



Heiner Böttger (Hrsg.)

Empowered Language Learning

Selbstwirksamkeit im Fremdsprachenunterricht

Heiner Böttger & Andrea Steinbach



Schriftenreihe Fachdidaktik Englisch

herausgegeben von

Heiner Böttger

Band 3

Heiner Böttger (Hrsg.)

Empowered Language Learning

Selbstwirksamkeit im Fremdsprachenunterricht

Heiner Böttger & Andrea Steinbach

Impressum

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über www.dnb.de abrufbar.

Herausgeber: Prof. Dr. Heiner Böttger

Professur für Didaktik der englischen Sprache und Literatur

Kath. Universität Eichstätt-Ingolstadt

Universitätsallee 1

© 2025 by Professur für Didaktik der englischen Sprache und Literatur, Eichstätt

Erscheinungsdatum: 15. Juli 2025

Druck: Universitätsdruckerei Kath. Univ. Eichstätt-Ingolstadt

ISBN: 978-3-942945-01-1

DOI: 10.17904/ku.edoc.35360

Umschlagbild: Eigene Darstellung, erstellt mit Canva

Dieses Werk ist mit Ausnahme der Abbildungen (Buchinhalt und Umschlag) als Open-Access-Publikation im Sinne der Creative-Commons-Lizenz CC BY-NC-ND International 4.0 (»Attribution-NonCommercial-NoDerivatives International«) veröffentlicht. Um eine Kopie dieser Lizenz zu sehen, besuchen Sie <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>. Jede Verwertung in anderen als den durch diese Lizenz zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Urhebers.



DANKE

Olivia Rademacher: Endredaktion und Layout

Vorwort

Selbstwirksamkeit im Fremdsprachenunterricht

Fremdsprachen zu lernen bedeutet, sich auf den Weg zu machen – in neue Kulturen, in neue Denkweisen und nicht zuletzt in neue Versionen des eigenen Selbst. Als Lehrkraft – ob als angehende, als im Schuldienst stehende, als in der Fortbildung oder in der qualitativen Forschung tätige (ja, genau: auch das sind Sie – denn Erfahrung ist Empirie) – wissen Sie: Sprache öffnet Türen. Aber nur, wenn Lernende den Mut finden, diese auch zu durchschreiten.

Dafür brauchen sie vor allem eines: den festen Glauben daran, dass sie es können. Eine Motivation, die tief aus dem eigenen Inneren, aus der eigenen Überzeugung kommt.

Dieses Buch ist aus der fachdidaktischen, bildungspsychologischen und neurowissenschaftlichen Forschung für die Praxis entstanden. Es soll Sie dabei unterstützen, das Konzept der Selbstwirksamkeit nicht nur zu verstehen, sondern gezielt zu fördern – bei Ihren Schülerinnen und Schülern, Ihren Studierenden sowie Ihren Fort- und Weiterzubildenden. Und nicht zuletzt bei sich selbst.

Sie können dieses Buch durchgehend von Anfang bis Ende lesen – viele Gedanken entfalten sich dabei schrittweise. Genauso gut können Sie aber mit dem Kapitel beginnen, das Sie spontan am meisten anspricht. Alle zentralen Konzepte werden in den jeweiligen Abschnitten noch einmal erklärt oder aufgegriffen, sodass ein Querlesen und Springen problemlos möglich sind.

Eichstätt, im Sommer 2025

Henri Bollig & A. Einsel

Abstract

Empowered Language Learning – Selbstwirksamkeit im Fremdsprachenunterricht beleuchtet die Rolle von Selbstwirksamkeit als psychologische Schlüsselgröße für erfolgreichen Spracherwerb. Aufbauend auf aktuellen Theorien, ergänzt durch Befunde aus Lernpsychologie, Neurodidaktik und internationaler fremdsprachlicher Bildungsforschung, bietet der Band einen praxisnahen, evidenzbasierten Leitfaden zur Förderung von Selbstwirksamkeit im Fremdsprachenunterricht.

Zentrale Themen sind:

- theoretische Grundlagen der Selbstwirksamkeit,
- die vier Wirkfaktoren nach Bandura im Fremdsprachenkontext,
- die Bedeutung von Sprachangst, Fehlerkultur und Motivation,
- konkrete Unterrichtsmethoden und „empowernde“ Kommunikationsformate,
- die Rolle der Lehrkraft bei der Ermöglichung sprachlicher Handlungskompetenz,
- und Praxisbeispiele aus Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung.

Zielgruppe sind alle, die für die Aus-, Fort- und Weiterbildung von Fremdsprachenlehrkräften verantwortlich sind – ebenso wie Lehramtsstudierende und Bildungsträger. Der Band verbindet wissenschaftliche Tiefe mit hoher Anwendungsorientierung – und macht deutlich: Fremdsprachenlernen beginnt mit der Überzeugung: *„Ich kann das.“*

Empowered Language Learning – Self-Efficacy in the Foreign Language Classroom explores the role of self-efficacy as a key psychological factor in successful language acquisition. Drawing on current theories and enriched by findings from educational psychology, neurodidactics, and international research in language education, this volume offers a practice-oriented, evidence-based guide to fostering self-efficacy in foreign language teaching.

Key topics include:

- theoretical foundations of self-efficacy,
- the four sources of self-efficacy (Bandura) in the context of language learning,
- the impact of language anxiety, error culture, and motivation,
- specific teaching methods and empowering communication formats,
- the teacher's role in enabling communicative competence,
- and practical examples from schools, universities, and adult education.

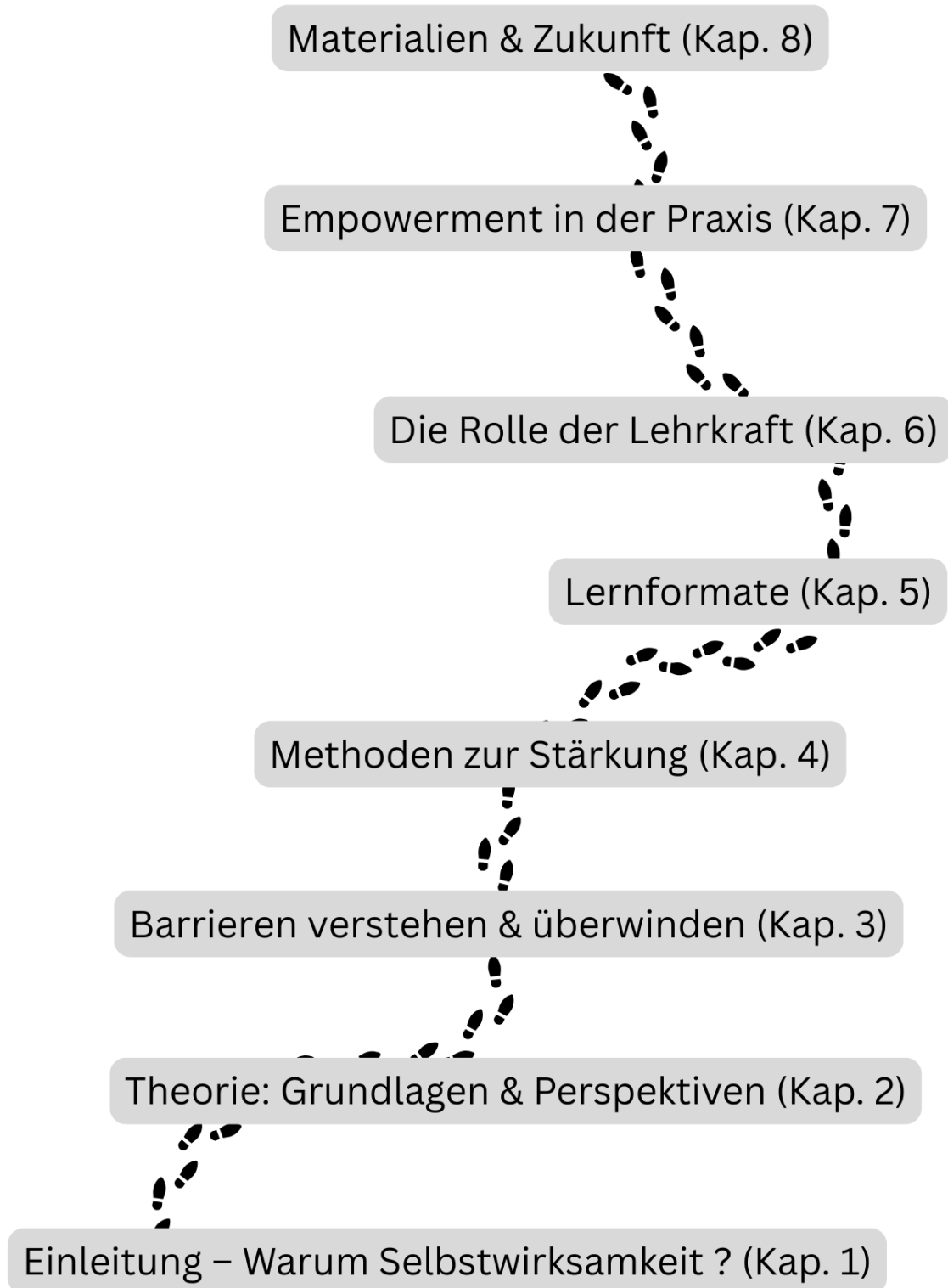
The target audience includes everyone involved in the training and professional development of language teachers, as well as teacher trainees and educational institutions. The volume combines academic depth with a strong practical focus – and emphasizes a central message: language learning begins with the belief: *“I can do this.”*

