahrheitsgemäß zu beantworten. Durch die unpersönliche und anonyme Online-Erhebung sollte dieser Effekt jedoch vernachlässigbar sein. Gleichzeitig reduziert der Online-Modus die Kontrolle, welche

²⁴ Für das FLCAS-Item „Während des Spanischunterrichts erwische ich mich, dass ich an Dinge denke, die nichts mit dem Seminar zu tun haben.“ liegt die korrigierte Item-Skala-Korrelation bei $r = .205$. Ursächlich dafür ist vermutlich, dass auch Proband:innen mit niedrigen *Anxiety*-Werten bei diesem Item hohe Zustimmungswerte haben, die jedoch auf Langeweile zurückzuführen sind. Das Item ist damit ein uneindeutiger Prädiktor für *Anxiety*.

Personen tatsächlich teilnehmen. Der Datensatz wurde daher intensiv auf *Nonsense*-Antworten geprüft. Die Durchführungs- und Auswertungsobjektivität ist aufgrund der hohen Standardisierung des Fragebogens gegeben.

Der sprachbiographische Fragebogen hat das primäre Ziel, Mehrsprachigkeit als komplexes Konstrukt zu messen sowie weitere unabhängige Variablen zu erheben. Die Items wurden überwiegend aus früheren empirischen Arbeiten zusammengestellt. Es ist anzunehmen, dass sich die mehrdimensionale Operationalisierung von Mehrsprachigkeit im Vergleich zu früheren Studien positiv auf die Validität des Konstrukts auswirkt. Dies kann jedoch weiterhin nur eine Annäherung an das Konstrukt sein. Zwar wurde ein umfangreiches Variablenset eingesetzt, jedoch ist es aus testökonomischen Gründen nicht möglich gewesen, alle potentiell relevanten Störfaktoren, z. B. in Bezug auf die Lehrkraft und Unterrichtsformen-/Stile, zu kontrollieren.

Qualitativer Ansatz

Der zweite, qualitative Erhebungsteil dieser Arbeit umfasst die Durchführung von halbstrukturierten, leitfadengestützten Einzelinterviews (Helfferich, 2011, 2014) mit Studierenden der Hispanistik und verwandter Fächer (Anhang B). Im Folgenden wird die verwendete Teilstichprobe, der eingesetzte Interviewleitfaden, die Datenerhebung, das Kategoriensystem und der Analyseprozess mittels inhaltlich-strukturierender qualitativer Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2018; Kuckartz & Rädiker, 2021) erläutert.

Stichprobe

Im Erhebungszeitraum wurden sechs halbstrukturierte, leitfadengestützte Interviews realisiert. Es handelt sich um eine Teilstichprobe der Online-Befragung²⁵. Die Interview-Proband:innen wurden anhand ihrer sprachbiographischen Angaben aus der Gesamtstichprobe ausgewählt (Tab. 7), d. h. zwei einsprachig aufgewachsene Studentinnen, zwei Herkunftssprecher:innen des Spanischen und je eine Herkunftssprecherin des Polnischen und des Russischen. Es handelt sich auch hier um eine nicht-zufällige Gelegenheitsstichprobe (Häder & Häder, 2014).

²⁵ Die Rekrutierung der Proband:innen wird im Abschnitt *Datenerhebung* erläutert.

Tabelle 7*Interview-Stichprobe (N = 6)*

Name ²⁶	Alter	Gender	Sprachbiographie	Enjoyment	Anxiety	Dauer	Studiengang
Helena	21	w	monolingual Deutsch	Mittel (M = 3,78)	Mittel (M = 3.33)	1:13	B.A. Romanistik (NF), Politikwissenschaften (HF)
Amelie	20	w	monolingual Deutsch	Mittel (M = 3.67)	Mittel (M = 3.15)	0:52	B.Sc. Int. Management deutsch-spanischer Double Degree
Luis	23	m	HS Spanisch geb. in Ecuador Migration mit 1 J.	Mittel (M = 3.78)	Sehr gering (M = 1.82)	0:53	B.A. Int. Business Management (Profil: Spanisch)
Valeria	20	w	HS Spanisch (aktiv ab 14 J.)	Sehr hoch (M = 4.67)	Mittel (M = 3.58)	1:03	B.Ed. Spanisch, Englisch
Lara	18	w	HS Russisch geb. in Russland Migration mit 3,5 J.	Hoch (M = 4.11)	Gering (M = 2.70)	1:28	B.A. Romanistik (HF), Geschichte (NF)
Denisa	22	w	HS Polnisch geb. in Polen Migration mit 13 J.	Hoch (M = 4.44)	Sehr gering (M = 1.88)	1:55	StEx. Spanisch, Englisch, Italienisch

Die Teilnehmer:innen, fünf Frauen und ein Mann, sind junge Erwachsene im Alter von 18 bis 23 Jahren, die sich im grundständigen Studium (Bachelor, Staatsexamen) befinden. Vier von ihnen studieren Romanistik bzw. Hispanistik, davon drei mit Lehramtsziel, und zwei Personen studieren Wirtschaftswissenschaften mit Spanisch-Profil. Drei Studierende verfügen über eigene Migrationserfahrung. Die Teilstichprobe beinhaltet Personen mit niedrigen und höheren *Anxiety*-Werten (*min* = 1.82, *max* = 3.58); die *Enjoyment*-Werte streuen weniger und liegen im mittleren bis hohen Bereich (*min* = 3.67, *max* = 4.67).

Instrumente

Die Interviews wurden thematisch durch einen Leitfaden strukturiert (Helfferich, 2011). Vorrangiges Ziel war es, aufgrund der sensiblen Themen eine vertraute und persönliche Gesprächsatmosphäre zu erzeugen. Dementsprechend galt es, eine Balance zu finden zwischen vordefinierten Leitfragen und einem natürlichen Gesprächsverlauf. Dies

²⁶ Zur Wahrung der Anonymität der Proband:innen handelt es sich bei allen Namen um Pseudonyme.

geschah, indem die einzelnen inhaltlichen Blöcke mit möglichst offenen Erzählimpulslen eingeleitet wurden (z. B. I.1.a Welche Sprachen hast du im Laufe deines Lebens gelernt?, Anhang F). Erst im weiteren Verlauf wurden konkretere Nachfragen bzw. Aufrechterhaltungs- und Steuerungsfragen eingesetzt (Helfferrich, 2011, 2014). Der Leitfaden kann daher als Orientierung für die inhaltliche Strukturierung der Gespräche gesehen werden, muss allerdings in Reihenfolge und Vollständigkeit flexibel an den Gesprächsverlauf angepasst werden (Helfferrich, 2011, 2014).

Der eingesetzte Interviewleitfaden (Anhang F, Vorlage aus Helfferrich, 2011, S. 186) wurde basierend auf den zuvor dargestellten Forschungsstand entwickelt. Er soll zum einen umfassende sprachbiographische Informationen generieren, die die bereits quantitativ erhobenen Variablen vertiefen und weitere relevante Variablen explorieren. Zum anderen werden verunsichernde Situationen im Spanischunterricht in Tiefe diskutiert und zu (sprach-)biographischen Variablen in Bezug gesetzt. Der Leitfaden gliedert sich daher in zwei große inhaltliche Themenbereiche, eingerahmt vom Einstieg und Ausklang, die im Folgenden beschrieben werden:

0. Warm-Up. Der Beginn des Gesprächs klärt organisatorische Aspekte und dient der Hinführung zum Thema. Die Proband:innen werden über Thema und Kontext des Gesprächs informiert, erhalten Informationen zur inhaltlichen und zeitlichen Struktur sowie zum Datenschutz. Sie können Fragen zur Einverständniserklärung (Anhang G) stellen und werden erneut um Zustimmung zur Aufnahme und Verwendung der Daten gebeten.

I. Sprachbiographie und -verwendung. Im ersten thematischen Block wird die individuelle Sprachbiographie im Detail beleuchtet. Dies umfasst Informationen zu allen im Leben erworbenen und gelernten Sprachen sowie den jeweiligen Erwerbkontexten, d. h. zum Zeitpunkt, zur Dauer, zum Kontext und zur Motivation und Qualität des Erwerbs bzw. Inputs. Neben der diachronen Betrachtung werden anschließend die heutige Verwendung und Relevanz der Sprachen thematisiert. Im Vordergrund stehen dabei Fragen zu Verwendungskontexten, der Dominanz und der emotionalen Bedeutung der Sprachen (in Anlehnung an den *Bilingualism and Emotions Questionnaire*, Dewaele & Pavlenko (2003)). Darüber hinaus werden, insofern zutreffend, eigene Migrations- und Auslandserfahrungen besprochen. Den Schluss diesen Blocks bilden Fragen zur Wahrnehmung der eigenen Mehrsprachigkeit durch sich selbst und durch andere Personen, z. B. zur Relevanz der

Mehrsprachigkeit für die eigene Identität, Code-Switching, mehrsprachige Lernstrategien und potentiell diskriminierende Erlebnisse.

II. Studium und Spanischunterricht. Der zweite thematische Block umfasst alle Fragestellungen im Zusammenhang mit dem Studium und Spanischunterricht. Zunächst werden allgemeine Informationen zum Studium wie z. B. Studienmotivation, Relevanz des Studiums sowie Hinweise auf das akademische Selbstkonzept wie Leistungsorientierung und Prüfungsangst eingeholt. In einem zweiten Teil werden die Rahmenbedingungen des Spanischunterrichts an der Hochschule oder Universität thematisiert, d. h. Themen/Inhalte und Modus des Unterrichts, das zu erreichende Sprachniveau sowie Studien- und Prüfungsleistungen. Im Fokus stehen in diesem Abschnitt die sprachliche und soziale Zusammensetzung der Lerngruppe sowie Informationen zur Erstsprachlichkeit und Haltung der Lehrperson. Der dritte und umfassendste Teil behandelt das emotionale Erleben des Spanischunterrichts. Ziel ist es, möglichst konkrete Situationen zu besprechen, in denen sich der:die Proband:in besonders sicher oder besonders unsicher beim Spanischsprechen gefühlt hat. Anhand detaillierter Kontextinformationen, z. B. zu Lehrstil, Arbeitsformen, Lernatmosphäre, Fehlerkultur und Strategien, sowie hypothetischen Vergleichen („*Wie wäre es, wenn in deinem Seminar keine native speaker wären, würde das etwas für dich ändern?*“) sollen potentielle kausale Zusammenhänge zwischen der Sprachbiographie, der Lernsituation und dem Auftreten von Unsicherheit und Unwohlsein im Spanischunterricht ermittelt werden. Abschließend werden die Proband:innen aufgefordert, über ihre Strategien im Umgang mit Unsicherheiten im Spanischunterricht und die gewünschte Unterstützung im Lernprozess zu reflektieren, sowie ihren Spanischunterricht hinsichtlich der Lernatmosphäre und des Kompetenzzugewinns zu bewerten.

III. Weiterführende Fragen. Dieser letzte Gesprächsteil hat zwei Funktionen: Zum einen wird den Proband:innen ermöglicht, Erklärungen und Hintergrundinformationen zu konkreten Items aus der Online-Befragung zu geben, zum Anderen bilden übergreifende Fragen zur Persönlichkeit und zu beruflichen Perspektiven einen runden Abschluss des Gesprächs. Abschließend werden die Proband:innen zur genauen Fragestellung des Projekts aufgeklärt und erhalten Raum, ihre Gedanken und Fragen dazu zu äußern.

Datenerhebung

Der zuvor dargestellte Interviewleitfaden wurde zunächst pilotiert, in wenigen Punkten erweitert und schließlich in der Hauptuntersuchung eingesetzt. Das Vorgehen der Datenerhebung wird im Folgenden erläutert.

Pilotierung. Ziel der Pilotierung war es, den Interviewleitfaden auf Verständlichkeit, Umfang und Vollständigkeit zu testen und zu ermitteln, ob die Forschungsfragen mit den Daten beantwortet werden können. Am 06. März 2024 wurde ein Probe-Interview mit einer Herkunftssprecherin des Polnischen durchgeführt, die Russisch als Fremdsprache lernt. Sie zeichnete sich durch eine niedrige *Enjoyment*-Ausprägung ($M = 1.22$) und eine hohe Ausprägung der *Anxiety* ($M = 4.18$) aus. Das Gespräch wurde in Zoom durchgeführt und dauerte 52 Minuten. Die Tonaufnahme wurde im Folgenden teilautomatisiert mit *Microsoft Word* transkribiert und anhand eines ersten, deduktiv am Leitfaden entwickelten Kategoriensystems, kodiert. Es zeigte sich, dass mit dem vorliegenden Interviewleitfaden längere, gut auswertbare Äußerungen zu als unsicher wahrgenommenen Situationen im Fremdsprachenunterricht angeregt werden konnten. Ebenso gelang es, kontrastiv über das emotionale Erleben während der Verwendung anderer Fremdsprachen zu sprechen und über mögliche Ursachen und Strategien ins Gespräch zu kommen. Der Interviewleitfaden erwies sich damit in Inhalt und Umfang grundlegend als angemessen. Es stellte sich jedoch als besonders anspruchsvoll heraus, Zusammenhänge zwischen den eigenen Sprachlernerfahrungen und dem emotionalen Erleben im Fremdsprachenunterricht zu erheben, da diese ein hohes Maß an Reflexion voraussetzen. Als Ergebnis der Pilotierung wurde daher der Teilbereich I. Sprachbiographie und -verwendung um die bis dato fehlenden Themenbereiche *Eigene Migrationserfahrung* (I.1.a) sowie *Auslandserfahrungen* (I.2.d) ergänzt und der Fragenkomplex zur *Wahrnehmung der Mehrsprachigkeit durch sich selbst* (I.3) und *durch Andere* (I.2.e) in Anlehnung an das Konzept der *Perceived Positive Language Interaction* (Thompson und Khawaja, 2016) weiter ausgearbeitet²⁷.

Hauptuntersuchung. Die Rekrutierung der Proband:innen erfolgte über die Online-Befragung, d. h. die Studierenden konnten auf der letzten Seite optional ihre Kontaktinformationen hinterlassen, insofern sie an einem weiterführenden Interview

²⁷ Durch Items wie „If you have studied another language in the past, do you think that this languages helped or hindered your ability to learn subsequent languages?“ (Thompson & Khawaja 2016, S. 118) sollen wahrgenommene Interaktionen zwischen Sprachen erhoben werden, die auf die Verfügbarkeit mehrsprachiger Ressourcen hinweisen.

interessiert waren (Helfferrich, 2011). Diese Möglichkeit nahmen 32.23 % ($N = 78$) der Befragungsteilnehmer:innen wahr. Die Interview-Proband:innen wurden anhand ihrer sprachbiographischen Angaben ausgewählt und per E-Mail kontaktiert. Sie erhielten weitere Informationen sowie eine schriftliche Einverständniserklärung. Schlussendlich wurden vom 16. April bis 19. Mai 2024 sechs halbstrukturierte, leitfadengestützte Interviews mit einem zeitlichen Umfang von 52 Minuten bis 115 Minuten über die Videokonferenztools Zoom und Teams realisiert. Nach Aufzeichnung wurden die Gespräche mit Metainformationen zu Dauer, soziodemographische Daten, Sprachbiographie, Befragungsdaten und Interviewatmosphäre versehen. Es folgte eine teilautomatisierte, nachbearbeitete Transkription mit einem einfachen, wörtlichen Transkriptionssystem (Kuckartz und Rädiker, 2021, S. 2–3).

Datenanalyse

Das Interviewmaterial wurde mit der inhaltlich-strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse mit deduktiv-induktiver Kategorienbildung untersucht (Kuckartz, 2018; Kuckartz & Rädiker, 2021). Ziel des Verfahrens ist es, die Komplexität der gesammelten Daten zu reduzieren, indem sie fall- und kategorienbasiert verdichtet werden. Diesem Ansatz folgend wurden drei Analyseschritte durchgeführt – zunächst eine holistische Betrachtung, dann die Erst- und Zweitkodierungen anhand eines zu entwickelnden Kategoriensystems, sowie vertiefte Fallanalysen. Diese Phasen werden an dieser Stelle dargestellt:

In der ersten, explorativen Phase wurden unter Hinzunahme der Audioaufzeichnungen globale Fallzusammenfassungen („Case Summaries“, Kuckartz, 2018, S. 58–62; Kuckartz & Rädiker, S. 13–21) erstellt, um ein Gesamtverständnis der Einzelfälle zu erwirken. In einer zweiten, analytischen Phase wurden die Transkripte zunächst mit dem zuvor deduktiv anhand des Interviewleitfadens (Anhang F) entwickelten und im Rahmen der Pilotierung getesteten Kategoriensystems bestehend aus zentralen Hauptkategorien kodiert („Basiskodierung“, Kuckartz & Rädiker, 2021, S. 28–50). Anschließend erfolgten weitere Kodierdurchgänge, bei denen die Subkategorien induktiv am Material entwickelt und mit präzisen Definitionen versehen wurden („Feinkodierung“, Kuckartz & Rädiker, 2021, S. 55–74).

Zur Sicherung der internen Konsistenz wurden anschließend etwa 40 % der Transkripte durch drei weitere, geschulte Kodiererinnen²⁸ konsensuell bearbeitet. In zwei Kodierdurchgängen wurden die jeweiligen Transkriptauszüge zunächst individuell kodiert,

²⁸ Cornelia Garnjost (CG), Jenusha Jeyaranjan (JJ) und Sarah Dresp (SD)

dann Nicht-Übereinstimmungen diskutiert, Anpassungen eingearbeitet und so das Kategoriensystem in eine finale Fassung überführt (Anhang H; zum Vorgehen: Kuckartz & Rädiker, 2021, S. 48). Es konnte nach dem zweiten konsensuellen Kodiervorgang bei 90%-iger Segmentüberlappung (Kuckartz, 2018, S. 214) eine sehr gute globale Inter-coder-Übereinstimmung von 89.77 % bzw. $\kappa = .90$ (Cohens Kappa-Koeffizient nach Brennan & Prediger, 1981) erzielt werden (Tab. 8).

Tabelle 8

Inter-coder-Übereinstimmung nach Zweitkodierung der Interviews

Dokumentgruppe	Kodiererin	Anteil	Übereinstimmung	κ
Monolingual Deutsch	CG	16 %	90.00 %	.90
Herkunftssprache Spanisch	JJ	14 %	88.89 %	.89
Andere Herkunftssprache	SD	10 %	90.64 %	.90
<i>Gesamt</i>		40 %	89.77 %	.90

Die endgültige Fassung der Kodierung diene zusammen mit den globalen Fallzusammenfassungen als Grundlage für die verdichtete Einzelfallanalyse („within-case analysis“, Kuckartz, 2018, S. 117).

Gütekriterien

Die Güte qualitativer Daten, insbesondere die objektive Wiederholbarkeit, lässt sich nicht gleichermaßen wie bei quantitativen Daten messen, denn die Kontextbasiertheit von – in diesem Fall – dialogischen Erzählungen ist qualitativer Forschung grundlegend innewohnend (Helfferich, 2011). Besonders in dieser Arbeit ist zentraler Teil des Ansatzes, dass das Narrativ häufig erst durch das Gespräch und die Impulse der Interviewerin bewusst gemacht wird. Die Erhebungsmethode nimmt somit Einfluss auf die Reflexion des Themas durch die Proband:innen, eine Wiederholbarkeit dieses Prozesses ist eingeschränkt (Helfferich, 2011). Die Ergebniserhebung wird jedoch durch eine ausführliche Berichterstattung transparent gemacht, denn qualitative Forschung darf nicht beliebig sein, sondern erhebt den Anspruch, reliable und valide Aussagen zu den Forschungsfragen zu treffen.

Die Vergleichbarkeit der qualitativen Daten wurde über einen einheitlichen Interviewleitfaden sichergestellt, der genaue Formulierungen der zentralen Erzählimpulse enthält. Dieser erwies sich in der Pilotierung als für die Forschungsfragen valide. Alle Interviews wurden zudem von einer Person durchgeführt. Trotzdem können Interviewer-Effekte auftreten: Die Qualität der Daten wird ebenso davon beeinflusst, inwiefern es der Interviewerin gelingt, eine vertrauensvolle Beziehung zu den Proband:innen aufzubauen. Dies hängt zum einen von der im Forschungsprozess zunehmenden Erfahrung der Interviewerin, aber auch von Aspekten wie Geschlecht, vergleichbaren Lebenssituationen und Sympathie ab (Glantz & Michael, 2014; Helfferich, 2011). Die Balance zwischen professioneller Distanz und zugewandten, aber potentiell steuernden Äußerungen der Interviewerin stellt somit eine Herausforderung dar.

Nach Erhebung der Interviews wurden 40 % der Transkripte durch drei geschulte Kolleg:innen zweikodiert. Die erzielte Intercoder-Übereinstimmung von von 89.77 % bzw. $\kappa = .90$ (Brennan & Prediger, 1981) bestätigt eine hohe Reliabilität des entwickelten Kategoriensystems.

Insgesamt wird durch die Kombination quantitativer und qualitativer Methoden eine mehrperspektivische Betrachtung sichergestellt, sodass möglichst valide und reliable Aussagen zu den Forschungsfragen getroffen werden. Zwar kann aufgrund der nicht-zufälligen Stichprobe im quantitativen Design ($N = 242$) und der kleinen Teilstichprobe im qualitativen Design ($N = 6$) kein Anspruch auf Repräsentativität erhoben werden, jedoch ist die Stichprobe ausreichend groß, um relevante Aussagen zu machen.

Forschungsethik und Datenschutz

Die Teilnahme an allen Befragungsteilen war freiwillig und anonym. Zwar erfolgte der Versand der Einladungen über die Dozierenden, allerdings erhielten diese keine Rückmeldung über die (Nicht-)Teilnahme ihrer Studierenden. Überdies wurde den Studierenden keine *Incentives* zur Verfügung gestellt.

Die Proband:innen wurden vor der Teilnahme an den jeweiligen Erhebungsteilen mindestens zwei Mal über die Studieninhalte, die Anonymität und Freiwilligkeit der Teilnahme und hinsichtlich des Umgangs mit den erhobenen Daten informiert: Vor beiden Befragungsteilen erhielten sie diese Informationen zunächst vorab per E-Mail. In LimeSurvey wurden auf der Startseite der Online-Erhebung alle datenschutzrechtlichen Aspekte ausführlich erläutert und eine aktive Einverständniserklärung eingeholt (Anhang A). Die

Teilnehmer:innen der Interviews wurden zusätzlich vor und zu Beginn der Tonaufnahme mündlich aufgeklärt. Ihre Zustimmung zur Aufzeichnung wurde mündlich eingeholt und sie unterschrieben zusätzlich eine schriftliche Einverständniserklärung (Anhang G).

Auf Wunsch von einigen Studierenden und Dozierenden wird nach Abschluss des Forschungsprojekts ein überblicksartiges Handout erstellt, um die Ergebnisse ins Feld und damit auch in die konkrete Lehrpraxis zurückzugeben.

Zusammenfassung

In dieser Arbeit wird das emotionale Erleben von erwachsenen Studierenden im universitären Spanischunterricht beleuchtet. Dazu werden eine quantitative Online-Befragung, bestehend aus einem sprachbiographischen Teil und den Skalen zur *Foreign Language Enjoyment* sowie *Foreign Language Classroom Anxiety*, und halbstrukturierte, qualitative Leitfadeninterviews im Rahmen eines Mixed-Methods-Designs verbunden. Die Auswahl des Vorgehens begründet sich darin, das Konstrukt Mehrsprachigkeit sowie die Sprachbiographie und Sprachlernerfahrungen möglichst vielschichtig zu erheben und zugleich über einen neuen, qualitativen Zugang vertiefte Erkenntnisse zu generieren. Die Daten werden zum einen mit multiplen linearen Regressionsmodellen, zum Anderen mit der inhaltlich-strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse mit deduktiv-induktiver Kategorienbildung analysiert. Das Mixed-Methods-Design erreicht durch einen mehrdimensionalen Zugang eine hohe Güte; forschungsethische und datenschutzrelevante Standards werden eingehalten.

Ergebnisse

Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse der beiden Erhebungsteile zunächst separat für die schriftliche Befragung und die qualitativen Interviews berichtet, bevor sie in der Diskussion zusammengeführt werden.

Schriftliche Befragung

Die schriftliche Befragung diente der Erhebung sozio-demographischer, sprachbiographischer, sprachlerner:innen- und unterrichtsbezogener Variablen sowie der beiden abhängigen Variablen *Foreign Language Enjoyment* und *Foreign Language Classroom Anxiety*. Zunächst werden in diesem Kapitel die Skalen deskriptiv berichtet und miteinander korreliert. Im zweiten Abschnitt werden die sprachbiographischen, sprachlerner:innen- und unterrichtsbezogenen, unabhängigen Variablen dargestellt und in Bezug zu den abhängigen

Variablen gesetzt. Im letzten Teil werden zwei multiple lineare Regressionsmodelle berechnet und Prädiktoren für *Enjoyment* und *Anxiety* identifiziert.

Enjoyment und Anxiety

Die *Foreign Language Enjoyment* zeigt in der untersuchten Stichprobe der Spanisch-Studierenden mit $M = 4.06$ eine deutlich linksschiefe Ausprägung (Tab. 9; für Itemebene: Anhang I), die die hohe Motivation für das Spanischlernen im Studium widerspiegelt. Auch für die *Foreign Language Classroom Anxiety* zeigt sich mit $M = 2.51$ eine etwas unter dem theoretischen Mittelwert liegende und damit rechtsschief verteilte Ausprägung (Tab. 9; für Itemebene: Anhang J), die zeigt, dass sich überwiegend Menschen mit geringen *Anxiety*-Ausprägungen für die Aufnahme eines Spanischstudiums entscheiden.

Tabelle 9

Foreign Language Enjoyment und Foreign Language Classroom Anxiety (N = 242)

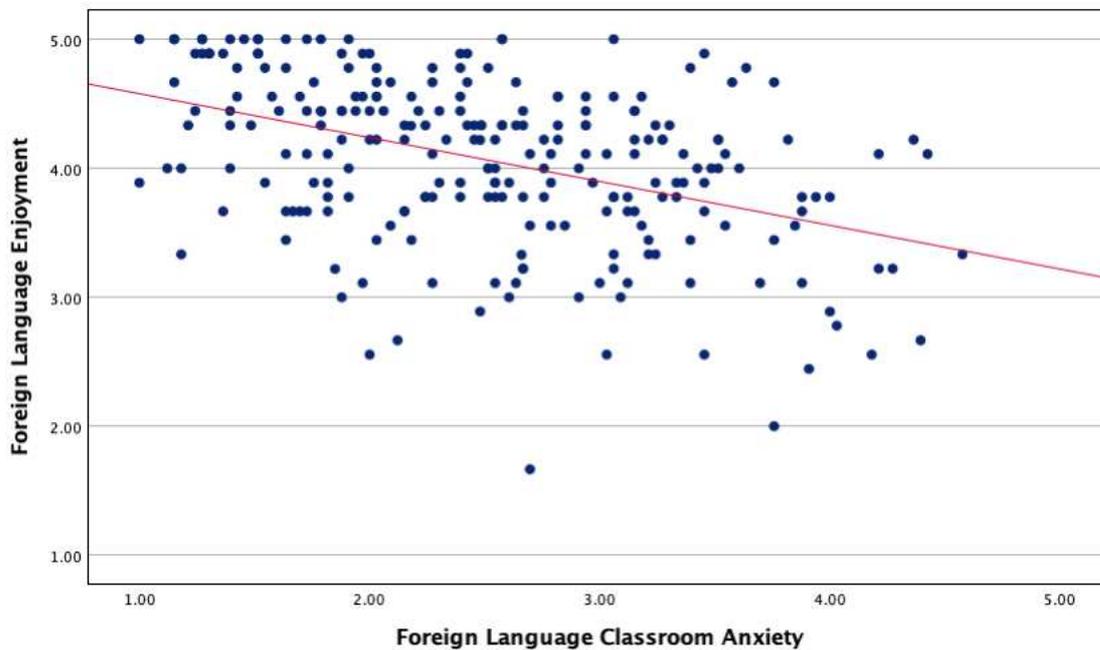
Gruppe	Min.	Max.	M	SD
<i>Foreign Language Enjoyment</i>	1.67	5.00	4.06	.638
<i>Foreign Language Classroom Anxiety</i>	1.00	4.58	2.51	.814

Die *Foreign Language Enjoyment*-Kurzskala (Botes et al., 2021) und die *Foreign Language Classroom Anxiety*-Skala (Horwitz et al., 1986) korrelieren erwartungsgemäß moderat negativ ($r = -.433$, $p < 0.01$; Cohen, 1988; Abb. 3), d. h. je höher die Fremdsprachenängstlichkeit ausgeprägt ist, desto weniger Freude empfinden Proband:innen in Bezug auf das Fremdsprachenlernen; oder: Je negativer Proband:innen die Lernatmosphäre wahrnehmen, desto eher sind sie anfällig für negative Gefühle wie Unsicherheit und Unwohlsein im Fremdsprachenunterricht. Über die Wirkrichtung lässt sich anhand der Korrelation keine Aussage treffen. Der nur moderate Zusammenhang verdeutlicht jedoch, dass es sich um unabhängige Konstrukte handelt und nicht um Antagonisten (Botes et al., 2022a; Dewaele & MacIntyre, 2014, Dewaele et al., 2017).

Im Folgenden werden die erhobenen sozio-demographischen, sprachbiographischen, sprachlerner:innen- und unterrichtsbezogenen Variablen berichtet und Zusammenhänge zwischen ihnen und *Enjoyment* bzw. *Anxiety* beleuchtet.

Abbildung 3

Korrelation der Foreign Language Enjoyment und Foreign Language Anxiety (N = 242)



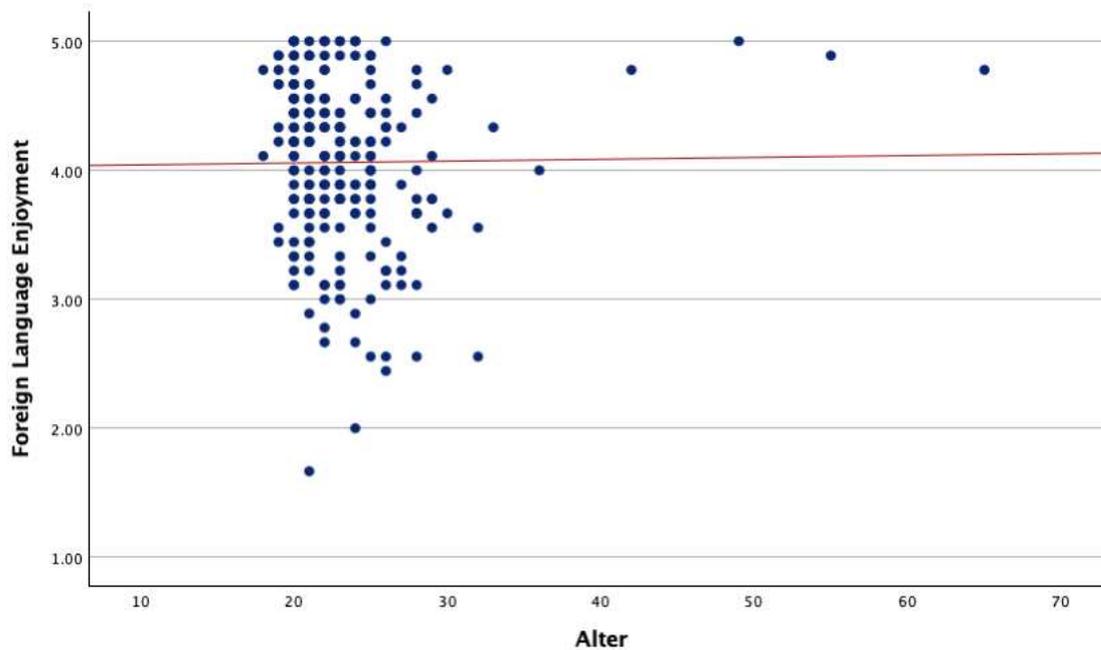
Sozio-demographische Variablen

Wie bereits erläutert, unterscheiden sich die drei Gruppen weder hinsichtlich des Alters noch hinsichtlich des Geschlechts. In Bezug auf das Lebensalter ist die Gesamtstichprobe der Studierenden erwartungsgemäß homogen, 95.9 % sind unter 30 Jahre alt. Trotzdem ergeben sich zumindest deskriptiv Hinweise, dass ältere Studierende weniger *Anxiety* und mehr *Enjoyment* im Fremdsprachenunterricht verspüren (Abb. 4, Abb. 5).

Es ergibt sich darüber hinaus ein kleiner, deskriptiver Mittelwertunterschied von 0.19 des *Anxiety*-Werts zwischen weiblichen und männlichen Studierenden, der vermuten lässt, dass weibliche Lernende höhere Unsicherheit im Fremdsprachenunterricht spüren. Diese Differenz ist nicht statistisch signifikant ($t(238) = 1.165, p = .109$). Die *Enjoyment*-Werte hingegen divergieren nicht (Tab. 10). Die Werte für non-binäre Proband:innen werden hier der Vollständigkeit halber berichtet, aber aufgrund der kleinen Stichprobe ($N = 2$) nicht interpretiert.

Abbildung 4

Foreign Language Enjoyment nach Lebensalter (N = 242)

**Abbildung 5**

Foreign Language Classroom Anxiety nach Lebensalter (N = 242)

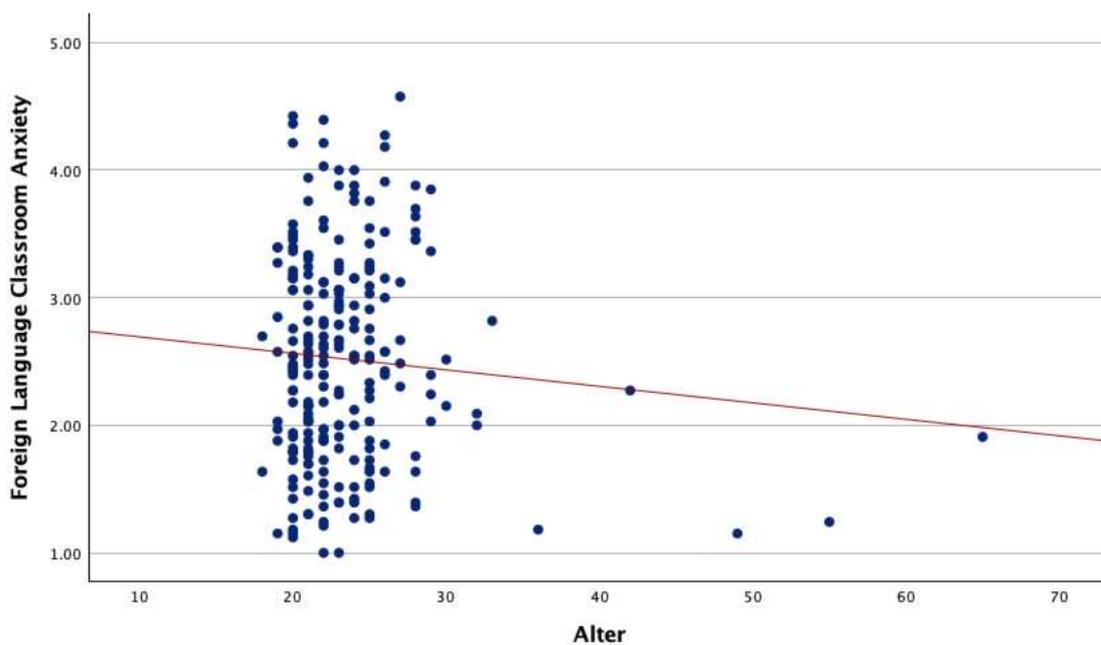


Tabelle 10*Enjoyment und Anxiety in Abhängigkeit vom Geschlecht (N = 242)*

Skala	weiblich (N = 179)		männlich (N = 61)		divers (N = 2)	
	M	SD	M	SD	M	SD
<i>Enjoyment</i>	4.05	.629	4.07	.671	4.61	.235
<i>Anxiety</i>	2.57	.791	2.38	.871	1.81	.299

Sprachbiographische Variablen

Die Proband:innen wurden gemäß ihrer Sprachbiographie in die drei Gruppen (a) monolingual Deutsch aufgewachsen, (b) mit der Herkunftssprache Spanisch aufgewachsen und (c) mit einer anderen Herkunftssprache aufgewachsen eingeteilt.