Inhaltsverzeichnis

Empowered Language Learning – Struktur auf einen Blick.....	5
1. Einleitung	6
2. Selbstwirksamkeit im Fremdsprachenlernen	8
2.1 Grundlagen und aktuelle Bedeutung	8
2.2 Selbstwirksamkeit in verschiedenen Bildungsstufen	9
2.2.1. Grundschule: Frühes Fremdsprachenlernen.....	9
2.2.2 Sekundarstufe I und II: Jugendliche Lernende.....	10
2.2.3. Hochschule: Fremdsprachenlernen im Studium	12
2.2.4. Erwachsenenbildung: Sprachenlernen im Erwachsenenalter	14
2.3 Neurodidaktische Perspektiven auf Selbstwirksamkeit.....	15
2.4 Bildungspolitische Perspektiven: Hattie, OECD und Co.	17
3. Sprachlernbarrieren: Angst, Perfektionismus und Sprechhemmung im Fremdsprachenunterricht.....	19
3.1 Fremdsprachenangst und Sprechhemmung: Theoretischer Hintergrund	20
3.2 Psycholinguistische und neurowissenschaftliche Perspektiven.....	22
3.3 Einfluss von Perfektionismus und Selbstwirksamkeit auf Sprechhemmung.....	23
3.4 Selbstwirksamkeit	25
3.5 Sprachangst und Lernumgebung: Angstfördernde vs. angstreduzierende Settings ..	26
3.6 Kulturelle und geschlechterspezifische Unterschiede in der Sprachangst	28
3.7 Alters- und bildungsstufenspezifische Dynamiken der Sprachangst.....	31
3.8 Diagnostik von sprachbezogenen Ängsten und Hinweise für Lehrkräfte	35
3.9 Best-Practice-Strategien: Angstprävention und Förderung von Sprechfreude	38
3.10 Positive Lernatmosphäre und Fehlerkultur etablieren	38
3.11 Methodische Ansätze: Interaktion, Autonomie und kreative Aufgaben.....	41
3.12 Förderung der Sprechfreude: Vom Abbau zum Aufbau.....	44
3.13 Praktische Hilfsmittel für die Praxis: Checklisten, Reflexionsbögen und Materialien	46
3.14 Fazit und Ausblick: Zusammenfassung und offene Forschungsfragen	55

4. Empowerment im Unterricht: Praktische Wege zur Förderung von Selbstwirksamkeit.....	59
4.1 <i>Mastery Experiences: Erfolgserlebnisse ermöglichen.....</i>	59
4.2 <i>Vicarious Experiences: Lernen am Modell nutzen.....</i>	61
4.3 <i>Verbal Persuasion: Macht des Zuspruchs und Feedbacks.....</i>	63
4.4 <i>Physiological and Emotional States: Angst abbauen, Positives Erleben fördern.....</i>	65
5. Kommunikationsformate zur Förderung sprachlicher Selbstwirksamkeit	68
5.1 <i>Gamification – Spielerisch zum Lernerfolg.....</i>	68
5.2 <i>Szenisches Lernen & Rollenspiele</i>	69
5.3 <i>Projektorientierter Unterricht.....</i>	70
5.4 <i>Peer-Formate mit Verantwortung.....</i>	72
6. Empowerment: Die Rolle der Lehrkraft.....	74
6.1 <i>Die Rolle der Lehrkraft für Selbstwirksamkeit und Sprachförderung.....</i>	74
6.2 <i>Der Pygmalion-Effekt: Wie Erwartungen Lernen steuern.....</i>	75
6.3 <i>Unterstützendes Unterrichtsklima: Beziehung, Struktur, Feedback.....</i>	77
6.4 <i>Empowerment-orientiertes Lehrerhandeln: Methoden für die Praxis.....</i>	80
6.5 <i>Lehrerselbstwirksamkeit als Fundament</i>	84
7. Empowerment in der schulischen Praxis des Fremdsprachenunterrichts	88
7.1 <i>Empowerment in der Grundschule.....</i>	88
7.2 <i>Empowerment in der Sekundarstufe I.....</i>	89
7.3 <i>Empowerment in der Oberstufe und Berufsschule.....</i>	91
7.4 <i>Empowerment in der Erwachsenenbildung.....</i>	93
8. Perspektiven und Materialien – Empowerment über den Unterricht hinaus.....	97
8.1 <i>Selbstwirksamkeit als Bildungsziel.....</i>	97
8.2 <i>Empowerment als pädagogische Haltung</i>	97
8.3 <i>Materialien und Checklisten</i>	98
Abbildungsverzeichnis.....	109
Literaturverzeichnis	111

Empowered Language Learning – Struktur auf einen Blick



Einleitung

In einer Zeit, in der Mehrsprachigkeit zunehmend zur Voraussetzung für berufliche, soziale und kulturelle Teilhabe wird, genügt es nicht mehr, Fremdsprachen bloß zu „unterrichten“. Es reicht nicht, einfach nur grammatikalische Regeln zu vermitteln oder Wortschatzlisten abzufragen. Sprachen müssen erlebbar, nutzbar und selbstwirksam vermittelt werden – so, dass sich Lernende in der Lage sehen, in der Sprache zu handeln, sich mitzuteilen, Fragen zu stellen, Beziehungen aufzubauen.

Fremdsprachenlernen ist weit mehr als ein kognitiver Vorgang. Es ist ein tief affektiver Prozess. Lernende bringen Erwartungen, Ängste, Hoffnungen und Selbstbilder mit in den Unterricht. Manche freuen sich auf Kommunikation, andere haben schlechte Schulerfahrungen im Gepäck. Einige vertrauen darauf, schnell lernen zu können, andere haben längst resigniert. Inmitten all dieser emotionalen Ausgangslagen gibt es einen psychologischen Faktor, der für nachhaltigen Lernerfolg entscheidend ist – und doch oft unterschätzt wird: die *Selbstwirksamkeit*.

Der Begriff „Selbstwirksamkeit“ wurde erstmals von Albert Bandura (1997) geprägt und beschreibt die Überzeugung eines Menschen, durch eigenes Handeln gewünschte Ergebnisse erzielen zu können. Diese Erwartung beeinflusst maßgeblich, ob Menschen Herausforderungen annehmen, wie viel Mühe sie investieren, wie sie mit Rückschlägen umgehen – und ob sie bei komplexen Lernprozessen wie dem Spracherwerb am Ball bleiben (Schunk & Pajares, 2005). Lernende mit hoher Selbstwirksamkeit sprechen mehr, probieren mehr aus, lernen nachhaltiger und bleiben auch bei Fehlern oder Unsicherheiten motiviert. Sie erleben sich nicht als Opfer sprachlicher Defizite, sondern als aktive Gestaltende ihres Lernwegs. Studien zeigen: Selbstwirksamkeit ist kein vages Gefühl, sondern ein empirisch gut belegter Erfolgsfaktor – mit direktem Einfluss auf Lernmotivation, Lernausdauer und tatsächliche Lernleistung (Goetze & Driver, 2022; Hattie, 2009). Und das Beste: Sie ist förderbar. Durch Unterricht, der auf Erfolgserlebnisse, Autonomie, soziale Unterstützung und angstfreies Sprechen setzt.

Das Ziel dieses Buches ist es, den Begriff der Selbstwirksamkeit aus psychologischer, fachdidaktischer und neurodidaktischer Perspektive für den Fremdsprachenunterricht aller Altersstufen fruchtbar zu machen – mit Fokus auf Englisch, aber übertragbar auf alle Sprachen und Kontexte. Es verbindet wissenschaftliche Fundierung mit praxisorientierten Methoden, konkreten Unterrichtsbeispielen und reflektierter Lehrkräfteperspektive. Dabei wird ein besonderes Augenmerk auf Barrieren wie Sprachangst, Perfektionismus und Sprechhemmungen gelegt, die eng mit dem Selbstwirksamkeitserleben verknüpft sind (Horwitz et al., 1986; Inozemtseva, 2016).

Was Sie als Leser und Leserinnen davon haben?

Sie lernen in den folgenden Kapiteln:

- was Selbstwirksamkeit aus psychologischer Sicht ist – und warum sie mehr als bloßes Selbstvertrauen oder Motivation bedeutet,
- welche empirischen Befunde ihre Relevanz für den Lernerfolg untermauern,
- wie Sprachängste entstehen – und wie sie durch selbstwirksames Handeln transformiert werden können,
- mit welchen Methoden und Formaten Sie Lernende sprachlich und emotional stärken können,
- wie Sie als Lehrkraft selbst zum Empowerment-Faktor werden – durch Haltung, Sprache und Beziehung,
- und wie all das konkret in Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung umgesetzt werden kann.

Im letzten Kapitel finden Sie praktische Tools, Checklisten und Materialien – direkt einsetzbar im Unterrichtsalltag.

Dieses Buch möchte inspirieren. Dazu, Unterricht so zu gestalten, dass am Ende nicht nur „gut vorbereitet“ oder „grammatisch korrekt“ steht – sondern etwas viel Bedeutenderes: dass Lernende sagen können: *„Ich kann das.“*

Dieses kleine, scheinbar nebensächliche „Ich kann“ – da „Ich kann nicht“ ja keine wirkliche schulische Alternative darstellt – ist vielleicht der wichtigste Satz im Sprachenlernen bzw. Fremdsprachenlernen. Es ist der Beginn echter fremdsprachlicher Kommunikation.

Selbstwirksamkeit im Fremdsprachenlernen

2.1 Grundlagen und aktuelle Bedeutung

Der Glaube an die eigene Fähigkeit, eine Fremdsprache erfolgreich zu erlernen oder anzuwenden, gilt nach aktuellem Forschungsstand als zentrale Voraussetzung für nachhaltigen Lernerfolg. Das sogenannte Selbstwirksamkeitskonzept (*self-efficacy*, Bandura, 1997) beschreibt die Überzeugung eines Menschen, durch eigenes Handeln gewünschte Ergebnisse erzielen zu können. Im Kontext des Fremdsprachenlernens bedeutet dies beispielsweise, dass Lernende überzeugt sind, kommunikative Aufgaben in der Zielsprache bewältigen zu können – etwa ein Gespräch zu führen, einen Text zu verstehen oder eine Prüfung zu bestehen.

Zahlreiche Studien zeigen, dass solche Selbstwirksamkeitsüberzeugungen eng mit Motivation, Durchhaltevermögen und tatsächlicher Leistungsfähigkeit in der Fremdsprache verknüpft sind (Goetze & Driver, 2022). Eine Meta-Analyse von 39 Stichproben mit insgesamt über 32.000 Lernenden bestätigt einen mittleren positiven Zusammenhang zwischen Selbstwirksamkeit und Fremdsprachenleistung. Dies deutet darauf hin, dass Lernerfolg in erheblichem Maße vom Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten abhängt (Goetze & Driver, 2022).

Lernende mit hoher Selbstwirksamkeit zeigen mehr Ausdauer, wählen eher schwierige Aufgaben und lernen aus Misserfolgen, während mangelnde Selbstwirksamkeit zu Vermeidungsverhalten und Ängstlichkeit beitragen kann (MacIntyre & Mercer, 2014). Entsprechend rückt in der Fremdsprachendidaktik zunehmend die *Positive Psychology* in den Fokus, welche positive Lernfaktoren wie optimistische Selbstüberzeugungen, Freude am Lernen und ein *Growth Mindset* betont (MacIntyre & Mercer, 2014; Dewaele & Alfawzan, 2018). Insgesamt belegen aktuelle Befunde, dass Selbstwirksamkeit ein entscheidender Prädiktor für Lernerfolg und Lernzufriedenheit beim Fremdsprachenlernen ist (Hattie, 2009; Goetze & Driver, 2022).

Empirische Studien untermauern diese Bedeutung. So zeigt sich z. B., dass Fremdsprachenlernende mit hohem Selbstwirksamkeitsgefühl häufiger an kommunikativen Aktivitäten teilnehmen, effektive Lernstrategien einsetzen und mit höherer Wahrscheinlichkeit mehrsprachige Kompetenzen entwickeln (Bai & Wang, 2020; Goetze & Driver, 2022). Umgekehrt geht ein niedriges Zutrauen in die eigene Sprachfähigkeit oft mit höherer Sprachangst und geringerer aktiver Nutzung der Fremdsprache einher (Yangın Ersanlı, 2015). Aus lernpsychologischer Sicht beeinflusst Selbstwirksamkeit nicht nur die Motivation, sondern auch kognitive Prozesse: Wer an den Erfolg glaubt, investiert mehr Aufmerksamkeit und verarbeitet Sprachmaterial tiefer, was langfristig zu besseren Gedächtnisleistungen führt (Bandura, 1997). Diese Verknüpfung von Überzeugung und Leistung wird auch theoretisch fundiert – etwa durch den sozial-kognitiven Ansatz nach Bandura, der Selbstwirksamkeit als zentrale Komponente selbstregulierten

Lernens versteht (Bandura, 1997), sowie durch neuere positive-psychologische Modelle des Fremdsprachenlernens, die Selbstwirksamkeit als Bestandteil des Lernenden-„*Empowerments*“ hervorheben (MacIntyre & Mercer, 2014).

2.2 Selbstwirksamkeit in verschiedenen Bildungsstufen

Selbstwirksamkeit spielt über alle Bildungsstufen hinweg eine Rolle – ihre Ausprägung und Wirkung werden jedoch durch Alter und Lernkontext mitbestimmt. Im Folgenden werden aktuelle Forschungsergebnisse und praxisbezogene Beispiele aus Grundschule, Sekundarstufe I/II, Hochschule und Erwachsenenbildung vorgestellt.

2.2.1. Grundschule: Frühes Fremdsprachenlernen

Bereits im Grundschulalter zeigt sich, dass das Zutrauen der Kinder in die eigene Sprachlernfähigkeit bedeutend für ihren Fortschritt ist. Junge Lernende, die früh Erfolgserlebnisse in der Fremdsprache sammeln können – etwa ein erfolgreich gemeistertes Lied oder ein kleines Rollenspiel – entwickeln ein stärkeres Selbstwirksamkeitsgefühl und gehen mit mehr Freude an neue Aufgaben heran.

Jüngere Studien belegen diesen Zusammenhang. So untersuchten Kono et al. (2024) Fünftklässlerinnen und Fünftklässlern in Japan und Taiwan im Englischunterricht und fanden eine wechselseitige Beziehung zwischen der Selbstwirksamkeit der Kinder und der wahrgenommenen Unterstützung durch die Lehrkraft. Interessanterweise sagte eine höhere Selbstwirksamkeit der Lernenden später eine geringere Wahrnehmung von Lehrer-Unterstützung voraus, welche wiederum zu einem leichten Abfall der Selbstwirksamkeit führte (Kono et al., 2024). Dieses unerwartete Ergebnis – von den Autoren als „*Some language learners don't want help*“ beschrieben – deutet darauf hin, dass sehr selbstwirksame Kinder in der Grundschule möglicherweise weniger um Hilfe bitten oder diese überhaupt benötigen (Kono et al., 2024). Lehrkräfte müssen daher feingefühlig abwägen: Autonomieunterstützung ist wichtig, aber auch sehr zuversichtliche Kinder profitieren weiterhin von gezielter Herausforderung und konstruktivem Feedback, um nicht in ihrem Lernfortschritt zu stagnieren.

Praktische Beispiele:

Im Grundschul-Fremdsprachenunterricht kann Selbstwirksamkeit gezielt gefördert werden, indem man spielerische Lerngelegenheiten schafft, in denen Kinder Erfolg erleben. Zum Beispiel können kurze Dialoge oder Wortspiele so gestaltet werden, dass alle Lernenden Erfolgserlebnisse haben – etwa indem sie bekannte Wörter in neuen Kombinationen anwenden. Ein Kind, das merkt, dass es ein kurzes Gespräch auf Englisch führen kann (z. B. „*What's your name? – My name is ...*“), entwickelt Stolz und traut sich beim nächsten Mal mehr zu.

Lehrkräfte können diese *Mastery*-Erfahrungen verstärken, indem sie Erfolge explizit loben („Toll, du hast das richtig gesagt!“) und auf bereits Gelerntes verweisen („Weißt du noch, am Anfang des Jahres kanntest du dieses Wort noch nicht – jetzt benutzt du es ganz selbstverständlich.“). Studien zeigen, dass solche Rückmeldungen und erlebte Fortschritte wesentlich zur Entwicklung optimistischer Fähigkeitsselbstkonzepte beitragen (Bandura, 1997; Kono et al., 2024).

Zudem profitieren Grundschulkinder vom Modelllernen: Wenn sie sehen, dass Gleichaltrige eine Aufgabe erfolgreich bewältigen, steigert das auch ihr eigenes Zutrauen - nach dem Motto „Das kann ich auch schaffen“ (Bandura, 1997). Insgesamt belegen aktuelle Befunde, dass im frühen Fremdsprachenlernen ein behutsames Gleichgewicht zwischen Unterstützung und Herausforderung wesentlich ist, um nachhaltige Selbstwirksamkeit aufzubauen, die die Grundlage für spätere Lernerfolge legt – eine wichtige Grundlage für spätere Lernerfolge (Kono et al., 2024).

2.2.2 Sekundarstufe I und II: Jugendliche Lernende

In der Sekundarstufe (weiterführende Schule) wird Fremdsprachenlernen oft leistungsorientierter und der soziale Vergleich mit Mitschülerinnen und Schülern nimmt zu – Faktoren, die die Selbstwirksamkeit beeinflussen können. Jugendliche Lernende entwickeln in dieser Phase ein differenzierteres Selbstbild ihrer sprachlichen Kompetenzen.

Aktuelle empirische Untersuchungen zeigen, dass hohe Selbstwirksamkeit in Sek. I/II eng mit Motivation und Aktivität im (Fremd-)Sprachenunterricht verknüpft ist (Hui Jia, 2022). Lernende mit starkem Zutrauen beteiligen sich häufiger mündlich, verwenden komplexere Sprachstrukturen und gehen eher über das Pflichtprogramm hinaus - etwa durch freiwillige Lektüre oder die Nutzung der Fremdsprache außerhalb des Unterrichts). Umgekehrt können negative Selbstwirksamkeitsüberzeugungen – häufig gepaart mit Sprachangst – in der Pubertät zu einem Teufelskreis führen: Betroffene ziehen sich im Unterricht zurück, vermeiden anspruchsvolle Aufgaben und bleiben dadurch unter ihren Möglichkeiten (Yangın Ersanlı, 2015).

Ein interessanter Befund stammt von Yangın Ersanlı (2015), die an türkischen Achtklässlerinnen und Achtklässler den Zusammenhang zwischen akademischer Selbstwirksamkeit und Englisch-Lernmotivation untersuchte. Überraschenderweise ergab sich hier eine leicht negative Korrelation zwischen Selbstwirksamkeitsniveau und Motivation (Yangın Ersanlı, 2015). Die Autorin erklärt dies mit externem Druck in Prüfungssituationen oder dem Übergang auf weiterführende Schulen - auch sehr selbstwirksame Lernende können mitunter extrinsisch demotiviert sein – etwa, weil sie trotz guter Fähigkeiten wenig Interesse an der Sprache haben oder der Erfolgsdruck zu Stress führt. Dieses Ergebnis verdeutlicht, dass Selbstwirksamkeit zwar ein zentraler Faktor ist, jedoch im Kontext anderer Variablen (Prüfungsangst, Interessen, Zielorientierung) betrachtet werden muss.

Aktuelle Studien bestätigen aber grundsätzlich die förderliche Wirkung von Selbstwirksamkeit in der Sekundarstufe. Shen et al. (2023) zeigen in einer Untersuchung mit chinesischen Ober- und Oberschülerinnen, dass Selbstwirksamkeit und Angst vor Misserfolg gemeinsam die Fremdsprachenleistung beeinflussen. Lernende mit höherer Selbstwirksamkeit erzielten signifikant bessere Leistungen im Englischunterricht, während hohe Versagensängste ihre Leistungen deutlich beeinträchtigen (Shen et al., 2023). Die Studie belegt, dass Selbstvertrauen in die eigenen Sprachfertigkeiten ein wichtiger Schutzfaktor gegen leistungshemmende Ängste ist. Entsprechend empfehlen die Autorinnen und Autoren daher, in der Schulpraxis gezielt am Abbau von Versagensangst zu arbeiten und Erfolgserlebnisse zu vermitteln, um die Selbstwirksamkeit zu stärken (Shen et al., 2023).

Praktische Beispiele:

In der Unterrichtspraxis der Sekundarstufe lassen sich verschiedene Maßnahmen zur Förderung von Selbstwirksamkeit umsetzen. Ein zentraler Ansatz ist die Arbeit mit klaren Zielsetzungen und Teilzielen: Wenn Lernende sehen, welche sprachlichen Fertigkeiten sie im Laufe des Schuljahres erwerben (z. B. eine Präsentation auf Französisch halten können), und regelmäßig über ihren Fortschritt reflektieren, wächst ihr Zutrauen in die eigene Lernkontrolle. Praktisch umsetzbar ist dies etwa über Lerntagebücher oder Portfolios, in denen Lernende dokumentieren, was sie bereits können – z. B. „Ich kann über meine Hobbys sprechen“ – und was sie als Nächstes lernen möchten. Solche Self-Assessment-Methoden fördern nachweislich das Selbstwirksamkeitserleben, da Fortschritte sichtbar und bewusst erlebt werden (OECD, 2002).

Auch *peer modeling* kann wirksam sein: Wenn sprachlich versierte Mitschülerinnen und Mitschüler als positive Modelle agieren, stärkt das das Zutrauen unsicherer Lernender. Lehrkräfte können gezielt Lerngelegenheiten schaffen, in denen Jugendliche voneinander lernen – etwa durch Partnerarbeit, bei der ein sprachstarker Schüler einem weniger zuversichtlichen hilft, einen Dialog vorzubereiten.