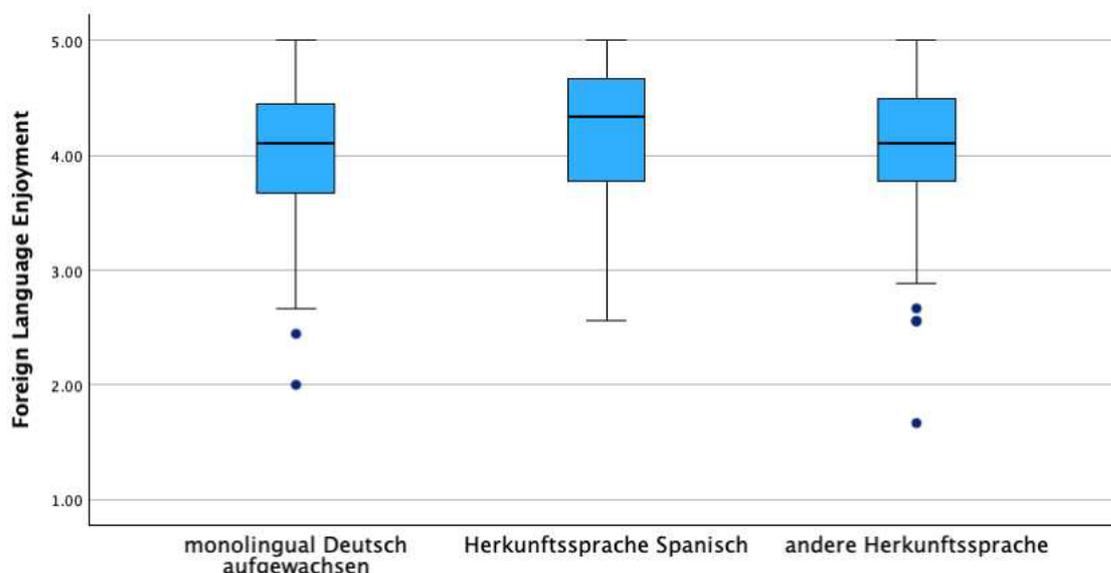
Die *Enjoyment* variiert zwischen den drei Gruppen kaum (Tab. 11; Abb. 6). Unter gegebener Varianzhomogenität (Levene-Test: $p < .916$) wurde eine einfaktorielle ANOVA mit Bonferroni-Korrektur mit der Gruppenzuordnung als unabhängige und der *Foreign Language Enjoyment* als abhängige Variable durchgeführt. Es zeigen sich keine signifikanten Gruppenunterschiede ($F(2, 239) = .975, p = .379$).

Tabelle 11*Foreign Language Enjoyment nach sprachbiographischer Gruppenzugehörigkeit*

Gruppe	N	Min.	Max.	M	SD
Monolingual Deutsch	131	2.00	5.00	4.01	.624
HS Spanisch	39	2.56	5.00	4.16	.620
andere HS	72	1.67	5.00	4.09	.673

Abbildung 6

Foreign Language Enjoyment nach sprachbiographischer Gruppenzugehörigkeit (N = 242)



Betrachtet man *Anxiety* in Abhängigkeit von der Gruppenzugehörigkeit, so zeigt sich deskriptiv ein niedrigerer Wert für die spanischen Herkunftssprecher:innen ($M = 2.12$, $max = 3.58$) im Vergleich zu den monolingual Deutsch ($M = 2.67$, $max = 4.58$) und mit einer anderen Herkunftssprache aufgewachsenen Proband:innen ($M = 2.45$, $max = 4.42$; Tab. 12; Abb. 7). Es wurde ebenfalls nach Überprüfung der Varianzhomogenität (Levene-Test: $p < .218$) eine einfaktorielle ANOVA mit Bonferroni-Korrektur durchgeführt. *Anxiety* unterscheidet sich demnach signifikant in Abhängigkeit von der Gruppenzugehörigkeit ($F(2, 239) = 7.429$, $p < .001$). Ein Tukey-Kramer post-hoc Test deckt einen signifikanten Unterschied ($p < .001$) zwischen Herkunftssprecher:innen des Spanischen und monolingual Deutsch aufgewachsenen Proband:innen auf.

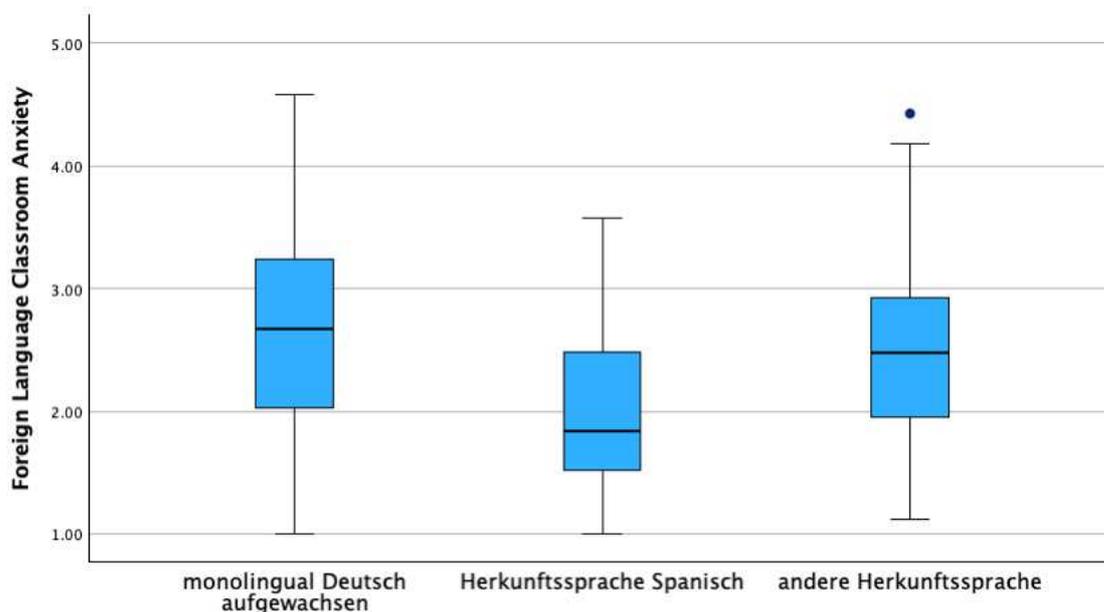
Tabelle 12

Foreign Language Anxiety nach sprachbiographischer Gruppenzugehörigkeit (N = 242)

Gruppe	N	Min.	Max.	M	SD
Monolingual Deutsch	131	1.00	4.58	2.67	.837
HS Spanisch	39	1.00	3.58	2.12	.731
andere HS	72	1.12	4.42	2.45	.741

Abbildung 7

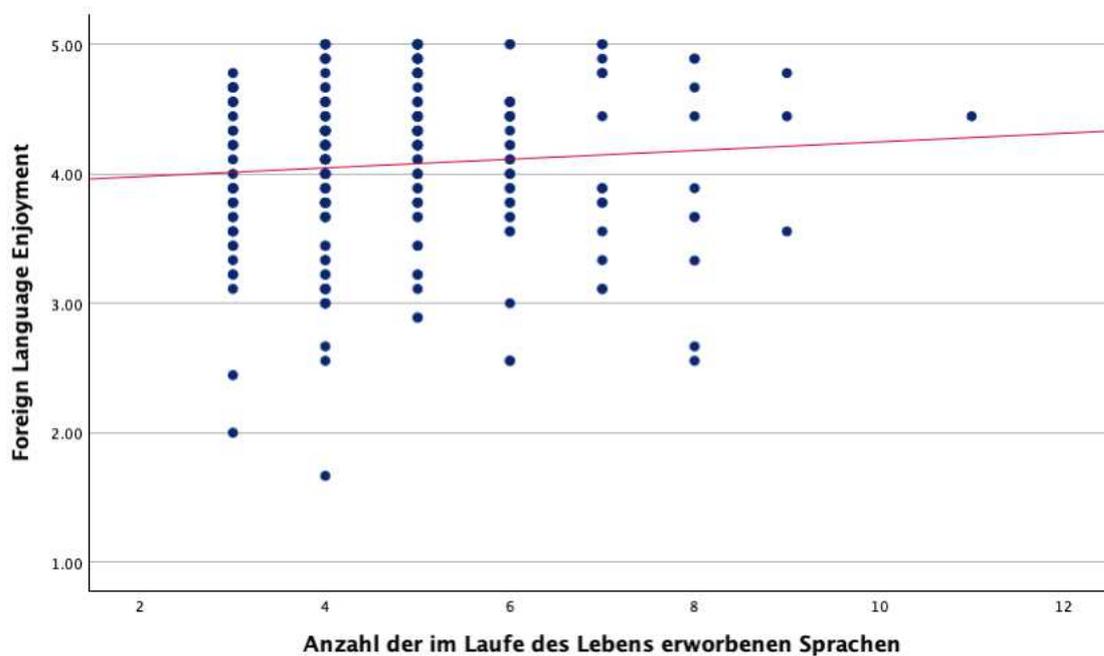
Foreign Language Anxiety nach sprachbiographischer Gruppenzugehörigkeit (N = 242)



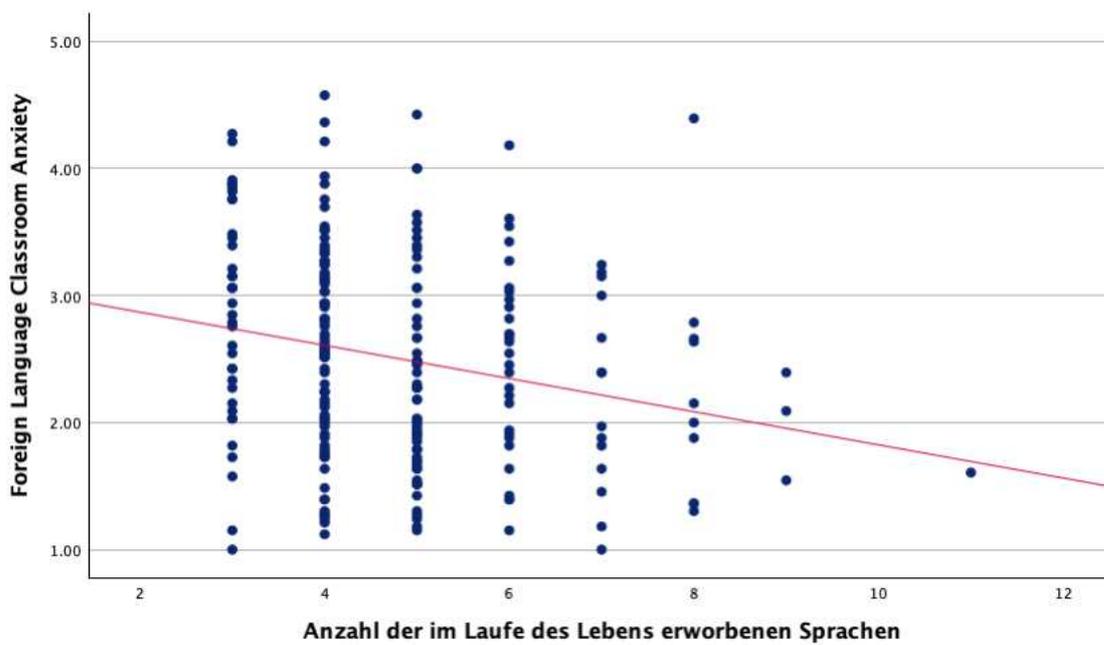
Darüber hinaus werden die Anzahl der insgesamt im Laufe des Lebens erworbenen Sprachen sowie die Anzahl der heute im Alltag verwendeten Sprachen als Annäherung an den Grad der Mehrsprachigkeit verwendet. Die Proband:innen haben durchschnittlich 4.78 Sprachen erworben und verwenden davon heute durchschnittlich 3.07 Sprachen aktiv im Alltag (Tab. 5). Beide Werte korrelieren schwach bis moderat negativ mit *Anxiety* (verwendete Sprachen: $r = -.214$, $p < .001$; erworbene Sprachen: $r = -.229$, $p < .001$; Abb. 9), für *Enjoyment* zeigt sich zwar ein graphischer Trend, aber keine statistisch signifikanten Zusammenhänge (verwendete Sprachen: $r = -.099$, $p = .126$; erworbene Sprachen: $r = .075$, $p = .250$; Abb. 8)

Abbildung 8

Foreign Language Enjoyment nach Anzahl erworbener Sprachen (N = 242)

**Abbildung 9**

Foreign Language Classroom Anxiety nach Anzahl erworbener Sprachen (N = 242)



Individuelle Sprachlernerfahrungen im Spanischen

Spanisch wird üblicherweise als dritte oder vierte Fremdsprache gelernt, dementsprechend liegt das Alter bei Erwerbsbeginn der monolingual Deutsch ($M = 15.79$) und mit anderen Herkunftssprachen aufgewachsenen Proband:innen ($M = 16.14$) in der späten Jugend, für die Herkunftssprecher:innen des Spanischen ($M = 1.44$) hingegen in der frühen Kindheit (Tab. 13). Betrachtet man eine Pearson-Korrelation ohne die Gruppe der spanischen Herkunftssprecher:innen, so zeigen sich keine signifikanten Zusammenhänge zwischen dem Alter bei Erwerbsbeginn und *Enjoyment* ($r = .077, p = .292$; Abb. 10) oder *Anxiety* ($r = .018, p = .809$; Abb. 11).

Tabelle 13

Alter bei Erwerbsbeginn im Spanischen

Gruppe	N	M (in Jahren)	SD (in Jahren)
monolingual Deutsch	122	15.79	3.429
HS Spanisch	39	1.44	3.648
andere HS	65	16.14	3.381
Gesamt	226	13.41	6.472

Abbildung 10

Foreign Language Enjoyment nach Alter bei Erwerbsbeginn des Spanischen (N = 242)

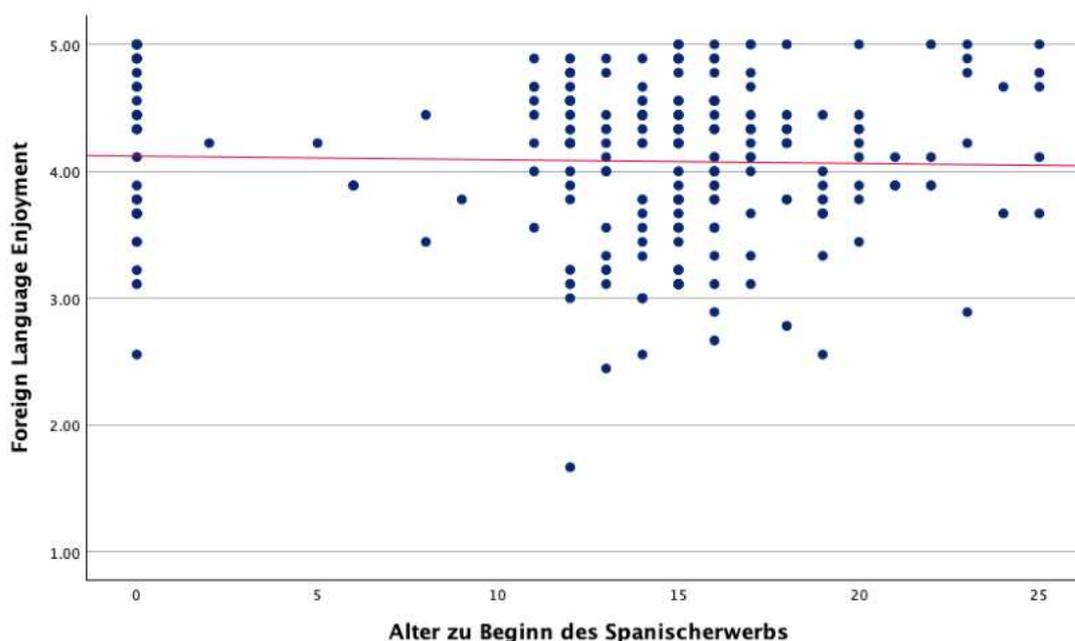
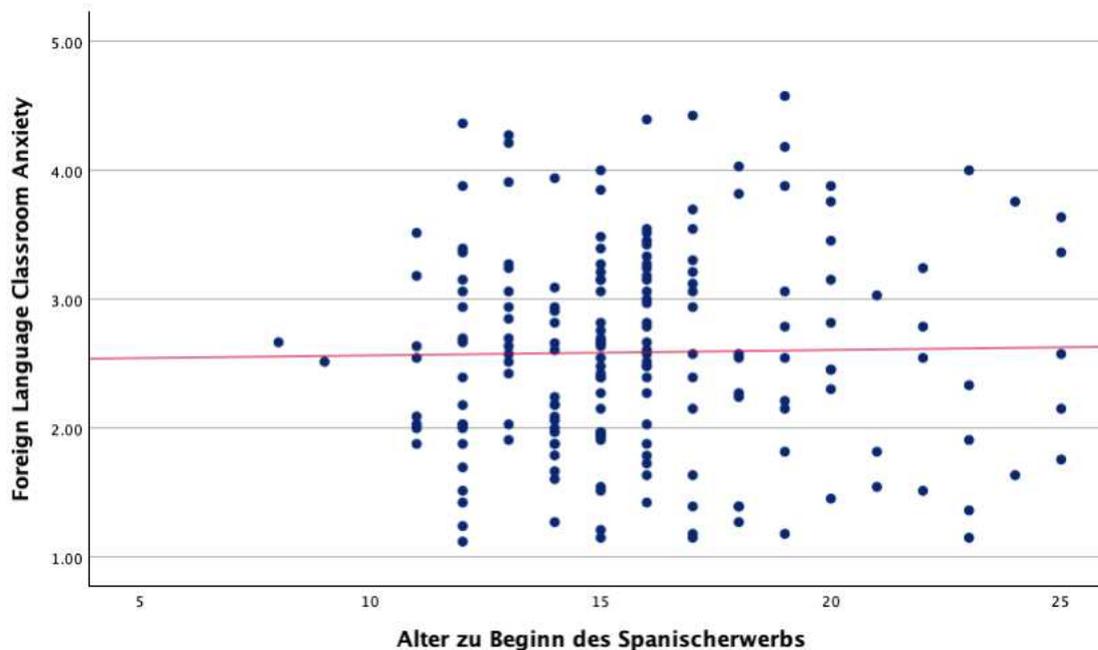


Abbildung 11

Foreign Language Classroom Anxiety nach Alter bei Erwerbsbeginn des Spanischen (N = 203)



109 (45.0 %) der Proband:innen haben bereits mindestens sechs Wochen in einem spanischsprachigen Land gelebt (\bar{x} = 9 Monate, M = 20.12 Monate, SD = 46.058 Monate), wobei auch hier die Herkunftssprecher:innen des Spanischen, die z. T. in einem spanischsprachigen Land aufgewachsen sind, erwartungsgemäß erheblich abweichen (Tab. 14). Bemerkenswert ist, dass Studierende mit anderer Herkunftssprache seltener und kürzer als monolingual aufgewachsene Studierende einen Auslandsaufenthalt machen.

Tabelle 14

Auslandsaufenthalt in spanischsprachigen Ländern von mindestens sechs Wochen

Gruppe	N	Auslandserfahrung in spanischsprachigem Land			
		%	in Monaten (\bar{x})	in Monaten (M)	in Monaten (SD)
monolingual Deutsch	131	46.15	8.00	9.45	7.074
HS Spanisch	39	66.67	21.00	55.58	85.463
andere HS	72	31.94	6.00	7.87	5.164
Gesamt	242	45.04	9.00	20.12	46.058

Ein Auslandsaufenthalt im spanischsprachigen Ausland von mindestens sechs Wochen hängt signifikant mit reduzierter *Anxiety* zusammen ($t(239) = 4.769, p < .001, d = .617$), jedoch nicht mit *Enjoyment* ($t(239) = -1.608, p = .109$; Abb. 12, Tab. 15). Die Dauer des Aufenthalts korreliert hingegen nicht signifikant mit der *Enjoyment* ($r = -.119, p = .283$) oder *Anxiety* ($r = -.149, p = .179$).

Abbildung 12

Enjoyment und Anxiety nach Auslandsaufenthalt in spanischsprachigem Land (N = 241)

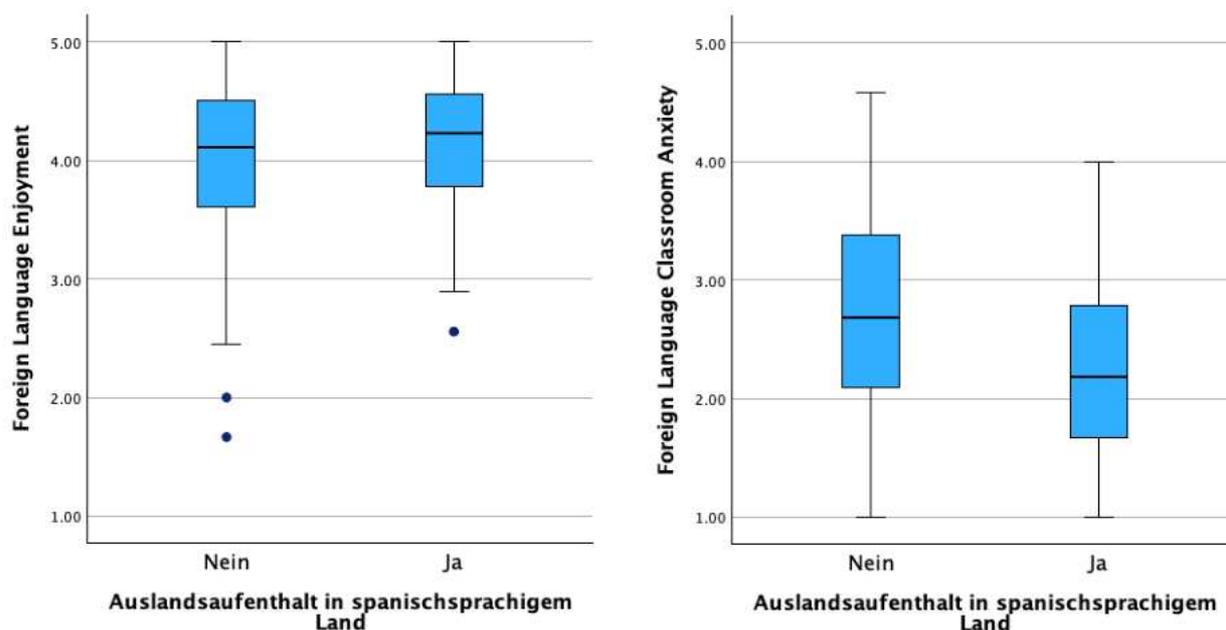


Tabelle 15

Enjoyment und Anxiety nach Auslandsaufenthalt in spanischsprachigen Ländern (N = 241)

Skala	Auslandsaufenthalt			
	Ja (N = 132)		Nein (N = 109)	
	M	SD	M	SD
<i>Enjoyment</i>	4.13	.575	4.00	.684
<i>Anxiety</i>	2.25	.716	2.73	.831

Das mittlere, selbsteingeschätzte Kompetenzniveau der Studierenden liegt bei B2 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (Tab. 16). Rezeptive Kompetenzen werden im Vergleich zu produktiven Kompetenzen um rund eine Kompetenzstufe höher eingeschätzt. Ebenfalls zeigt sich erwartungsgemäß, dass sich die Herkunftssprecher:innen des Spanischen

in allen Fertigkeiten um etwa eine Kompetenzstufe höher einschätzen als die anderen Proband:innen (Tab. 16).

Tabelle 16

Selbsteingeschätzte Sprachkompetenzen im Spanischen nach Fertigkeiten (N = 242)

	Gruppe	M	SD
Hören	Monolingual Deutsch	4.05	1.182
	HS Spanisch	5.23	1.087
	Andere HS	3.90	1.235
	Gesamt	4.19	1.265
Sprechen	Monolingual Deutsch	3.47	1.159
	HS Spanisch	4.97	1.038
	Andere HS	3.32	1.161
	Gesamt	3.67	1.275
Lesen	Monolingual Deutsch	4.18	1.094
	HS Spanisch	4.95	1.050
	Andere HS	3.96	1.156
	Gesamt	4.24	1.149
Schreiben	Monolingual Deutsch	3.66	1.134
	HS Spanisch	4.49	1.233
	Andere HS	3.36	1.154
	Gesamt	3.71	1.209
Global	Monolingual Deutsch	3.84	1.054
	HS Spanisch	4.91	.994
	Andere HS	3.63	1.089
	Gesamt	3.95	1.136

Anmerkung. Die selbsteingeschätzten Sprachkompetenzen wurden anhand der GER-Stufen A1-C2 von eins bis sechs kodiert. Ein Wert von vier entspricht demnach etwa dem Niveau B2.

Betrachtet man *Enjoyment* und *Anxiety* in Abhängigkeit von den Sprachkompetenzen im Spanischen, zeigen sich deskriptiv deutliche Zusammenhänge (Tab. 17). Umso höher die Sprachkompetenzen sind, desto höher ist die Sprachlernfreude und desto geringer die Unsicherheit im Fremdsprachenunterricht. Diese Zusammenhänge sind jedoch nicht eindeutig linear, sondern bilden jeweils ein Plateau, das in den produktiven Kompetenzen etwa bei Kompetenzniveau B1 und in den rezeptiven Kompetenzen etwa bei Kompetenzniveau B2 liegt. Sind diese Schwellen überwunden, steigt die *Enjoyment* (Abb. 13) bzw. sinkt die *Anxiety* (Abb. 14) noch einmal deutlich.

Tabelle 17

Enjoyment und Anxiety nach globaler Kompetenz im Spanischen (N = 242)

Globale Kompetenz	N	Enjoyment		Anxiety	
		M	SD	M	SD
A1	10	3.58	.917	3.31	.638
A2	23	4.09	.556	2.86	.701
B1	54	3.96	.614	2.93	.681
B2	83	4.10	.639	2.50	.793
C1	60	4.08	.597	2.05	.677
C2	12	4.46	.631	1.77	.616

Abbildung 13

Foreign Language Enjoyment nach Teilkompetenzen im Spanischen (N = 242)

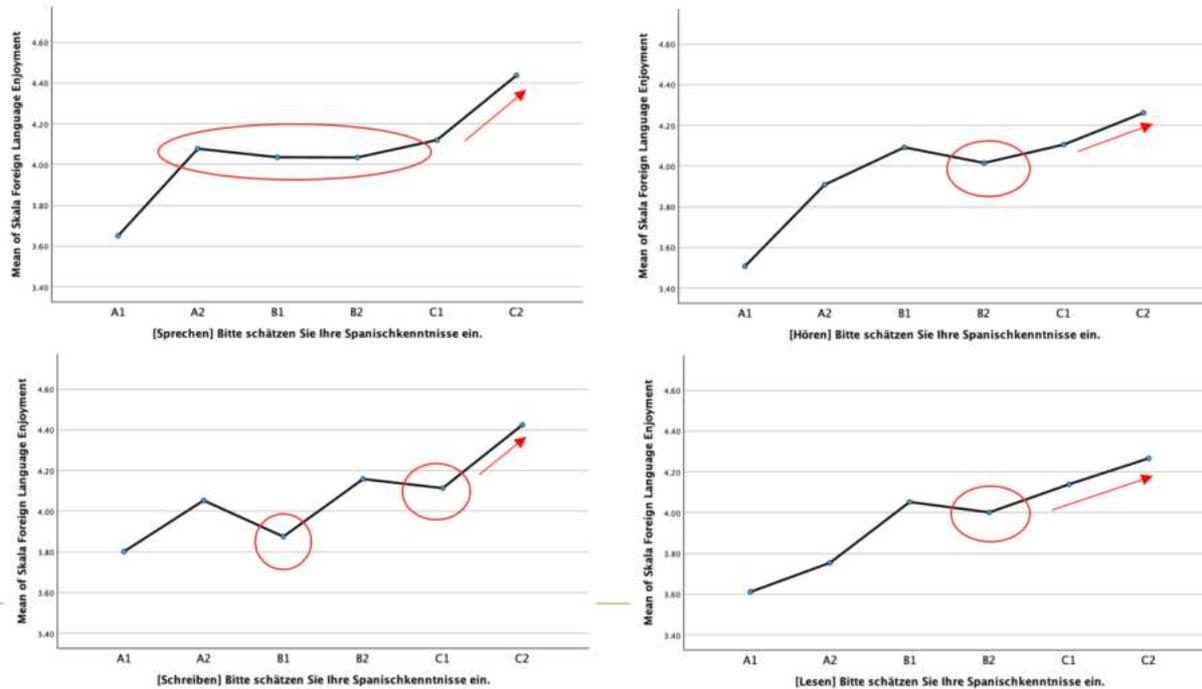
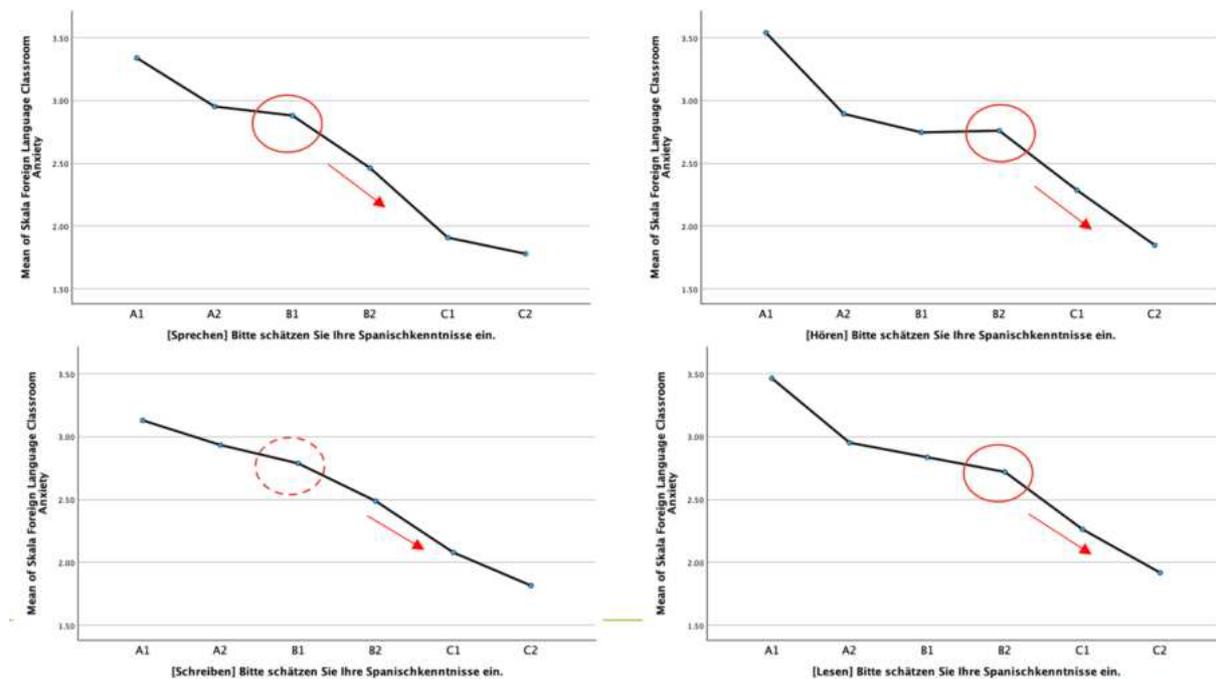


Abbildung 14

Foreign Language Classroom Anxiety nach Teilkompetenzen im Spanischen (N = 242)



Auch die Verwendungshäufigkeit des Spanischen differiert zwischen den Gruppen: Sowohl die Nutzung im privaten Umfeld (Tab. 18) als auch die *Exposure* gemessen in Tagen pro Woche (Tab. 19) ist bei den Herkunftssprecher:innen des Spanischen höher als bei den anderen beiden Gruppen. Im universitären Umfeld unterscheiden sie sich nur unerheblich mit etwa einer halben Stunde pro Tag (Tab. 18). Ebenso zeigt sie die Größe des spanischsprachigen Netzwerks: Herkunftssprecher:innen des Spanischen sprechen mit mehr Personengruppen auf Spanisch und haben häufiger Kontakt zu L1-Sprecher:innen (Tab. 20).

Tabelle 18

Verwendungshäufigkeit in Kontaktstunden pro Tag mit dem Spanischen

Gruppe	N	Im privaten Umfeld		An der Universität	
		in Stunden (M)	in Stunden (SD)	in Stunden (M)	in Stunden (SD)
monolingual Deutsch	131	1.50	2.298	2.32	1.416
HS Spanisch	39	6.72	6.928	2.95	3.026
andere HS	72	1.40	1.535	2.46	1.363
Gesamt	242	2.31	3.855	2.46	9.00

Tabelle 19

Verwendungshäufigkeit anhand Tagen pro Woche, an denen Spanisch genutzt wird (N = 242)

	Gruppe	M	SD
Hören	Monolingual Deutsch	4.12	2.019
	HS Spanisch	5.36	2.300
	Andere HS	3.83	1.943
	Gesamt	4.24	2.099
Sprechen	Monolingual Deutsch	2.95	1.790
	HS Spanisch	5.05	2.164
	Andere HS	2.64	1.513
	Gesamt	3.19	1.956
Lesen	Monolingual Deutsch	3.48	2.099
	HS Spanisch	4.10	2.257
	Andere HS	3.06	1.830
	Gesamt	3.45	2.069
Schreiben	Monolingual Deutsch	2.91	1.907
	HS Spanisch	4.38	2.477
	Andere HS	2.61	1.579
	Gesamt	3.06	2.005
Global	Monolingual Deutsch	3.36	1.683
	HS Spanisch	4.72	2.074
	Andere HS	3.03	1.405
	Gesamt	3.48	1.762

Tabelle 20

Größe des Netzwerks an Sprecher:innen im Spanischen

Gruppe	N	Anzahl Gruppen		Kontakthäufigkeit L1-Sprecher:innen	
		M	SD	M	SD
monolingual Deutsch	130	1.87	.991	3.59	1.066
HS Spanisch	39	3.56	1.501	4.44	.821
andere HS	72	1.74	.750	3.56	1.005
Gesamt	241	2.10	1.212	3.71	1.057

Anmerkung. Mögliche Gruppen waren: Eltern, Geschwister, Partner:in, weitere Verwandte, Freunde, Kommiliton:innen, Arbeitskolleg:innen, Sonstige. Die Skala zur Kontakthäufigkeit mit L1-Sprecher:innen besteht aus den Endpolen *nie* (1) und *täglich* (5) mit den Abstufungen *seltener als ein Mal im Monat* (2), *ein- oder mehrmals im Monat* (3), *ein- oder mehrmals in der Woche* (4).