Wesentlich ist zudem eine positive Fehlerkultur: Wenn Fehler als normaler Teil des Lernprozesses verstanden werden und konstruktives Feedback erfolgt, reduzieren sich Ängste, und das Vertrauen in die eigene Bewältigungsfähigkeit wächst (Hattie, 2009). So kann eine Lehrkraft beispielsweise nach einer noch holprigen mündlichen Übung betonen: „Ihr habt euch getraut, frei zu sprechen – das ist großartig. Nächstes Mal klappt es noch flüssiger.“ Solche Rückmeldungen lenken den Fokus auf Fortschritt statt Perfektion.

Ergänzend dazu sind explizit bewertungsfreie Phasen im Unterricht wichtig, in denen Schülerinnen und Schüler ohne Notendruck angstfrei mit Sprache experimentieren können – etwa in Rollenspielen, kreativen Aufgaben oder freien Sprechimpulsen.

Insgesamt zeigen die Forschung und Unterrichtsbeispiele, dass in der Sekundarstufe ein sicheres Lernklima, realistische Herausforderungen und regelmäßiges Erfolgsfeedback entscheidend sind, um die Selbstwirksamkeit junger Fremdsprachenlerner hochzuhalten.

2.2.3. Hochschule: Fremdsprachenlernen im Studium

Im Hochschulbereich (z. B. in philologischen Studiengängen oder universitären Sprachkursen) bringen Lernende häufig bereits Vorerfahrungen mit – entsprechend variiert ihre Selbstwirksamkeit stark in Abhängigkeit vom bisherigen Lernerfolg. Studierende mit hoher Selbstwirksamkeit zeigen im Fremdsprachenstudium eine größere Neigung, sich komplexen Sprachaufgaben zu stellen (etwa wissenschaftliche Texte in der Fremdsprache zu lesen oder an Auslandsaufenthalten teilzunehmen) und gelten als selbstreguliertere Lerner (Mills, Pajares & Herron, 2007). Demgegenüber kämpfen weniger selbstwirksame Studierende häufiger mit Zweifeln und Prokrastination, was ihren Lernfortschritt hemmen kann.

Neue empirische Befunde unterstreichen die Relevanz von Selbstwirksamkeit auch in dieser Bildungsstufe. Tanır (2023) untersuchte z. B. eine Gruppe türkischer Universitätsstudierender, die Deutsch als Fremdsprache lernen. Die Studie ergab einen positiven Zusammenhang zwischen der Selbstwirksamkeit der Studierenden im Fach Deutsch und ihren tatsächlichen Leistungen im Sprachtest (Tanır, 2023). Besonders interessant: Tanır konnte differenzieren, welche Teilkompetenzen am stärksten mit der Gesamtleistung zusammenhingen. Am bedeutsamsten war die Selbstwirksamkeit im Hörverstehen, gefolgt von Sprechen, Lesen und Schreiben (Tanır, 2023). Dieser Befund legt nahe, dass insbesondere das Vertrauen, gesprochene Sprache verstehen zu können, für den Prüfungserfolg an der Hochschule ausschlaggebend war – möglicherweise, weil Hörverständnis als besonders schwierig wahrgenommen wird und hier ein hohes Selbstwirksamkeitsgefühl zu mehr Übung und Durchhaltevermögen motiviert. Tanır (2023) fand zudem keine signifikanten Unterschiede nach Geschlecht oder Studienfach – die positive Wirkung der Selbstwirksamkeit zeigte sich also über die gesamte Kohorte hinweg.

Auch weitere Untersuchungen bestätigen, dass Selbstwirksamkeit im Studium ein Schlüsselfaktor bleibt. So betonen Goetze und Driver (2022), dass Selbstwirksamkeit selbst in höheren Lernstufen – trotz allgemein steigender Sprachkompetenz – weiterhin leistungsdifferenzierend wirkt: Studierende, die überzeugt sind, schwierige Texte oder Präsentationen in der Fremdsprache zu meistern, erzielen im Schnitt bessere Ergebnisse und zeigen mehr Ausdauer, gerade wenn der Stoff anspruchsvoller wird. Dies deckt sich mit Befunden aus der allgemeinen Pädagogik: John Hattie identifiziert die Selbstwirksamkeit der Lernenden mit einer Effektstärke von $d = 0,92$ als einen der stärksten Einflussfaktoren auf den Lernerfolg überhaupt (Hattie, 2009). Im Hochschulkontext, wo viel selbstständiges Lernen gefordert ist, kann ein Mangel an Selbstwirksamkeit fatal sein – etwa wenn Studierende glauben, eine Fremdsprache „sowieso nie wirklich fließend sprechen zu können“, dann weniger üben und hinter ihren Möglichkeiten zurückbleiben.

Praktische Beispiele:

In der Hochschullehre und in universitären Sprachkursen kann die Förderung von Selbstwirksamkeit die Vorerfahrungen und das zunehmende Verantwortungsbewusstsein erwachsener Lernender anknüpfen. Ein bewährter Ansatz ist, den Studierenden mehr *Ownership* über ihren Lernprozess zu geben – etwa durch Wahlmöglichkeiten bei Projektthemen oder die Formulierung individueller Lernziele. Wenn Studierende sehen, dass sie mit ihrer eigenen Strategie Erfolg haben – etwa wenn sie einen Fachartikel eigenständig verstehen oder eine Diskussionsrunde in der Zielsprache leiten konnten – steigt ihr Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten.

Zudem bieten sich *Mentoring*-Formate und *Peer-Learning* an: Fortgeschrittene Studierende oder Muttersprachlerinnen und Muttersprachler als Sprachpartner und -partnerinnen können modellhaft wirken und gleichzeitig eine niedrigschwellige Unterstützung bieten, ohne dass sich weniger sichere Lernende bloßgestellt fühlen. Beispielsweise können regelmäßige Tandemübungen organisiert werden, in denen Studierende sich gegenseitig in ihren unterschiedlichen Muttersprachen unterstützen. Erfolgreiche Kommunikationserlebnisse in diesen Tandems stärken das Gefühl sprachlicher Selbstwirksamkeit spürbar („Ich konnte meinem Partner etwas auf Spanisch erklären – also kann ich mich verständlich machen“).

Gerade in der Hochschule ist zudem differenziertes, konstruktives Feedback zentral: Studierende profitieren besonders, wenn Rückmeldungen nicht nur auf Fehler hinweisen, sondern auch gezielt Stärken benennen und Entwicklungsfortschritte sichtbar machen (Bandura, 1997). Ein praktisches Beispiel wäre der Einsatz von *Rubrics*, also transparenten Beurteilungsrastern, die bestimmte Bewertungskriterien (z. B. Struktur, Sprachrichtigkeit, Fachvokabular) enthalten und häufig mit Punkteskalen verbunden sind. Die Bewertung erfolgt nicht nur durch eine Note, sondern durch konkrete Rückmeldungen – z. B. „Inhaltlich sehr klar strukturiert, Fachvokabular angemessen verwendet“. Solche Bestätigungen eigener Kompetenz verstärken die Selbstwirksamkeit und führen zu mehr Zuversicht bei künftigen Aufgaben.

Schließlich sei erwähnt, dass viele Hochschulen mittlerweile Selbstlernangebote und Tutorien bereitstellen, die gezielt darauf abzielen, Lernenden mehr Sicherheit im selbstständigen Sprachenlernen zu geben, z. B. Schreibwerkstätten für fremdsprachliche Texte oder Aussprache-Coachings. Diese Angebote funktionieren am besten, wenn sie einerseits zur aktiven Auseinandersetzung mit sprachlichen Herausforderungen anregen, andererseits aber ausreichend Unterstützung bieten – was wiederum dem Aufbau positiver Selbstwirksamkeitsüberzeugungen dient.

2.2.4. Erwachsenenbildung: Sprachenlernen im Erwachsenenalter

In der Erwachsenenbildung – etwa in Volkshochschulkursen, Firmen-Sprachkursen oder privaten Lernsettings – trifft man auf sehr heterogene Lernerbiografien. Erwachsene Lernende bringen oft festgefügte Überzeugungen über ihre eigenen Fähigkeiten mit. Manche halten sich aufgrund früherer Erfahrungen für „Sprachbegabte“ oder „Sprachlernversager“. Diese Selbstzuschreibungen prägen die Selbstwirksamkeit stark: So kann eine Person, die in der Schulzeit schlechte Erfahrungen im Englischunterricht gemacht hat, auch Jahrzehnte später noch der Meinung sein, kein Sprachtalent zu besitzen – was zu Unsicherheit und Zurückhaltung beim Sprechen führt. Gleichzeitig zeigen neuere Befunde, dass auch im höheren Alter Selbstwirksamkeitsüberzeugungen formbar sind und sich durch Lernfortschritte oder gezielte Interventionen verbessern lassen (da Silva & Carbonneau, 2021).

Ein besonderer Aspekt im Erwachsenenalter ist die neurobiologische Komponente des Lernens. Oft stellen Erwachsene fest, dass sie langsamer auswendig lernen oder sich mit der Aussprache schwerer tun als jüngere Menschen – was an normalen altersbedingten Veränderungen liegen kann – und interpretieren dies fälschlicherweise als Unfähigkeit. Es entsteht eine Wechselwirkung: Wenn Erwachsene glauben, zu alt zum Sprachenlernen zu sein, sinkt ihre Selbstwirksamkeit und sie investieren weniger in das Lernen. Dadurch bleiben Erfolge aus, was wiederum die negative Überzeugung bestätigt. Die neurodidaktische Forschung betont jedoch, dass das Gehirn bis ins hohe Alter plastisch bleibt und neue Sprachen erlernen kann – allerdings unter der Voraussetzung, dass Lernende motiviert sind und ohne übermäßigen Stress lernen (OECD, 2002). Ein positives Selbstwirksamkeitsgefühl fungiert dabei als „Türöffner“: Es reduziert Ängste (z. B. die Angst, sich zu blamieren) und fördert einen neugierigen, aktiven Lernzustand, der neurobiologisch mit höherer Ausschüttung von Dopamin einhergeht – was wiederum Gedächtnis und Aufmerksamkeit begünstigt (OECD, 2002). Mit anderen Worten: Ein erwachsener Lernender, der glaubt: „Ich kann mir diese 20 Vokabeln noch merken!“, aktiviert sein Gehirn effektiver als jemand, der denkt „Mein Gedächtnis ist zu schlecht dafür“. Entsprechend sind positive Selbstwirksamkeitsüberzeugungen gerade in der Erwachsenenbildung der Schlüssel, um Lernerfolge überhaupt zu ermöglichen.

Praktische Beispiele:

Ein beeindruckendes Beispiel liefern da Silva und Carbonneau (2021), die einen Italienischkurs für Seniorinnen in Kanada begleiteten. Dort wurde ein spielerischer, „ludischer“ Unterrichtsansatz gewählt („Pian, piano si va lontano“ – „Mit Muße kommt man weit“), der bewusst auf Freude am Lernen und soziale Interaktion setzte. Obwohl die Teilnehmerinnen und Teilnehmer zum Teil über 60 Jahre alt waren, entwickelte sich durch gemeinsames Singen italienischer Lieder, lockere Gesprächsrunden und das Feiern kleiner Lernfortschritte eine deutliche Steigerung ihres Selbstwirksamkeitsempfindens (da Silva & Carbonneau, 2021). Die Lernenden merkten,

dass sie in einer angenehmen, unterstützenden Atmosphäre durchaus noch neue Worte und Redewendungen aufnehmen konnten – viele berichteten am Ende des Kurses stolz, dass sie sich zutrauen, im Urlaub einfache Gespräche auf Italienisch zu führen. Dieses Beispiel illustriert, wie positives Feedback, Gemeinschaftsgefühl und spielerische Erfahrung Erwachsenen Mut machen können, an die eigene Sprachlernkompetenz zu glauben.

Generell empfiehlt die Forschung für die Erwachsenenbildung, an vorhandene Kompetenzen der Lernenden anzuknüpfen und übertragbare Strategien zu vermitteln, damit sie sehen: Fähigkeiten aus anderen Bereichen lassen sich auch beim Sprachenlernen nutzen. Erwachsene Lernende, die etwa im Berufsleben erfolgreich Präsentationen halten, können ermutigt werden, diese Präsentationsfähigkeit auch auf die Fremdsprache zu übertragen – z.B. indem sie im Kurs ein bekanntes Thema in der Zielsprache präsentieren. Solche Transfers stärken das Selbstvertrauen, weil die Person erkennt: „Ich kann das grundsätzlich, ich muss es nur in der neuen Sprache üben.“

Darüber hinaus hilft es, erwachsenen Lernenden die Grundlagen der Lernpsychologie transparent zu machen – zum Beispiel, indem man neurowissenschaftliche Erkenntnisse teilt, nach denen Wiederholungen und der Einsatz mehrerer Sinne beim Lernen neue neuronale Verknüpfungen schafft, egal in welchem Alter (OECD, 2019). Wenn Erwachsene verstehen, wie Lernen funktioniert und dass sie den Prozess selbst steuern können (z. B. durch regelmäßiges Üben, Anwendung im Alltag, Nutzen von Eselsbrücken), steigt ihre Selbstwirksamkeit, weil sie die Kontrolle über ihren Lernfortschritt bewusst übernehmen (Bandura, 1997). Zusammenfassend lässt sich sagen, dass in der Erwachsenenbildung ein ermutigendes Lernklima, realistische Zielsetzungen und die Betonung der eigenen Einflussmöglichkeiten zentral sind, um auch Späterlernenden das nötige Selbstvertrauen für den Spracherwerb zu geben.

2.3 Neurodidaktische Perspektiven auf Selbstwirksamkeit

Die Verbindung von Neurowissenschaften und Didaktik – die Neurodidaktik – liefert zusätzliche Erklärungen dafür, warum Selbstwirksamkeit im Fremdsprachenlernen so wirksam ist. Neurowissenschaftliche Untersuchungen zeigen, dass Lernen ein ganzheitlicher Prozess ist, in dem kognitive, emotionale und motivationale Faktoren zusammenwirken (OECD, 2002). Selbstwirksamkeit beeinflusst dabei maßgeblich die emotional-motivationale Komponente: Ein starker Glaube an die eigene Fähigkeit geht mit positiven Emotionen wie Zuversicht und Neugier einher und reduziert stressbedingte Gefühle wie Angst. Aus neurobiologischer Perspektive ist das relevant, weil Stress und Angst die Lernzentren im Gehirn hemmen. Insbesondere kann die Gedächtnisbildung im Hippocampus unter dem Einfluss des Stresshormons Cortisol eingeschränkt werden (OECD, 2002). Umgekehrt fördern positive Emotionen und Erfolgsoptimismus die Ausschüttung von Neurotransmittern wie Dopamin, die Aufmerksamkeit und Gedächtniskonsolidierung verbessern. Mit anderen Worten: Selbstwirksame Lernende befinden sich häufiger in einem ausgeglichenen emotionalen Zustand, der es dem Gehirn erlaubt, neue Sprachinformationen effizienter zu verarbeiten und abzuspeichern.

Zudem betont die Neurodidaktik die Bedeutung von Belohnungssystemen: Wenn Lernende einen Fortschritt erleben – etwa erstmals einen vollständigen Satz korrekt aussprechen – und dies als Erfolg verbuchen, wird das mesolimbische Belohnungssystem aktiviert. Dieser Prozess wird durch eine hohe subjektive Selbstwirksamkeit zusätzlich verstärkt. Die Lernenden fühlen sich kompetent und belohnt, was die Motivation steigert und einen positiven Verstärkungskreislauf in Gang setzt (OECD, 2002).

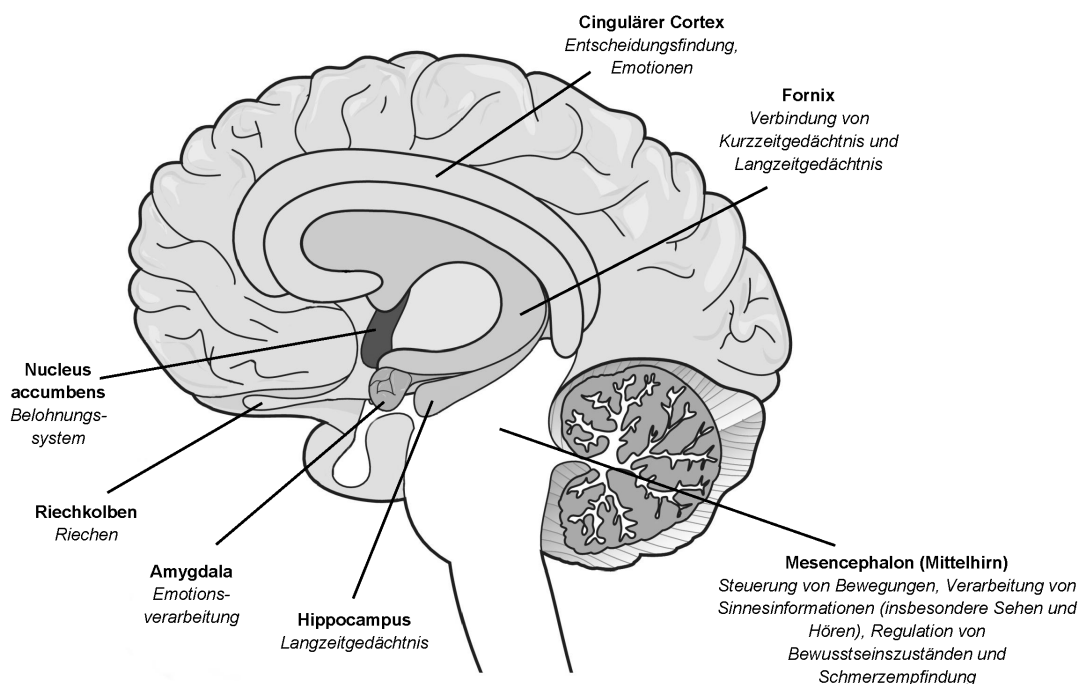


Abb. 1: Das mesolimbische System

Ein praktischer neurodidaktischer Ansatz besteht daher darin, Lernerfolge im Fremdsprachenunterricht sichtbar und spürbar zu machen: Sichtbar zum Beispiel durch ein Fortschrittsdiagramm oder ein *Level*-System (angelehnt an *Gamification*), spürbar durch soziale Anerkennung – etwa durch Applaus der Gruppe oder Lob durch die Lehrperson. Hattie und Yates (2014) betonen in diesem Zusammenhang, dass Lernen dann am effektivsten ist, wenn Lernende wissen, worin sie sich verbessert haben – dieses Bewusstsein stärkt die neuronale Verknüpfung zwischen Anstrengung und Erfolg.

Aus neurodidaktischer Sicht ist Selbstwirksamkeit also kein abstrakter Begriff, sondern zeigt sich in messbaren Gehirnprozessen: Eine positive Einschätzung der eigenen Sprachlernfähigkeit reduziert die Aktivität der Angstzentren (Amygdala) und erhöht die Aktivität der präfrontalen Kontroll- und Planungsareale, was dazu führt, dass Lernende problemlösender und kreativer an Aufgaben herangehen (OECD, 2019).

Diese Perspektive verdeutlicht, warum Maßnahmen zur Steigerung der Selbstwirksamkeit – wie etwa die oben genannten *Mastery*-Erfahrungen, Modelllernen und konstruktives Feedback – so

effektiv sind: Sie verändern nicht nur die Einstellung, sondern auch die biologische Basis des Lernens. Lernende fühlen sich im wörtlichen Sinne „geistig beflügelt“, – was sich in einer verbesserten Lernleistung niederschlägt. Die Neurodidaktik liefert damit ein überzeugendes Argument dafür, in Fremdsprachenlernsettings jeder Art auf Selbstwirksamkeitsförderung zu setzen: Denn es entspricht den natürlichen Funktionsweisen unseres Gehirns, dass Lernen besser gelingt, wenn wir uns etwas zutrauen.

2.4 Bildungspolitische Perspektiven: Hattie, OECD und Co.

Die Bedeutung der Selbstwirksamkeit im Fremdsprachenlernen zeigt sich nicht nur in der Forschung, sondern zunehmend auch in bildungspolitischen Empfehlungen und internationalen Bildungsstudien. John Hattie's umfassende Meta-Analysen haben weltweit Aufmerksamkeit erregt, indem sie quantifizieren, welche Faktoren den größten Einfluss auf Lernerfolg haben. Wie bereits erwähnt, rangiert die Selbstwirksamkeit der Lernenden bei Hattie mit einer Effektstärke von etwa 0.92 an der Spitze der Einflussgrößen (Hattie, 2009). Dieser Befund – basierend auf hunderten Einzelstudien – hat Bildungspolitiker und Schulpraktiker gleichermaßen aufhorchen lassen. In vielen Bildungsplänen und Curricula wird seitdem explizit gefordert, nicht nur fachliche Kompetenzen zu vermitteln, sondern auch das Kompetenzgefühl der Schülerinnen und Schüler zu stärken.