Die Verwendungshäufigkeit des Spanischen und die Größe des Netzwerkes als Indikatoren für *Exposure* korrelieren jeweils moderat positiv mit *Enjoyment* bzw. moderat negativ mit *Anxiety* (Tab. 21). Je häufiger das Spanische verwendet wird und desto diverser

das Netzwerk ist, desto höher ist also die Freude bzw. desto geringer die Ängstlichkeit im Fremdsprachenunterricht.

Tabelle 21

Korrelationen von Enjoyment und Anxiety mit der Exposure im Spanischen (N = 242)

Indikator	Variable	Enjoyment (r)	Anxiety (r)
Verwendungshäufigkeit	Stunden/Tag		
	privates Umfeld	.326**	-.272**
	Universität	.070	-.066
	Tage/Woche		
	Hören	.214**	-.307**
	Sprechen	.198**	-.293**
	Lesen	.194**	-.226**
	Schreiben	.222**	-.197**
	Größe des Netzwerks		
	Anzahl Gruppen	.236**	-.356**
	Kontakthäufigkeit L1-Sprecher:innen	.227**	-.279**

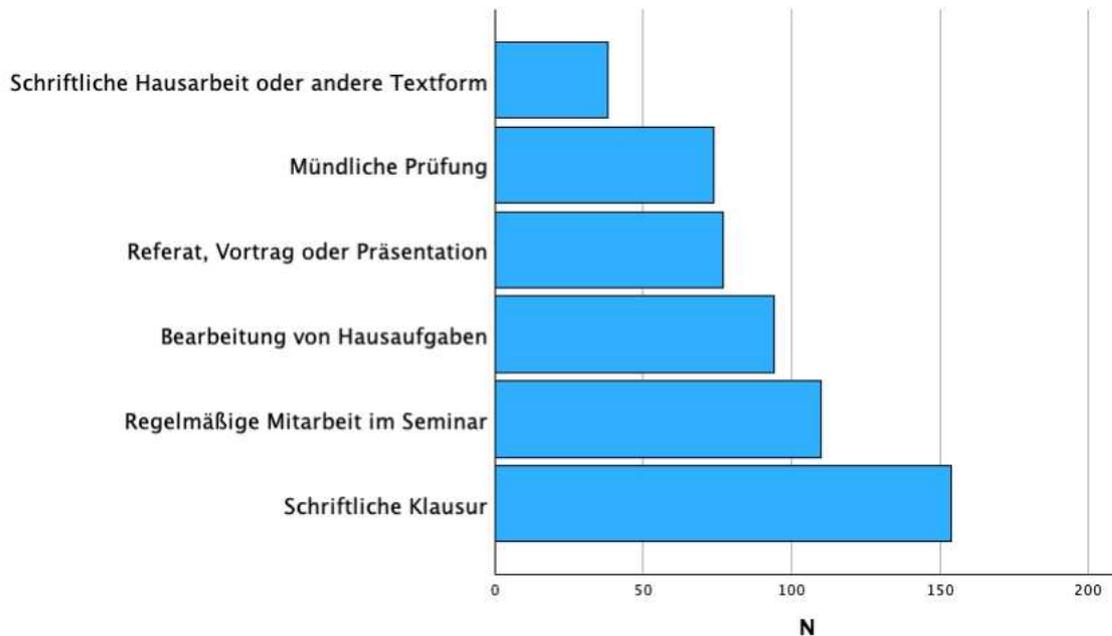
** Signifikanzniveau $p < 0.01$

Universitärer Spanischunterricht

Insgesamt 84.7 % der Studierenden ($N = 205$) berichten, im Semester der Erhebung eine spanischsprachige Veranstaltung zu belegen. Sie wurden dazu aufgefordert, für die Beantwortung der folgenden Fragen an eine Veranstaltung zu denken, in der das Spanischsprechen im Vordergrund steht. Diese sprachpraktischen oder landeskundlichen Veranstaltungen finden mit 85.5 % überwiegend in Präsenz statt ($N = 207$). Die schriftliche Klausur (64.4 %, $N = 154$) ist gefolgt von der regelmäßigen Mitarbeit (46.0 %, $N = 110$) die häufigste Form des Leistungsnachweises (Abb. 15).

Abbildung 15

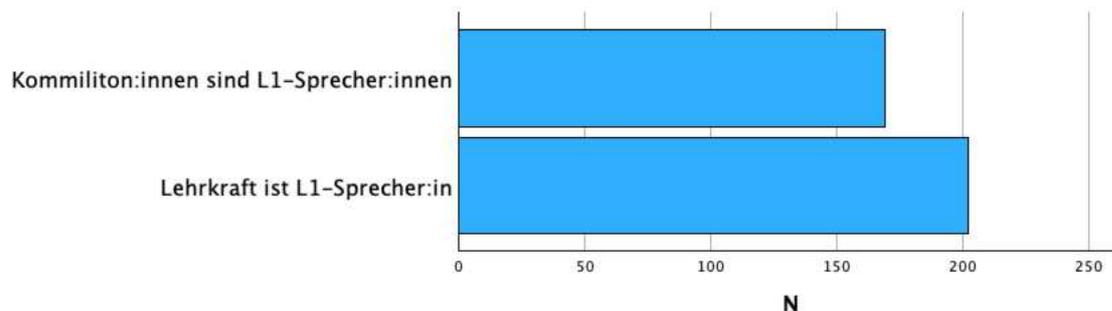
Leistungsnachweis in universitärem Spanischunterricht (N = 239, Mehrfachnennung möglich)



Spanisch ist die Erstsprache von 83.5 % (N = 202) der Lehrkräfte in diesen Veranstaltungen; zudem gibt es in 69.8 % (N = 169) der Veranstaltungen Studierende, deren Erstsprache Spanisch ist (Abb. 16).

Abbildung 16

L1-Sprecher:innen des Spanischen im universitären Spanischunterricht (N = 242)



Vergleicht man die L1 der Kommiliton:innen mit *Enjoyment* und *Anxiety*, so ergibt sich durch die Anwesenheit von Kommiliton:innen mit der Herkunftssprache Spanisch keine Varianz der Mittelwerte für *Enjoyment* oder *Anxiety* (Tab. 22). Ist jedoch die Lehrkraft L1-Sprecher:in des Spanischen, so zeigt sich deskriptiv für die *Anxiety* ein um 0.23 reduzierter Mittelwert und für *Enjoyment* ein Anstieg um 0.39 (Tab. 22, Abb. 17). Der Mittelwertsunterschied wurde mit zwei unabhängigen t-Tests mit Bonferroni-Korrektur untersucht und erweist sich für *Enjoyment* als statistisch signifikant ($t(235) = -2.954, p = .005$,

$d = -.656$), für *Anxiety* hingegen nicht ($t(235) = 1.542, p = .124$). Lernende erleben also mehr Freude im Fremdsprachenunterricht, wenn die Lehrkraft L1-Sprecher:in ist.

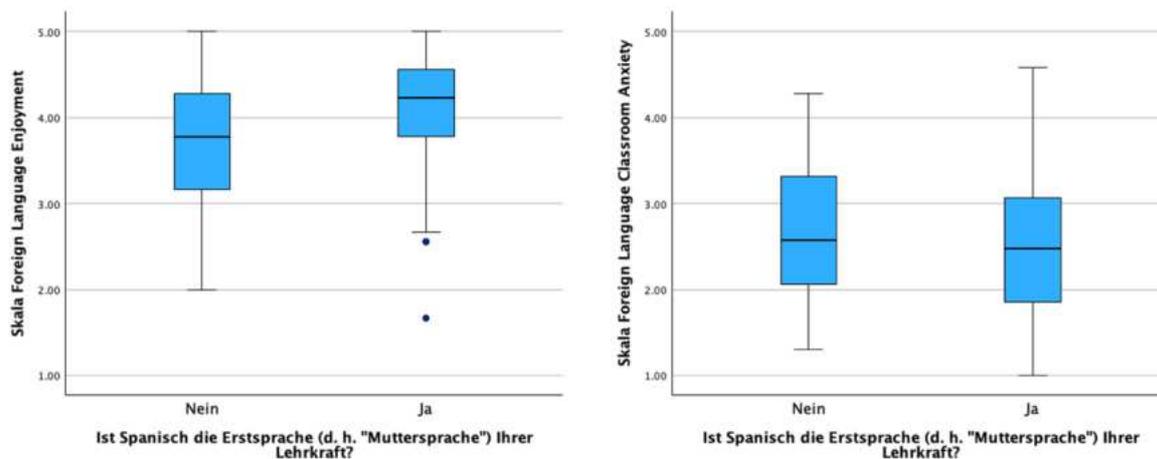
Tabelle 22

Enjoyment und Anxiety in Abhängigkeit von der Erstsprache von Lehrkräften und Kommiliton:innen

Skala	L1 der Lehrkraft ist Spanisch				L1 von Kommiliton:innen ist Spanisch			
	Ja (N = 202)		Nein (N = 35)		Ja (N = 169)		Nein (N = 66)	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
<i>Enjoyment</i>	4.13	.590	3.72	.777	4.05	.651	4.06	.630
<i>Anxiety</i>	2.47	.810	2.70	.823	2.52	.811	2.52	.818

Abbildung 17

Enjoyment und Anxiety nach Erstsprache der Lehrkraft (N = 237)



Regressionsmodelle

Bereits die deskriptive Betrachtung zeigt, dass sich sprachbiographische und unterrichtsbezogene Variablen in Bezug auf *Enjoyment* und *Anxiety* im Fremdsprachenunterricht nicht isoliert betrachten lassen, sondern ein komplexes Zusammenspiel ergeben. Aus diesem Grund werden für die beiden abhängigen Variablen *Enjoyment* und *Anxiety* jeweils ein multiples lineares Regressionsmodell mit insgesamt 13 Prädiktoren berechnet (Tab. 23), das sich überlagernde oder kombinierte Effekte aufdecken kann (Döring, 2023). Das *Age of Onset* wurde nicht einbezogen, da es stark mit der Dummyvariable Herkunftssprache Spanisch korreliert und zugleich mit den anderen beiden

Gruppen nicht. Im Bereich der Sprachlernerfahrung wurden möglichst globale Variablen ausgewählt, so werden z. B. die Sprachkompetenz und die *Exposure* als Mittelwerte der Teilfertigkeiten einbezogen.

Tabelle 23

Prädiktoren der multiplen linearen Regressionsmodelle

Soz.-dem.	Sprachbiographisch	Sprachlernerfahrung	Unterrichtsbezogen
Lebensalter	Herkunftssprache Spanisch ^a	Globale Sprachkompetenz Spanisch	Spanisch ist Erstsprache der Lehrkraft ^a
<i>Gender</i> ^{a,b}	Andere Herkunftssprache ^a	Auslandsaufenthalt in spanischsprachigem Land ^a	Spanisch ist Erstsprache von Kommiliton:innen ^a
	Grad der Mehrsprachigkeit: Anzahl heute verwendeter Sprachen	<i>Exposure</i> : Anzahl an Tagen, an denen Spanisch verwendet wird (<i>M</i>)	<i>Foreign Language Enjoyment</i> bzw. <i>Foreign Language Classroom Anxiety</i>
	Anzahl insgesamt erworbener Sprachen	Größe des Netzwerks: Anzahl der Gruppen, mit denen Spanisch gesprochen wird	

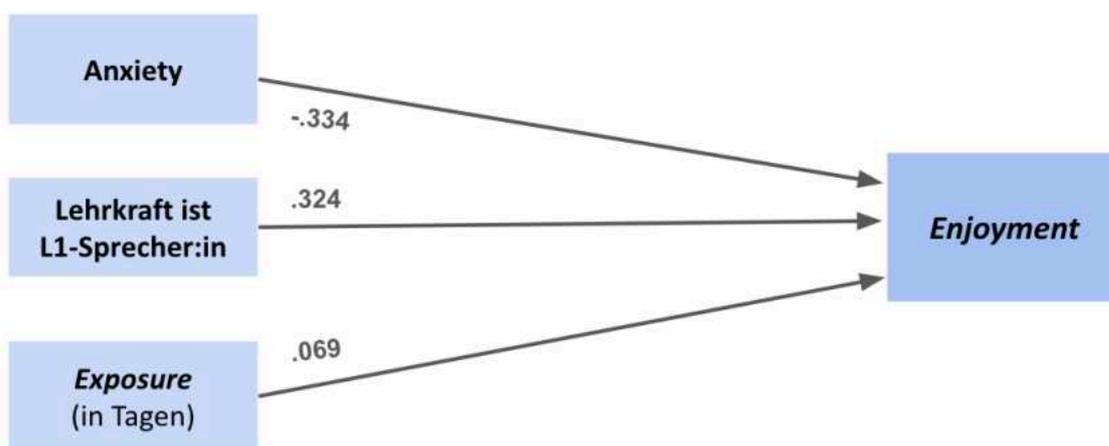
^a Es handelt sich um dichotom kodierte Dummy-Variablen. ^b Kodiert wurde männlich = 1 und weiblich = 2.

Zunächst wurden für beide Modelle die Voraussetzungen geprüft (Anhang K, L; Döring, 2023). Die Linearität und Varianzhomogenität der Residuen wurden anhand eines Scatterplots graphisch analysiert und als gegeben bewertet. Mittels eines Histogramms und eines P-P-Plots wurde die Normalverteilung der standardisierten Residuen bestätigt. Ebenfalls lag keine Autokorrelation der Residuen vor; die Durbin-Watson-Statistik lag bei 2.035 für das *Enjoyment*-Modell und 2.087 für das *Anxiety*-Modell. Multikollinearität wurde über die Korrelations-Matrizen und die Begutachtung des *Variance Influence Factors* (VIF) geprüft und ebenfalls ausgeschlossen. Beide Modelle wurden zudem mittels studentisierter Residuen, Hebelwerte und Cook-Distanzen auf Ausreißer geprüft. Dies ergab jeweils drei bis sechs potentielle Ausreißer. Ein Ausschluss von Fällen ist ein erheblicher Eingriff in die Daten. Da die Fälle inhaltlich unauffällig waren und der Ausschluss die Modelle nicht verbesserte, wurden sie weiterhin einbezogen. Zur Vermeidung einer Alpha-Fehler-Kumulierung wird das globale Signifikanzniveau für beide Modelle mit Bonferroni-Korrektur auf $p < 0.025$ adjustiert.

Das berechnete Modell für die *Foreign Language Enjoyment* hat mit $R^2 = .225$ (korr. $R^2 = .177$; $F(13, 210) = 4.690$, $p < .001$) eine signifikante, moderate Varianzaufklärung (Cohen, 1988). Drei Prädiktoren zeigten sich als statistisch signifikant zur Vorhersage der *Enjoyment*: Die *Foreign Language Classroom Anxiety*, die Erstsprache der Lehrkraft und die *Exposure* gemessen an der Anzahl an Tagen, die Spanisch verwendet wird (Abb. 18).

Abbildung 18

Lineares Regressionsmodell für *Foreign Language Enjoyment*



Daraus ergibt sich folgende Regressionsgleichung:

$$\begin{aligned}
 \textit{Enjoyment} = & \\
 & -.334 * \textit{Anxiety} + \\
 & .324 * \textit{Lehrkraft ist L1-Sprecher:in} + \\
 & .069 * \textit{Exposure (in Tagen)} + \\
 & 4.765
 \end{aligned}$$

Das *Enjoyment* ist demnach besonders hoch, wenn wenig Unsicherheit gegeben ist, die Lehrkraft L1-Sprecher:in des Spanischen ist und die Proband:in möglichst täglich Spanisch verwendet (= hohe *Exposure*). Sozio-demographische und sprachbiographische Variablen haben in dieser Stichprobe keinen signifikanten Einfluss (Tab. 24).

Tabelle 24

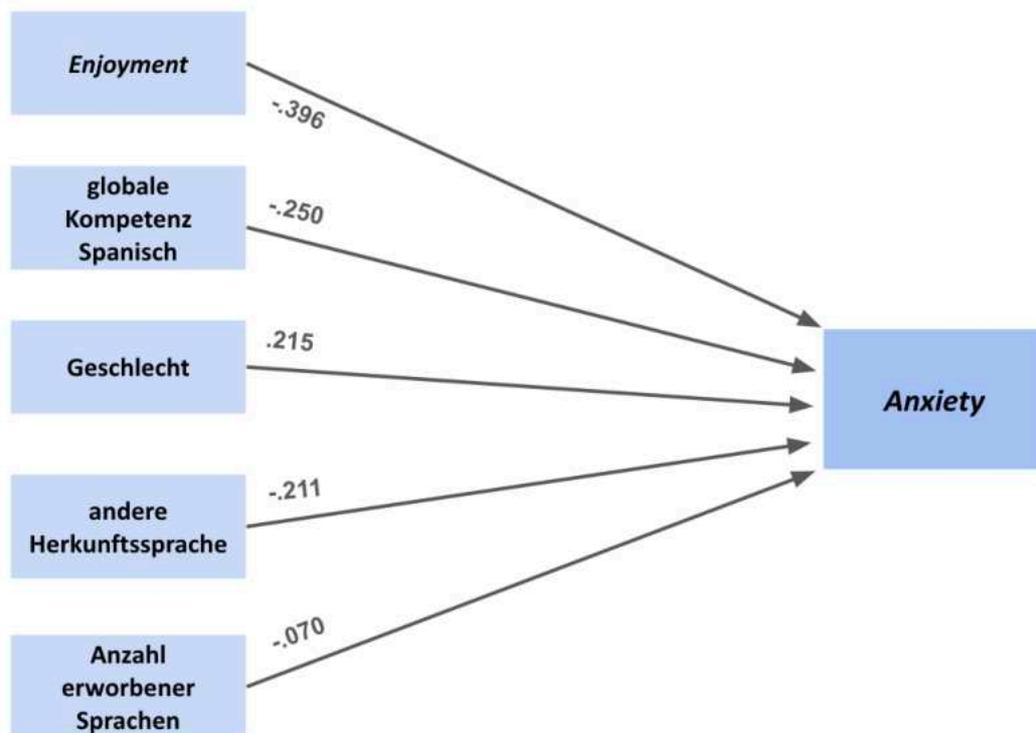
Regressionskoeffizienten des Enjoyment-Modells (N = 224)

Prädiktor	Unstand.		Stand.	t	Sig.
	Beta	Std. Error	Beta		
Konstante	4.765	.417		11.422	<.001
Alter	8.307E-5	.008	.001	.010	.992
<i>Gender</i>	.011	.097	.007	.115	.909
HS Spanisch	-.019	.131	-.011	-.147	.883
Andere HS	.029	.099	.021	.295	.768
Anzahl heute verwendeter Sprachen	-.016	.042	-.027	-.379	.705
Anzahl insgesamt erworbener Sprachen	-.017	.031	-.037	-.542	.588
Globale Sprachkompetenz Spanisch	-.052	.049	-.091	-1.050	.295
Auslandsaufenthalt in spanischsprachigem Land	-.093	.092	-.073	-1.013	.312
<i>Exposure: Anzahl an Tagen, an denen Spanisch verwendet wird</i>	.069	.027	.189	2.499	.013
Netzwerk: Anzahl Gruppen, mit denen Spanisch gesprochen wird	.007	.045	.013	.152	.880
Spanisch ist Erstsprache der Lehrkraft	.324	.115	.177	2.817	.005
Spanisch ist Erstsprache von Kommiliton:innen	-.054	.094	-.038	-.580	.563
<i>Foreign Language Classroom Anxiety</i>	-.334	.059	-.421	-5.657	<.001

Gleichermaßen wurde ein multiples lineares Regressionsmodell für die *Foreign Language Classroom Anxiety* berechnet. Dieses Modell hat mit $R^2 = .423$ (korr. $R^2 = .387$; $F(13, 210) = 4.740$, $p < .001$) eine signifikante, hohe Varianzaufklärung (Cohen, 1988). *Anxiety* lässt sich nach diesem Modell durch fünf Prädiktoren statistisch signifikant vorhersagen: Die *Foreign Language Enjoyment*, die globale Sprachkompetenz im Spanischen, das Geschlecht, das Aufwachsen mit einer anderen Herkunftssprache und die Anzahl der insgesamt erworbenen Sprachen (Abb. 19).

Abbildung 19

Lineares Regressionsmodell für Foreign Language Classroom Anxiety



Daraus ergibt sich folgende Regressionsgleichung:

$$\begin{aligned}
 \text{Anxiety} = & \\
 & -.396 * \text{Enjoyment} + \\
 & -.250 * \text{globale Sprachkompetenz Spanisch} + \\
 & .215 * \text{Geschlecht} + \\
 & -.211 * \text{Aufwachsen mit anderer Herkunftssprache} + \\
 & -.070 * \text{Anzahl insgesamt erworbener Sprachen} + \\
 & 5.360
 \end{aligned}$$

Die *Anxiety* im Spanischunterricht ist also besonders niedrig ausgeprägt, wenn der:die Proband:in eine hohe Sprachlernfreude hat, über hohe Kompetenzen im Spanischen verfügt, männlich ist, mit einer anderen Herkunftssprache aufgewachsen ist und bereits über multiple Sprachlernerfahrungen verfügt, d. h. viele Sprachen erworben hat (Tab. 25).

Tabelle 25*Regressionskoeffizienten des Anxiety-Modells (N = 224)*

Prädiktor	Unstand.		Stand.	t	Sig.
	Beta	Std. Error	Beta		
Konstante	5.360	.444		12.064	<.001
Alter	-.008	.009	-.051	-.930	.354
Gender	.215	.104	.114	2.064	.040
HS Spanisch	-.133	.142	-.061	-.939	.349
Andere HS	-.211	.107	-.119	-1.979	.049
Anzahl heute verwendeter Sprachen	-.032	.045	-.043	-.703	.483
Anzahl insgesamt erworbener Sprachen	-.070	.034	-.121	-2.085	.038
Globale Sprachkompetenz Spanisch	-.250	.051	-.347	-4.894	<.001
Auslandsaufenthalt in spanischsprachigem Land	-.186	.099	-.115	-1.875	.062
<i>Exposure</i> : Anzahl an Tagen, an denen Spanisch verwendet wird	.027	.030	.059	.893	.373
Netzwerk: Anzahl Gruppen, mit denen Spanisch gesprochen wird	-.054	.049	-.081	-1.112	.267
Spanisch ist Erstsprache der Lehrkraft	.091	.127	.039	.714	.476
Spanisch ist Erstsprache von Kommiliton:innen	.157	.101	.086	1.551	.123
Foreign Language Enjoyment	-.396	.070	-.314	-5.657	<.001

Nachdem das Aufwachsen mit einer anderen Herkunftssprache (als Spanisch) als negativer Prädiktor für *Foreign Language Classroom Anxiety* identifiziert wurde, stellt sich die Frage, ob dieser Effekt vom Grad der Mehrsprachigkeit, d. h. dem erreichten Kompetenzniveau in der Herkunftssprache, abhängt. Daher wurden Pearson-Korrelationen zwischen der Kompetenz in der anderen Herkunftssprache und dem Summenscore der Kompetenz in beiden Sprachen als Indikator für den Grad der Mehrsprachigkeit (zum Vorgehen: Dewaele & Stavans; 2014) und *Anxiety* berechnet. Diese zeigten sich als statistisch

nicht signifikant (Kompetenz in der Herkunftssprache: $r = -.129$, $p = .313$; Summenscore der Kompetenz in beiden Sprachen: $r = -.134$, $p = .296$).

Eine einfaktorielle ANOVA mit der Sprachdominanz als unabhängiger und *Anxiety* als abhängiger Variable wies zwar deskriptiv reduzierte *Anxiety*-Werte für die balanciert bilinguale Gruppe auf, erwies sich jedoch ebenfalls nicht als statistisch signifikant ($F(2, 60) = .759$, $p = .473$; Tab. 26). Es zeigen sich in dieser Stichprobe demnach keine signifikanten Zusammenhänge zwischen dem Kompetenzniveau oder der Sprachdominanz und *Anxiety* bei Proband:innen mit anderer Herkunftssprache.

Tabelle 26

Anxiety in Abhängigkeit der Sprachdominanz mehrsprachig aufgewachsener Proband:innen (andere Herkunftssprache)

Sprachdominanz	N	Anxiety	
		M	SD
Deutsch-dominant	35	2.56	.751
Balanciert bilingual	21	2.31	.737
HS-dominant	7	2.38	.991
Gesamt	63	2.46	.771

Interviews

Im Folgenden werden die Studierenden in globalen Fallzusammenfassungen vorgestellt, um die Entwicklung der Einzelfälle individuell und in Tiefe sprachbiographisch zu betrachten („within-case analysis“; Kuckartz, 2018, S. 117).

Monolingual aufgewachsene Studierende

Helena. Helena²⁹ ist 21 Jahre alt und monolingual Deutsch aufgewachsen. Sie studiert den Bachelor Politikwissenschaften mit Romanistik im Nebenfach. Bereits zu Beginn der weiterführenden Schule entdeckt sie ihre Sprachbegeisterung und belegt den sprachlichen Zweig der Schule. Bislang hat sie Englisch, Latein, Französisch, Spanisch und Katalanisch als Fremdsprachen gelernt (Tab. 27). Nach der Schule verbringt Helena zwei Mal fünf Monate als

²⁹ Alle Verweise in diesem Kapitel beziehen sich auf das Interview #59 vom 19.04.2024.

Au-Pair in spanischen Familien und entscheidet sich, Spanisch zu studieren. Sie kann sich vorstellen, ihren Master in Spanisch zu machen und möchte Spanisch beruflich einsetzen. Spanisch spielt auch in ihrem Privatleben eine Rolle, vor allem in Bezug auf Medienkonsum und Freunde. Mit der spanischen Sprache verbindet sie Gefühle von Freiheit und Unabhängigkeit. Helena würde sich nicht als mehrsprachig bezeichnen, da sie nicht „mehrere Sprachen so gut wie eine Muttersprache“ kann (Pos. 117).

Tabelle 27

Spracherwerbsfolge von Helena

Sprache	Alter zu Beginn des Erwerbs	Ende des Erwerbs	Kontext	Erreichtes Niveau
Deutsch	ab Geburt	bis heute	Erstsprache	C2
Englisch	9	bis heute	Schule, Universität	B2
Latein	12	16	Schule	Latinum
Französisch	14	19	Schule	B2
Spanisch	16	bis heute	Schule, Universität, Auslandsaufenthalt	B2
Katalanisch	21	bis heute	Universität	A1

Helena beschreibt ihre Persönlichkeit als empathisch, verlässlich und ehrgeizig (Pos. 329). Gute Noten sind ihr wichtig und sie erzählt, im Studium „starke“ Prüfungsangst zu haben, obwohl sie sich intensiv vorbereitet (Pos. 165). Während ihres Auslandsaufenthalts hat sie einzelne negative Erfahrungen gemacht. Sie schildert, dass manche Personen erwartet haben, dass sie perfekt Spanisch spreche und ihr wenig Wertschätzung entgegengebracht haben, wenn sie etwas nicht verstand oder Fehler machte. Diese Erfahrungen lösten bei ihr Unwohlsein aus (Pos. 107–113).

Helena weist im Vergleich zur Stichprobe etwas niedrigere *Enjoyment*- ($M = 3.78$) und erhöhte *Anxiety*-Werte ($M = 3.33$) auf. Im Spanischunterricht hängt es für sie zentral von der Lehrkraft ab, ob der Unterricht Spaß macht (Pos. 37–45). Prinzipiell beschreibt sie sich als zurückhaltend, sie beteiligt sich nicht gern. Als Gründe nennt sie, dass sie glaubt, „Muttersprachler“ seien besser als sie (Pos. 221), dass sie sich nur meldet, wenn sie sich sicher ist (Pos. 225), dass sie nicht bei der Lehrkraft den Eindruck erwecken möchte, den Erwartungen nicht zu genügen (Pos. 265, 273) und dass sie nicht vor vielen Menschen sprechen möchte (Pos. 225), vor allem wenn sie diese nicht gut kennt (Pos. 261). Wenn sie

hingegen mit ihr vertrauten Personen Spanisch spricht, fühlt sie sich sicher und entspannt (Pos. 237, 245, 297, 313–321).

Insgesamt wirkt Helena in vielerlei Hinsicht unsicher und zugleich leistungsorientiert. Sie betont mehrmals, dass es keinen sachlichen Grund für ihre Ängstlichkeit gibt und es sie ärgert, es nicht ablegen zu können (Pos. 277). Dies hemmt jedoch nicht ihre Begeisterung für das Spanische: Sie pflegt es im privaten Umfeld, integriert es in ihre studentische und berufliche Zukunft und freut sich auf zukünftige Möglichkeiten:

[...] vor allen Dingen mit Leuten dann auf der Muttersprache zu kommunizieren, ist einfach super toll, weil die dann einfach einem ganz, also dann auch noch mal selber ganz anders alles sagen können, wenn die wissen, die versteht mich auf meiner Muttersprache [...] (Pos. 337).

Amelie. Amelie³⁰ ist 20 Jahre alt, studiert Internationales Management als deutsch-spanischen Doppelabschluss und ist ebenfalls einsprachig Deutsch aufgewachsen. Sie belegt Englisch, Französisch und Spanisch als schulische Fremdsprachen, wobei sie mit dem deutsch-französischen Abitur („AbiBac“) abschließt (Tab. 28). Sie hat den Doppelabschluss gewählt, da „Sprachen [...] schon immer [ihre] Stärke“ waren (Pos. 21).

Tabelle 28

Spracherwerbsfolge von Amelie

Sprache	Alter zu Beginn des Erwerbs	Ende des Erwerbs	Kontext	Erreichtes Niveau
Deutsch	ab Geburt	bis heute	Erstsprache	C2
Englisch	6	bis heute	Schule, Universität	C1
Französisch	12	19	Schule (AbiBac)	C1
Spanisch	15	bis heute	Schule, Universität, Auslandsaufenthalt	C1

Im Anschluss entscheidet sie sich erneut für ein *Double-Degree*-Studium und bewirbt sich sowohl für den deutsch-französischen als auch für den deutsch-spanischen Teil. Im Verfahren priorisiert sie Letzteren, da sie Spanisch als „schwächste Sprache“ einstuft und sich weiter verbessern möchte (Pos. 33); sie erhält schließlich die Zulassung. Dies führt jedoch in den ersten Semestern zu erheblichen Studienzweifeln, da sie Schwierigkeiten hat, Spanisch zu sprechen und dies mit ihrem Sprachniveau, fehlender Praxis und der Anwesenheit von

³⁰ Alle Verweise in diesem Kapitel beziehen sich auf das Interview #58 vom 21.04.2024.

Herkunftssprecher:innen, von denen sie sich „eingeschüchtert“ fühlt, begründet (Pos. 37). Zum Zeitpunkt des Gesprächs befindet sie sich in der Mitte ihres zweijährigen Aufenthalts an der spanischen Partnerhochschule, sodass Spanisch und Englisch heute eine zentrale Rolle in ihrem Alltag einnehmen. Amelie beschreibt, dass sie sich nach wie vor in Spanisch unsicher fühlt, z. B. „ein spontanes Gespräch fällt [ihr] sehr schwer“ (Pos. 65). Sie fühlt sich in Spanien zudem wenig sozial eingebunden und bleibt primär unter deutschen Kommiliton:innen (Pos. 91).

Amelie schätzt sich als schüchtern, ruhig und hilfsbereit ein, wobei sie durch ihre Auslandserfahrung selbstsicherer sei (Pos. 283). In Bezug auf den Spanischunterricht beschreibt sie sich als leistungsorientiert, aber nicht perfektionistisch (Pos. 99–107). Der Unterricht in Spanien sei von schulischen Normen geprägt; sie empfindet die Lehrkräfte als autoritär und wenig wertschätzend und kommt damit nicht gut zurecht (Pos. 115–131). Immer wieder erwähnt sie, dass sie sich im Unterricht unwohl, unsicher oder beschämt fühlt (Pos. 37, 127–131), besonders wenn sie unvorbereitet auf Spanisch sprechen soll (Pos. 151–155) oder Fehler macht (Pos. 139–143, 175–179, 215). Sie wiederholt, dass sie sich in Englisch am wohlsten fühlt, weil sie sich darin am kompetentesten erlebt (Pos. 65, 69, 265–279, 295) und viel in ihrer Freizeit nutzt (Pos. 61, 267). Das geringe Gemeinschaftsgefühl in der Lerngruppe und die als negativ beschriebene Unterrichtssituation spiegeln sich auch in der schriftlichen Befragung: Ihr *Enjoyment*-Wert ($M = 3.67$) liegt etwas unter dem Mittelwert der Stichprobe, der *Anxiety*-Wert ($M = 3.15$) etwas darüber.

Mit der Herkunftssprache Spanisch aufgewachsene Studierende

Luis. Luis³¹ ist 23 Jahre alt und in Ecuador geboren. Seine Mutter ist Ecuadorianerin, sein Vater ist Deutscher und lebte viele Jahre in Spanien und Ecuador. Sowohl Deutsch als auch Spanisch sind Familiensprachen, Luis wächst mit zwei Erstsprachen auf. Als er ein Jahr alt ist, zieht die Familie nach Deutschland. In der Schulzeit beginnt er, seinen Eltern ausschließlich auf Deutsch zu antworten und behält dies bis heute bei (Interview#49, Pos. 161–175). In der Schule lernt er Englisch und Latein, später beschäftigt er sich autodidaktisch mit Französisch, gibt dies aber schnell wieder auf (Tab. 29).

³¹ Alle Verweise in diesem Kapitel beziehen sich auf das Interview #49 vom 22.04.2024.

Tabelle 29*Spracherwerbsfolge von Luis*

Sprache	Alter zu Beginn des Erwerbs	Ende des Erwerbs	Kontext	Erreichtes Niveau
Deutsch	ab Geburt	bis heute	Erstsprache	C2
Spanisch	ab Geburt	bis heute	Erstsprache	B2
Englisch	7	bis heute	Schule, Beruf, Universität	C1
Latein	k. A.	k. A.	Schule	k. A.
Französisch	k. A.	k. A.	autodidaktisch	0+

In seinem Alltag verwendet er heute Deutsch, Englisch und Spanisch zu ähnlichen Anteilen und ist annähernd balanciert – im Spanischen habe er einen leichten Akzent und kein explizites Wissen über Grammatik und Orthographie, er empfindet sich etwas schwächer als in den anderen beiden Sprachen (Pos. 22–26, 123). Das Englische bezeichnet er als seine dominante Sprache, Emotionen drückt er am liebsten auf Deutsch aus³² und für Humor oder „eine interessante Konversation“ bevorzugt er Spanisch (Pos. 77–83, 183). Die Relevanz und Balanciertheit seiner Sprachen zeigt sich auch in der Antwort auf die Frage, auf welcher Sprache er denkt:

Eigentlich meistens auf Deutsch, aber geht auch Richtung Englisch, persönlich. Es ist ja, das ist in den Gesprächen, es ist so komisch, da muss man so von, man denkt in Englisch nach, übersetzt es dann auf Spanisch und dann auf Deutsch [...]. (Pos. 95)

Luis empfindet eine große Verbundenheit zur spanischen Sprache und begründet dies mit dem Lebensstil und positiven Gefühlen gegenüber Ecuador (Pos. 103), er fühle sich dort „ein bisschen zuhause“ (Pos. 107). Negative Erfahrungen in Bezug auf seine Mehrsprachigkeit oder Sprachkompetenzen habe er weder in Deutschland noch in Ecuador gemacht. Er beschreibt, dass die Menschen in Ecuador wertschätzen, dass er Spanisch spreche, wohingegen in Deutschland mehr auf die Defizite in der deutschen Sprache geachtet werde, er diesbezüglich aber nicht auffalle (Pos. 131). Gelegentlich werde er in Deutschland als „ausländisch“ gelesen, scheint hinsichtlich solcher Stereotypisierungen aber resilient zu sein (Pos. 127, 135).

Nach einem dreimonatigen Aufenthalt in Ecuador entscheidet Luis sich, *International Business Management* mit der Profilsprache Spanisch zu studieren. Er erzählt, dass er im

³² Im späteren Verlauf sagt Luis, dass das Deutsche „emotional nicht so einen hohen Wert“ für ihn habe (Pos. 375–379).

Studium zum ersten Mal Spanischunterricht hatte und viel explizites Wissen aufbauen könnte, er sich jedoch langweile und „nicht viel hängen bleibt“ (Pos. 123). Für ihn steht im Vordergrund, dass er sich ausdrücken kann, Dinge verstehe, in Kontakt zu Menschen komme und sich persönlich weiterentwickle – Leistungsnachweise seien für ihn nachrangig (Pos. 223–231, 247, 367). Diese Haltung zeigt sich auch in der schriftlichen Befragung: Auf der *Enjoyment*-Skala liegt er etwas unter dem Durchschnitt der Stichprobe ($M = 3.78$), seine *Anxiety* ist hingegen äußerst gering ausgeprägt ($M = 1.82$). Bei seinen Kommiliton:innen nimmt Luis durchaus Ängste im Spanischunterricht wahr, er vermutet geringe Sprachkompetenzen und Respekt vor dem „Temperament“ der Lehrkraft als Ursachen (Pos. 285–291, 327). Zwar versuche er, die unsicheren Kommiliton:innen zu motivieren, aber nachvollziehen kann er die Ängste nicht (Pos. 323, 331).

Valeria. Valeria³³ ist 20 Jahre alt und in Deutschland geboren. Ihre Mutter ist Deutsche, ihr Vater ist aus der Dominikanischen Republik eingewandert. In ihrer Familie wurde fast ausschließlich Deutsch gesprochen, obwohl ihre Mutter auch Spanisch spreche (Pos. 51). Ab dem Alter von drei Jahren hatte sie intensiven Kontakt zu einer US-amerikanischen Familie im Freundeskreis, sodass sie früh über kommunikative Kompetenzen im Englischen verfügte (Pos. 17–27). Valeria erlebte somit in den ersten Lebensjahren drei Sprachen im natürlichen Umfeld: Deutsch, Spanisch (rezeptiv) und Englisch.

In der Schule erhält sie zunächst Englisch- und Französischunterricht (Tab. 30). Mit 14 Jahren belegt sie Spanisch als dritte Fremdsprache, motiviert von dem Wunsch, mit ihrem Vater und ihrer Herkunftsfamilie kommunizieren zu können (Pos. 75). 2022 absolviert sie einen Freiwilligendienst in der Dominikanischen Republik und lernt ihre Schwester, Großmutter und weitere Verwandte kennen (Pos. 79). Diese Erfahrung hat sie sehr geprägt und empfindet sie heute als wichtigen Teil ihrer Identität.

³³ Alle Verweise in diesem Kapitel beziehen sich auf das Interview #54 vom 16.04.2024.

Tabelle 30*Spracherwerbsfolge von Valeria*

Sprache	Alter zu Beginn des Erwerbs	Ende des Erwerbs	Kontext	Erreichtes Niveau
Deutsch	ab Geburt	bis heute	Erstsprache	C2
Spanisch	rezeptiv ab Geburt, aktiv ab 14	bis heute	Vater, Schule, Herkunftsland, Universität	B2
Englisch	3	bis heute	Freunde, Schule	C1
Französisch	11	19	Schule	B1
Niederländisch	18	19	Studium i.d. Niederlanden	A2
Latein	20	20	Universität	k. A.

Heute studiert sie aus dieser persönlichen Motivation heraus Spanisch und Englisch auf Lehramt, denn sie

finde[t] das cool, irgendwann den Kids dann auch Kultur beibringen zu können. Ich finde, Sprache kann so viel mit einem machen. Sprache beinhaltet so viel Kultur und so, und das finde ich einfach schön, das Kindern irgendwann beibringen zu können, auch vor allem mit meinem Hintergrund. [...] (Pos. 217)

Englisch, Spanisch und Deutsch sind die Sprachen, die in ihrem Alltag heute eine Rolle spielen. Sie beschreibt, dass Deutsch und Englisch in allen Lebensbereichen für sie wichtig sind und sie die beiden Sprachen mischt; Englisch sei ihre dominante und „präferierte“ Sprache – dies spiegelt sich auch in ihrem Sprachgebrauch während des Interviews. Das Spanische hingegen ist auf die Universität, Familie und Musik beschränkt (Pos. 91–115). Mit dem Spanischen verbindet sie „glücklich sein, Freude. Ich glaube, das verbinde ich auch generell mit der dominikanischen Kultur“ (Pos. 123). Sie denke viel darüber nach, ob sie mehrsprachig sei; für den Moment würde sie zustimmen:

Ich glaube jetzt gerade: Ja! Schon. Ähm, ja! (zustimmend) Aber... ja, ich kann halt aber nicht sagen, dass ich irgendwie mit zwei Muttersprachen oder so aufgewachsen bin, aber ich glaube, ich würde trotzdem sagen, dass ich mehrsprachig aufgewachsen bin, ja. (Pos. 151)

Im Allgemeinen erfährt sie zwar fast ausschließlich positive Rückmeldungen zu ihrer Mehrsprachigkeit, allerdings handelt es sich dabei in Deutschland oft um kulturalisierende Stereotypisierungen von Lateinamerikanerinnen, während sie in der Dominikanischen Republik die privilegierte weiße Europäerin sei (Pos. 185–205).

Valeria hegt nicht nur eine große Leidenschaft für ihre Sprachen, sie verknüpft sie eng mit ihrer Identität (Pos. 155–159, 511). Dies drückt sich in dem im Vergleich zur Stichprobe

hohen *Enjoyment*-Wert im Spanischunterricht aus ($M = 4.67$). Im Gegensatz zu Luis, der wenig Sinn im universitären Spanischunterricht sieht, geht Valeria voller Begeisterung in die Kurse und belegt zusätzliche Seminare, um ihr Spanisch zu verbessern (Pos. 249). Sie beschreibt die Atmosphäre als entspannt und wertschätzend, die Lernsituation sei „voll der *Safe Space* für alle“ (Pos. 313).

Zugleich weist sie mit $M = 3.58$ den höchsten *Anxiety*-Wert in der Gruppe der spanischen Herkunftssprecher:innen ($M = 2.13$) auf. Valeria beschreibt sich selbst als unsicheren Menschen, der sich oft zu viele Sorgen macht (Pos. 457–463). Es ist ihr extrem wichtig, gut im Spanischen zu sein (Pos. 335–353). In ihren Seminaren ist sie oft verunsichert, da sie das Gefühl hat, die anderen Studierenden würden besser Spanisch sprechen als sie (Pos. 367–385). Dies äußert sich darin, dass sie im Unterricht nervös und gehemmt ist (Pos. 353–357, 369). Sie hat Angst davor, Fehler zu machen (Pos. 393) und fühlt sich besonders in der Gegenwart von anderen Herkunftssprecher:innen unwohl: „[A]lso da habe ich immer das Gefühl, okay, meine Sprache ist jetzt nicht ausreichend, also meine Sprache ist jetzt nicht gut genug“ (Pos. 405). Auch in ihrer Rolle als Vertretungslehrerin sorgt sie sich, Schüler:innen könnten ihre Fehler hören (Pos. 483) (Amengual Pizarro, 2019; Öztaş Tüm, 2019). Sie reflektiert selbst über die Ursachen ihrer Unsicherheit:

Ich glaube, es kommt aber auch viel damit, dass ich einen Vater habe, der auch Spanisch spricht. Ich glaube, da gibt es von außen auch super viel Erwartung, dass mein Spanisch an so ein gewisses Level rankommt und dann, wenn ich das eben nicht erfülle, habe ich immer das Gefühl, ich bin so ein bisschen ungenügend gegenüber meiner Nationalität, ja. (Pos. 333)

An dieser Stelle wird deutlich, dass ihre hohen *Anxiety*-Werte ($M = 3.58$), d. h. hier die spezifische Form der *Heritage Language Anxiety* (Prada et al., 2020; Sevinç, 2020; Tallon, 2009), primär aus der engen Verbindung zwischen ihren Sprachen und ihrer Identität sowie den daraus entstandenen Erwartungen an sich selbst resultiert.

Mit einer anderen Herkunftssprache aufgewachsene Studierende

Lara. Lara³⁴ ist mit 18 Jahren die jüngste Teilnehmerin im Feld. Sie wurde in Russland geboren und lebte dort etwa 3.5 Jahre mit ihrer Mutter. In dieser Zeit erhielten sie zwar Besuche des deutschen Vaters, sie kam aber fast ausschließlich mit dem Russischen in Kontakt. Nach dem Zusammenzug der Familie in Deutschland kam es zu einem abrupten Sprachwechsel: Sie ging in einen deutschen Kindergarten und auch die Familiensprache Zuhause war seitdem fast ausschließlich Deutsch, da der Vater kein Russisch sprach und auch

³⁴ Alle Verweise in diesem Kapitel beziehen sich auf das Interview #116 vom 10.05.2024.

nicht bereit war, es zu lernen (Pos. 57–67). Auch die kurz darauf geborene Schwester spricht nur Deutsch (Pos. 11). Russisch sprach Lara anfangs noch mit ihrer Großmutter, die früher gelegentlich in den Sommerferien zu Besuch kam oder anrief (Pos. 63), in Russland war sie nie wieder (Pos. 71). Heute spielt das Russische in ihrem Alltag keine Rolle mehr, gelegentlich schaut sie noch Videos „zur politischen Lage“ (Pos. 99). Sie selbst schätzt ihre Sprachkompetenzen als „schon gut, sehr gut, aber jetzt nicht ganz so fließend“ ein (Pos. 71). Verwendungshäufigkeit und Kompetenz sind jedoch in Bezug auf die tiefe emotionale Verbundenheit zur Sprache, die sie weiterhin spürt, nicht ausschlaggebend:

Weil also das Deutsche, da fühle ich mich halt einfach am sichersten, weil ich da, glaube ich, den größten Wortschatz habe und halt theoretisch auch am präzisesten zum Beispiel etwas ausdrücken könnte. Aber halt dafür, also das fühlt sich dann viel oberflächlicher an als zum Beispiel im Russischen oder irgendwie, da, da spüre ich schon irgendwie auch, also eine andere Art von Bedeutung von Wörtern, also ein bisschen tiefer auch, so halt vielleicht auch, weil es einfach so meine erste Sprache war. Zum Teil auch so Wörter, so die halt ja oft verwendet werden, halt zum Beispiel sowas wie Angst oder so, dann ist das russische Wort für mich irgendwie viel, ja intensiver als das Deutsche dafür, zum Beispiel. (Pos. 115)

Zugleich beschreibt Lara, dass sie sich in ihrer Kindheit und Jugend geschämt hat, Russisch zu sprechen, weil sie negative Reaktionen aufgrund des Sprachprestiges erhielt (Pos. 218, 243). Heute kann sie ihre Mehrsprachigkeit als Ressource sehen (Pos. 227, 243), sieht aber in Bezug auf das (Fremd-)Sprachenlernen keine Vorteile (Pos. 166–174, 498–508).

In der Schule belegt Lara Englisch, Französisch und Spanisch als Fremdsprachen, sie entscheidet sich anschließend für ein Romanistik-Studium mit Französisch, Spanisch und Italienisch im Hauptfach (Tab. 31) und Geschichte im Nebenfach.

Tabelle 31

Spracherwerbsfolge von Lara

Sprache	Alter zu Beginn des Erwerbs	Ende des Erwerbs	Kontext	Erreichtes Niveau
Russisch	ab Geburt	bis heute	Erstsprache	C1
Deutsch	3.5	bis heute	Zweitsprache	C2
Englisch	10	15	Schule	B1
Französisch	11	17	Schule	B1
Spanisch	13	bis heute	Schule, Universität	B2
Italienisch	17	bis heute	Universität	A2

Die romanischen Sprachen empfand sie von Anfang an als „echt wunderschön“ (Pos. 124), mit dem Spanischen verbindet sie heute einen „Ausbruch aus der Welt, [...] ein

bisschen [...] eine Flucht in so eine andere Welt“ und „Glücksgefühle“ (Pos. 128). Dies zeigt sich auch in ihren hohen *Enjoyment*-Werten für den Spanischunterricht ($M = 4.11$).

Lara scheint nicht sehr leistungsorientiert zu sein und ist auch wenig durch Prüfungsangst belastet (Pos. 277–287), sie beschreibt sich als zurückhaltend und sehr ängstlich, Fehler zu machen (Pos. 369). Ihr *Anxiety*-Wert liegt für den Spanischunterricht mit $M = 2.70$ etwas über dem Mittelwert der Stichprobe ($M = 2.52$), liegt insgesamt aber im Bereich einer geringen Ausprägung.

Sie erzählt, dass das Sprachniveau in ihren Spanischseminaren sehr heterogen sei und sie sich als weniger kompetent einschätze (Pos. 329–333). In einer homogeneren Lerngruppe würde sie sich wohler fühlen (Pos. 355–357). Früher habe sie sich insbesondere aufgrund ihrer Aussprache unsicher gefühlt, da die verschiedenen regionalen Normen sie verunsichern haben (Pos. 357). Ihre größte Sorge sei es, dass sie mit ihren Sprachkompetenzen nicht das ausdrücken kann, was sie gerne ausdrücken möchte; dass ihre Sprache sich wie ein Filter auf ihre Persönlichkeit lege und diese „verfälsche“ (Pos. 333, 385–389).

Im weiteren Verlauf berichtet Lara von einer Situation aus dem Französischstudium, die sie nachhaltig beeinflusst hat: Als Reaktion auf einen Fehler fragte die Lehrperson eine Mitlernende: „Schämst du dich nicht, dass du hier bist? [...] Schämst du dich nicht dafür, dass du jetzt hier sitzt, [...] ohne dich da so vorbereitet zu haben [...]?“ (Pos. 402). Der Vorfall beschäftigt sie immer noch, obwohl sie nicht persönlich betroffen war. Sie habe sich daraufhin in diesem Unterricht „zurückgezogen und versucht zu verstecken“ (Pos. 410). Zugleich erzählt sie, dass etwa die Hälfte der Kommiliton:innen den Kurs bereits kurz nach Beginn des Semesters aufgrund des Lehrstils abgebrochen hatte (Pos. 414–442).

Im Gespräch hat Lara die unterschiedlichen Lehrstile im Spanisch- und Französischstudium intensiv reflektiert und kommt zu dem Ergebnis, dass sie sich im Spanischunterricht mehr beteilige und sicherer fühle (Pos. 456–460). Im Französischunterricht hingegen verwendet sie Vermeidungsstrategien, um mit ihrer Unsicherheit umzugehen:

Da ist man dann plötzlich nicht mehr mit dem, nicht mehr 100% beim Inhalt vom Unterricht, sondern auch zu so einem großen Teil beschäftigt mit Sachen wie Mimik, Augenkontakt halten, nicht halten, so tun, als würde man arbeiten oder halt was weiß ich. Also man ist halt nicht zu 100% beim Thema oder man kann nicht zu 100% beim Thema sein, weil man sich darum kümmern muss, dass man sozusagen gut wieder rauskommt so, ja (Pos. 472).

Sie erkennt, dass sie daher auch im Spanischunterricht erheblich mehr lernt, denn „wenn man etwas durch Angst zum Beispiel lernt, oder lernen muss, dann bleibt es auch

ganz anders im Hirn“ (Pos. 452). In der kontrastiven Betrachtung dieser Unterrichtserfahrungen wird deutlich, dass der wenig wertschätzenden Lehrstil und die negative Fehlerkultur im Französischunterricht Unsicherheiten hervorgerufen haben, die wiederum den Kompetenzzugewinn negativ beeinflussen.

Denisa. Denisa³⁵ ist 22 Jahre alt zunächst einsprachig Polnisch aufgewachsen. Sie ist in Polen geboren und hat dort ihre Kindheit verbracht. Mit 13 Jahren ist sie mit ihrer Mutter aus politischen Gründen nach Deutschland gekommen, zu diesem Zeitpunkt hatte sie keine Deutschkenntnisse. Sie beschreibt diesen Moment als sehr einschneidend und emotional belastend (Pos. 8, 150–152). Denisa besuchte zunächst eine Realschule mit zusätzlichem DaZ-Kurs, nach einem Jahr wechselte sie auf ein Gymnasium. Nach der ersten Fremdsprache Englisch kam Spanisch als zweite Fremdsprache hinzu, ein Jahr später ergänzte sie um Latein (Tab. 32). Denisa erzählt, dass Englisch bereits seit ihrer Kindheit „eine große Bedeutung in [ihrem] Leben“ (Pos. 8) gespielt habe, sodass sie darauf in ihrer ersten Zeit in Deutschland als kommunikative Ressource zurückgreifen konnte.

Tabelle 32

Spracherwerbsfolge von Denisa

Sprache	Alter zu Beginn des Erwerbs	Ende des Erwerbs	Kontext	Erreichtes Niveau
Polnisch	ab Geburt	bis heute	Erstsprache	C2
Englisch	5	bis heute	Kindergarten, Schule, Universität	B2/C1
Deutsch	13	bis heute	Zweitsprache	C2
Spanisch	14	bis heute	Schule, Universität	B1/B2
Latein	17	20	Schule	k. A.
Schwedisch	20	bis heute	Universität	B1
Italienisch	21	bis heute	Universität	A1

Sie hat jedoch sowohl in Bezug auf das Deutsche als auch in Bezug auf das Englische in dieser Zeit negative Erfahrungen gemacht: Denisa berichtet von einer Situation innerhalb der ersten Monate in Deutschland, in der eine Lehrerin so getan habe, als hätte sie sie nicht verstanden, weil sie einen grammatischen Fehler gemacht habe (Pos. 131, 142–144). Diese

³⁵ Alle Verweise in diesem Kapitel beziehen sich auf das Interview #207 vom 19.05.2024.

Situation habe sie „sehr verunsichert“ (Pos. 144). Sie sprach daraufhin immer weniger Deutsch und zunehmend Englisch, worin sie sich sicher fühlte. Dies wurde ihr ebenfalls untersagt (Pos. 147–150). Sie erlebte darüber hinaus viele abschätzige Bemerkungen wie „Deutsche Sprache, schwere Sprache, ne?“ (Pos. 139). In der Rückschau waren die ersten ein bis zwei Jahre in Deutschland äußerst herausfordernd, sie fühlte sich isoliert, täuschte sogar Krankheiten vor, um nicht in die Schule gehen zu müssen (Pos. 150–152).

Ein Lichtblick war der neu einsetzenden Spanischunterricht: Sie erwähnt vor allem ihre Lehrerin, die zugleich DaZ-Lehrerin und „einfach sehr, sehr toll, auch ein sehr toller Mensch“ war (Pos. 49) und sie sehr in ihrer schwierigen Lebenssituation bestärkt habe. Das Spanische und auch das Englische werden zu geschützten Räumen, in denen sie aktive Selbstermächtigung erlebt und „aufblühen“ kann (Pos. 168–174). Sie hat zum ersten Mal das Gefühl, etwas zu verstehen und sogar durch das Polnische erhebliche Vorteile im Spanischen zu haben (Pos. 64–70). Sie verbindet das Spanische mit „Liebe“ und „Glück“ (Pos. 64). Auch heute drückt sich dies noch in ihrer enormen Freude für den Spanischunterricht aus (*Enjoyment: M = 4.44*).

Mit den Jahren erwirbt sie erstsprachliche Deutschkompetenzen und wird mit überraschenden Kommentaren konfrontiert, wie gut ihr Deutsch sei (Pos. 141). Dadurch fühlt sie sich erstmals anerkannt und zugehörig, wie sie eindrucksvoll schildert:

Am Anfang, als ich noch bisschen jünger war und schon bisschen besser gesprochen habe, war das für mich so, Oh ja, uff ne ich, ich bin eine von den Guten, ne, mich akzeptieren sie, ich bin jetzt angekommen in dieser Gesellschaft. Mittlerweile sehe ich das sehr kritisch, weil eben, Ja und wenn nicht, dann, dann was, was ist deine Konsequenz, in dem wie du mich behandelst, wie du mich siehst, ne? Das äh, das ist halt sehr viel so eine Selbstreflexion, Selbstkritik ne, aber es ist... Früher natürlich, wenn mich in der Schule jemand gelobt hat, dann war ich so, Okay, endlich endlich mögen die mich, ne, endlich bin ich Eine von denen. Aber mittlerweile denke ich mir so, Okay, danke. (Pos. 156)

Es wird deutlich, wie sehr Denisa als Jugendliche ihren Selbstwert über die fehlende Anerkennung ihrer Sprachkompetenzen und „Integrationsleistung“ definiert. Sie fühlt sich nicht als Mensch gesehen und geschätzt, solange sie sich nicht (sprachlich) assimiliert. Für die sich in der Entwicklung befindenden Identität einer Jugendlichen ist dies geradezu existenziell.

Es überrascht wenig, dass Denisa sich für ein Lehramtsstudium mit den Fächern Englisch, Spanisch und Italienisch entscheidet, nachdem der Fremdsprachenunterricht für sie ein Ort des *Empowerments* war. Zugleich möchte sie ihre Erfahrungen an Kinder in ähnlicher Lebenslage weitergeben (Pos. 310).

Im universitären Spanischunterricht fühlt sie sich grundsätzlich wohl. Sie macht immer wieder deutlich, dass sie sich durch gute Beziehungen zu ihren Kommiliton:innen und zur Lehrkraft sowie die positive Fehlerkultur sicher fühlt (Pos. 114–116, 211–241).

Sie kennt aber auch das Gefühl der Unsicherheit. Manchmal empfindet sie im Spanischunterricht Unbehagen, das auch auf ihre Erfahrungen mit dem Sprachenmanagement in der Schule zurückzuführen sein könnte:

Ah, ich glaub, das ist so eine generelle, generelle Angst, aus der Schule resultierend, dass man Angst hat davor, was Falsches zu sagen, *weil das sofort bestraft wird*, was in der Uni gar nicht so ist. Aber diese Angst ist trotzdem da [...]. (Pos. 124)

Noten sind ihr zwar nicht wichtig, aber sie hat große Prüfungs- und Versagensangst. Sie befürchtet, ihre Familie und Freunde zu enttäuschen, auch wenn sie dies selbst als „komplett irrational“ bezeichnet (Pos. 175–192). Auch hier wird deutlich, wie sehr sie Leistung mit Wertschätzung für sich als Person verknüpft.

Es mag zunächst erstaunen, dass Denisa heute trotz ihrer vielen negativen Erlebnisse und der hier ausgedrückten Unsicherheit einen niedrigen *Anxiety*-Wert im Spanischunterricht aufweist ($M = 1.88$), der sogar unter dem Mittelwert der Spanisch-Herkunftssprecher:innen ($M = 2.12$) liegt. Auch dies lässt sich aus ihrer Biographie erklären, denn sie sagt deutlich, dass für sie das Verstehen und Verstanden-Werden im Vordergrund steht, nachdem sie selbst durch die Migration isoliert in einer sprachlich fremden Umgebung lebte: „[D]ie *Message* ist das, was zählt und nicht das ganze sprachliche Drumherum“ (Pos. 160). Dies spiegelt sich auch in der schriftlichen Befragung, bei der sie auf das Item „*Ich ärgere mich, wenn ich nicht verstehe, was die Lehrkraft auf Spanisch sagt.*“ Mit „*trifft eher zu*“ antwortet. Im Interview darauf angesprochen, zeigt sie eine deutliche mimische Reaktion und nennt solche Momente zunächst „enttäuschend“ (Pos. 277). Am Ende des Gesprächs formuliert sie auf eine konkrete Nachfrage diesen kausalen Zusammenhang zwischen ihrer Migrations-/Spracherfahrung und ihrer Resilienz und Fokussierung auf Inhalte selbst:

LS: Glaubst du oder kannst du dir vorstellen, dass du heute so sicher bist, wenn du Spanisch sprichst, ne, dass du sagst, *Ist mir egal, ob ich ein Fehler mache, Hauptsache der Inhalt kommt an*, weil du diese Erfahrung gemacht hast mit der Migration und mit der neuen Sprache in Deutschland?

Probandin: Ja, ja, ich glaube schon ich, ich kann das nicht beweisen, das ist immer so, das sind alles immer nur Gefühle und das, was ich von mir selbst sagen kann, aber ich glaube schon. Ich glaube schon, dass das, dass diese essenzielle, dieses Essenzielle, [...] dass ich das überbringen kann, was ich will, steht schon sehr im Vordergrund, ja. Und ich glaube, dieser Wille bei mir, dass, dass ich Sprachen einfach gerne mag, ist bei mir dieses, *So! Ich will alles verstehen!*, und deswegen habe ich vielleicht bei der Frage so, *Ich ärgere mich, wenn ich das*

in der Veranstaltung nicht verstehe, weil diese Angst in mir immer noch vielleicht ist, Okay, ich komme nicht mit, ich verstehe nicht, ich versteh das nicht, ich gehöre nicht dazu. Ja, und vielleicht ist das einfach dadurch, ja. (Pos. 301-302)

Sie erzählt weiter, dass sie sich diese Fragen schon lange stellen würde und betont nochmals, dass sie Sprachen so gerne lerne, weil in ihr ein tiefes Bedürfnis ist, alles zu verstehen (Pos. 304). Sie bezeichnet diese Strategie als ihren „Verteidigungsmechanismus“ (Pos. 308) gegen die Passivität des Nicht-Verstehens (Pos. 306).

Heute ist Denisa balanciert bilingual mit einer leichten Dominanz des Deutschen (Pos. 89–90, 96), sie verfügt sowohl im Polnischen als auch im Deutschen über erstsprachliche Kompetenzen und eine vergleichbare emotionale Verbundenheit (Pos. 71–78). Dies ist ein beispielhafter Beleg, dass erstsprachliche Kompetenzen auch noch im Jugendalter innerhalb weniger Jahre erreicht werden können und stützt die *Critical Period Hypothesis* nicht (Grotjahn & Schlak, 2013). In ihrem Alltag sind vier Sprachen zentral: Polnisch in ihrer Familie und mit ihrem Partner, Deutsch im alltäglichen Leben und Freundeskreis, Englisch und Spanisch im Studium. Durch ihre multiplen Sprachlernerfahrungen verfügt sie über ein ausgeprägtes metalinguistisches Wissen und hohe Sprachbewusstheit, die ihr das Sprachenlernen erleichtern (Pos. 72–74, 94, 283–296, 330). Ihre eigene Migrationserfahrung hat ihr darüber hinaus eine offene, empathische Sicht auf die Welt ermöglicht (Pos. 300). Es konnten Zusammenhänge zwischen biographischen Elementen, Selbstwert/Identität, Sprachlernmotivation und Sprachverwendung festgestellt werden.

Diskussion

In der vorliegenden Arbeit wurde der Einfluss verschiedener individueller Faktoren auf *Foreign Language Classroom Anxiety* und *Foreign Language Enjoyment* im universitären Spanischunterricht untersucht. In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der quantitativen Online-Befragung und der qualitativen Interviews zusammengeführt und in Bezug auf die Forschungsfragen diskutiert.

Sprachlernerfahrungen und emotionales Erleben im Fremdsprachenunterricht

Die I. Forschungsfrage zielt darauf ab, mögliche Zusammenhänge zwischen soziodemographischen, sprachlerner:innen- und unterrichtsbezogenen Variablen sowie der *Foreign Language Classroom Anxiety* und *Foreign Language Enjoyment* zu identifizieren. Insbesondere potentielle Effekte der Sprachbiographie und Sprachlernerfahrungen sind bislang wenig erforscht und stehen im Fokus der Analyse.

Als sozio-demographische Variablen wurden Lebensalter und Geschlecht erhoben. Es zeigte sich deskriptiv, dass ältere Lernende tendenziell mehr *Enjoyment* und weniger *Anxiety* verspüren als jüngere Lernende. Dies erscheint aufgrund der vermutlich hohen intrinsischen Motivation von älteren Studierenden naheliegend. In den Regressionsmodellen ließ sich für Lebensalter jedoch kein Effekt nachweisen. Die hier untersuchte Stichprobe von Studierenden variiert kaum im Lebensalter, nur 4.1 % sind über 30 Jahre alt. Zwar gibt es vergleichbare Studienergebnisse, die Effekte zugunsten älterer Lerner:innen belegen (für *Enjoyment*: Dewaele & Dewaele, 2017; Dewaele & MacIntyre, 2014; Dewaele et al., 2018, 2019a; für *Anxiety*: Dewaele, 2007; Dewaele et al., 2008, 2018; Dewaele & Al-Saraj, 2015; Dewaele & Dewaele, 2017), Rückschlüsse sollten aufgrund der ungleich verteilten Stichprobe aber mit Vorsicht gezogen werden.

Für das Geschlecht zeigte sich ein kleiner Unterschied für *Anxiety*: Weibliche Studierende hatten bereits deskriptiv leicht erhöhte Werte, auch in der Regression erwies sich eine weibliche Geschlechtsidentität als Prädiktor für etwas höhere *Anxiety*-Werte ($b = .215$). Dieser Zusammenhang ist bereits in einigen Studien belegt (Dewaele & Dewaele, 2017; Dewaele & MacIntyre, 2014; Dewaele et al., 2016; Park & French 2013). Andere Studien (Amengual Pizarro, 2019; Bensalem, 2021; Dewaele & Al-Saraj, 2015; Öztürk, 2016) fanden den Effekt zwar nicht, dies könnte mit der geringen Effektgröße zusammenhängen. Insgesamt sollten Geschlechtsdifferenzen daher nicht überinterpretiert werden. Zwischen dem Geschlecht und *Enjoyment* wurde, ähnlich wie in einem Teil der Studien, jedoch kein Zusammenhang gefunden (Dewaele & Dewaele, 2017; Dewaele & MacIntyre, 2019; Jiang & Dewaele, 2019; Mierzwa, 2018).

Im Fokus der Analyse standen die Sprachlernerfahrungen in der Zielsprache Spanisch. Für das Alter bei Erwerbsbeginn zeigten sich weder für *Anxiety* noch für *Enjoyment* Effekte. Die Kritik an altersbezogenen Ansätzen hat somit einen weiteren Beleg erhalten (Grotjahn, 2016; Hulstijn, 2015).

Das selbsteingeschätzte Sprachniveau zeigte hingegen deutliche Zusammenhänge: Umso höher das globale Sprachniveau in einer Sprache ist, desto geringer ist die *Anxiety* und desto höher ist die *Enjoyment* ausgeprägt. Dies bestätigt vorangegangene Forschungsarbeiten (Amengual Pizarro, 2019; Botes et al., 2020; Dewaele & Dewaele, 2017; Dewaele et al., 2008, 2018; Thompson & Lee, 2013). Bemerkenswert ist, dass sich jedoch in dieser Stichprobe Schwellen nachweisen lassen. In den produktiven Fertigkeiten liegen sie

etwa bei B1-Niveau, in den rezeptiven Fertigkeiten etwa bei B2-Niveau. Vermutlich ist die Unsicherheit im frühen Erwerb besonders niedrig und die Sprachlernfreude besonders hoch ausgeprägt – dies relativiert sich mit wachsenden Kompetenzen. Sobald ein hohes Kompetenzniveau von etwa B2/C1 erreicht wurde, spielt *Anxiety* kaum noch eine Rolle und die *Enjoyment* überwiegt.

Ebenso korreliert die *Exposure* zum Spanischen, gemessen anhand der Verwendungshäufigkeit in Stunden pro Tag und Tagen pro Woche, erwartungsgemäß negativ mit *Anxiety* und positiv mit *Enjoyment*. Auch Auslandsaufenthalte im spanischsprachigen Land, die automatisch mit einer hohen *Exposure* einhergehen, zeigen signifikant reduzierte *Anxiety*, jedoch keinen Effekt auf *Enjoyment*. Die Dauer des Auslandsaufenthalts scheint zudem nicht ausschlaggebend zu sein. Dies stimmt mit Ergebnissen von Dewaele und Kolleg:innen (2008) überein, die feststellen, dass der Spracherwerb von besonders wenigen Unsicherheiten geprägt ist, wenn natürliche und gesteuerte Erwerbskontexte kombiniert werden. Dies resultiert vermutlich aus den integrierten Vorteilen von impliziten und explizitem sprachlichen Wissen.

Zu guter Letzt sollen die unterrichtsbezogenen Variablen diskutiert werden. In dieser Arbeit wurden dazu zwei Variablen einbezogen, die in dieser Form bislang nicht systematisch erhoben wurden (Dewaele, 2022; MacIntyre & Wang, 2022): Die Erstsprache der Lehrkraft sowie die Anwesenheit von Herkunftssprecher:innen im Spanischunterricht. Es konnten quantitativ keine Unterschiede in den *Anxiety*-Werten in Abhängigkeit von diesen Variablen identifiziert werden, obwohl ein Zusammenhang aus den Interviews hervorgeht: Helena, Amelie, Valeria und Lara fühlen sich unsicherer, wenn Herkunftssprecher:innen des Spanischen anwesend sind, Helena und Lara berichten dies zusätzlich auch für L1-Lehrkräfte. Einzelne Studien (Dewaele & Dewaele, 2017; Dewaele et al., 2018) berichteten bereits, dass die potentielle negative Bewertung durch die Lerngruppe ein Auslöser von *Anxiety* sein kann. Es ist eine häufige Befürchtung von Fremdsprachenlernenden, dass L1-Sprecher:innen jeden Fehler bemerken würden – dies bestätigt sich ausdrücklich in den Interviews.

Quantitativ zeigt sich zugleich, dass die *Enjoyment*-Werte der Studierenden signifikant höher sind, wenn die Lehrkraft L1-Sprecher:in des Spanischen ist. Dieser Zusammenhang bestätigt sich auch im Regressionsmodell: Die Erstsprachlichkeit der Lehrkraft ist mit $b = .324$ ein relevanter Prädiktor von Freude im Fremdsprachenunterricht. Die Lehrkraft gilt bereits als wichtigster Einflussfaktor auf *Enjoyment* im Fremdsprachenunterricht (Dewaele, 2022).

Besonders positiv wirke sich ein authentischer Gebrauch der Zielsprache aus (Dewaele & Dewaele, 2017; Dewaele et al., 2018, 2019a; Mierzwa, 2018). Dies steht in Einklang mit einer Analysen von Dewaele und Kolleg:innen (2019b), die eine reduzierte *Enjoyment* vorfanden, wenn die Kompetenz der Lehrperson in der Zielsprache gering war. Auch dieser Aspekt tauchte in den qualitativen Daten auf: Helena berichtet negativ über eine Lehrkraft, dass sie keine „Muttersprachlerin“ war und daher viele Dinge nicht gut erklären konnte. Dies führte zu Frustration, also weniger Freude am Unterricht. Der Zusammenhang zwischen hoher *Enjoyment* und einer sprachkompetenten, authentischen Lehrperson wird auch hier bestätigt.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das emotionale Erleben im Fremdsprachenunterricht von einer Vielzahl an individuellen Faktoren beeinflusst werden kann. In dieser Stichprobe lassen sich *Enjoyment*, die globale Sprachkompetenz im Spanischen und das Geschlecht, nebst sprachbiographischer Variablen, als Prädiktoren für *Anxiety* belegen. Für *Enjoyment* konnten *Anxiety*, die Erstsprachlichkeit der Lehrkraft und Exposure als relevante Prädiktoren identifiziert werden. Die zuvor aufgestellte Hypothese, dass neben sozio-demographischen und unterrichtsbezogenen Variablen auch die bisherigen Sprachlernerfahrungen im Spanischen für die Ausprägung der *Foreign Language Classroom Anxiety* und die *Foreign Language Enjoyment* relevant sind, konnte demnach für alle Variablen bis auf das *Age of Onset* bestätigt werden.