Beispielsweise betont der OECD-Bericht „Future of Education and Skills 2030“, dass zu den Schlüsselkompetenzen des 21. Jahrhunderts auch soziale und emotionale Fähigkeiten wie Selbstwirksamkeit gehören (OECD, 2019). Die OECD sieht Selbstwirksamkeit als Teil der sogenannten *Student Agency* – also der Fähigkeit von Lernenden, ihre Bildung aktiv mitzugestalten. Wer an die eigene Kompetenz glaubt, übernimmt eher Verantwortung für den eigenen Lernprozess und bleibt auch angesichts globaler Herausforderungen – wie neuen Arbeitsanforderungen oder lebenslangem Lernen – resilient und motiviert. (OECD, 2019).

Auch in großen Schulleistungsstudien wie PISA wird Selbstwirksamkeit inzwischen berücksichtigt, etwa durch Fragebogen-Items zum Selbstvertrauen in bestimmten Fächern. Die Ergebnisse zeigen regelmäßig, dass Länder mit höheren Durchschnittswerten in Bezug auf *academic self-confidence* tendenziell bessere fachliche und fremdsprachliche Leistungen erzielen – ein Befund, der die bildungspolitische Relevanz von Selbstwirksamkeit unterstreicht (OECD, 2019).

Im Bereich Fremdsprachen hat die OECD 2025 erstmals einen eigenen PISA-Test eingeführt, der neben sprachlichen Kompetenzen auch Einflussfaktoren wie Sprachlernmotivation und Selbstwirksamkeit mithilfe begleitender Fragebögen erhebt (OECD, 2020). Dies verdeutlicht bildungspolitisch, dass kognitive Ansätze allein (wie etwa das bloße Pauken von Grammatik und Vokabeln) nicht ausreichen, um nachhaltigen Lernerfolg zu sichern. Die affektive Dimension muss mitbedacht werden.

Auch nationale Bildungssysteme reagieren: In Deutschland beispielsweise fordern aktuelle Bildungsstandards für Fremdsprachen der KMK (Kultusministerkonferenz) implizit die Förderung von Lernstrategien und Selbstständigkeit, was eng mit Selbstwirksamkeit verknüpft ist. Zahlreiche Lehrpläne betonen die Lernerautonomie – ein Konzept, das ohne Selbstwirksamkeit kaum realisierbar ist, denn nur wer von den eigenen Fähigkeiten überzeugt ist, kann eigenständig lernen. Pädagogische Programme zur Qualitätsentwicklung im Fremdsprachenunterricht (z. B. das Projekt „Selbstwirksame Schulen“ in einigen Bundesländern; Jerusalem & Mittag, 1998) setzen gezielt auf Lehrerfortbildungen, wie man durch Feedbackkultur und individualisiertes Lernen das Selbstwirksamkeitsgefühl der - hebt.

Zusammengefasst hat die aktuelle bildungspolitische Diskussion – befeuert durch Hatties Meta-Analysen und OECD-Empfehlungen – ein deutliches Signal gesetzt: Selbstwirksamkeit ist kein „weiches“ Wohlfühlthema, sondern ein harter Bildungsfaktor, der systematisch gefördert werden sollte. Schulen, Hochschulen und Weiterbildungseinrichtungen sind angehalten, Lernumgebungen zu schaffen, in denen Lernende Vertrauen in die eigene Lernfähigkeit entwickeln können. Dies umfasst sowohl strukturelle Maßnahmen (z. B. adaptive Lernangebote, die Erfolgserlebnisse ermöglichen) als auch eine Veränderung der Lehr-Lern-Kultur hin zu mehr Ermutigung, Fehlerfreundlichkeit und Partizipation der Lernenden. Langfristig zielt dies darauf ab, Sprachlernende in allen Altersstufen zu empowern, damit sie die Herausforderungen des Fremdspracherwerbs mit Selbstvertrauen meistern – ganz im Sinne des Credo: *Believe you can, and you're halfway there.*

Sprachlernbarrieren: Angst, Perfektionismus und Sprechhemmung im Fremdsprachenunterricht

Fremdsprachenlernen ist nicht nur durch kognitive Herausforderungen geprägt, sondern in hohem Maße auch durch affektive Faktoren. Zu den bedeutendsten Sprachlernbarrieren zählt die Fremdsprachenangst (*Foreign Language Anxiety*, FLA). Sie wird als größtes emotionales Hindernis im Spracherwerb angesehen und kann das Selbstvertrauen sowie die Motivation der Lernenden erheblich beeinträchtigen. Horwitz (2010) betont gar, dass Fremdsprachenangst zu den stärksten Prädiktoren für Erfolg oder Misserfolg beim Fremdsprachenlernen zählt.

Eine besondere Ausprägung der FLA stellt die Sprechangst dar - also die Angst, die Fremdsprache mündlich anzuwenden. Besonders viele empirische Studien liegen hierzu für Englisch als Fremdsprache vor; deshalb ist die *English Language Speaking Anxiety* (ELSA), die spezifische Sprechangst im Englischen, besonders gut erforscht. Die Erkenntnisse lassen sich jedoch auch auf andere Fremdsprachen übertragen. Insgesamt zeigen die empirischen Befunde, dass das Sprechen als Fertigkeit am stärksten mit Angst behaftet ist.

Das vorliegende Kapitel untersucht Sprachlernbarrieren umfassend: mit Fokus auf Angst, Perfektionismus und Sprechhemmung im Fremdsprachenunterricht. Aufbauend auf dem bestehenden Forschungsstand, jedoch deutlich vertieft und erweitert, werden aktuelle Erkenntnisse aus Psycholinguistik, Pädagogik und Neurowissenschaft integriert.

Im Zentrum stehen folgende Leitfragen:

- Wie äußert sich Fremdsprachenangst, insbesondere Sprechangst, und welche Ursachen und Wirkungen sind bekannt?
- Welchen Einfluss haben Perfektionismus und Selbstwirksamkeit auf Sprechhemmungen?
- Wie können Lernumgebungen Angst verstärken oder abbauen?
- Welche kulturellen, geschlechtsbezogenen, alters- und bildungsstufenspezifischen Unterschiede bestehen?
- Wie lässt sich Sprachangst diagnostizieren, und welche Hinweise ergeben sich daraus für Lehrkräfte?
- Welche *Best-Practice*-Strategien und praktischen Materialien fördern eine angstfreie, sprechfreudige Lernatmosphäre?

Die Relevanz des Themas zeigt sich auch daran, dass Fremdsprachenangst ein vielschichtiges psychologisches Phänomen ist, das mit Selbstwahrnehmungen, Überzeugungen, Emotionen und Verhaltensweisen im Kontext des Sprachenlernens verknüpft ist.

Kapitel 3: Sprachlernbarrieren: Angst, Perfektionismus und Sprechhemmung im Fremdsprachenunterricht

Dieses Kapitel gliedert sich in mehrere thematische Abschnitte. Es beginnt mit theoretischen Grundlagen zur Fremdsprachenangst und speziell zur Sprechangst. Daran anschließend werden Perfektionismus und Selbstwirksamkeit als individuelle Faktoren beleuchtet. Darauf folgen Analysen zur Bedeutung der Lernumgebung sowie zu kulturellen und geschlechtsspezifischen Aspekten. Unterschiede nach Alter und Bildungskontext werden ebenso diskutiert wie Möglichkeiten der Diagnostik durch Lehrkräfte.

Abschließend werden evidenzbasierte Strategien zur Angstprävention und Förderung der Sprechfreude vorgestellt – ergänzt durch praktische Checklisten, Reflexionsbögen und Materialien für die pädagogische Praxis. Ein Ausblick weist auf offene Forschungsfragen hin. Ziel ist es, einen wissenschaftlich fundierten und praxisrelevanten Überblick zu geben, der Lehrenden wie Lernenden hilft, Sprachlernbarrieren besser zu verstehen und zu überwinden.

3.1 Fremdsprachenangst und Sprechhemmung: Theoretischer Hintergrund

Fremdsprachenangst bezeichnet eine situationsspezifische Angst, die im Zusammenhang mit dem Erlernen oder Gebrauch einer Fremdsprache auftritt (Horwitz et al., 1986). Sie ist von allgemeinen Ängsten abzugrenzen, da sie spezifisch durch die Anforderungen des Sprachlernens ausgelöst wird.

Horwitz et al. (1986) definierten Fremdsprachenangst klassisch als „ein Gefüge aus Selbstwahrnehmungen, Überzeugungen, Gefühlen und Verhaltensweisen, die mit dem Sprachlernen im Klassenraum verbunden sind und aus der Einzigartigkeit des Sprachlernprozesses entstehen“ (übersetzt nach Horwitz et al., 1986, S. 128).

In der frühen Forschung wurde Angst beim Fremdsprachenlernen zunächst nur am Rande betrachtet (Chastain, 1975), bis Horwitz und Kollegen in den 1980er Jahren die besondere Natur dieser Angst hervorhoben. Mit der Entwicklung der *Foreign Language Classroom Anxiety Scale* (FLCAS) durch Horwitz et al. (1986) erhielt die Forschung erstmals ein validiertes Instrument zur Messung von Fremdsprachenangst. Seither hat sich FLA zu einem zentralen Untersuchungsgegenstand der Spracherwerbsforschung entwickelt.

Komponenten der Fremdsprachenangst:

Horwitz et al. (1986) identifizierten drei Hauptkomponenten:

- 1) **Kommunikationsangst** (*communication apprehension*), also die Scheu vor dem Sprechen und Verstehen in der Fremdsprache
- 2) **Prüfungsangst** (*test anxiety*) in Bewertungssituationen
- 3) **Angst vor negativer Bewertung** (*fear of negative evaluation*) durch Lehrende oder *Peers*

Kapitel 3: Sprachlernbarrieren: Angst, Perfektionismus und Sprechhemmung im Fremdsprachenunterricht

Vor allem die Kommunikationsangst betrifft direkt die mündliche Ausdrucksfähigkeit und trägt damit wesentlich zur Sprechhemmung bei. Lernende mit hoher FLA berichten, dass sie im Unterricht Angst haben zu sprechen, aus Sorge Fehler zu machen oder sich vor anderen zu blamieren. Diese Sprechangst kann sich in vielfältigen Symptomen äußern: etwa durch Vermeidungsverhalten (z. B. Schweigen, Verzicht auf freiwillige Wortmeldungen), körperliche Anspannung (Herzklopfen, Zittern, „trockener Hals“) oder Blackouts in Gesprächen. Pädagogisch ist dies bedeutsam, da Sprache vorrangig durch aktiven Gebrauch erworben wird (Böttger & Höppner, 2024) – Sprechhemmung stellt somit eine ernste Barriere für den Fortschritt dar.

English Language Speaking Anxiety (ELSA):

In der Forschungsliteratur zum Englischlernen hat sich der Begriff *English Language Speaking Anxiety* (ELSA) etabliert, um die spezifische Angst vor dem Sprechen in der Fremdsprache Englisch zu beschreiben. Dies spiegelt wider, dass Englisch als *Lingua Franca* weltweit gelernt wird und viele Lernende gerade beim Sprechen dieser Sprache hohe Hemmungen zeigen. Studien an chinesischen und jordanischen Studierenden belegen, dass ELSA weltweit verbreitet ist und sich negativ auf die mündliche Sprachleistung auswirken kann (z. B. reduziertes flüssiges Sprechen, Ausspracheunsicherheit).

Auch wenn ELSA streng genommen ein Sonderfall der Fremdsprachenangst ist, verdeutlicht der Fokus auf Englisch die allgemeine Problematik: Mündliche Kommunikation löst bei vielen Fremdsprachenlernenden besonders starke Ängste aus.

So wird Sprechen im Vergleich zu Lesen, Schreiben oder Hören als die am meisten angstbesetzte Sprachfertigkeit beschrieben. Gründe dafür liegen u. a. darin, dass Sprechen meist in Echtzeit erfolgt und Fehler sofort für alle hörbar sind, während man beim Schreiben oder Lesen mehr Kontrolle und Zeit hat.

Hinzu kommt, dass beim dialogischen Sprechen unter Zeitdruck agiert werden muss: Lernende müssen Gesagtes zunächst verstehen (dekodieren), gleichzeitig eigene Äußerungen planen und diese spontan formulieren – ein komplexer Prozess, der besonders anfällig für Störungen durch Angst ist. Beim monologischen Sprechen wiederum ist zwar in der Regel mehr Vorbereitungszeit gegeben, dafür erfolgt es häufig vor einem größeren oder formelleren Publikum, was das Gefühl verstärken kann, sich besonders präsentieren zu müssen. Dieses „sich Präsentieren“ in der Fremdsprache ist stark mit der sozialen Identität der Lernenden verknüpft.

Psycholinguistisch kann starke Sprechangst einen Teufelskreis erzeugen: Angst mindert die kognitive Verarbeitungskapazität, was zu stockender Sprache führt; dies verstärkt die Selbstzweifel, was wiederum die Angst erhöht (MacIntyre & Gardner, 1994). Dieses Wechselspiel aus emotionalem Stress und Leistungsbeeinträchtigung ist im Konzept des *affective filter* (Krashen, 1985) angelegt: Ein hoher Angstpegel fungiert als Filter, der den Spracherwerb stört, indem er die Aufnahme und Verarbeitung von Sprachinput behindert.

3.2 Psycholinguistische und neurowissenschaftliche Perspektiven

Aus psycholinguistischer Sicht wirkt Fremdsprachenangst auf mehreren Ebenen: *affektiv* (Gefühle von Nervosität, Scham, Überforderung), *kognitiv* (ständiges Selbst-Monitoring, Grübeln, reduzierte Arbeitsgedächtnis-Ressourcen) und *behavioral* (Vermeidung von Sprechgelegenheiten, Flucht aus der Situation). MacIntyre und Gardner (1994) zeigten in Experimenten, dass induzierte Angst die Leistung in Wortschatz- und Verständnisaufgaben verschlechtert – insbesondere in den höheren kognitiven Verarbeitungsstufen (z. B. beim freien Sprechen), bei denen das Arbeitsgedächtnis stark gefordert ist.

Ängstliche Lernende neigen dazu, ihre Sprachproduktion ständig zu überwachen und Fehler um jeden Preis vermeiden zu wollen, was den kommunikativen Fluss hemmt. Zudem kann Angst zu negativen selbsterfüllenden Prophezeiungen führen: Aus Angst vor Versagen treten genau die befürchteten Blockaden ein, was das subjektive Bedrohungsgefühl beim nächsten Mal weiter verstärkt.

Neurowissenschaftliche Befunde bestätigen, dass Sprachangst nicht nur ein subjektives Empfinden ist, sondern messbare Auswirkungen auf die Gehirnaktivität hat. Eine fMRI-Studie von Jeong et al. (2015) untersuchte z.B. japanische Lernende beim Sprechen in ihrer Muttersprache und in Englisch (L2). Dabei zeigte sich: Je stärker die individuelle Sprechangst ausgeprägt war, desto geringer war die Aktivität in jenen Hirnregionen, die für Überwachung und sozial-emotionale Bewertung zuständig sind (Orbitofrontaler Kortex und Insula).

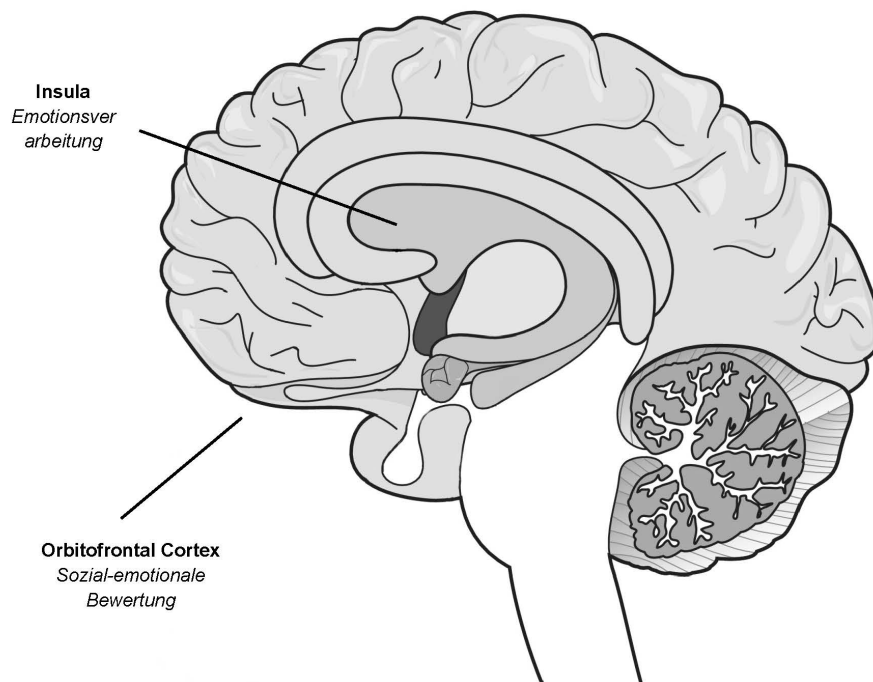


Abb. 2: Orbitofrontaler Kortex und Insula

Kapitel 3: Sprachlernbarrieren: Angst, Perfektionismus und Sprechhemmung im Fremdsprachenunterricht

Mit anderen Worten: Hohe Angst scheint die neuronalen Mechanismen der Sozialkognition und Selbstkontrolle beim Sprechen teilweise lahmzulegen – die Betroffenen können ihr eigenes Sprechen schlechter regulieren, was zu „Kurzschlüssen“ in der Kommunikation führt. Dieser Befund passt zur alltäglichen Erfahrung, in Angstsituationen sprichwörtlich „den Faden zu verlieren“.

Ergänzend haben EEG-Studien Hinweise auf biologische Marker von Fremdsprachenangst geliefert. Kelsen et al. (2025) fanden in Ruhe-EEGs von Fremdsprachenlernenden eine charakteristische frontale Alpha-Asymmetrie: Je stärker die rechte gegenüber der linken Gehirnhälfte im Alpha-Band dominierte, desto höher war die berichtete Fremdsprachenangst – insbesondere im Bereich Sprechen. Diese Asymmetrie wird generell mit Angst und Vermeidungsverhalten in Verbindung gebracht. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass ängstliche Lernende eine veränderte Hirnaktivität im frontalen Kortex aufweisen, die mit Annäherungs- und Vermeidungstendenzen zusammenhängt. Solche neurowissenschaftlichen Erkenntnisse untermauern zum einen die Ernsthaftigkeit von FLA (sie ist keine bloße „Einbildung“), zum anderen könnten sie langfristig helfen, biologische Indikatoren für Sprachangst zu entwickeln – etwa, um gefährdete Lernende frühzeitig zu identifizieren. Allerdings steht die neurowissenschaftliche Erforschung von FLA noch am Anfang. Offene Fragen sind zum Beispiel, inwieweit sich das Gehirn bei abnehmender Angst (etwa durch Training) plastisch verändert und ob neurofeedbackgestützte Interventionen hier hilfreich sein könnten.

Zusammenfassend zeigt sich Fremdsprachenangst als ein komplexes Zusammenspiel psychischer und neurophysiologischer Prozesse. Sie kann die Sprachverarbeitung empfindlich stören und insbesondere das Sprechen als Form sozialer Interaktion erschweren. Im nächsten Abschnitt wird beleuchtet, wie individuelle Dispositionen wie Perfektionismus und Selbstwirksamkeit mit Sprechangst zusammenhängen.

3.3 Einfluss von Perfektionismus und Selbstwirksamkeit auf Sprechhemmung

Individuelle Charakterzüge und Überzeugungen der Lernenden spielen eine erhebliche Rolle dabei, ob sich Sprachängste entwickeln. Zwei Faktoren stehen dabei besonders im Fokus: Perfektionismus, also der Hang zu überhöhten Ansprüchen an die eigene Leistung, und das Selbstwirksamkeitserleben, also der Glaube an die eigene Fähigkeit, Handlungen erfolgreich auszuführen (Bandura, 1997). Beide beeinflussen maßgeblich, wie Lernende mit Fehlern, Feedback und kommunikativen Herausforderungen umgehen – und damit auch ihr Angstniveau.