Mehrsprachigkeit und emotionales Erleben im Fremdsprachenunterricht

Die II. Forschungsfrage beschäftigt sich mit den Zusammenhängen zwischen ein- und mehrsprachigen Aufwachsen sowie der Sprachbiographie, d. h. dem Grad der Mehrsprachigkeit gemessen an der Anzahl im Laufe des Lebens erworbener und der Anzahl heute im Alltag genutzter Sprachen, und der *Foreign Language Classroom Anxiety* und der *Foreign Language Enjoyment*.

In den meisten Studien wurde Mehrsprachigkeit bislang ausschließlich über den Indikator „Anzahl erworbener Sprachen“ operationalisiert (Botes et al., 2020; Dewaele, 2007; Dewaele et al., 2008; Dewaele & Al-Saraj; Dewaele et al., 2024), gelegentlich wurden Kompetenzniveaus miteinbezogen (Thompson & Lee, 2013). Die Forschungsergebnisse waren dementsprechend inkonsistent. Die vorliegende Arbeit hingegen strebt an, Mehrsprachigkeit komplexer zu erheben, um aussagekräftigere Ergebnisse zu erreichen.

Zunächst wurde die Anzahl erworbener Sprachen ebenso miterhoben. Erwartungsgemäß korrelierten diese schwach bis moderativ negativ mit *Anxiety* (Dewaele, 2007; Dewaele & Dewaele, 2017; Dewaele et al., 2008, 2024; Dewaele & MacIntyre, 2014), jedoch entgegen der Studienlage nicht mit *Enjoyment* (Botes et al., 2020; Dewaele & MacIntyre, 2014; Dewaele et al., 2024). Dies ist überraschend; zwar zeigten einzelne Studien (Botes et al., 2020), dass Effekte erst bei hohen Kompetenzniveaus zutage traten, allerdings sind diese in der vorliegenden Stichprobe mit durchschnittlich B2-Niveau gegeben. Identische Ergebnisse ergaben sich für die Variable „Anzahl im Alltag verwendeter Sprachen“, die eine gebrauchsbazogene Annäherung an den Grad der heutigen Mehrsprachigkeit ist (Grosjean, 2020). Die Anzahl erworbener Sprachen wurde ebenso in die Regressionsmodelle integriert und zeigte sich als relevanter Prädiktor für *Anxiety*, nicht aber für *Enjoyment*: Mit jeder zusätzlichen Sprache reduziert sich der *Anxiety*-Wert um $b = -.070$. Dies mag zunächst gering erscheinen, angesichts der Tatsache, dass die Studierenden durchschnittlich $M = 4.78$ Sprachen erworben haben, ist dies ein beachtlicher Effekt. Es ist also anzunehmen, dass multiple Sprachlernerfahrungen und ein hoher Grad an Mehrsprachigkeit mit reduzierter Unsicherheit im Fremdsprachenunterricht zusammenhängen.

Vergleicht man die Studierenden anhand dessen, ob sie mit einer weiteren Herkunftssprache – Spanisch oder einer anderen Sprache – oder monolingual aufgewachsen sind, so zeigt sich ein differenzierteres Bild: Im direkten Vergleich weisen Herkunftssprecher:innen des Spanischen signifikant niedrigere *Anxiety*-Werte als die monolingualen Studierenden auf. Auch hier zeigen sich keine Effekte in Bezug auf *Enjoyment*. Zugleich weisen die spanischen Herkunftssprecher:innen ein signifikant höheres Kompetenzniveau und signifikant höhere *Exposure* im Spanischen auf. Im Regressionsmodell für *Anxiety* bestätigt sich die ursprüngliche Hypothese: Aufwachsen mit einer anderen Herkunftssprache als Spanisch ist ein negativer Prädiktor für *Anxiety*, ebenso wie die globale Sprachkompetenz, die diesen Effekt in der isolierten Testung überlagerte und einen Vorteil der Herkunftssprecher:innen des Spanischen ergab. Dieses Ergebnis schließt sich an die Studie von Dewaele, Guedat-Bittighofer und Kolleg:innen (2023) an, die ebenfalls den negativen Zusammenhang zwischen bilingualem Aufwachsen und *Anxiety* mit hoher Effektstärke nachwies. Dies ist ein deutliches Signal für potentielle mehrsprachige Ressourcen in Bezug auf das emotionale Erleben im Fremdsprachenunterricht.

Die Sprachdominanz oder Kompetenz in der anderen Herkunftssprache zeigte jedoch keinen Effekt auf *Anxiety*. Die positiven Effekte des mehrsprachigen Aufwachsens könnten sich demnach bereits bei geringen Sprachkompetenzen zeigen (Bensalem & Thompson, 2021; Thompson & Khawaja, 2016).

Auch in den qualitativen Einzelfallanalysen sind Unterschiede zwischen ein- und mehrsprachig aufgewachsenen Studierenden sichtbar. Die Herkunftssprecher:innen des Spanischen, Luis und Valeria, unterscheiden sich in ihrem Profil erheblich. Luis ist mit zwei Erstsprachen aufgewachsen und weist sehr niedrige *Anxiety*-Werte auf. Sein Spanischunterricht macht ihm zudem wenig Freude, denn sprachliche Korrektheit ist für ihn nicht relevant – er langweilt sich und hat dadurch reduzierte *Enjoyment*-Werte (vor allem im Vergleich zu Valeria). Für ihn steht gelingende Kommunikation im Vordergrund und die erreicht er mit seinen derzeitigen herkunftssprachlichen Kompetenzen. Daher verspürt er kaum Unsicherheit.

Valeria hingegen hat die Herkunftssprache Spanisch erst ab 14 Jahren im schulischen Fremdsprachenunterricht erlernt und beschäftigt sich seitdem intensiv mit der Sprache. Sie erlebt zwar aufgrund einer hohen emotionalen Verbundenheit und identitären Bedeutung äußerst hohe *Enjoyment*, zugleich fühlt sie sich aber deutlich gehemmt und verunsichert. Sie vergleicht sich mit „echten Muttersprachler:innen“ und hat das Gefühl, durch ihre als unzureichend wahrgenommenen Sprachkenntnisse ihrer Herkunft nicht gerecht zu werden. Dadurch verspürt sie hohe Unsicherheit und Scham, es liegt die spezifische Form der *Heritage Language Anxiety* vor.

Die Studentinnen, die mit einer anderen Herkunftssprache, in diesem Fall Russisch und Polnisch, aufgewachsen sind, unterscheiden sich quantitativ nur wenig: Beide haben hohe *Enjoyment*-Werte; Lara zeigt geringe bis mittlere *Anxiety*, Denisa sogar vergleichbar niedrige Werte wie Luis. Im sprachbiographischen Interview zeigen sich jedoch deutliche Unterschiede. Lara ist im Alter von 3,5 Jahren nach Deutschland migriert und spricht seitdem fast ausschließlich Deutsch, sie fühlt sich dem Russischen aber weiterhin sehr verbunden. Sie schildert im Interview zwei verschiedene Unterrichtskontexte, zum einen eine wertschätzende Lehrkraft, bei der sie sich gerne auf Spanisch beteiligt, zum anderen eine Französisch-Lehrkraft, die sich sehr abwertend äußert. Sie beschreibt, wie sie sich im Unterricht zunehmend gestresst und gehemmt fühlt, sich zurückzieht und dauerhaft damit beschäftigt ist, nicht aufzufallen. Dies hat sich sehr negativ auf ihre Beteiligung und auch auf

ihren Lernerfolg ausgewirkt. Zwar wurden die *Anxiety*-Werte nicht für den Französischunterricht erhoben, aber es lässt sich vermuten, dass sie deutlich höher sind als im Spanischunterricht.

Denisa hingegen ist im Alter von 13 Jahren ohne Deutschkenntnisse nach Deutschland migriert. Sie hat dies als einschneidenden Moment beschrieben; es folgten mehrere Jahre der Isolation und Selbstwertkonflikte. Gerade in der Jugend, in der soziale Anerkennung essentiell für die Identität ist, war sie in einer Situation, in der sie sprachlich nicht verstanden und zurückgewiesen wurde. Mit wachsenden Deutschkompetenzen hatte sie zunehmend das Gefühl, dass man ihr Wertschätzung und Anerkennung entgegen brachte. Heute ist Denisa balanciert bilingual und hat eine sehr hohe Sprachlernfreude entwickelt. Sprachen sind für sie Türöffner zu menschlichen Beziehungen und Anerkennung. Es überrascht daher wenig, dass sie für den Spanischunterricht erläutert, unabhängig von Fehlern einfach verstanden werden zu wollen, und dass sie daher auch keine Unsicherheit hinsichtlich sprachlicher Korrektheit spürt.

Die Beispiele von Lara und Denisa zeigen, wie unterschiedlich sich die niedrigen *Anxiety*- und hohen *Enjoyment*-Werte erklären lassen: Während Lara stark von der Lehrkraft beeinflusst wird, ganz unabhängig von ihrer mehrsprachigen Biographie, schöpft Denisa gerade aus ihrer eigenen Migrationserfahrung und Mehrsprachigkeit hohes Selbstvertrauen.

Die Hypothese konnte somit teilweise bestätigt werden: Mehrsprachig aufgewachsene Personen zeigen quantitativ signifikant weniger *Anxiety* im Fremdsprachenunterricht als einsprachig aufgewachsene Lernende. Das Regressionsmodell belegt, dass es sich bei den Variablen „Aufwachsen mit einer (anderen) Herkunftssprache (als Spanisch)“ und „Anzahl erworbener Sprachen“ um zwei unterschiedliche Konstrukte handelt, die jedoch beide unabhängige Prädiktoren niedriger *Anxiety*-Werte sind. Für das mehrsprachige Aufwachsen mit einer anderen Herkunftssprache tritt dieser Effekt jedoch erst im Modell zutage – bei der isolierten Testung der Variablen schien es so, als wären Herkunftssprecher:innen des Spanischen im Vorteil. Dies wurde jedoch von der hohen Sprachkompetenz überlagert: Kontrolliert man den Effekt der Sprachkompetenz im Spanischen, zeigt sich ein mehrsprachiger Vorteil. Die Interviewdaten der spanischen Herkunftssprecher:innen bestätigen dies: Eine hohe Sicherheit wie bei Luis ist bei hohen Sprachkompetenzen wahrscheinlich; zugleich kann aufgrund der emotionalen und identitären Verbundenheit bei geringeren Sprachkompetenzen *Heritage Language Anxiety*

entstehen. Zugleich sind die Daten der mit einer anderen Herkunftssprache aufgewachsenen Studierenden ein Beleg dafür, dass mehrsprachiges Aufwachsen eine Ressource für das emotionale Erleben im Fremdsprachenerwerb sein kann, auch wenn eine Vielzahl an Faktoren relevant bleiben. Für *Enjoyment* kann die Nullhypothese nicht verworfen werden.

Limitationen

Die vorliegende Arbeit ist nicht ohne Limitationen. Das Forschungsdesign, bestehend aus einer quantitativen Befragung und qualitativen, sprachbiographischen Interviews, war ein völlig neuer Zugriff auf den Forschungsdiskurs zu affektiven Variablen im Fremdsprachenerwerb. Dieser hat sich als vielversprechend erwiesen, jedoch können einige *Learnings* im Bereich der Datenerhebung für zukünftige Arbeiten abgeleitet werden, die die Datenqualität dieser Arbeit eingeschränkt haben könnten.

Bei der Online-Befragung handelt es sich um Selbsteinschätzungen. Die Skalenwerte für *Anxiety* und *Enjoyment* könnten durch Hemmungen, dem eigenen Rollenverständnis als kompetente Studierende, angehende Sprachlehrkraft oder Herkunftssprecher:in und daraus resultierender sozialer Erwünschtheit beeinflusst sein. MacIntyre und Kolleg:innen (1997) weisen zudem nach, dass besonders ängstliche Lernende ihre Sprachkompetenzen in der Zielsprache systematisch unterschätzen – es könnte daher ein *Bias* in den Daten vorliegen. Sprachtestungen könnten dem theoretisch entgegenwirken, praktisch zeigt sich jedoch gerade in Prüfungssituationen *Anxiety*, die wiederum das Ergebnis negativ beeinflusst.

Auch im Sinne einer umfassenden Operationalisierung von Mehrsprachigkeit ist es erstrebenswert, den Grad der Mehrsprachigkeit nicht ausschließlich kompetenzbezogen zu messen, sondern die Inputmenge und -qualität differenziert zu erheben (Mertins et al., in Druck). Ein Instrument zur Messung des Grads der Mehrsprachigkeit, wie es gerade beispielhaft in den *Psycholinguistics Laboratories* an der TU Dortmund entwickelt wird, wird nicht nur die Operationalisierung von Mehrsprachigkeit präzisieren (Mertins et al., in Druck). Ein intervallskaliertes Instrument bestehend aus Likert-Skalen reduziert zugleich praktische Schwierigkeiten der Datenkodierung und -auswertung, die durch eine hohe Anzahl an Freitextfeldern in dieser Arbeit entstanden sind.

In Bezug auf die qualitativen Interviews sind Interviewereffekte die größte Limitation, hier vor allem die Schwierigkeit, die Balance zwischen professioneller Distanz und einem vertrauensvollen Gespräch über Ängste zu halten. Ein Ungleichgewicht zugunsten eines natürlichen Gesprächsverlaufs verleitet beide Gesprächspartner:innen dazu, persönliche

Informationen zu teilen. Die Offenheit der Proband:in erzeugt Tiefe, zugleich können Impulse der Forscher:in suggestiv lenken – dies gilt es zu vermeiden. Der Interviewstil und die Datenqualität profitieren daher von großer Erfahrung der Forschenden.

Darüber hinaus bleibt die Analyse der Interviews auf der Einzelfallebene. Zwar konnten die Fallanalysen bereits neue, interessante Erkenntnisse generieren; mit höheren zeitlichen und personellen Ressourcen könnte eine systematisch ausgewählte, größere Stichprobe hingegen zu tragfähigeren Ergebnissen führen.

Fazit

Die vorliegende Arbeit zielt darauf ab, die Diskurse zu Bildungschancen von mehrsprachig aufgewachsenen Kindern mit dem Diskurs zum erfolgreichen Fremdsprachenerwerb zu vereinen. Während Mehrsprachigkeit, insbesondere unter Beteiligung von Migrationssprachen, immer noch verdächtigt wird, ausschlaggebend für schlechtere Schulleistungen zu sein, zeigt die linguistische Forschung, dass mehrsprachige Personen von Vorteilen profitieren können: Empirische Arbeiten zeigen, dass Mehrsprachigkeit insbesondere bei hohen Kompetenzniveaus in beiden Sprachen zu kognitiven Vorteilen, einem höheren metalinguistischen Wissen und damit auch zu Vorteilen im Fremdsprachenerwerb führen kann.

Individuelle Unterschiede wurden bereits extensiv erforscht, allerdings sind diese selten in Abhängigkeit von mehrsprachigem Aufwachsen erhoben worden. In den Fällen, in denen dies geschah, wurde Mehrsprachigkeit überwiegend unzureichend und eindimensional anhand der Anzahl erworbener Sprachen operationalisiert, unabhängig von Inputmenge und –qualität, Verwendungshäufigkeit oder erreichten Kompetenzniveaus.

Ziel dieser Arbeit war es daher, zu erheben, inwiefern mehrsprachig aufgewachsene Personen, die über multiple Sprachlernerfahrungen verfügen, sich von monolingual aufgewachsenen Personen hinsichtlich ihres emotionalen Erlebens im Fremdsprachenunterricht unterscheiden.

Diese Studie wurde als Mixed-Methods-Design angelegt, das eine quantitative Online-Befragung mit leitfadengestützten, halbstandardisierten Einzelinterviews kombinierte. Die Methodentriangulation sollte zum einen eine mehrdimensionale Operationalisierung von Mehrsprachigkeit ermöglichen und zum anderen einen vertieften sprachbiographischen Zugang ins Feld liefern.

Die Analyse konnte zeigen, dass sowohl *Foreign Language Classroom Anxiety* als auch *Foreign Language Enjoyment* von einer Vielzahl an Variablen beeinflusst werden, die mitunter interagieren oder sich überlagern. Im Rahmen von multiplen Regressionsmodellen stellten sich *Enjoyment*, die Sprachkompetenz im Spanischen und die Anzahl erworbener Sprachen als Prädiktoren für *Anxiety* heraus. Darüber hinaus konnte an dieser Stichprobe belegt werden, dass mehrsprachige, mit einer anderen Herkunftssprache aufgewachsene Studierende über mehrsprachige Ressourcen verfügen, die *Anxiety* reduzieren. Besonders anschaulich konnte dies am Fall der Denisa belegt werden. *Enjoyment* wird erwartungsgemäß ebenfalls von *Anxiety* vorhergesagt; aber auch die Erstsprachlichkeit der Lehrkraft und die *Exposure* im Spanischen sind relevante Prädiktoren.

Es hat sich gezeigt, dass ein Mixed-Methods-Design eine bislang im Feld unbekanntere Datentiefe erzeugen kann. Weitere Analysen der Interviewdaten, z. B. eine Auswertung besonders verunsichernder Situationen oder hinsichtlich des Einflusses von diskriminierenden Erfahrungen, sind zu befürworten. Darüber hinaus ergeben sich erste Hinweise darauf, dass insbesondere mehrsprachige Proband:innen über besonders ausgebaute metalinguistische Kompetenzen, eine hohe Ambiguitätstoleranz sowie einer Vielzahl an Sprachlernstrategien verfügen könnten. Diese Aspekte sollten ebenfalls vertieft analysiert werden.

Zuguterletzt ist diese Arbeit ein Beispiel dafür, wie normal Mehrsprachigkeit in unserer Gesellschaft ist: Etwa die Hälfte der Proband:innen ist mehrsprachig aufgewachsen, quasi alle sind heute aufgrund hoher Kompetenzen und der alltäglichen Verwendung mehrere Sprachen als mehrsprachig zu bezeichnen. Es ist demnach an der Zeit, die defizitorientierte Sicht auf Mehrsprachigkeit abzulegen und sie als Normalfall zu betrachten.

Literaturverzeichnis

- Abrahamsson, N., & Hyltenstam, K. (2009). Age of onset and nativelikeness in a second language: Listener perception versus linguistic scrutiny. *Language Learning*, 59(2), 249–306. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2009.00507.x>
- Agirdag, O. (2010). Exploring bilingualism in a monolingual school system: Insights from Turkish and native students from Belgian schools. *British Journal of Sociology of Education*, 31(3), 307–321. <https://doi.org/10.1080/01425691003700540>
- Amengual Pizarro, M. (2019). Do prospective primary school teachers suffer from foreign language anxiety (FLA) in Spain? *Vigo International Journal of Applied Linguistics*, 16, 9–30. <https://doi.org/10.35869/vial.v0i16.91>
- Anderson, J. A., Mak, L., Keyvani Chahi, A. K., & Bialystok, E. (2018). The language and social background questionnaire: Assessing degree of bilingualism in a diverse population. *Behavior Research Methods*, 50, 250–263. <https://doi.org/10.3758/s13428-017-0867-9>
- Anstatt, T. (2018). Input ohne Output: Rezeptiver Bilingualismus und sein Potenzial. In G. Mehlhorn, & B. Brehmer (Hg.), *Potenziale von Herkunftssprachen: Sprachliche und außersprachliche Einflussfaktoren* (S. 15–38). Stauffenburg.
- Antoniou, K., Grohmann, K. K., Kambanaros, M., & Katsos, N. (2016). The effect of childhood bilingualism and multilingualism on executive control. *Cognition*, 149, 18–30. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2015.12.002>
- Arce Rentería, M., Casalietto, K., Tom, S., Pa, J., Harrati, A., Armstrong, N., Rajan, K. B., Manly, J., Mungas, D., & Zahodne, L. (2019). The contributions of active Spanish-English bilingualism to cognitive reserve among older Hispanic adults living in California. *Archives of Clinical Neuropsychology*, 34(7), 1235. <https://doi.org/10.1093/arclin/acz029.02>
- Barac, R., Bialystok, E., Castro, D. C., & Sanchez, M. (2014). The cognitive development of young dual language learners: A critical review. *Early childhood research quarterly*, 29(4), 699–714. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.02.003>
- Bartolotti, J., & Marian, V. (2016). Bilingual's existing languages benefit vocabulary learning in a third language. *Language Learning*, 67(1), 110–140. <https://doi.org/10.1111/lang.12200>
- Bensalem, E. (2021). Classroom enjoyment and anxiety among Saudi undergraduate EFL students: Does gender matter? *Vigo International Journal of Applied Linguistics*, 18, 9–34. <https://doi.org/10.35869/vial.v0i18.3363>
- Bensalem, E., & Thompson, A. S. (2021). Multilingual effects on EFL learning: A comparison of foreign language anxiety and self-confidence experienced by bilingual and multilingual tertiary students. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(7), 2653–2667. <https://doi.org/10.1080/13670050.2021.1943306>

- Berthele, R. (2021). The extraordinary ordinary: Re-engineering multilingualism as a natural category. *Language Learning*, 71(S1), 80–120. <https://doi.org/10.1111/lang.12407>
- Bialystok, E., & Barac, R. (2012). Emerging bilingualism: Dissociating advantages for metalinguistic awareness and executive control. *Cognition*, 122(1), 67–73. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2011.08.003>
- Blom, W. B. T., Küntay, A. C., Messer, M. H., Verhagen, J., & Leseman, P. P. M. (2014). The benefits of being bilingual: Working memory in bilingual Turkish-Dutch children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 128, 105–119. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2014.06.007>
- Botes, E., Dewaele, J.-M., & Greiff, S. (2020). The power to improve: Effects of multilingualism and perceived proficiency on enjoyment and anxiety in foreign language learning. *European Journal of Applied Linguistics*, 8(2), 279–306. <https://doi.org/10.1515/eujal-2020-0003>
- Botes, E., Dewaele, J.-M., & Greiff, S. (2021). The development and validation of the short form of the foreign language enjoyment scale. *The Modern Language Journal*, 105(4), 858–876. <https://doi.org/10.1111/modl.12741>
- Botes, E., Dewaele, J.-M., & Greiff, S. (2022a). Taking stock: A meta-analysis of the effects of foreign language enjoyment. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 12(2), 205–232. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2022.12.2.3>
- Botes, E., van der Westhuizen, L., Dewaele, J.-M., MacIntyre, P. D., & Greiff, S. (2022b). Validating the short-form foreign language classroom anxiety scale. *Applied Linguistics*, 43(5), 1006–1033. <https://doi.org/10.1093/applin/amac018>
- Bredthauer, S. (2018). Mehrsprachigkeitsdidaktik an deutschen Schulen – eine Zwischenbilanz. *Die Deutsche Schule*, 3, 275–286. <https://doi.org/10.31244/dds.2018.03.08>
- Bredthauer, S. (2019). Sprachvergleiche als multilinguale Scaffolding-Strategie. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 24(1), 127 – 143. <https://zif.tu-journals.ulb.tudarmstadt.de/article/id/3179/>
- Brehmer, B., & Mehlhorn, G. (2015). Russisch als Herkunftssprache in Deutschland. Ein holistischer Ansatz zur Erforschung des Potenzials von Herkunftssprachen. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 26(1), 85–123.
- Brehmer, B., & Mehlhorn, G. (2018). *Herkunftssprachen*. Narr.
- Brennan, R. L., & Prediger, D. J. (1981). Coefficient Kappa: Some uses, misuses, and alternatives. *Educational and Psychological Measurement*, 41(3), 687–699. <https://doi.org/10.1177/001316448104100307>
- Bylund, E., & Norrman, G. (2023). The CPH is dead. Long live the critical period hypothesis. *Brain and Language*, 246, 1–2. <https://doi.org/10.1016/j.bandl.2023.105341>

- Caldwell-Harris, C. L., & MacWhinney, B. (2023). Age effects in second language acquisition: Expanding the emergentist account. *Brain and Language*, 241, 105269. <https://doi.org/10.1016/j.bandl.2023.105269>
- Calvo, N., & Bialystok, E. (2023). Multilingualism and cognitive reserve. In J. Cabrelli, A. Chaouch-Orozco, J. González Alonso, S. M. Pereira Soares, E. Puig-Mayenco, & J. Rothman (Hg.), *The Cambridge handbook of third language acquisition* (S. 555–576). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108957823.022>
- Cenoz, J. (2013a). The influence of bilingualism on third language acquisition: Focus on multilingualism. *Language Teaching*, 46, 71–86. <https://doi.org/10.1017/s0261444811000218>
- Cenoz, J. (2013b). Defining multilingualism. *Annual Review of Applied Linguistics*, 33, 3–18. <https://doi.org/10.1017/s026719051300007x>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Lawrence Erlbaum Associates. <https://doi.org/10.4324/9780203771587>
- Cook, V. (2016). Premises of multi-competence. In V. Cook, & L. Wei (Hg.), *The Cambridge handbook of linguistic multi-competence* (S. 1–25). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107425965.001>
- Crivello, C., Kuzyk, O., Rodrigues, M., Friend, M., Zesiger, P., & Poulin-Dubois, D. (2016). The effects of bilingual growth on toddlers' executive function. *Journal of Experimental Child Psychology*, 141, 121–132. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2015.08.004>
- Cummins, J. (2008). BICS and CALP: Empirical and theoretical status of the distinction. In B. Street, & N. H. Hornberger (Hg.), *Encyclopedia of language and education* (S. 71–83). Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-30424-3_36
- De Angelis, G. (2015). English L3 learning in a multilingual context: The role of parental education and L2 exposure within the living community. *International Journal of Multilingualism*, 12(4), 435–452. <https://doi.org/10.1080/14790718.2015.1071017>
- De Houwer, A. (2009). *Bilingual first language acquisition*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847691507>
- De Houwer, A. (2023). What constitutes success in L2 learning? Time to rid ourselves of the holy grail of 'ultimate attainment'. *Brain and Language*, 246, 105342. <https://doi.org/10.1016/j.bandl.2023.105342>
- Delucchi Danhier, R., & Mertins, B. (2018). Psycholinguistische Grundlagen der Inklusion. Schwerpunkt Bilingualismus. In S. Hußmann, & B. Welzel (Hg.), *DoProfil – Das Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 161 – 178). Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:16573>

- Dewaele, J.-M. (2006). Expressing anger in multiple languages. In A. Pavlenko (Hg.), *Bilingual minds. Emotional experience, expression and representation* (S. 118–151). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781853598746-007>
- Dewaele, J.-M. (2007). The effect of multilingualism, sociobiographical, and situational factors on communicative anxiety and foreign language anxiety of mature language learners. *International Journal of Bilingualism*, 11(4), 391–409. <https://doi.org/10.1177/13670069070110040301>
- Dewaele, J.-M. (2008). The emotional weight of I love you in multilinguals' languages. *Journal of Pragmatics*, 40(10), 1753–1780. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2008.03.002>
- Dewaele, J.-M. (2010). Multilingualism and affordances: Variation in self-perceived communicative competence and communicative anxiety in French L1, L2, L3 and L4. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 48(2), 105–129. <https://doi.org/10.1515/iral.2010.006>
- Dewaele, J.-M. (2013a). Learner-internal psychological factors. In J. Herschensohn, & M. Young-Scholten (Hg.), *The Cambridge handbook of second language acquisition* (S. 159–179). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139051729.011>
- Dewaele, J. M. (2013b). The link between foreign language classroom anxiety and psychoticism, extraversion, and neuroticism among adult bi- and multilinguals. *Modern Language Journal*, 97(3), 670–684. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2013.12036.x>
- Dewaele, J. M. (2017). Are perfectionists more anxious foreign language learners and users? In C. Gkonou, M. Daubney, & J.-M. Dewaele (Hg.), *New insights into language anxiety: Theory, research and educational implications* (S. 70–91). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783097722-006>
- Dewaele, J.-M. (2022). Enjoyment. In S. Li, P. Hiver, & M. Papi (Hg.), *The Routledge handbooks of second language acquisition and individual differences* (S. 190–206). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003270546-16>
- Dewaele, J.-M. (2023). Collecting and analyzing individual differences data in foreign language learning. In A. Mackey, & Susan M. Gass (Hg.), *Current approaches in second language acquisition research: A practical guide* (S. 215–232). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781394259670>
- Dewaele, J.-M., & Al-Saraj, T. M. (2015). Foreign language classroom anxiety of Arab learners of English: The effect of personality, linguistic and sociobiographical variables. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 5(2), 205–228. <https://doi.org/10.14746/sslit.2015.5.2.2>
- Dewaele, J.-M., & Dewaele, L. (2017). The dynamic interactions in foreign language classroom anxiety and foreign language enjoyment of pupils aged 12 to 18. A pseudo-longitudinal investigation. *Journal of the European Second Language Association*, 1(1), 12–22. <https://doi.org/10.22599/jesla.6>

- Dewaele, J.-M., & Li, C. (2021). Teacher enthusiasm and students' social-behavioral learning engagement: The mediating role of student enjoyment and boredom in Chinese EFL classes. *Language Teaching Research*, 25(6), 922–945. <https://doi.org/10.1177/13621688211014538>
- Dewaele, J.-M., & MacIntyre, P. D. (2014). The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4(2), 237–274. <https://doi.org/10.14746/ssl.t.2014.4.2.5>
- Dewaele, J.-M., & MacIntyre, P. D. (2019). The predictive power of multicultural personality traits, learner and teacher variables on Foreign Language Enjoyment and Anxiety. In M. Sato & S. Loewen (Eds.), *Evidence-based second language pedagogy: A collection of instructed second language acquisition studies* (S. 263–286). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351190558-12>
- Dewaele, J.-M., & Stavans, A. (2014). The effect of immigration, acculturation and multicompetence on personality profiles of Israeli multilinguals. *International Journal of Bilingualism*, 18(3), 203–221. <https://doi.org/10.1177/1367006912439941>
- Dewaele, J.-M., Botes, E., & Meftah, R. (2023). A three-body problem: The effects of foreign language anxiety, enjoyment, and boredom on academic achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, 43, 7–22. <https://doi.org/10.1017/S0267190523000016>
- Dewaele, J.-M., Franco Magdalena, A., & Saito, K. (2019b). The effect of perception of teacher characteristics on Spanish EFL Learners' Anxiety and Enjoyment. *The Modern Language Journal*, 103(2), 412–427. <https://doi.org/10.1111/modl.12555>
- 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. *Language Learning*, 58(4), 911–960. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2008.00482.x>
- Dewaele, J.-M., MacIntyre, P. D., Boudreau, C., & Dewaele, L. (2016). Do girls have all the fun? Anxiety and Enjoyment in the Foreign Language Classroom. *Theory and Practice of Second Language Acquisition*, 2(1), 41–63. <https://eprints.bbk.ac.uk/id/eprint/15888>
- Dewaele, J.-M., Saito, K., & Halimi, F. (2022). How foreign language enjoyment acts as a buoy for sagging motivation: A longitudinal investigation. *Applied Linguistics*, 44(1), 22–45. <https://doi.org/10.1093/applin/amac033>
- Dewaele, J.-M., Guedat-Bittighoffer, D., Botes, E., & Dat, M.A. (2023). *How intense and authentic communication in the English Foreign Language classroom can help learners flourish*. Paper presented at the EUROSLA conference, Birmingham.
- Dewaele, J.-M., Sanz Ferrer, M., Kamal Ahmed, I., & Albakistani, A. (2024). Does multilingualism affect foreign language classroom anxiety and foreign language

enjoyment? *Porta Linguarum Revista Interuniversitaria de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, 9, 13 – 29. <https://doi.org/10.30827/portalin.viix.29895>

Dewaele, J. M., Witney, J., Saito, K., & Dewaele, L. (2018). Foreign language enjoyment and anxiety: The effect of teacher and learner variables. *Language Teaching Research*, 22(6), 676–697. <https://doi.org/10.1177/1362168817692161>

Dewaele J.-M., Özdemir C., Karci D., Uysal S., Özdemir E. D., & Balta N. (2019a). How distinctive is the foreign language enjoyment and foreign language classroom anxiety of Kazakh learners of Turkish? *Applied Linguistics Review*, 13(2), 243–265. <https://doi.org/10.1515/applirev-2019-0021>

Dirim, İ. (2010). „Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so.“ Zur Frage des (Neo-)Linguizismus in den Diskursen über die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In P. Mecheril, İ. Dirim, M. Gomolla, S. Hornberg, & K. Stojanov (Hg.), *Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung* (S.91–114). Waxmann.

Dirim, İ., & Khakpour, N. (2018). Migrationsgesellschaftliche Mehrsprachigkeit in der Schule. In İ. Dirim, & P. Mecheril (Hg.), *Heterogenität, Sprache(n), Bildung* (S. 201–226). utb.

Döring, N. (2023). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (6. Auflage). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-64762-2>

Dörnyei, Z., & Dewaele, J.-M. (2023). *Questionnaires in second language research. Construction, administration, and processing*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003331926>

Dörnyei, Z., & Ryan, S. (2015). *The psychology of the language learner revisited*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315779553>

Edele, A., Kempert, S., & Schotte, K. (2018). Does competent bilingualism entail advantages for the third language learning of immigrant students? *Learning and Instruction*, 58, 232 – 244. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.07.002>

Ellis, R. (2004). Individual differences in second language learning. In A. Davies, & C. Elder (Hg.), *The handbook of applied linguistics* (S. 525–551). Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9780470757000.ch21>

Elsner, D. (2020). Fremdsprachen. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle, & D. Rauch (Hg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 39– 45). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20285-9_5

Fleckenstein, J., Möller, J., & Baumert, J. (2018). Mehrsprachigkeit als Ressource. Kompetenzen dual-immersiv unterrichteter Schülerinnen und Schüler in der Drittsprache Englisch. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21, 97–120. <https://doi.org/10.1007/s11618-017-0792-9>

- Fleckenstein, J., Möller, J., & Baumert, J. (2020). Ist jünger immer besser? Frühes Fremdsprachenlernen in der Grundschule. *Pädagogische Psychologie*, 34(3–4), 133–148. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000267>
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218–226. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.218>
- Glantz, A. & Michael, T. (2014). Interviewereffekte. In N. Baur, & J. Blasius (Hg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 313–322). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18939-0_21
- Göbel, K., Rauch, D., & Vieluf, S. (2011). Leistungsbedingungen und Leistungsergebnisse von Schülerinnen und Schülern türkischer, russischer und polnischer Herkunftssprachen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 16(2), 50–65.
- Göbel, K., Schmelter, L., Neuber, K., & Struck, L. (2024). Appreciation of multilingual teaching activities by secondary students in Germany. Findings from a quasi-experimental intervention study on teaching French. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. <https://doi.org/10.1080/01434632.2024.2355273>
- Goetze, J. (2023). Like student like teacher? Taking a closer look at language teacher anxiety. *Annual Review of Applied Linguistics*, 43, 41–55. <https://doi.org/10.1017/s0267190523000053>
- Gogolin, I. (2013). Mehrsprachigkeit und bildungssprachliche Fähigkeiten. In I. Gogolin, I. Lange, U. Michel, & H. H. Reich (Hg.), *Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert* (S. 7–18). Waxmann.
- Gregersen, T., & Horwitz, E. K. (2002). Language learning and perfectionism: Anxious and non-anxious language learners' reactions to their own oral performance. *Modern Language Journal*, 86(4), 562–570. <https://doi.org/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. *The Modern Language Journal*, 98(2), 574–588. <https://doi.org/10.1111/modl.12084>
- Green, J. M. (1993). Student attitudes toward communicative and non-communicative activities: Do enjoyment and effectiveness go together? *The Modern Language Journal*, 77(1), 1–10. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1993.tb01938.x>
- Grosjean, F. (2020). Individuelle Zwei- und Mehrsprachigkeit. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle, & D. Rauch (Hg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 13–21). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20285-9_2
- Grotjahn, R. (2016). Alter. In E. Burwitz-Melzer, G. Mehlhorn, C. Riemer, K.-R. Bausch, & H.-J. Krumm (Hg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (S. 250–254). Francke. <https://doi.org/10.36198/9783838586557>

- Gotjahn, R., & Schlak, T. (2013). Alter und Fremdsprachenlernen: Ein Forschungsüberblick. In A. Berndt (Hg.), *Fremdsprachen in der Perspektive lebenslangen Lernens* (S. 13–45). Lang. <https://doi.org/10.3726/978-3-653-03571-1>
- Häder, M., & Häder S. (2014). Stichprobenziehung in der quantitativen Sozialforschung. In N. Baur & J. Blasius (Hg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 283–297). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18939-0_18
- Helfferich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92076-4>
- Helfferich, C. (2014). Leitfaden- und Experteninterviews. In N. Baur, & J. Blasius (Hg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 559–574). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18939-0_39
- Hopp, H., Vogelbacher, M., Kieseier, T., & Thoma, D. (2019). Bilingual advantages in early foreign language learning: Effects of the minority and the majority language. *Learning and Instruction, 61*, 99–110. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.02.001>
- Horwitz, E. K. (1996). Even teachers get the blues: Recognizing and alleviating language teachers' feelings of foreign language anxiety. *Foreign Language Annals, 29*(3), 365–372. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1996.tb01248.x>
- Horwitz, E. K. (2017). On the misreading of Horwitz, Horwitz and Cope (1986) and the need to balance anxiety research and the experiences of anxious language learners. In C. Gkonou, M. Daubney, & J.-M. Dewaele (Hg.), *New insights into language anxiety. Theory, research and educational implications* (S. 31–47). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783097722-004>
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal, 70*(2), 125–132. <http://dx.doi.org/10.2307/327317>
- Hulstijn, J. H. (2015). *Language proficiency in native and non-native speakers: Theory and research*. John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/llt.41>
- Jiang, Y., & Dewaele, J.-M. (2019). How unique is the foreign language classroom enjoyment and anxiety of Chinese EFL learners? *System, 82*, 13–25. <https://doi.org/10.1016/j.system.2019.02.017>
- Karakaş, N. (2022). Migrationshintergrund – Problematisierung einer Differenzkonstruktion und ihrer Thematisierung in der Lehrer*innenbildung. In Y. Akbaba, B. Bello, & K. Fereidooni (Hg.), *Pädagogische Professionalität und Migrationsdiskurse* (S. 9–28). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-29043-6_2

- Kelle, U. (2014). Mixed Methods. In N. Baur, & J. Blasius (Hg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 153–166). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18939-0_8
- Kieseier, T., Thoma, D., Vogelbacher, M., & Hopp, H. (2022). Differential effects of metalinguistic awareness components in early foreign language acquisition of English vocabulary and grammar. *Language Awareness, 31*(4), 495–514. <https://doi.org/10.1080/09658416.2022.2093888>
- Kirk, N. (2023). MIND your language(s): Recognizing minority, indigenous, non-standard(ized), and dialect variety usage in “monolinguals”. *Applied Psycholinguistics, 44*(3), 358–364. <https://doi.org/10.1017/S0142716422000467>
- Knappik, M., & Mecheril, P. (2018). Migrationshintergrund oder die Kulturalisierung von Ausschlüssen. In İ. Dirim, & P. Mecheril (Hg.), *Heterogenität, Sprache(n), Bildung* (S. 160–179). utb.
- Krüger-Potratz, M. (2020). Mehrsprachigkeit und Einsprachigkeit. Zur Geschichte des Streits um den „Normalfall“ im deutschen Kontext. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle, & D. Rauch (Hg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 341–346). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20285-9_50
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Auflage). Beltz Juventa.
- Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2021). *Fokussierte Interviewanalyse mit MAXQDA. Schritt für Schritt*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-31468-2>
- Lambelet, A., & Berthele, R. (2014). *Alter und schulisches Fremdsprachenlernen – Stand der Forschung*. Institut für Mehrsprachigkeit.
- Lange, I. (2020). Bildungssprache. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle, & D. Rauch (Hg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 53–58). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20285-9_7
- Lechner, S. (2018). Zum Einfluss von Kenntnissen in der Herkunftssprache auf die Verständlichkeit des Englischen als Fremdsprache. In G. Mehlhorn, & B. Brehmer (Hg.), *Potenziale von Herkunftssprachen. Sprachliche und außersprachliche Einflussfaktoren* (S. 81–91). Stauffenburg.
- Lenneberg, E. H. (1967). *Biological foundations of language*. Wiley.
- Li, W. (2008). Research perspectives on bilingualism and multilingualism. In W. Li, & M. Moyer (Hg.), *The Blackwell handbook of research methods on bilingualism and multilingualism* (S. 3–17). Blackwell.
- Li, C. (2020). A positive psychology perspective on Chinese EFL students’ trait emotional intelligence, foreign language enjoyment and EFL learning achievement. *Journal of*

- Multilingual and Multicultural Development*, 41(3), 246–263.
<https://doi.org/10.1080/01434632.2019.1614187>
- Li, C., Dewaele, J.-M., & Jiang, G. (2019). The complex relationship between classroom emotions and EFL achievement in China. *Applied Linguistics Review*, 11(3), 485–510.
<https://doi.org/10.1515/applirev-2018-0043>
- Li, C., Jiang, G., & Dewaele, J.-M. (2018). Understanding Chinese high school students' Foreign Language Enjoyment: Validation of the Chinese version of the Foreign Language Enjoyment Scale. *System*, 76, 183–196. <https://doi.org/10.1016/j.system.2018.06.004>
- Li, C., & Xu, J. (2019). Trait emotional intelligence and classroom emotions: A positive psychology investigation and intervention among Chinese EFL learners. *Frontiers in Psychology. Language Sciences*, 10, 2453. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02453>
- Lightbown, P. M., & Spada, N. (2013). *How languages are learned* (4. Auflage). Oxford University Press.
- Lorenz, E., Rahbari, S., Schackow, U., & Siemund, P. (2020) Does bilingualism correlate with or predict higher proficiency in L3 English? A contrastive study of monolingual and bilingual learners. *Journal of Multilingual Theories and Practices*, 1(2), 185–217.
<https://doi.org/10.1558/jmtp.15517>
- MacIntyre, P. D. (2017). An overview of language anxiety research and trends in its development. In C. Gkonou, M. Daubney, & J.-M. Dewaele (Hg.), *New insights into language anxiety: Theory, research and educational implications* (S. 11–30). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783097722-003>
- MacIntyre, P. D., & Gregersen, T. (2012a). Emotions that facilitate language learning: The positive-broadening power of the imagination. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 2(2), 193–213. <https://doi.org/10.14746/sslLt.2012.2.2.4>
- MacIntyre, P. D., & Gregersen, T. (2012b). Affect: The role of language anxiety and other emotions in language learning. In S. Mercer, S. Ryan, & M. Williams (Hg.), *Psychology for Language Learning* (S. 103–118). Springer. https://doi.org/10.1057/9781137032829_8
- MacIntyre, P. D., & Wang, L. (2022). Anxiety. In S. Li, P. Hiver, & M. Papi (Hg.), *The Routledge handbooks of second language acquisition and individual differences* (S. 175–189). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003270546-15>
- MacIntyre, P. D., & Noels, K. A., & Clément, R. (1997). Biases in self-ratings of second language proficiency: The role of language anxiety. *Language Learning*, 47(2), 265–287.
<https://doi.org/10.1111/0023-8333.81997008>
- Maluch, J. T., & Kempert, S. (2017). Bilingual profiles and third language learning: The effects of manner of learning, sequence of bilingual acquisition, and language use practices. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 22(7), 870–882.
<https://doi.org/10.1080/13670050.2017.1322036>

- Maluch, J. T., Neumann, M., & Kempert, S. (2016). Bilingualism as a resource for foreign language learning of language minority students? Empirical evidence from a longitudinal study during primary and secondary school in Germany. *Learning and Individual Differences*, 51, 111–118. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.09.001>
- Mehlhorn, G. (2020). Herkunftssprecher/innen als Lehramtsstudierende: Hochschuldidaktische Herausforderungen für die sprachpraktische Ausbildung. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 25(1), 1291–1320. <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif>
- Mertins, B. (2023). Sprache und Identität. In H. Höfer, M. Delere, & T. Vogel-Lefèbre (Hg.), *Bildung, Diversität und Medien. Erkundungen entlang aktueller Diskurslinien* (S. 167–177). Kopaed. [https://div.kuwi.tu-dortmund.de/storages/div-kuwi/r/Forschung/Psycholinguistics_Laboratories/Publikationen/Mertins Sprache und Identitaet.pdf](https://div.kuwi.tu-dortmund.de/storages/div-kuwi/r/Forschung/Psycholinguistics_Laboratories/Publikationen/Mertins_Sprache_und_Identitaet.pdf)
- Mertins, B., Alipaß, J., & Odermann, K. (im Druck). Mehrsprachigkeit in der deutschen Schule: Der Einfluss der eigenen Vorurteile von Lehrkräften auf den Schulerfolg der Schüler:innen mit dem sogenannten „Migrationshintergrund“. *Journal of Elementary Education*.
- Mierzwa, E. (2018). The relationship between foreign language enjoyment and gender among secondary grammar school students. *Journal of Education Culture and Society*, 9(2), 117–135. <https://doi.org/10.15503/jecs20182.117.135>
- Montrul, S. (2008). *Incomplete acquisition in bilingualism. Re-examining the age factor*. John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/sibil.39>
- Montrul, S. (2015). *The acquisition of heritage languages*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139030502>
- Morales, J., Calvo, A., & Bialystok, E. (2013). Working memory development in monolingual and bilingual children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 114(2), 187–202. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2012.09.002>
- Odermann, K. (2023). Mehrsprachigkeit und Schriftspracherwerb: Vorteile von Mehrsprachigkeit durch früh entwickeltes metalinguistisches Bewusstsein. In B. Mertins, & R. Delucchi Danhier (Hg.), *Diversity in Cognition* (S. 183–209). Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b21118>
- Olfert, H. (2019). *Spracherhalt und Sprachverlust bei Jugendlichen. Eine Analyse begünstigender und hemmender Faktoren für Spracherhalt im Kontext von Migration*. Narr.
- Öztaş Tüm, D. (2019). Foreign language anxiety among prospective language teachers. *Folklor/Edelbiyat*, 97(1), 317–332. <https://doi.org/10.22559/folklor.946>

- Öztürk, G. (2016). Foreign language teaching anxiety among non-native teachers of English: A sample from Turkey. *Sakarya University Journal of Education*, 6(3), 54–70. <https://doi.org/10.19126/suje.220180>
- Phongsa, M., Mohamed Ismail, S. A. M., & Low, H. M. (2017). Multilingual effects on EFL learning: A comparison of foreign language anxiety experienced by monolingual and bilingual tertiary students in the Lao PDR. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 39(3), 271–282. <https://doi.org/10.1080/01434632.2017.1371723>
- Poarch, G. J., & Bialystok, E. (2015). Bilingualism as a model for multitasking. *Developmental Review*, 35, 113–124. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2014.12.003>
- Poarch, G. J., & Bialystok, E. (2017). Assessing the implications of migrant multilingualism for language education. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 20(2), 175 – 191. <https://doi.org/10.1007/s11618-017-0739-1>
- Polat, B. (2013). Language experience interviews: What can they tell us about individual differences? *System*, 41, 70–83. <https://doi.org/10.1016/j.system.2013.01.021>
- Prada, J., Guerrero-Rodriguez, P, & Pascual y Cabo, D. (2020). Heritage language anxiety in two Spanish language classroom environments. A comparative mixed methods study. *Heritage Language Journal*, 17(1), 92–113. <https://doi.org/10.46538/hlj.17.1.4>
- Prior, A., & van Hell, J. G. (2021). Including bilingual participants in cognitive research. In W. S. Francis (Hg.), *Bilingualism across the lifespan: Opportunities and challenges for cognitive research in a global society* (S. 47 – 65). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315143996-5>
- Rauch, D., Naumann, J., & Jude, N. (2012). Metalinguistic awareness mediates effects of full biliteracy on third-language reading proficiency in Turkish-German bilinguals. *International Journal of Bilingualism*, 16(4), 402–418. <https://doi.org/10.1177/1367006911425819>
- Resnik, P., & Dewaele, J.-M. (2020). Trait emotional intelligence, anxiety and enjoyment in first and foreign language classes. *System*, 94, 102324. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102324>
- Resnik, P., & Dewaele, J.-M. (2021). Learner emotions, autonomy and trait emotional intelligence in 'inperson' versus emergency remote English foreign language teaching in Europe. *Applied Linguistics Review*, 14(3), 473–501. <https://doi.org/10.1515/applirev-2020-0096>
- Rösch, H. (2019). Linguizismus(-kritik) in der Lehrkräftebildung. In S. Schmölder-Eibinger, M. Akbulut, & B. Bushati (Hg.), *Mit Sprache Grenzen überwinden: Sprachenlernen und Wertebildung im Kontext von Flucht und Migration* (S. 179–194). Waxmann.
- Schmelter, L., Göbel, K., & Buret, J. (2023). Aufgabenkonzept zur Unterstützung von Mehrsprachigkeitsorientierung im schulischen Französischunterricht. *Zeitschrift für*

- Interkulturellen Fremdsprachunterricht*, 28(1), 409–442.
<https://doi.org/10.48694/zif.3571>
- Sevinç, Y. (2020). Toward an interdisciplinary understanding of heritage language anxiety. *Oslo Studies in Language*, 11(2), 411–428. <https://doi.org/10.5617/osla.8510>
- Siemund, P., Lorenz, E., & Toprak-Yildiz, T. E. (2023). The impact of heritage language proficiency on English as an additional language: disentangling language and cognition. *International Journal of Multilingualism*.
<https://doi.org/10.1080/14790718.2023.2228340>
- Singleton, D., & Pfenninger, S. E. (2022). Age. In S. Li, P. Hiver, & M. Papi (Hg.), *The Routledge handbooks of second language acquisition and individual differences* (S. 251–266). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003270546-21>
- Soltyska, A., Berk, S., & Reich, A. (2024). Zur Rolle von KI-Anwendungen im Lernen und Lehren von Fremdsprachen im Hochschulkontext: Eine erste Bestandsaufnahme sowie Entwicklungsmöglichkeiten aus der Sicht eines universitären Sprachenzentrums. In P. Salden, & J. Leschke (Hg.), *Learning Analytics und Künstliche Intelligenz in Studium und Lehre. Doing Higher Education* (S. 265–286). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-42993-5_15
- Sparks, R.L., Ganschow, L., & Javorsky, J. (2000). Déjà vu all over again: A response to Saito, Horwitz, and Garza. *The Modern Language Journal*, 84(2), 251–255.
<https://doi.org/10.1111/0026-7902.00066>
- Tajmirriahi, A. (2024). Sprachwertigkeiten in der deutschen Gesellschaft. Unveröffentlichte Masterarbeit an der TU Dortmund. https://div.kuwi.tu-dortmund.de/storages/div-kuwi/r/Forschung/Psycholinguistics_Laboratories/Studentische_Arbeiten/Masterarbeit_Tajmirriahi.pdf
- Tallon, M. (2009). Foreign language anxiety and heritage students of Spanish. A quantitative study. *Foreign Language Annals*, 42(1), 112–137. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2009.01011.x>
- Teimouri, Y., Goetze, J., & Plonsky, L. (2018). Second language anxiety and achievement: A meta-analysis. *Studies in Second Language Acquisition*, 41(2), 363–387.
<https://doi.org/10.1017/s0272263118000311>
- Thomas-Sunesson, D., Hakuta, K., & Bialystok, E. (2016). Degree of bilingualism modifies executive control in Hispanic children in the USA. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21(2), 197–206.
<https://doi.org/10.1080/13670050.2016.1148114>
- Thompson, A. S., & Khawaja, A. J. (2016). Foreign language anxiety in Turkey: The role of multilingualism. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 37(2), 115–130.
<https://doi.org/10.1080/01434632.2015.1031136>

- Thompson, A. S., & Lee, J. (2013). Anxiety and EFL: Does multilingualism matter? *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16(6), 730–749. <https://doi.org/10.1080/13670050.2012.713322>
- Thompson, A. S., & Lee, J. (2014). The impact of experience abroad and language proficiency on language learning anxiety. *TESOL Quarterly*, 48(2), 252–274. <https://doi.org/10.1002/tesq.125>
- Treffers-Daller, J. (2016). Language dominance: The construct, its measurement and operationalization. In C. Silva-Corvalán, & J. Treffers-Daller (Hg.), *Language dominance in bilingualism: Issues of measurement and operationalization* (S. 235 – 265). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107375345.012>
- Udry, I., & Berthele, R. (2021). Introduction to the volume. In R. Berthele, & I. Udry (Hg.), *Individual differences in early instructed language learning: The role of language aptitude, cognition, and motivation* (S. iii–xvii). Language Science Press. <https://doi.org/10.5281/ZENODO.5464739>
- Vangsnes, Ø. A., Söderlund, G. B. W., & Blekesaune, M. (2015). The effect of bidialectal literacy on school achievement. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 20(3), 346–361. <https://doi.org/10.1080/13670050.2015.1051507>
- Zhang, X. (2019). Foreign language anxiety and foreign language performance: A meta-analysis. *The Modern Language Journal*, 103(4), 763–781. <https://doi.org/10.1111/modl.12590>

Eidesstattliche Versicherung

Eidesstattliche Versicherung

(Affidavit)

Struck, Linda

Name, Vorname
(surname, first name)Matrikelnummer
(student ID number) Bachelorarbeit
(Bachelor's thesis) Masterarbeit
(Master's thesis)Titel
(Title)

Mehrsprachige Ressourcen im Fremdsprachenunterricht.

Zur Bedeutung der Sprachbiographie für das Erleben von Ängsten im Fremdsprachenerwerb.

Ich versichere hiermit an Eides statt, dass ich die vorliegende Abschlussarbeit mit dem oben genannten Titel selbstständig und ohne unzulässige fremde Hilfe erbracht habe. Ich habe keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt sowie wortliche und sinngemäße Zitate kenntlich gemacht. Die Arbeit hat in gleicher oder ähnlicher Form noch keiner Prüfungsbehörde vorgelegen.

I declare in lieu of oath that I have completed the present thesis with the above-mentioned title independently and without any unauthorized assistance. I have not used any other sources or aids than the ones listed and have documented quotations and paraphrases as such. The thesis in its current or similar version has not been submitted to an auditing institution before.

Bochum, 22.08.2024

Ort, Datum
(place, date)

Linda Struck

Unterschrift
(signature)**Belehrung:**

Wer vorsätzlich gegen eine die Täuschung über Prüfungsleistungen betreffende Regelung einer Hochschulprüfungsordnung verstößt, handelt ordnungswidrig. Die Ordnungswidrigkeit kann mit einer Geldbuße von bis zu 50.000,00 € geahndet werden. Zuständige Verwaltungsbehörde für die Verfolgung und Ahndung von Ordnungswidrigkeiten ist der Kanzler/die Kanzlerin der Technischen Universität Dortmund. Im Falle eines mehrfachen oder sonstigen schwerwiegenden Täuschungsversuches kann der Prüfling zudem exmatrikuliert werden. (§ 63 Abs. 5 Hochschulgesetz - HG -).

Die Abgabe einer falschen Versicherung an Eides statt wird mit Freiheitsstrafe bis zu 3 Jahren oder mit Geldstrafe bestraft.

Die Technische Universität Dortmund wird ggf. elektronische Vergleichswerkzeuge (wie z.B. die Software „turnitin“) zur Überprüfung von Ordnungswidrigkeiten in Prüfungsverfahren nutzen.

Die oben stehende Belehrung habe ich zur Kenntnis genommen:

Official notification:

Any person who intentionally breaches any regulation of university examination regulations relating to deception in examination performance is acting improperly. This offense can be punished with a fine of up to EUR 50,000.00. The competent administrative authority for the pursuit and prosecution of offenses of this type is the Chancellor of TU Dortmund University. In the case of multiple or other serious attempts at deception, the examinee can also be unenrolled, Section 63 (5) North Rhine-Westphalia Higher Education Act (*Hochschulgesetz, HG*).

The submission of a false affidavit will be punished with a prison sentence of up to three years or a fine.

As may be necessary, TU Dortmund University will make use of electronic plagiarism-prevention tools (e.g. the "turnitin" service) in order to monitor violations during the examination procedures.

I have taken note of the above official notification:*

Bochum, 22.08.2024

Ort, Datum
(place, date)

Linda Struck

Unterschrift
(signature)

*Please be aware that solely the German version of the affidavit ("Eidesstattliche Versicherung") for the Bachelor's/ Master's thesis is the official and legally binding version.

Anhang I

A: Online-Befragung in Lime-Survey

Sprachbiographie und Fremdsprachenlernen

Liebe Teilnehmerin, lieber Teilnehmer,

mein Name ist Linda Struck und ich bin Studentin der Empirischen Mehrsprachigkeitsforschung an der Technischen Universität Dortmund/Ruhr-Universität Bochum. Ich möchte Sie einladen, an einer Studie zu Ihren Erfahrungen beim Fremdsprachenlernen teilzunehmen. Ich führe die Studie im Rahmen meiner Masterarbeit durch. Sie wird von Frau Prof. Dr. Barbara Mertins am Lehrstuhl für empirische und experimentelle Linguistik des Deutschen - Psycholinguistik der TU Dortmund betreut.

In dieser Studie möchte ich mehr darüber erfahren, wieso Erwachsene unterschiedlich schnell und erfolgreich eine Fremdsprache lernen. Besonders interessiert mich dabei, welche Rolle Sprachen spielen können, die Sie schon früher gelernt haben. Diese Informationen können helfen, Mehrsprachigkeit besser zu verstehen und in Zukunft individuellere Unterrichtsmethoden und -materialien für das Fremdsprachenlernen zu entwickeln.

Wenn Sie Spanisch im Haupt-/Nebenfach oder als Profilsprache studieren, freue ich mich sehr über Ihre Teilnahme.

Für die Teilnahme am Smartphone empfiehlt sich die Nutzung des Querformats. Sie können mit dieser Befragung Punkte bei SurveyCircle sammeln.

Haben Sie noch Fragen oder Anmerkungen? Bitte kontaktieren Sie mich jederzeit unter linda.struck@tu-dortmund.de.

In dieser Umfrage sind 39 Fragen enthalten.

Angaben zum Studium

In welchen Studiengängen sind Sie derzeit eingeschrieben? *

Bitte geben Sie Ihre Antwort hier ein:

In welchem Fachsemester befinden Sie sich in Ihrem Spanisch-Studium?

*

Bitte geben Sie Ihre Antwort hier ein:

Welchen Abschluss streben Sie an?

*

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- B.A.
 B.Sc.
 B.Ed. (Lehramt)
 M.A.
 M.Sc.
 M.Ed. (Lehramt)

Sonstiges

Angaben zu belegten Veranstaltungen

Belegen Sie in diesem Semester eine Veranstaltung, die überwiegend auf Spanisch unterrichtet wird? *

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- Ja
 Nein

Denken Sie an eine Veranstaltung oder ein Seminar, bei dem Spanisch sprechen im Fokus steht. Welche Veranstaltung kommt Ihnen in den Sinn?

*

Bitte geben Sie Ihre Antwort hier ein:

In welcher Form findet die von Ihnen ausgewählte Veranstaltung statt? *

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- Alle Sitzungen finden in Präsenz statt.
- Die Sitzungen finden sowohl in Präsenz als auch online statt.
- Alle Sitzungen finden digital statt.

Finden die digitalen Sitzungen live (synchron) oder zeitversetzt (asynchron) statt? *

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- Alle digitalen Sitzungen finden live/synchron statt.
- Es gibt sowohl synchrone als auch asynchrone Sitzungen.
- Alle digitalen Sitzungen finden zeitversetzt/asynchron statt.

Auf welchem Weg erbringen Sie in dieser Veranstaltung einen Teilnahme- oder Leistungsnachweis? *

Bitte wählen Sie alle zutreffenden Antworten aus:

- Schriftliche Klausur
- Mündliche Prüfung
- Bearbeitung von Hausaufgaben
- Referat, Vortrag oder Präsentation
- Regelmäßige Mitarbeit im Seminar
- Schriftliche Hausarbeit oder andere Textform

Sonstiges:

Ist Spanisch die Erstsprache (d. h. "Muttersprache") Ihrer Lehrkraft?

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- Ja
- Nein

Gibt es in Ihrer Veranstaltung Studierende, die Spanisch als Erstsprache (d. h. "Muttersprache") sprechen?

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- Ja
 Nein

Lernatmosphäre im Spanischunterricht

Bitte denken Sie an eine Veranstaltung im Studium, in der es besonders relevant ist, Spanisch zu sprechen. Lesen Sie sich die Aussagen durch und wählen Sie aus, ob die Aussage auf Ihre Situation in der Veranstaltung eindeutig nicht zutrifft, eher nicht zutrifft, teils/teils zutrifft, eher zutrifft oder eindeutig zutrifft.

Die Lehrkraft in meiner Spanisch-Veranstaltung... *

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

	eindeutig nicht zutreffend	eher nicht zutreffend	teils/teils	eher zutreffend	eindeutig zutreffend
... motiviert mich.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... ist freundlich.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... unterstützt mich.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

*

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

	eindeutig nicht zutreffend	eher nicht zutreffend	teils/teils	eher zutreffend	eindeutig zutreffend
Mein Spanischseminar macht mir Spaß.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
In meinem Spanischseminar lerne ich interessante Dinge.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Im Spanischseminar bin ich stolz auf meine Leistungen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

In meiner Spanisch-Veranstaltung... *

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

	eindeutig nicht zutreffend	eher nicht zutreffend	teils/teils	eher zutreffend	eindeutig zutreffend
... kommen wir gut miteinander aus.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... bilden wir eine gute Gemeinschaft.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... lachen wir viel.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Gefühle im Spanischunterricht

Bitte denken Sie an eine Veranstaltung im Studium, in der es besonders relevant ist, Spanisch zu sprechen. Lesen Sie sich die Aussagen durch und wählen Sie aus, ob die Aussage auf Ihre Situation in der Veranstaltung eindeutig nicht zutrifft, eher nicht zutrifft, teils/teils zutrifft, eher zutrifft oder eindeutig zutrifft.

*

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

	eindeutig nicht zutreffend	eher nicht zutreffend	teils/teils	eher zutreffend	eindeutig zutreffend
Ich fühle mich nie besonders selbstsicher, wenn ich in dem Seminar Spanisch spreche.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich mache mir keine Gedanken darüber, ob ich Fehler auf Spanisch mache.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich zittere, wenn ich in dem Seminar drangenommen werde.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es macht mir Angst, wenn ich nicht verstehe, was die Lehrkraft auf Spanisch sagt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich hätte gerne noch mehr Seminare auf Spanisch.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

*

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

	eindeutig nicht zutreffend	eher nicht zutreffend	teils/teils	eher zutreffend	eindeutig zutreffend
Während des Spanischunterrichts erwische ich mich, dass ich an Dinge denke, die nichts mit dem Seminar zu tun haben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich denke ständig, dass die anderen Studierenden besser in Spanisch sind als ich.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Normalerweise fühle ich mich während einer mündlichen Prüfung auf Spanisch wohl.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich gerate in Panik, wenn ich ohne Vorbereitung im Spanischunterricht auf Spanisch sprechen muss.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich mache mir Sorgen über die Folgen, wenn ich in meinem Spanischseminar durchfalle.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

*

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

	eindeutig nicht zutreffend	eher nicht zutreffend	teils/teils	eher zutreffend	eindeutig zutreffend
Ich kann gut verstehen, wieso manche Studierende in Spanischseminaren so aufgeregt sind.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Im Spanischseminar werde ich manchmal so nervös, dass ich Dinge vergesse, die ich eigentlich weiß.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich schäme mich, mich freiwillig auf Spanisch zu beteiligen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich bin nervös, wenn ich Spanisch mit Muttersprachler:innen spreche.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich ärgere mich, wenn ich nicht verstehe, was die Lehrkraft auf Spanisch sagt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

*

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

	eindeutig nicht zutreffend	eher nicht zutreffend	teils/teils	eher zutreffend	eindeutig zutreffend
Auch wenn ich mich gut auf mein Spanischseminar vorbereite, habe ich Angst davor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe oft den Drang, das Spanischseminar ausfallen zu lassen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich fühle mich sicher, wenn ich in meinem Seminar auf Spanisch spreche.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe Angst, dass die Lehrkraft jeden Fehler, den ich im Spanischen mache, korrigieren wird.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mein Herz schlägt mir bis zum Hals, wenn ich im Spanischseminar drangenommen werde.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

*

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

	eindeutig nicht zutreffend	eher nicht zutreffend	teils/teils	eher zutreffend	eindeutig zutreffend
Je mehr ich für eine mündliche Prüfung auf Spanisch lerne, desto nervöser werde ich.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich empfinde Druck, mich besonders gut auf das Spanischseminar vorzubereiten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe immer das Gefühl, dass die anderen Studierenden besser Spanisch sprechen als ich.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe Hemmungen, vor meinen Kommiliton:innen Spanisch zu sprechen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Das Tempo in meinem Spanischseminar ist so hoch, dass ich Angst habe, nicht mitzukommen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

*

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

	eindeutig nicht zutreffend	eher nicht zutreffend	teils/teils	eher zutreffend	eindeutig zutreffend
Ich bin angespannter und nervöser in meinem Spanischseminar als in anderen Seminaren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich werde nervös und unsicher, wenn ich in meinem Spanischseminar auf Spanisch sprechen muss.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wenn ich auf dem Weg zu meinem Spanischseminar bin, fühle ich mich sicher und entspannt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich werde nervös, wenn ich nicht jedes Wort verstehe, dass die Lehrkraft auf Spanisch sagt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich fühle mich von der Menge an Regeln überwältigt, die ich lernen muss, um Spanisch zu sprechen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

*

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

	eindeutig nicht zutreffend	eher nicht zutreffend	teils/teils	eher zutreffend	eindeutig zutreffend
Ich habe Angst, dass die anderen Studierenden lachen, wenn ich Spanisch spreche.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich fühle mich unter spanischen Muttersprachler:innen wohl.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich werde nervös, wenn die Lehrkraft in meinem Spanischseminar Fragen stellt, die ich nicht vorbereitet habe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Sozio-demographische Angaben

Bitte geben Sie Ihr Alter an. *

Bitte geben Sie Ihre Antwort hier ein:

Welchem Geschlecht fühlen Sie sich zugehörig? *

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

weiblich

männlich

Sonstiges

In welchem Land wurden Sie geboren?

*

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

Deutschland

Sonstiges

In welchem Alter kamen Sie nach Deutschland?

*

Bitte geben Sie Ihre Antwort hier ein:

Sprachbiographie

Welche Sprachen haben Sie **in Ihrer frühen Kindheit zuerst in Ihrer Familie** gelernt?

Bitte geben Sie Ihre Antwort(en) hier ein:

1.

2.

3.

4.

5.

Bitte geben Sie alle Sprachen an.

Wer hat mit Ihnen **im Kindergartenalter** welche Sprachen gesprochen?

Bitte geben Sie Ihre Antwort(en) hier ein:

Mutter

Vater

Geschwister

Großeltern

Kindertagesstätte / -garten /-krippe

Freunde

andere Menschen

Bitte geben Sie alle Sprachen an.

Wer hat mit Ihnen **im Schulalter** welche Sprachen gesprochen?

Bitte geben Sie Ihre Antwort(en) hier ein:

Mutter

Vater

Geschwister

Großeltern

Schule

Freunde

andere Menschen

Bitte geben Sie alle Sprachen an.

Welche Sprachen haben **Ihre Eltern miteinander** gesprochen?

Bitte geben Sie Ihre Antwort(en) hier ein:

Bitte geben Sie alle Sprache an.

Welche Sprachen verwenden Sie **heute** in Ihrem Alltag?

Bitte geben Sie Ihre Antwort(en) hier ein:

1.

2.

3.

4.

5.

Bitte geben Sie alle Sprachen an.

Welche Sprachen haben Sie bereits im Laufe Ihres Lebens erlernt? Bitte listen Sie **alle** Ihre Sprachen auf, unabhängig vom erreichten Niveau, wo oder wie lange Sie sie gelernt haben. Bitte denken Sie auch an Ihre "Muttersprache(n)".

	Sprache	Alter zu Beginn des Erwerbs	Kontext des Erwerbs (z. B. Schule)	Erreichtes Sprachniveau (A1-C2)	Mit wem wurde die Sprache genutzt?
1.	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
2.	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
3.	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
4.	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
5.	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
6.	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
7.	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
8.	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
9.	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
10.	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

Kompetenzniveaus des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER):

A1 - Einsteiger

A2 - Grundlagen

B1 - Mittelstufe

B2 - fortgeschrittene Mittelstufe

C1 - akademisches Sprachniveau

C2 - erstsprachliche Sprachbeherrschung

Haben Sie jemals **länger als sechs Wochen** an einem Ort gelebt, an dem Deutsch nicht die dominante Kommunikationssprache war? *

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- Ja
 Nein

Bitte machen Sie weitere Angaben zu Ihren Aufenthalten in nicht-deutschsprachigen Umgebungen.

	Land	Grund des Aufenthalts	Dauer des Aufenthalts	Von (Jahr)	Bis (Jahr)	Verwendete Sprache(n)	Verwendete Sprache(n)
1.	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
2.	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
3.	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
4.	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
5.	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
6.	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

Verwendung des Spanischen

Stellen Sie sich bitte einen typischen Tag an der Universität bzw. in Ihrem privaten Umfeld vor. Wie viele Stunden sind Sie jeweils am Tag mit der spanischen Sprache in Kontakt? *

	Stunden
an einem typischen Tag an der Universität	<input type="text"/>
an einem typischen Tag in Ihrem privaten Umfeld (z. B. am Wochenende)	<input type="text"/>

An wie vielen Tagen der Woche... *

	Tage
... hören Sie Spanisch?	<input type="text"/>
... sprechen Sie Spanisch?	<input type="text"/>
... schreiben Sie auf Spanisch?	<input type="text"/>
... lesen Sie auf Spanisch?	<input type="text"/>

Mit wem sprechen Sie Spanisch? *

Bitte wählen Sie alle zutreffenden Antworten aus:

- Eltern
 Geschwister
 Partner:in
 weitere Verwandte (Großeltern, Onkel/Tanten, etc.)
 Freunde

 Kommiliton:innen
 Arbeitskolleg:innen
 mit Niemandem
 Sonstiges:

Wie häufig haben Sie Kontakt zu Personen, die Spanisch als Erstsprache ("Muttersprache") sprechen? *

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- täglich
 ein- oder mehrmals in der Woche
 ein- oder mehrmals im Monat
 seltener als ein Mal im Monat
 nie

Bitte schätzen Sie Ihre Spanischkenntnisse ein. *

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Hören	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sprechen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lesen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Schreiben	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Kompetenzniveaus des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER):

A1 - Einsteiger

A2 - Grundlagen

B1 - Mittelstufe

B2 - fortgeschrittene Mittelstufe

C1 - akademisches Sprachniveau

C2 - erstsprachliche Sprachbeherrschung

Fast geschafft!

Möchten Sie mir noch etwas mitteilen?

Bitte geben Sie Ihre Antwort hier ein:

Im Rahmen dieser Erhebung führe ich **weiterführende Interviews** mit Studierenden (Haupt-/Nebenfach oder Profilsprache Spanisch) durch. Die Interviews können online stattfinden und dauern etwa 45 Minuten. Die Teilnahme ist freiwillig. **Ich würde mich sehr freuen, wenn ich Sie für ein Interview kontaktieren darf.** Falls Sie sich für ein Interview zur Verfügung stellen möchten, können Sie an dieser Stelle Ihre E-Mail-Adresse und/oder Telefonnummer angeben. Ich melde mich bei Ihnen, um einen Termin zu vereinbaren. Bitte beachten Sie, dass durch die Angabe von personenbezogenen E-Mail-Adressen für die Forscherin Rückschlüsse auf Ihre Person möglich werden können.

Bitte geben Sie Ihre Antwort(en) hier ein:

E-Mail-Adresse (bevorzugt)

Telefonnummer

B: Immatrikulation der Proband:innen nach Fächergruppen

Fächergruppe	N	%³⁶	Beispiele
Hispanistik bzw. allgemeine Romanistik	187	77.6	Iberoromanische Kulturstudien, Lateinamerikastudien, TransRomania-Studien
weitere romanische Philologie	27	11.2	Französisch, Italienisch
weitere nicht-romanische Philologie	57	23.7	Germanistik, Anglistik, Skandinavistik
Geisteswissenschaften, ohne Philologien	64	26.6	Literaturwissenschaften, Übersetzung, Geschichte
Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften	38	15.8	International Business Management, Deutsch-spanische Rechtswissenschaften
Mathematik, Naturwissenschaften	9	3.7	Mathematik, Biologie, Physik
Ingenieurwissenschaften	1	0.3	International Engineering
Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften	1	0.3	Deutsch-argentinischer agrarwissenschaftlicher Studiengang
Humanmedizin, Psychologie, Gesundheitswissenschaften	3	1.2	Psychologie
Sport	6	2.5	
Kunst, Musik	5	2.1	

³⁶ Mehrfachnennungen möglich, z. B. im Rahmen eines 2-Fach-Bachelors oder Lehramts.

C: Anschreiben der Lehrenden in Studiengängen mit Hispanistik-Profil – Deutsch

Unterstützung für eine Studie zur Mehrsprachigkeit im Spanischunterricht

Sehr geehrte Frau [NAME],

mein Name ist Linda Struck und ich bin Masterstudentin im Studiengang "Empirische Mehrsprachigkeitsforschung" an der Ruhr-Universität Bochum. Unter der Betreuung von Prof. Barbara Mertins (TU Dortmund) führe ich eine Forschungsarbeit mit dem Titel "Mehrsprachige Ressourcen im Fremdsprachenunterricht" durch. In meinem Projekt untersuche ich, inwiefern sich ein- und mehrsprachig aufgewachsene Lernende hinsichtlich ihres emotionalen Erlebens im Spanischunterricht unterscheiden.

Ich wende mich an Sie, da ich Ihre Unterstützung bei der Weiterleitung meiner Befragung an relevante Studierende benötige. Mein Ziel ist es, Studierende zu erreichen, die Spanisch als Haupt-, Neben- oder Profulfach studieren und daher im Rahmen ihres Studiums Veranstaltungen auf Spanisch belegen. Als Lehrende in der Sprachpraxis sind Sie eine wichtigen Verbindungsperson, die mir helfen kann, die Studierenden zu erreichen.

Wäre es Ihnen möglich, meine Befragung an die Studierenden in Ihren Seminaren weiterzuleiten?

Hier ist der Link zur Befragung: <https://umfragen.tu-dortmund.de/index.php/533821?lang=de>

Die Teilnahme an der Befragung ist selbstverständlich freiwillig und anonym. Die Beantwortung dauert ungefähr 15 Minuten. Die Daten werden vertraulich behandelt und ausschließlich für wissenschaftliche Zwecke verwendet.

Ich danke Ihnen herzlich im Voraus für Ihre Unterstützung bei meiner Masterarbeit. Wenn Sie weitere Informationen benötigen oder Fragen haben, stehe ich Ihnen gerne zur Verfügung.

Mit freundlichen Grüßen

Linda Struck
Masterstudentin, Empirische Mehrsprachigkeitsforschung
Ruhr-Universität Bochum / Technische Universität Dortmund

D: Anschreiben der Lehrenden in Studiengängen mit Hispanistik-Profil – Spanisch**Apoyo a un estudio sobre multilingüismo en las clases de español**

Estimada Sra. [APELLIDOS]:

Me llamo Linda Struck y soy estudiante del máster «Empirische Mehrsprachigkeitsforschung». Actualmente trabajo en mi tesis titulada « Mehrsprachige Ressourcen im Fremdsprachenunterricht ». En mi proyecto, estoy investigando en qué manera los estudiantes monolingües y multilingües se distinguen en cuanto a su experiencia emocional en las clases de español.

Me pongo en contacto con usted porque necesito su apoyo para hacer llegar mi encuesta a los estudiantes. Mi objetivo es llegar a los estudiantes que están realizando seminarios en español. Como profesora de Sprachpraxis/Landeskunde usted es una persona importante que puede ayudarme a llegar a los estudiantes.

¿Sería posible que enviara mi encuesta a los estudiantes de sus seminarios?

Aquí tiene el enlace a la encuesta: <https://umfragen.tu-dortmund.de/index.php/533821?lang=de>

Por supuesto, la participación en la encuesta es voluntaria y anónima. Se tarda unos 15 minutos en completarla. Los datos se tratarán confidencialmente y se utilizarán exclusivamente con fines académicos.

Me gustaría agradecerle de antemano su apoyo con mi tesis de máster. Si necesita más información o tiene alguna pregunta, no dude en ponerse en contacto conmigo.

Atentamente

Linda Struck
Estudiante del máster «Empirische Mehrsprachigkeitsforschung»
Ruhr-Universität Bochum / Technische Universität Dortmund

E: Hochschulen und Universitäten mit Studienangeboten mit Hispanistik-Profil**Kontaktierte Hochschulen**

Universität Augsburg
Otto-Friedrich-Universität Bamberg
Universität Bayreuth
Humboldt-Universität zu Berlin
Freie Universität Berlin
Universität Bielefeld
Hochschule Bochum
Ruhr-Universität Bochum
Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn
Universität Bremen
Fachhochschule Dresden
Universität Duisburg-Essen
Hochschule Düsseldorf
Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf
Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt
Universität Erfurt
Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg
Universität Flensburg
Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main
Albert-Ludwigs-Universität Freiburg im Breisgau
Hochschule Furtwangen
Justus-Liebig-Universität Gießen
Georg-August-Universität Göttingen
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
Universität Hamburg
Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover
Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg
Technische Hochschule Ingolstadt
Friedrich-Schiller-Universität Jena

Universität Kassel
Christian-Albrechts-Universität zu Kiel
Universität zu Köln
Universität Konstanz
Johannes Gutenberg-Universität Mainz
Universität Mannheim
Philipps-Universität Marburg
Ludwig-Maximilians-Universität München
FH Münster University of Applied Sciences
Universität Münster
Hochschule Nordhausen
Universität Osnabrück
Universität Paderborn
Hochschule Pforzheim
Universität Potsdam
Universität Regensburg
Hochschule Reutlingen
Universität Rostock
Universität des Saarlandes
Universität Siegen
Universität Trier
Eberhard Karls Universität Tübingen
Jade-Hochschule Wilhelmshaven
Bergische Universität Wuppertal
Julius-Maximilians-Universität Würzburg
Westfälische Hochschule Zwickau

F: Interviewleitfaden

0. Warm-Up
0.1. Hinführung zum Thema
0.1.a. Thema: Vielen Dank, dass du mich bei meiner Masterarbeit unterstützt. Mich interessiert, wieso Menschen unterschiedlich schnell Fremdsprachen lernen. Ich möchte mehr darüber erfahren, welche Dinge das Fremdsprachenlernen beeinflussen.
0.1.b. Vorstellung der Gliederung: I. Sprachbiographie (15min), II. Spanischunterricht (20min), III. Abschluss (10min)
0.1.c. Datenschutz und Zustimmung zur Aufnahme
0.2. Aufwärmfrage (Einstieg)
0.2.a. Ich habe bereits im Fragebogen gelesen, dass du schon einige Sprachlernerfahrungen gesammelt hast: Magst du noch einmal zusammenfassen, welche Sprachen du im Laufe deines Lebens gelernt hast?

Leitfrage (Erzählaufforderung)	Check – Wurde Folgendes erwähnt? (Nachfragen – nur stellen, wenn nicht selbstständig angesprochen!	Konkrete Fragen an passender Stelle (auch am Ende möglich)	Aufrechterhaltungs- und Steuerungs- fragen
I. Sprachbiographie und -verwendung			
I.1. Sprachbiographie			
I.1.a. Welche Sprachen hast du im Laufe deines Lebens gelernt?	Wann? / In welchem Alter?	Welche Sprachen sprichst du heute ? Was hat dich motiviert , diese Sprachen zu lernen?	Gab es noch mehr Sprachen, mit denen du in Kontakt gekommen bist?
	Wo / In welchem Kontext?		
	Wie lange?		
	Mit wem?		
	Warum? / Motivation / Ziel		
	ggf. Zuwanderungserfahrung		
I.2. Sprachverwendung und Relevanz			
I.2.a. Welche Sprache(n) benutzt du heute in deinem Alltag?	Kontexte (Familie, Freunde, Mediennutzung, sich informieren, lesen, etc.)	Würdest du sagen, dass eine / mehrere Sprache(n) besonders dominant ist / sind? War das mal anders? Hat sich das im Laufe deines Lebens verändert?	Wie äußert sich das? Kannst du das begründen?
	Relevanz / Dominanz		
	Veränderung?		
I.2.b. In welcher Sprache / welchen Sprachen fühlst du dich besonders authentisch?	Emotionale Bedeutung	In welcher Sprache drückst du deine Gefühle am besten aus? Welche Sprache ist für dich besonders bedeutsam? War das mal anders?	Wie äußert sich das? Kannst du das begründen?
	Veränderung?		
I.2.c. Welche Rolle spielt das Spanische in deinem Leben?		Wenn du an all die Jahre zurückdenkst, in denen du Spanisch lernst, welche Gefühle verbindest du damit?	
I.2.d. Falls zutreffend: Kannst du mir von deinen längeren	Ort	Was hat das mit dir gemacht?	
	Dauer		

Auslandsaufenthalten erzählen?	Motivation	Gibt es etwas, dass sich dadurch in deinem Leben verändert hat? <i>oder:</i> Hast du dich dadurch verändert?	
	Auswirkungen		
	Bewertung		
I.2.e Welche Reaktionen hast du bislang erhalten, wenn du Spanisch gesprochen hast?	von native speakern	Wie ist man dir bisher begegnet, wenn du Spanisch gesprochen hast? (z. B. im Ausland, native speaker)	Wie haben andere Menschen darauf reagiert? Kannst du eine konkrete Situation beschreiben?
	im Ausland		
	negative Erfahrungen	Hast du schon einmal Ausgrenzungen erfahren aufgrund deines Sprachgebrauchs oder Sprachniveaus? (Selbstwirksamkeit, Wertschätzung, Identität)	
II.3 Mehrsprachigkeit			
II.3.a Würdest du dich als mehrsprachig bezeichnen?	Wieso?		
	Ist das wichtig für dich?		
II.3.b Denkst du, dass deine Sprachen in irgendeiner Form (positiv oder negativ) miteinander verbunden sind?		Was denkst du, lernst du viele Sprachen, weil es dir leicht fällt, oder fällt es dir (auch) leicht, weil du schon viele Sprachen kennst?	Inwiefern? Kannst du ein konkretes Beispiel nennen, bei dem sich das zeigt?
		Denkst du, dass deine bisherigen Sprachen dir geholfen oder es dir erschwert haben, Spanisch zu lernen?	

Leitfrage (Erzählaufforderung)	Check – Wurde Folgendes erwähnt? (Nachfragen – nur stellen, wenn nicht selbstständig angesprochen!	Konkrete Fragen an passender Stelle (auch am Ende möglich)	Aufrechterhaltungs- und Steuerungsfragen
II. Studium			
II.1. Studium allgemein			
II.1.a. Ich weiß ja bereits, dass du Spanisch studierst. Erzähl doch mal, was dir an deinem Studium besonders gut gefällt?	Motivation	Was waren die Gründe für die Aufnahme des Spanischstudiums?	Warum (nicht)? Kannst du ein Beispiel nennen?
	Veränderung der Motivation	Wurden deine Erwartungen an das Spanischstudium erfüllt?	
		Hat sich dies verändert , seit du Spanisch wirklich studierst?	
	Hat sich verändert, wie du Spanisch lernst , seit du Spanisch wirklich studierst?		

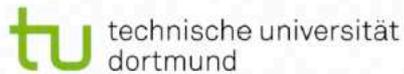
		Relevanz des Studiums	Welche Rolle/Relevanz spielt das Studium in deinem Leben?	
			Fühlst du dich in deinem Studiengang zugehörig ?	
		Akademisches Selbstkonzept	Wie wichtig sind dir gute Noten ?	
			Wie wichtig ist es dir, in Regelstudienzeit zu studieren?	
			Bist du ein leistungsorientierter Mensch?	
			Bist du perfektionistisch veranlagt?	
			Ist Prüfungsangst ein Thema für dich?	
II.2. Wahrnehmung des aktuellen Spanischunterrichts				
II.2.a. Du hast mir ja erzählt, dass einige Seminare in deinem Studium auf Spanisch unterrichtet werden: Kannst du mir mehr über diese Seminare erzählen? („alles, was dir einfällt“)		Themen		
		Sprachniveau		
		Studien- und Prüfungsleistungen		
		Präsenz/Online/hybrid		
		Zusammensetzung der Seminare	Wie viele Studierende seid ihr im Seminar?	
			Gibt es Studierende, für die Spanisch die Erstsprache ist?	
			Wie würdest du das Verhältnis zu deinen Kommilitonen beschreiben?	
			Wie würdest du deine Kompetenzen im Spanischen im Vergleich zu deinen Kommiliton:innen beschreiben?	
		Lehrpersonen	Native speaker?	
			Haltung: Ist die Lehrperson wohlwollend/ermutigend/streng/...?	Kannst du das anhand einer konkreten Situation beschreiben?
	Fühlst du dich durch die Lehrperson fair bewertet?		Ist dafür (Haltung/Fairness) die Sprachenkonstellation relevant?	
II.3 Gefühle im Spanischunterricht				
Ggf. in Bezug auf ein konkretes Seminar, wenn es sich sinnvoll ergibt				
II.3.a. Kannst du mir ein bisschen darüber erzählen, wie eine Seminarsitzung typischerweise abläuft?		Lehrstil		
		Arbeitsformen		
		Arbeitsatmosphäre	Wie würdest du die Atmosphäre im Spanisch-Seminar beschreiben?	
	Wertschätzendes Miteinander?			

		Fühlst du dich im Seminar wohl?	Warum (nicht)?
	Gefühle bzgl. Spanisch sprechen	Wie fühlst du dich, wenn du Spanisch sprichst/sprechen musst?	
		Wann fühlst du dich besonders sicher/unsicher , Spanisch zu sprechen?	Gibt es Unterschiede zwischen den Arbeitsformen? Lehrkraft hört (nicht) zu?
		In welchen Situationen fällt es dir besonders leicht/schwer?	Präsenz/digital?
		Gab es schonmal einen Moment im Seminar, in dem du dich (richtig) unwohl gefühlt hast?	Wieso hast du dich so gefühlt? Was hätte in dieser Situation anders sein müssen, damit du dich gut/besser gefühlt hättest?
		Welche Auswirkungen hat es auf die Kommunikation , wenn du dich beim Spanisch sprechen (un)sicher fühlst?	
	Strategien	Wie gehst du damit um , wenn du dich unsicher fühlst?	
	Kontext: Präsentation	Wie geht es dir, wenn du eine Präsentation auf Spanisch halten musst?	Wie hast du dich dabei gefühlt? Wie gehst du damit um? (z. B. Stress, körperliche Reaktionen)
	Wahrnehmung der individuellen Sprachkonstellation im Seminar	Wie begegnen dir die Kommiliton:innen im Seminar, die Spanisch (nicht) als Herkunftssprache sprechen?	Kannst du eine konkrete Situation beschreiben?
		Wenn du nun weißt, dass jemand/dein Gesprächspartner in deinem Seminar native speaker ist, ändert das für dich etwas an deiner Wahrnehmung der Situation?	
		Wie ist es, wenn die Lehrkraft native speaker ist, ändert sich dann etwas für dich?	

	Kontext: Ausland	War das während deines Auslandsaufenthalts genauso?	Ist es dir leichter/schwerer gefallen, Spanisch zu sprechen?
	Fehlerkultur (konkrete Beispiele)	Machst du dir beim Sprechen im Seminar im Allgemeinen Gedanken darüber, ob du Fehler machst?	
		Wie reagiert die Lehrkraft/Kommilitonen, wenn jemand offensichtlich einen sprachlichen Fehler macht?	
		Ist es schon einmal passiert, dass du etwas auf Spanisch gesagt hast und dein Gesprächspartner (Lehrkraft, Kommilitone) hat dich nicht verstanden?	Wie hast du reagiert?
		Andersrum: Ist es schon einmal passiert, dass du die Lehrkraft (oder Kommilitonen) nicht verstanden hast?	Wie hast du dich gefühlt?
	Unterstützung	Was würde dir helfen , dich wohler dabei zu fühlen, Spanisch zu sprechen?	
		Wie unterstützt dich die Lehrkraft , Spanisch zu sprechen?	Ermutigt die Lehrkraft dich?
	Bewertung des Seminars	Wie findest du das, dass das Seminar auf Spanisch stattfindet?	
		Gehst du insgesamt gerne ins Seminar?	
		Profitierst du von dem Seminar?	Warum (nicht)?

Leitfrage (Erzählaufforderung)	Check – Wurde das erwähnt? Memo für mögliche Nachfragen – nur stellen, wenn nicht vor allein angesprochen! Formulierung anpassen	Konkrete Fragen an passender Stelle (auch am Ende möglich) mit dieser Formulierung stellen	Aufrechthaltungs- und Steuerungsfragen
III. Weiterführende Fragen			
III.1. Rückbezug auf die Befragung			
IV.1.a. Du hast in der Befragung angegeben, dass ...	Unklarheiten? Lücken?		Kannst du diese Situation näher beschreiben?
	FLE-/FLACS-Items: konkreter Redeanlass		
	Begründung		Was löst diese Gefühle in dir aus?
IV.1.b. Nimmst du Unterschiede zwischen deinen Sprachen wahr?		Wie du dich fühlst, wie unsicher du bist beim Sprechen, etc.?	
III.2. Persönlichkeit			
II.3 Wie würdest du deine Persönlichkeit allgemein beschreiben?	zurückhaltend?	Würdest du sagen, dass du eine <i>zurückhaltende</i> Person bist?	Wenn du dich in drei Adjektiven beschreiben müsstest, welche wären das?
	introvertiert?		
	ängstlich?		
	gelassen?		
	häufige Sorgen oder Zweifel?	Machst du dir häufig Sorgen?	
III.3. Berufliche Zukunft			
IV.2.a. Was möchtest du nach dem Studium machen?	a) Lehrkraft: Kannst du dir vorstellen, deine Unterrichtsstunden auf Spanisch zu halten?		Wie fühlst du dich bei dem Gedanken?
	b) Anderes: Kannst du dir vorstellen, Spanisch im Beruf zu verwenden?		
III.4. Abschluss			
IV.5.a. Gibt es noch etwas, das du loswerden möchtest?	Hast du noch Fragen zum Projekt?		Danke!

G: Einverständniserklärung



Fakultät
Kulturwissenschaften



Prof. Dr. Barbara Mertins
Emil-Figge-Str. 50
44227 Dortmund
www.tu-dortmund.de

Einverständniserklärung

Hiermit bevollmächtige ich Frau Prof. Dr. Barbara Mertins und das Team Mertins meine Forschungsdaten, Audio- und Videoaufnahmen in anonymisierter Form für folgende Zwecke zu verwenden:
(Bitte kreuzen Sie das jeweilige Kästchen "" an, falls Sie sich einverstanden erklären.)

- 1. für Analysen für wissenschaftliche Forschung;
- 2. als Illustration für Forschungszwecke, sowie in professionellen Konferenzen, Vorlesungen und wissenschaftlichen Veröffentlichungen;
- 3. als Illustration für die Forschungszwecke in Forschungsprojekten von Frau Prof. Mertins auf den TU-Dortmund Webseiten;
- 4. zur Wiederverwendung für andere studentische Projekte – z.B. im Rahmen von BA- oder MA-Arbeiten).

Meine Anonymität und die Anonymität der Probanden sind immer gewährleistet.

Unter keinen Umständen wird meine persönliche Identität oder die Identität der Probanden anderen Personen als den oben genannten Wissenschaftlern weitergegeben (d.h. es werden keine Namen oder Hinweise, über die auf die Identität der Probanden geschlossen werden könnte, bei Präsentationen der Aufnahmen verwendet.)

Vielen Dank!

Name	Unterschrift	Datum

Wird vom Versuchsleiter ausgefüllt:

Probandennummer

Experiment

H: Kategoriensystem mit Code-Definitionen

Kategorien	Code-Definition
Sprachbiographie	
Erworbene Erst- und Zweitsprachen	Kodiert werden alle Äußerungen, in denen die Proband:innen berichten, welche Sprachen sie in ihrem Leben in natürlichen Umgebungen erworben haben, z. B. innerhalb ihrer Familie, als Umgebungssprache oder durch andere, häufige oder länger andauernde Kontakte.
Deutsch	
Spanisch	Kodiert wird nicht nur die Nennung der Sprache, sondern alle Informationen zum Erwerbskontext, Dauer, Umfang, Sprachkompetenzen, Inputmenge, Inputqualität, frühere Verwendung bzw. Veränderung der Verwendung, z. B. Nennung von Personen, mit denen die Sprache früher genutzt wurde.
Englisch	
Russisch	Die aktuelle Verwendung der Sprache wird in "Verwendung der Sprachen (heute)" kodiert.
Polnisch	
Gelernte Fremdsprachen	Kodiert werden alle Äußerungen, in denen die Proband:innen berichten, welche Sprachen sie in ihrem Leben in gesteuerten Kontexten gelernt haben, z. B. durch Fremdsprachenunterricht in der Schule, an der Universität, in weiteren Unterrichtskontexten oder selbstgesteuertem Lernen anhand von Apps oder anderen (Online-)Ressourcen.
Englisch	
Französisch	Kodiert wird nicht nur die Nennung der Sprache, sondern alle Informationen zum Erwerbskontext, Dauer, Umfang, Sprachkompetenzen, Inputmenge, Inputqualität, frühere Verwendung bzw. Veränderung der Verwendung, z. B. Nennung von Personen, mit denen die Sprache früher genutzt wurde. Kodiert werden ebenfalls (Unterrichts-)Situationen, die in direktem Zusammenhang mit der erlernten Sprache stehen.
Spanisch	
Italienisch	Die aktuelle Verwendung der Sprache wird in "Verwendung der Sprachen (heute)" kodiert.
Katalanisch	
Latein	
Niederländisch	
Schwedisch	
Wahrnehmung des schulischen FSU	Kodiert werden alle Äußerungen, in denen Proband:innen schildern, wie sie den Fremdsprachenunterricht an der Schule wahrgenommen haben. Dies können Informationen zu Lehrstil, Inhalten und der Lehrperson sein, aber auch Aussagen zu Noten/Leistungen oder Lernfreude bzw. Demotivation. Es geht ausdrücklich um das Geschehen im Unterricht und nicht um allgemeine schulische Rahmenbedingungen wie die Sprachenfolge an der Schule. Die Motivation für das Sprachenlernen im Allgemeinen oder für das Spanischlernen wird zusätzlich in den jeweiligen Subkategorien von Motivation/Sprachlernfreude kodiert, falls sie aus dem Erleben des Fremdsprachenunterrichts herrührt.
Migrationserfahrung	Kodiert werden alle Äußerungen, in denen die Proband:innen Aspekte ihrer eigenen Migrationserfahrung (bzw. der ihrer Eltern) schildern. Dies können Äußerungen zum Zeitpunkt und Grund der Migration sein, vor allem aber auch alle Äußerungen zu damit zusammenhängenden Gefühlen, Konsequenzen, Reflektionen oder Bewältigungsstrategien. Ziel ist ein möglichst umfassendes Verständnis der Migrationserfahrung und der Einbettung in das gesamte Leben mit allen Folgen.
Auslandsaufenthalte Ort & Zeit	Kodiert werden alle Äußerungen, in denen die Proband:innen Aspekte ihrer (von Beginn an zeitlich befristeten)

Tätigkeiten	Auslandserfahrungen schildern. Dies können Äußerungen zum Ort, dem Zeitpunkt / der Dauer, den Tätigkeiten vor Ort und der Motivation sein. Zentral sind die Äußerungen zu den im Ausland gemachten Sprachlernerfahrungen und den an sich selbst wahrgenommenen, persönlichen Veränderungen.
Motivation	
Sprachlernerfahrungen	
persönliche Veränderungen	
Verwendung der Sprachen (heute)	Kodiert werden alle Äußerungen, in denen Angaben dazu gemacht werden, welche Sprache/n die Proband:innen in welchem Kontext heute verwenden. Die Subkategorie Familie bezieht sich hierbei auf die Kernfamilie, in Abgrenzung zu weiteren Verwandten.
Familie	
Verwandte	
Freunde	
Partner:in	
Universität	
Filme/Serien	
Bücher/Literatur	
Musik	
Nachrichten/Social Media	
andere Kontexte	
innerer Monolog, Gedanken, Träume	
Dominanz der Sprachen	
Emotionale Bedeutung der Sprachen	Kodiert werden alle Äußerungen, die die emotionale Bedeutung einer bestimmten Sprache für die Proband:innen beschreiben oder erläutern, auf welche/n Sprachen sie natürlicherweise oder besonders authentisch ihre Gefühle ausdrücken ("Sprache des Herzens"). Die Subkategorie Rolle des Spanischen im Leben beinhaltet Äußerungen, die den Stellenwert des Spanischen in einer globalen Perspektive abbilden sollen. Die explizit emotionale Bedeutung des Spanischen wird separat kodiert und beinhaltet Äußerungen, welche Gefühle die Proband:innen mit dem Spanischen verbinden.
emotionale Bedeutung der Erstsprache/n	
"Sprache des Herzens"	
Rolle des Spanischen im Leben	
emotionale Bedeutung des Spanischen	
Motivation/Sprachlernfreude	Kodiert werden alle Äußerungen, die beschreiben, was die Proband:innen motiviert, Sprachen im Allgemeinen bzw. das Spanische zu lernen. Ziel der Analyse ist es, zu verstehen, inwiefern die Proband:innen für das Sprachenlernen/Spanischlernen begeistert sind und woher diese Begeisterung kommt.
Motivation für das Sprachenlernen im Allgemeinen	
Motivation, Spanisch zu lernen	
Studium	

Studienfach	Kodiert werden alle Äußerungen, die das Studienfach der Proband:innen benennen.
Rahmenbedingungen	Kodiert werden alle Äußerungen, in denen die Inhalte des Studiums (z. B. Module, Seminare) oder Rahmenbedingungen (z. B. Zulassungsbeschränkungen, Anwesenheitspflicht, Unterrichtssprachen, verpflichtende Auslandsaufenthalte) des Studiums beschrieben werden.
Motivation bzgl. des Studiums	Kodiert werden alle Äußerungen, die die Motivation bzw. den Entscheidungsprozess für die Aufnahme des Studiums (bzw. des spezifischen Studiengangs) beschreiben.
Relevanz des Studiums	Kodiert werden alle Äußerungen, in denen die Proband:innen beschreiben, welchen Stellenwert das Studium in ihrem Leben hat.
Bewertung des Studiums	Kodiert werden alle Äußerungen, die beschreiben, wie die Proband:innen ihr Studium im Allgemeinen bewerten, z. B. ob sie zufrieden mit ihrer Studienwahl sind oder ob das Studium ihre Erwartungen erfüllt. Die explizite Bewertung des Spanischunterrichts z. B. bezüglich des Kompetenzzugewinns wird in der Kategoriengruppe "Bewertung des Spanischunterrichts" kodiert.
Akademisches Selbstkonzept	Kodiert werden alle Äußerungen, die das akademische Selbstkonzept der Proband:innen betreffen. D. h. es geht um Faktoren bzw. Haltungen, die beschreiben, wie die Proband:innen ihren eigenen Leistungen und Leistungsfähigkeit im Studium gegenüberstehen. Die Subkategorien unterteilen sich dabei
Leistungsorientierung	in die generelle Leistungsorientierung, d. h. das Streben nach guten Noten,
Perfektionismus	Perfektionismus, d. h. den (übermäßigen) Drang, immer der/die Beste bzw. perfekt sein zu wollen
Prüfungsangst	Prüfungsangst, d. h. (besondere) Unsicherheiten und Unwohlsein im Zusammenhang mit verschiedenen Prüfungsformaten und Leistungsbewertungen.
Wahrnehmung des Spanischsprechens	
Rahmenbedingungen des univ. Spanischunterrichts	Kodiert werden in den jeweiligen Subkategorien alle Äußerungen, die die Rahmenbedingungen des universitären Spanischunterrichts betreffen. Es handelt sich um eine faktenbasierte Kategorie, die die Umstände des Spanischunterrichts beschreibt. Dies können sein:
Themen/Inhalte	Themen/Inhalte der jeweiligen Veranstaltungen
Studien- und Prüfungsleistungen	Studien- und Prüfungsleistungen, die in den jeweiligen Veranstaltungen zu erbringen sind
Sprachniveau	Sprachniveau der jeweiligen Veranstaltungen, d. h. Aussagen zum Niveau der Veranstaltung und zur eigenen Positionierung innerhalb der Lerngruppe im Vergleich zu den Kommiliton:innen
Größe der Lerngruppe	Größe der Lerngruppe
sprachliche Zusammensetzung der Lerngruppe	sprachliche Zusammensetzung der Lerngruppe, d. h. Informationen zur Anwesenheit von Herkunftssprecher:innen des Spanischen
Lehrperson	die Lehrperson, d. h. Informationen zur Herkunft, Erstsprachen, Charakter/Haltung (z. B. Wohlwollen, Autorität, Fairness) sowie zur Beziehung zur Lehrperson
Lehrstil & Arbeitsformen	Lehrstil und Arbeitsformen der jeweiligen Veranstaltungen
Arbeitsatmosphäre	

Regelmäßigkeit der Anwesenheit	Arbeitsatmosphäre in den jeweiligen Veranstaltungen, d. h. auch das Klima innerhalb der Lerngruppe Regelmäßigkeit der Anwesenheit an den jeweiligen Veranstaltungen
In diesen Kategorien werden keine Aussagen zu positiven oder negativen Emotionen aufgrund einzelner Umstände kodiert. Für diese spezifischen Kontexte gibt es nach Kontext sortierte Kategorien unter "Emotionales Erleben des Spanischsprechens", z. B. "Kontext: Kleine vs. große Lerngruppen", die Aussagen darüber treffen, ob man sich wohl/unwohl fühlt aufgrund der Größe der Lerngruppe.	
Emotionales Erleben des Spanischsprechens	
allg. Wahrnehmung des Spanischsprechens	Kodiert werden alle Äußerungen, in denen Proband:innen beschreiben, wie sie sich beim Spanischsprechen fühlen, ohne dass dies näher nach sicheren/unsicheren Situationen oder nach Kontexten zu klassifizieren wäre.
nach Einschätzung Beispiele: als sicher wahrgenommene Situationen Beispiele: als unsicher wahrgenommene Situationen Beispiele: als besonders unwohl wahrgenommene Situationen	Kodiert werden in den jeweiligen Subkategorien alle Äußerungen, in denen Situationen beschrieben werden, in denen sich die Proband:innen sicher bzw. unsicher beim Sprechen des Spanischen gefühlt haben. Ziel ist es, zu systematisieren, welche Situationen als sicher oder unsicher wahrgenommen werden und ggf. auch, was die Gründe für dieses Empfinden sind.
nach Kontexten Kontext: Thema/Inhalte Kontext: Einschätzung d. eig. Kompetenzen i. V. Lerngruppe Kontext: Kleingruppenarbeit vs. Plenum/Lehrkraft hört zu Kontext: Kleine vs. große Lerngruppen Kontext: Kommiliton:innen sind native speaker Kontext: Lehrkraft ist native speaker Kontext: Mündliche Prüfungen Kontext: Präsentationen & Vorträge	Kodiert werden in den jeweiligen Subkategorien alle Äußerungen, in denen Situationen beschrieben werden, in denen sich die Proband:innen sicher bzw. unsicher beim Sprechen des Spanischen gefühlt haben. Ziel ist es, zu systematisieren, welche Kontexte als sicher oder unsicher wahrgenommen werden und ggf. auch, was die Gründe für dieses Empfinden im spezifischen Kontext sind.

Kontext: Eigene aktive Beteiligung am Unterricht	
Kontext: im Zielland	
Wunsch, den Unterricht/das Seminar abubrechen	
Fehlerkultur im Spanischunterricht eigene Haltung zu Fehlern Reaktion der Lehrkraft Reaktion der Kommiliton:innen	Kodiert werden in den jeweiligen Subkategorien alle Äußerungen, in denen die Proband:innen beschreiben, wie sie selbst, die Lehrkräfte und die Kommiliton:innen mit sprachlichen Fehlern im Spanischunterricht umgehen.
Strategien im Umgang mit negativen Gefühlen	Kodiert werden alle Äußerungen, in denen beschrieben wird, wie die Proband:innen mit unangenehmen Gefühlen während des Spanischsprechens oder des Spanischunterrichts umgehen und welche Strategien sie ggf. entwickelt haben, um damit umzugehen oder diese zu reduzieren.
Auswirkungen auf die Kommunikation	Kodiert werden alle Äußerungen, in denen die Proband:innen beschreiben, welche Auswirkungen das emotionale Erleben des Spanischsprechens (hier v. a. die wahrgenommene Unsicherheit) auf die eigene Kommunikation im Spanischen hat.
Handlungsempfehlungen & Wünsche Selbstreflexion persönlicher Kontakt zur Lehrkraft kommunikativ orientierter Unterricht große Varianz an Arbeitsformen realistische Leistungserwartung der Lehrkraft positive, wertschätzende Lernumgebung positive Fehlerkultur kleine Lerngruppe Kleingruppenarbeit ohne Lehrkraft	Kodiert werden in den jeweiligen Subkategorien alle Äußerungen, in denen Proband:innen Vorschläge dazu machen, welche Maßnahmen und Formen der Unterstützung ihnen helfen würde, sich beim Spanischsprechen im universitären Spanischunterricht sicherer zu fühlen.
Bewertung des Spanischunterrichts allg. Bewertung - nicht klassifizierbar Bewertung hinsichtlich des Spanisch-Sprechens	Kodiert werden in den jeweiligen Subkategorien alle Äußerungen, in denen die Proband:innen den universitären Spanischunterricht bewerten, und zwar hinsichtlich einer allgemeinen, nicht weiter klassifizierbaren Bewertung des Spanischsprechens, d. h. wie bewerten die Proband:innen, dass

Bewertung hinsichtlich des Kompetenzzugewinns	die Veranstaltungen (nicht) auf Spanisch stattfinden des Kompetenzzugewinns im Spanischen und im Allgemeinen
Reflexion zur eigenen Mehrsprachigkeit	
Selbsteinschätzung hinsichtlich Mehrsprachigkeit	Kodiert werden alle Äußerungen, in denen die Proband:innen einschätzen, ob sie sich selbst als mehrsprachig sehen.
Bedeutung von Mehrsprachigkeit für Identität	Kodiert werden alle Äußerungen, in denen die Proband:innen reflektieren, welche Bedeutung die eigene Mehrsprachigkeit für ihre Identität bzw. ihr Selbstbild hat.
wahrgenommene Vernetzung der Sprachen	Kodiert werden alle Äußerungen, in denen die Proband:innen beschreiben, inwiefern sie Vernetzungen/Verbindungen zwischen den eigenen Sprachen wahrnehmen (z. B. "Nähe" im Gehirn, Code-Switching, Inhibition, ...).
mehrsprachige Sprachlernstrategien	Kodiert werden alle Äußerungen, in denen die Proband:innen beschreiben, inwiefern ihre Sprachen helfen/geholfen (oder es erschwert) haben, weitere Sprachen zu lernen und welche Strategien sie dabei eingesetzt haben.
Sprechen des Spanischen im Vergleich zu anderen Sprachen	Kodiert werden alle Äußerungen, in denen die Proband:innen beschreiben, inwiefern sie Unterschiede beim Sprechen des Spanischen im Vergleich zum Sprechen in anderen Sprachen feststellen. Der Fokus liegt v. a. auf Gefühlen von Sicherheit und Unsicherheit/Unwohlsein, kann aber auch andere Aspekte umfassen.
wahrgenommene Verbindung zw. Mehrsprachigkeit und Emotionen	Kodiert werden alle Äußerungen, in denen die Proband:innen Verbindungen zwischen ihrer (mehrsprachigen) Sprachbiographie und den empfundenen Gefühlen von Sicherheit oder Unsicherheit/Unwohlsein (vorwiegend beim Sprechen) beschreiben.
Wahrnehmung und Bewertung durch Andere	Kodiert werden alle Äußerungen, in denen die Proband:innen schildern, wie andere Menschen ihre Sprachen und Mehrsprachigkeit wahrnehmen und darauf reagieren.
keine	
neutral	
positiv	
negativ	
Persönlichkeit	Kodiert werden alle Äußerungen, in denen die Proband:innen eigene Charakterzüge oder Persönlichkeitsmerkmale und ihre Ausprägungen beschreiben. In den jeweiligen Kategorien werden also sowohl hohe als auch niedrige Ausprägungen des jeweiligen Merkmals kodiert.
Selbstreflexion	
analytisches Denken	
Introversion vs. Extroversion	
Strukturiertheit, Pläne in Bezug auf die Zukunft	
Gelassenheit	
Sorgen machen, "Overthinking"	
Empathie	
Offenheit, vielseitige Interessen	
Zuverlässigkeit	

Hilfsbereitschaft

Direktheit, Selbstsicherheit

Ehrgeiz, Ambitionen

Berufliche Perspektiven

akademische Zukunft

Kodiert werden alle Äußerungen, die den weiteren Studienverlauf der Proband:innen betreffen, z. B. Pläne in Bezug auf Auslandsaufenthalte, Praktika oder ein Masterstudium.

gewünschte Branche

Kodiert werden alle Äußerungen, in denen die Proband:innen Angaben machen, in welchen Branchen sie sich nach dem (Spanisch-)Studium beruflich sehen.

Lehrtätigkeit

Forschung

Wirtschaft

Politik, Diplomatie, NGOs

Rolle des Spanischen für berufliche Zukunft

Kodiert werden alle Äußerungen, in denen die Proband:innen beschreiben, welche Rolle das Spanische in ihren Augen für ihre berufliche Zukunft einnehmen wird und wie sie sich dabei fühlen, dass das Spanische diesen Stellenwert hat/haben wird.

Rolle des Spanischen für das Privatleben in Zukunft

Kodiert werden alle Äußerungen, in denen die Proband:innen beschreiben, welche Rolle das Spanische in ihren Augen für ihre private Zukunft einnehmen wird und wie sie sich dabei fühlen, dass das Spanische diesen Stellenwert hat/haben wird.

I: Deskriptive Statistik der Foreign Language Enjoyment-Skala auf Item-Ebene

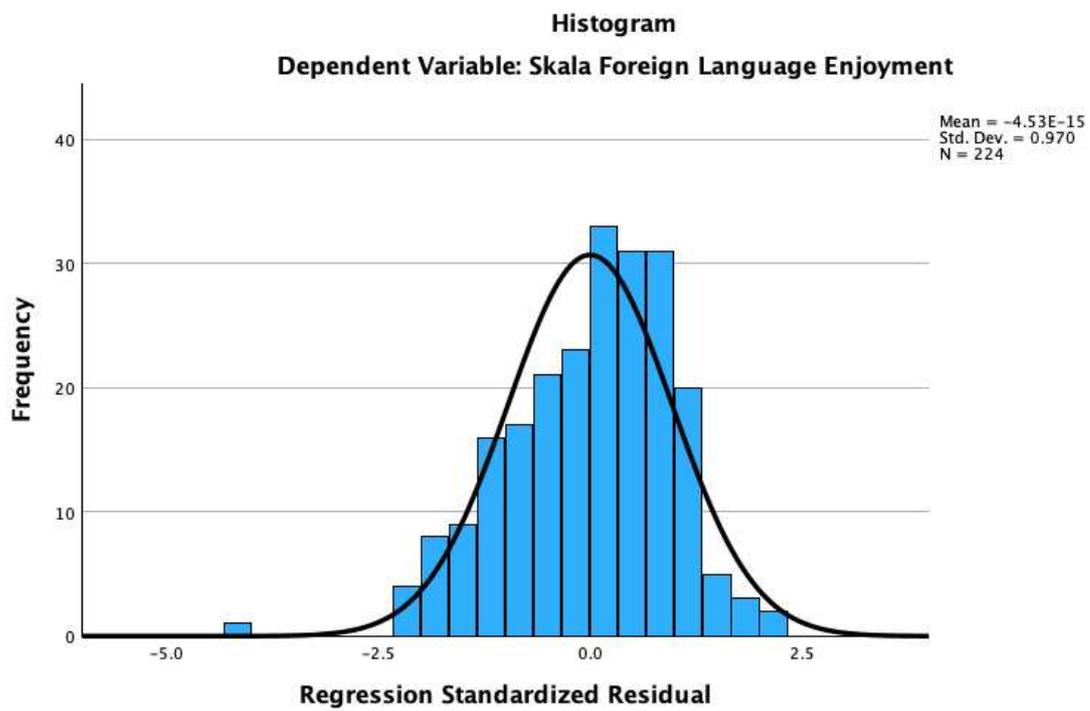
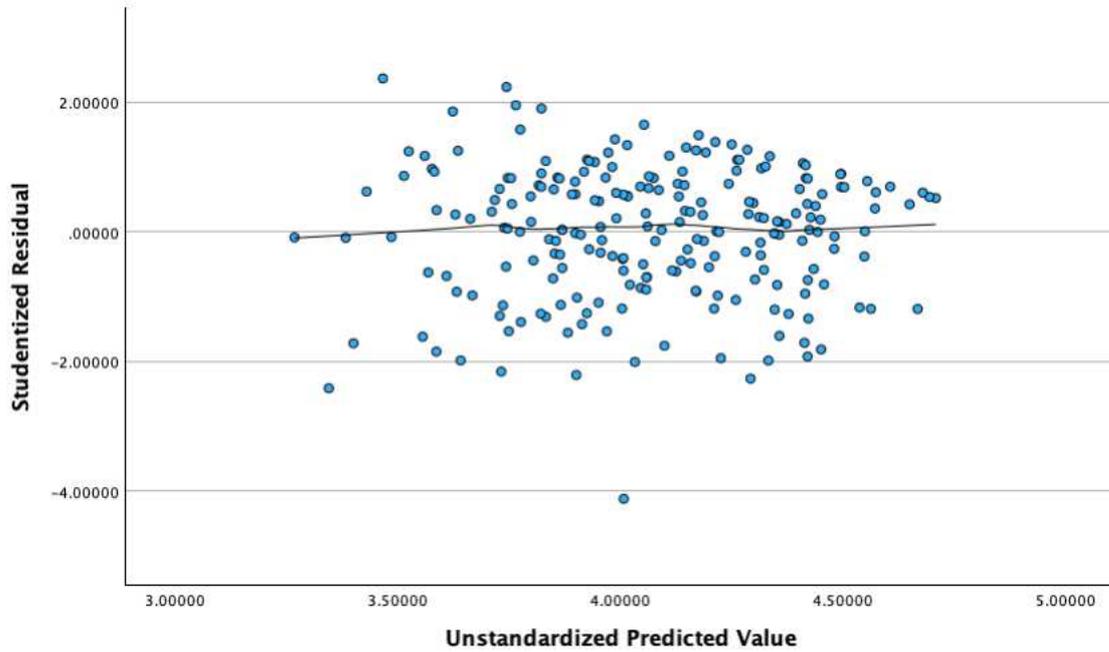
	Min.	Max.	M	SD
Die Lehrkraft in meiner Spanisch-Veranstaltung...				
...motiviert mich.	1	5	4.14	.865
...ist freundlich.	1	5	4.66	.482
...unterstützt mich.	2	5	4.32	.732
Mein Spanischseminar macht mir Spaß.	1	5	3.95	.960
In meinem Spanischseminar lerne ich interessante Dinge.	1	5	4.07	.788
Im Spanischseminar bin ich stolz auf meine Leistungen.	1	5	3.54	.947
In meiner Spanisch-Veranstaltung...				
...kommen wir gut miteinander aus.	1	5	4.36	.614
...bilden wir eine gute Gemeinschaft.	1	5	3.79	.978
...lachen wir viel.	1	5	3.73	1.046

J: Deskriptive Statistik der Foreign Language Classroom Anxiety-Skala auf Item-Ebene

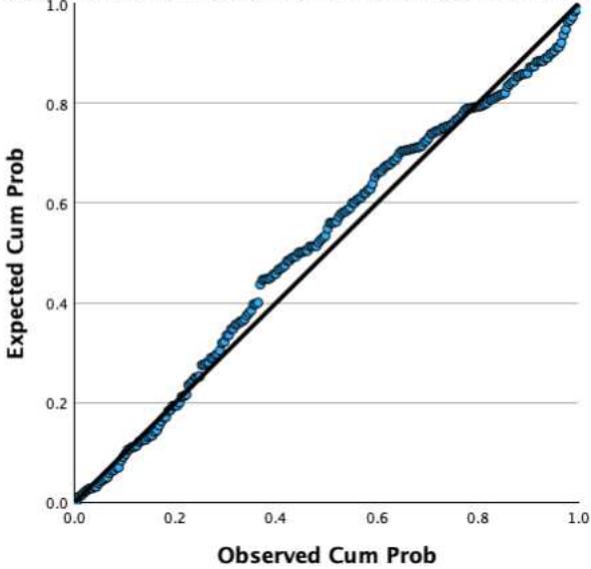
	Min.	Max.	M	SD
Ich fühle mich nie besonders selbstsicher, wenn ich in dem Seminar Spanisch spreche.	1	5	2.74	1.257
Ich mache mir keine Gedanken darüber, ob ich Fehler auf Spanisch mache.	1	5	3.26	1.207
Ich zittere, wenn ich in dem Seminar drangenommen werde.	1	5	1.83	1.055
Es macht mir Angst, wenn ich nicht verstehe, was die Lehrkraft auf Spanisch sagt.	1	5	2.14	1.208
Ich hätte gern noch mehr Seminare auf Spanisch.	1	5	2.03	.985
Während des Spanischunterrichts erwische ich mich, dass ich an Dinge denke, die nichts mit dem Seminar zu tun haben.	1	5	3.07	1.108
Ich denke ständig, dass die anderen Studierenden besser in Spanisch sind als ich.	1	5	2.93	1.335
Normalerweise fühle ich mich während einer mündlichen Prüfung auf Spanisch wohl.	1	5	3.19	1.239
Ich geraten in Panik, wenn ich ohne Vorbereitung im Spanischunterricht auf Spanisch sprechen muss.	1	5	2.48	1.299
Ich mache mir Sorgen über die Folgen, wenn ich in meinem Spanischseminar durchfalle.	1	5	2.89	1.487
Ich kann gut verstehen, wieso manche Studierende in Spanischseminaren so aufgeregt sind.	1	5	3.71	1.118
Im Spanischseminar werde ich manchmal so nervös, dass ich Dinge vergessen, die ich eigentlich weiß.	1	5	2.86	1.344
Ich schäme mich, mich freiwillig auf Spanisch zu beteiligen.	1	5	2.06	1.205
Ich bin nervös, wenn ich Spanisch mit Muttersprachler:innen spreche.	1	5	2.95	1.418
Ich ärgere mich, wenn ich nicht verstehe, was die Lehrkraft auf Spanisch sagt.	1	5	2.81	1.347
Auch wenn ich mich gut auf mein Spanischseminar vorbereite, habe ich Angst davor.	1	5	2.10	1.142
Ich habe oft den Drang, das Spanischseminar ausfallen zu lassen.	1	5	1.90	1.120
Ich fühle mich sicher, wenn ich in einem Seminar auf Spanisch spreche.	1	5	2.71	1.115

	Min.	Max.	<i>M</i>	<i>SD</i>
Ich habe Angst, dass die Lehrkraft jeden Fehler, den ich im Spanischen mache, korrigieren wird.	1	5	1.99	1.051
Mein Herz schlägt mir bis zum Hals, wenn ich im Spanischseminar drangenommen werde.	1	5	2.04	1.162
Je mehr ich für eine mündliche Prüfung auf Spanisch lerne, desto nervöser werde ich.	1	5	2.20	1.125
Ich empfinde Druck, mich besonders gut auf das Spanischseminar vorzubereiten.	1	5	2.64	1.236
Ich habe immer das Gefühl, dass die anderen Studierenden besser Spanisch sprechen als ich.	1	5	2.99	1.399
Ich habe Hemmungen, vor meinen Kommiliton:innen Spanisch zu sprechen.	1	5	2.46	1.308
Das Tempo in meinem Spanischseminar ist so hoch, dass ich Angst habe, nicht mitzukommen.	1	5	2.16	1.188
Ich bin angespannter und nervöser in meinem Spanischseminar als in anderen Seminaren.	1	5	2.48	1.321
Ich werde nervös und unsicher, wenn ich in meinem Spanischseminar auf Spanisch sprechen muss.	1	5	2.53	1.276
Wenn ich auf dem Weg zu meinem Spanischseminar bin, fühle ich mich sicher und entspannt.	1	5	2.19	1.083
Ich werde nervös, wenn ich nicht jedes Wort verstehe, dass die Lehrkraft auf Spanisch sagt.	1	5	2.13	1.115
Ich fühle mich von der Menge an Regeln überwältigt, die ich lernen muss, um Spanisch zu sprechen.	1	5	2.48	1.182
Ich habe Angst, dass die anderen Studierenden lachen, wenn ich Spanisch spreche.	1	5	1.87	1.130
Ich fühle mich unter spanischen Muttersprachler:innen wohl.	1	5	2.48	1.128
Ich werde nervös, wenn die Lehrkraft in meinem Spanischseminar Fragen stellt, die ich nicht vorbereitet habe.	1	5	2.81	1.259

K: Voraussetzungsprüfung des Regressionsmodells für Enjoyment



Normal P-P Plot of Regression Standardized Residual
 Dependent Variable: Skala Foreign Language Enjoyment



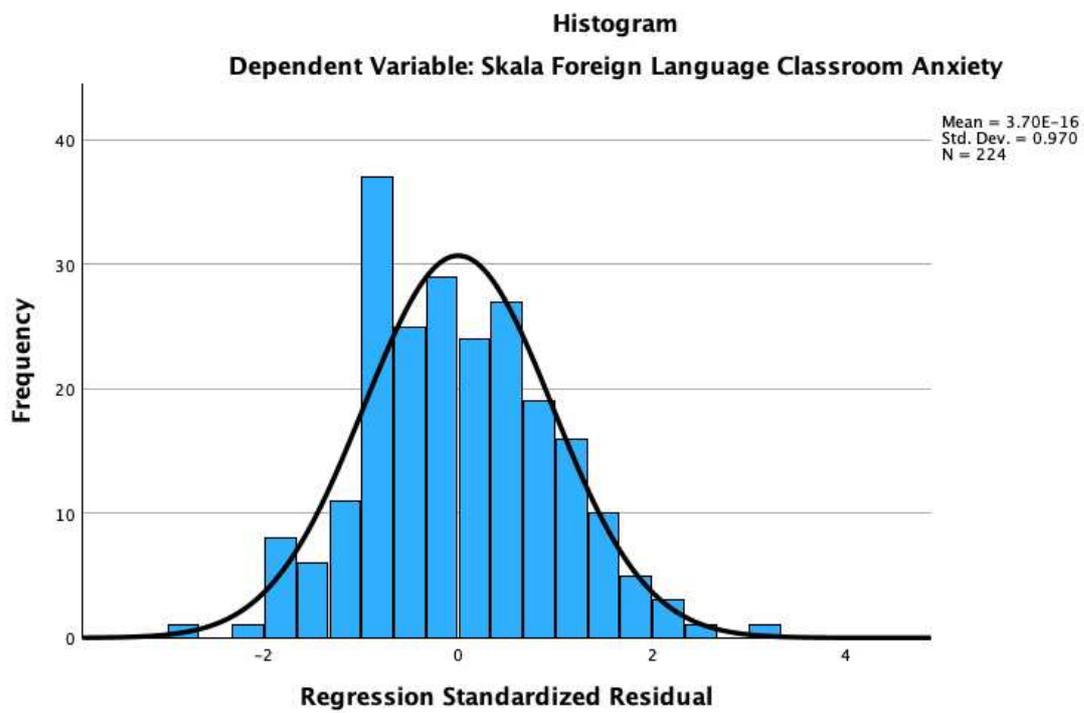
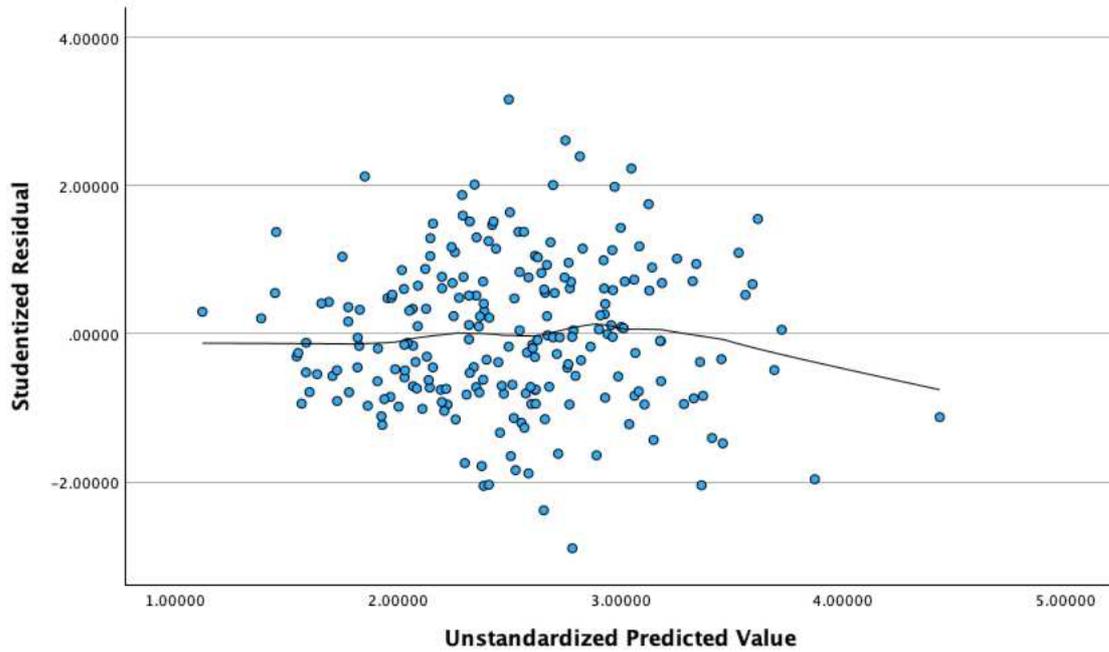
Correlations

	Skala Foreign Language Enjoyment	Bitte geben Sie Ihr Alter an.	Dummy_Gender_binar	monolingual Deutsch aufgewachsen	andere Herkunftssprache - mehrsprachig aufgewachsen	Herkunftssprache Spanisch - mehrsprachig aufgewachsen	[Anzahl] Welche Sprachen verwenden Sie heute in Ihrem Alltag?	[Anzahl] Welche Sprachen haben Sie bereits im Laufe Ihres Lebens erlernt?	globale Sprachkompetenz Spanisch	Auslandsaufenthalt in spanischsprachigem Land	Durchschnittliche Anzahl an Tagen, an denen Spanisch genutzt wird	Anzahl der Gruppen, mit denen Spanisch gesprochen wird	Ist Spanisch die 'Muttersprache' (d. h. 'Muttersprache') Ihrer Lehrkraft?	Gibt es in Ihrer Veranstaltung Studierende, die Spanisch als Erstsprache (d. h. 'Muttersprache') sprechen?	Skala Foreign Language Classroom Anxiety
Pearson Correlation	1.000	.037	-.034	-.094	-.034	-.085	-.061	.071	-.175	.079	.221	.172	.194	-.044	-.407
Bitte geben Sie Ihr Alter an.	.037	1.000	-.143	.062	-.048	-.024	-.128	.048	-.077	.091	.024	.035	-.065	-.120	-.124
Dummy_Gender_binar	-.034	-.143	1.000	.071	.015	-.115	.084	.026	-.011	.064	-.092	-.052	.158	-.129	.121
monolingual Deutsch aufgewachsen	-.094	.062	.071	1.000	-.699	-.486	-.285	-.187	-.136	.006	-.079	-.221	.037	-.027	.241
andere Herkunftssprache - mehrsprachig aufgewachsen	.034	-.048	.015	-.699	1.000	-.284	.306	.242	-.155	-.181	-.165	-.199	-.020	-.102	-.079
Herkunftssprache Spanisch - mehrsprachig aufgewachsen	.085	-.024	-.115	-.486	-.284	1.000	.008	-.044	.371	.213	.308	.539	-.025	.160	-.227
[Anzahl] Welche Sprachen verwenden Sie heute in Ihrem Alltag?	.061	-.128	.084	-.285	.306	.008	1.000	.354	.154	.006	.136	.196	.068	.132	-.174
[Anzahl] Welche Sprachen haben Sie bereits im Laufe Ihres Lebens erlernt?	.071	.048	.026	-.187	.242	-.044	.354	1.000	.137	.034	.027	.062	.121	-.006	-.234
globale Sprachkompetenz Spanisch	-.175	.077	-.011	-.136	-.155	.371	.154	.137	1.000	.479	.507	.524	.082	.139	-.487
Auslandsaufenthalt in spanischsprachigem Land	.079	.091	.064	.006	-.181	.213	.006	.034	.479	1.000	.341	.330	.048	.038	-.301
Durchschnittliche Anzahl an Tagen, an denen Spanisch genutzt wird	.221	.024	-.092	-.079	-.165	.308	.136	.027	.507	.341	1.000	.488	.021	.191	-.268
Anzahl der Gruppen, mit denen Spanisch gesprochen wird	.172	.035	-.052	-.221	-.199	.539	.196	.062	.524	.330	.488	1.000	.118	.182	-.339
Ist Spanisch die 'Muttersprache' (d. h. 'Muttersprache') Ihrer Lehrkraft?	.194	-.065	.158	.037	-.020	-.025	.068	.121	.082	.048	.021	.118	1.000	-.045	-.060
Gibt es in Ihrer Veranstaltung Studierende, die Spanisch als Erstsprache (d. h. 'Muttersprache') sprechen?	-.044	-.120	-.129	-.027	-.102	.160	.132	-.006	.139	.038	.191	.182	-.045	1.000	.031
Skala Foreign Language Classroom Anxiety	-.407	-.124	.121	.241	-.079	-.227	-.174	-.234	-.487	-.301	-.268	-.339	-.060	.031	1.000

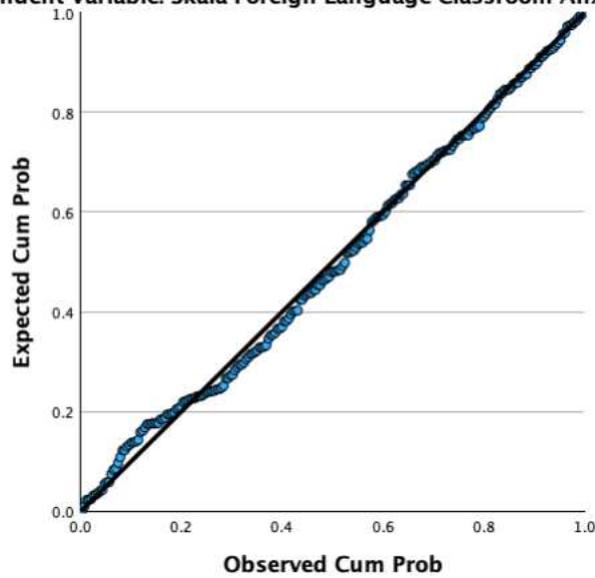
		Coefficients ^a												
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	95.0% Confidence Interval for B		Correlations			Collinearity Statistics		
		B	Std. Error	Beta			Lower Bound	Upper Bound	Zero-order	Partial	Part	Tolerance	VIF	
1	(Constant)	4.765	.417		11.422	<.001	3.943	5.587						
	Bitte geben Sie Ihr Alter an.	8.307E-5	.008	.001	.010	.992	-.016	.016	.037	.001	.001	.912	1.097	
	Dummy_Gender_binaer	.011	.097	.007	.115	.909	-.179	.202	-.034	.008	.007	.884	1.131	
	andere Herkunftssprache - mehrsprachig aufgewachsen	.029	.099	.021	.295	.768	-.166	.224	.034	.020	.018	.748	1.338	
	Herkunftssprache Spanisch - mehrsprachig aufgewachsen	-.019	.131	-.011	-.147	.883	-.276	.238	.085	-.010	-.009	.643	1.556	
	[Anzahl] Welche Sprachen verwenden Sie heute in Ihrem Alltag?	-.016	.042	-.027	-.379	.705	-.098	.066	.061	-.026	-.023	.723	1.383	
	[Anzahl] Welche Sprachen haben Sie bereits im Laufe Ihres Lebens erlernt?	-.017	.031	-.037	-.542	.588	-.079	.045	.071	-.037	-.033	.805	1.243	
	globale Sprachkompetenz Spanisch	-.052	.049	-.091	-1.050	.295	-.149	.045	.175	-.072	-.064	.493	2.028	
	Auslandsaufenthalt in spanischsprachigem Land	-.093	.092	-.073	-1.013	.312	-.274	.088	.079	-.070	-.062	.721	1.387	
	Durchschnittliche Anzahl an Tagen, an denen Spanisch genutzt wird	.069	.027	.189	2.499	.013	.015	.123	.221	.170	.152	.648	1.543	
	Anzahl der Gruppen, mit denen Spanisch gesprochen wird	.007	.045	.013	.152	.880	-.082	.096	.172	.010	.009	.510	1.962	
	Ist Spanisch die Erstsprache (d. h. "Muttersprache") Ihrer Lehrkraft?	.324	.115	.177	2.817	.005	.097	.551	.194	.191	.171	.931	1.075	
	Gibt es in Ihrer Veranstaltung Studierende, die Spanisch als Erstsprache (d. h. "Muttersprache") sprechen?	-.054	.094	-.038	-.580	.563	-.239	.130	-.044	-.040	-.035	.880	1.136	
	Skala Foreign Language Classroom Anxiety	-.334	.059	-.421	-5.657	<.001	-.451	-.218	-.407	-.364	-.344	.665	1.503	

a. Dependent Variable: Skala Foreign Language Enjoyment

L: Voraussetzungsprüfung des Regressionsmodells für Anxiety



Normal P-P Plot of Regression Standardized Residual
 Dependent Variable: Skala Foreign Language Classroom Anxiety



Correlations

	Skala Foreign Language Classroom Anxiety	Bitte geben Sie Ihr Alter an.	Dummy_Gender_binar	monolingual Deutsch aufgewachsen	andere Herkunftssprache - mehrsprachig aufgewachsen	Herkunftssprache Spanisch - mehrsprachig aufgewachsen	[Anzahl] Welche Sprachen verwenden Sie heute in Ihrem Alltag?	[Anzahl] Welche Sprachen haben Sie bereits im Laufe Ihres Lebens erlernt?	globale Sprachkompetenz Spanisch	Auslandtauchen das in spanischsprachigen Land	Durchschnittliche Anzahl an Tagen, an denen Spanisch genutzt wird	Anzahl der Gruppen, mit denen Spanisch gesprochen wird	Ist Spanisch die (i. h. "Muttersprache") Ihrer Lehrkraft?	Gibt es in Ihrer Veranstaltung Studierende, die Spanisch als Erstsprache (i. h. "Muttersprache") sprechen?	Skala Foreign Language Enjoyment
Pearson Correlation	Skala Foreign Language Classroom Anxiety	1.000	-.124	.121	.241	-.079	-.227	-.174	-.234	-.487	-.301	-.268	-.339	-.060	.031
	Bitte geben Sie Ihr Alter an.	-.124	1.000	-.143	.062	-.048	-.024	-.128	.048	.077	.091	.024	.035	-.065	-.120
	Dummy_Gender_binar	.121	-.143	1.000	.071	.015	-.115	.084	.026	-.011	.064	-.092	-.052	.158	-.129
	monolingual Deutsch aufgewachsen	.121	.062	.071	1.000	-.699	-.486	-.285	-.187	-.136	.006	-.079	-.221	.037	-.027
	andere Herkunftssprache - mehrsprachig aufgewachsen	-.079	-.048	.015	-.699	1.000	-.284	.306	.242	-.155	-.181	-.165	-.199	-.020	-.102
	Herkunftssprache Spanisch - mehrsprachig aufgewachsen	-.227	-.024	-.115	-.486	-.284	1.000	.008	-.044	.371	.213	.308	.539	-.025	.160
	[Anzahl] Welche Sprachen verwenden Sie heute in Ihrem Alltag?	-.174	-.128	.084	-.285	.306	.008	1.000	.354	.154	.006	.136	.196	.068	.132
	[Anzahl] Welche Sprachen haben Sie bereits im Laufe Ihres Lebens erlernt?	-.234	.048	.026	-.187	.242	-.044	.354	1.000	.137	.034	.027	.062	.121	-.006
	globale Sprachkompetenz Spanisch	-.487	.077	-.011	-.136	-.155	.371	.154	-.137	1.000	.479	.507	.524	.082	.139
	Auslandtauchen das in spanischsprachigen Land	-.301	.091	.064	.006	-.181	.213	.006	.034	.479	1.000	.341	.330	.048	.038
	Durchschnittliche Anzahl an Tagen, an denen Spanisch genutzt wird	-.268	.024	-.092	-.079	-.165	.308	.136	.027	.507	.341	1.000	.488	.021	.191
	Anzahl der Gruppen, mit denen Spanisch gesprochen wird	-.339	.035	-.052	-.221	-.199	.539	.196	.062	.524	.330	.488	1.000	.118	.182
	Ist Spanisch die (i. h. "Muttersprache") Ihrer Lehrkraft?	-.060	-.065	.158	.037	-.020	-.025	.068	.121	.082	.048	.021	.118	1.000	-.045
	Gibt es in Ihrer Veranstaltung Studierende, die Spanisch als Erstsprache (i. h. "Muttersprache") sprechen?	.031	-.120	-.129	-.027	-.102	.160	.132	-.006	.139	.038	.191	.182	-.045	1.000
	Skala Foreign Language Enjoyment	-.407	.037	-.034	-.094	.034	.085	.061	.071	-.175	.079	.221	.172	.194	-.044

Coefficients ^a													
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients		Sig.	95.0% Confidence Interval for B		Correlations			Collinearity Statistics	
		B	Std. Error	Beta	t		Lower Bound	Upper Bound	Zero-order	Partial	Part	Tolerance	VIF
1	(Constant)	5.360	.444		12.064	<.001	4.484	6.236					
	Bitte geben Sie Ihr Alter an.	-.008	.009	-.051	-.930	.354	-.026	.009	-.124	-.064	-.049	.916	1.092
	Dummy_Gender_binaer	.215	.104	.114	2.064	.040	.010	.420	.121	.141	.108	.902	1.109
	andere Herkunftssprache - mehrsprachig aufgewachsen	-.211	.107	-.119	-1.979	.049	-.422	-.001	-.079	-.135	-.104	.761	1.314
	Herkunftssprache Spanisch - mehrsprachig aufgewachsen	-.133	.142	-.061	-.939	.349	-.413	.146	-.227	-.065	-.049	.645	1.550
	[Anzahl] Welche Sprachen verwenden Sie heute in Ihrem Alltag?	-.032	.045	-.043	-.703	.483	-.121	.057	-.174	-.048	-.037	.724	1.381
	[Anzahl] Welche Sprachen haben Sie bereits im Laufe ihres Lebens erlernt?	-.070	.034	-.121	-2.085	.038	-.137	-.004	-.234	-.142	-.109	.820	1.219
	globale Sprachkompetenz Spanisch	-.250	.051	-.347	-4.894	<.001	-.350	-.149	-.487	-.320	-.257	.546	1.830
	Auslandsaufenthalt in spanischsprachigem Land	-.186	.099	-.115	-1.875	.062	-.382	.010	-.301	-.128	-.098	.730	1.371
	Durchschnittliche Anzahl an Tagen, an denen Spanisch genutzt wird	.027	.030	.059	.893	.373	-.033	.087	-.268	.061	.047	.632	1.583
	Anzahl der Gruppen, mit denen Spanisch gesprochen wird	-.054	.049	-.081	-1.112	.267	-.151	.042	-.339	-.077	-.058	.513	1.951
	Ist Spanisch die Erstsprache (d. h. "Muttersprache") Ihrer Lehrkraft?	.091	.127	.039	.714	.476	-.160	.342	-.060	.049	.037	.899	1.113
	Gibt es in Ihrer Veranstaltung Studierende, die Spanisch als Erstsprache (d. h. "Muttersprache") sprechen?	.157	.101	.086	1.551	.123	-.043	.357	.031	.106	.081	.889	1.125
	Skala Foreign Language Enjoyment	-.396	.070	-.314	-5.657	<.001	-.534	-.258	-.407	-.364	-.297	.893	1.120

a. Dependent Variable: Skala Foreign Language Classroom Anxiety

Anhang II

Anhang II beinhaltet alle nicht-öffentlichen Anhänge und wird separat über ExaBase zur Verfügung gestellt.

M: Rohdatensatz der Befragungsdaten in SPSS (.sav)

N: Rohdatensatz der Interviewdaten in MAXQDA (.mx22)

O: Rohdatensatz der Interviewdaten in Microsoft Word (.docx)