Perfektionismus

Perfektionistisch veranlagte Lernende wollen oft alles richtig machen und vermeiden Fehler wo immer es geht. Im Fremdsprachenkontext kann dies zu einer übertriebenen Fehlervermeidung führen: Man spricht nur, wenn man sich absolut sicher ist, dass die Äußerung korrekt ist – was

Kapitel 3: Sprachlernbarrieren: Angst, Perfektionismus und Sprechhemmung im Fremdsprachenunterricht

in der Realität selten der Fall ist. Dieser hohe Anspruch erzeugt Druck und begünstigt Sprachangst: Bereits Horwitz (1988) sowie Gregersen und Horwitz (2002) stellten fest, dass sehr ängstliche Sprachlernende häufiger perfektionistische Tendenzen zeigen. Sie reagieren stark frustriert auf kleinste eigene Fehler und haben Schwierigkeiten, spontan zu sprechen, weil sie ständig um grammatikalische oder aussprachebezogene Korrektheit bemüht sind.

Eine Studie von Dewaele (2017) fragte explizit: „Sind Perfektionistische Menschen ängstlichere Fremdsprachenlernende?“ und deutet so auf einen Zusammenhang zwischen Perfektionismus und erhöhtem Angstempfinden. Interessanterweise zeigten sich dabei keine signifikanten Unterschiede hinsichtlich Geschlecht oder Bildungsniveau. Ältere Lernende berichteten zudem weniger Fremdsprachenangst als jüngere – möglicherweise aufgrund größerer Lernerfahrung und einer gelasseneren Haltung. Dies deutet darauf hin, dass Perfektionismus zwar ein Risikofaktor für Sprachangst ist, sein Einfluss aber je nach individueller Lerngeschichte variieren kann.

Neuere Forschung zeichnet allerdings ein differenzierteres Bild. In einer aktuellen Studie mit türkischen Studierenden (Sönmez & Kurtoğlu, 2021) wurde der Zusammenhang von Perfektionismus und Sprechangst sowohl quantitativ als auch qualitativ untersucht. Überraschenderweise ergab die quantitative Analyse keinen signifikanten Zusammenhang – hohe Perfektionismusswerte gingen statistisch nicht mit erhöhter Sprechangst einher. In den begleitenden qualitativen Interviews berichteten die Teilnehmenden jedoch sehr wohl, dass sie subjektiv das Gefühl hätten, ihr Perfektionismus verstärke ihre Redeangst. Eine mögliche Erklärung: Leichte bis moderate Ausprägungen von Perfektionismus können auch motivierend wirken – etwa durch das Bemühen, gut zu sprechen –, während erst extreme Formen lähmende Angst auslösen. Zudem könnten Drittvariablen wie eine generelle Angstneigung den statistischen Zusammenhang überdecken.

Unabhängig davon empfiehlt die Forschung, Perfektionismus im Fremdsprachenunterricht bewusst im Blick zu behalten. Lehrkräfte sollten sensibel dafür sein, wenn sich Lernende durch überhöhte Ansprüche selbst blockieren – etwa, weil sie aus Angst vor Fehlern ungern frei sprechen. Ein möglicher pädagogischer Ansatz besteht darin, eine positive Fehlerkultur zu etablieren: Lernenden zu vermitteln, dass Fehler natürliche Lernschritte sind und kommunikative Verständigung wichtiger ist als sprachliche Perfektion. Methoden wie gezielte *fluency*-Übungen, bei denen das Weiterreden priorisiert wird, oder spielerische Fehlerwettbewerbe („Wer macht den lustigsten Fehler?“) können helfen, den Druck zu reduzieren und perfektionistische Tendenzen abzuschwächen. Auch humorvolle Formate wie eine „*Best of the Worst*“-Sammlung von besonders interessanten Fehlern können dazu beitragen, den Umgang mit Fehlern zu entdramatisieren und Perfektionismus mit einem Augenzwinkern zu begegnen.

Hilfreich kann es außerdem sein, im Unterricht gezielt Phasen zu schaffen, in denen freies Sprechen ausdrücklich nicht bewertet wird – z. B. durch „ungestörte“ Sprechzeiten, bei denen Mitschreibenden und Lehrkraft bewusst in den Hintergrund treten. Solche geschützten Sprechinseln fördern die Risikobereitschaft und entlasten das Gefühl ständiger Beobachtung.

3.4 Selbstwirksamkeit

Das Selbstwirksamkeitserleben (engl. *self-efficacy*) bezeichnet die Überzeugung einer Person, durch eigenes Handeln ein gewünschtes Ergebnis erzielen zu können. Im Sprachenlernen bedeutet hohe Selbstwirksamkeit, dass Lernende darauf vertrauen, kommunikative Aufgaben meistern zu können – selbst wenn Fehler auftreten, glauben sie an ihren Lernfortschritt und ihre Bewältigungsfähigkeiten. Theoretisch wirkt Selbstwirksamkeit wie ein Puffer gegen Angst: Wer sich kompetent fühlt, geht entspannter an Sprechsituationen heran und interpretiert eventuelle Misserfolge nicht als Katastrophe, sondern als Lernchance.

Empirische Studien stützen diese Annahme weitgehend. So zeigte Woodrow (2011), dass Lernende mit höherer Sprech-Selbstwirksamkeit deutlich geringere Redeangst im Englischen aufwiesen. In einer umfassenden Untersuchung von Sun & Teng (2021) wurde sogar ein strukturelles Modell erstellt, in dem Sprech-Selbstwirksamkeit einen direkten Einfluss auf FLA ausübte. Allerdings ist zu beachten, dass Sun & Teng (2021) von einem „positiven Effekt“ sprechen – was zunächst kontraintuitiv klingt. Gemeint ist vermutlich, dass eine erhöhte Selbstwirksamkeit die Fremdsprachenangst reduziert, also negativ mit ihr korreliert ist. Hohe Selbstwirksamkeit geht häufig mit einer größeren *Willingness to Communicate* (WTC) einher, also der Bereitschaft, Gelegenheiten zum Sprechen aktiv zu nutzen. Lernende, die an ihre eigenen Fähigkeiten glauben, beteiligen sich engagierter am Unterricht und sammeln dadurch positive Sprech-Erfahrungen – was wiederum ihre Angst verringern kann. Es entsteht ein förderlicher Kreislauf – gewissermaßen das Gegenteil der negativen Angstspirale.

Für die Unterrichtspraxis bedeutet dies, dass Maßnahmen zur Stärkung der Selbstwirksamkeit vielversprechend sind, um Sprechhemmungen abzubauen. Dazu gehört vor allem, Erfolgserlebnisse zu ermöglichen: Aufgaben so zu gestalten, dass auch schwächere Lernende sie bewältigen können und ein unmittelbares Gefühl von Kompetenz erfahren. Beispielsweise lassen sich Sprechaufträge in kleinere, machbare Schritte unterteilen oder zunächst in vertrauter Partnerarbeit umsetzen, bevor eine Präsentation vor der größeren Gruppe erfolgt. Auch Feedback spielt eine zentrale Rolle: Konstruktives Lob für Fortschritte (statt eines ausschließlichen Fokus auf Fehler) fördert die Wahrnehmung, voranzukommen und die Gewissheit, sich erfolgreich ausdrücken zu können. Modelllernen ist ein weiterer wichtiger Aspekt: Wenn Lernende Gleichaltrige oder Vorbilder sehen, die erfolgreich in der Fremdsprache kommunizieren, stärkt das ihre eigene Selbstwirksamkeit. Sinnvoll ist es außerdem, den Schülerinnen und Schülern Strategien

Kapitel 3: Sprachlernbarrieren: Angst, Perfektionismus und Sprechhemmung im Fremdsprachenunterricht

zu vermitteln, wie sie mit aufkommender Angst umgehen können – etwa durch mentale Selbstermutigung oder durch das bewusste Erinnern an bereits gemeisterte Situationen.

Insgesamt gilt: Selbstwirksame Lernende lassen sich von gelegentlichen Misserfolgen nicht entmutigen – und entwickeln dadurch seltener gravierende Sprachängste.

3.5 Sprachangst und Lernumgebung: Angstfördernde vs. angstreduzierende Settings

Neben individuellen Faktoren beeinflusst auch die Lernumgebung maßgeblich, ob Fremdsprachenangst entsteht oder abgebaut wird. Das Unterrichtsklima, die Lehrer-Schüler-Interaktion, Gruppendynamiken und methodische Settings können als Angstverstärker oder Angstpuffer wirken. Aktuelle Forschung und Erfahrungen aus der Praxis legen nahe, dass angstfördernde Lernumgebungen meist durch hohen Leistungsdruck, eine fehlertoleranzarme Kultur und ein negatives soziales Vergleichsgefühl gekennzeichnet sind, während angstreduzierende Lernumgebungen auf Unterstützung, Sicherheit und positive Emotionalität setzen (Böttger & Költzsch, 2020).

Angstfördernde Faktoren im Klassenzimmer:

Eine Reihe von Studien hat typische Angstquellen im Fremdsprachenunterricht identifiziert. Jiang und Dewaele (2019) berichten etwa, dass unangekündigtes Sprechen vor der Klasse, schwierige Aktivitäten ohne ausreichende Vorbereitung sowie strenge Prüfungen häufig genannt werden. Insbesondere die Situation, vor der gesamten Gruppe spontan sprechen zu müssen, löst bei vielen Lernenden Stress aus – oft verstärkt durch die Sorge, von der Lehrkraft oder den Mitschülern negativ bewertet zu werden.

Ein weiterer zentraler Faktor ist der Umgang mit Fehlern: In fehlerintoleranten Klassenzimmern, in denen Korrekturen scharf oder gar spöttisch erfolgen, entsteht schnell ein Klima der Angst. Lernende erleben Fehler dann nicht als natürlichen Teil des Lernens, sondern als persönliches Versagen – was ihre Hemmung erhöht. Ebenso relevant sind Lehrerfragen, die überraschend oder konfrontativ gestellt werden: Sie können Schülerinnen und Schüler mit Angst „vorführen“, insbesondere wenn die Lehrperson Ungeduld oder Unmut bei falschen Antworten zeigt.

Ein streng kompetitives Umfeld, in dem Leistungen ständig verglichen werden (z. B. durch Ranglisten oder lautes Loben nur der Besten), kann ebenfalls kontraproduktiv wirken: Es begünstigt Leistungsängste und das Gefühl von Minderwertigkeit bei schwächeren Lernenden. Insgesamt gilt: Ein Unterricht, der primär Fehler sanktioniert statt Fortschritte anzuerkennen, der wenig Aufwärm- oder Übungszeit bietet und soziale Bloßstellung zulässt, wird tendenziell Sprachangst verstärken.

Kapitel 3: Sprachlernbarrieren: Angst, Perfektionismus und Sprechhemmung im Fremdsprachenunterricht

Hinzu kommen äußere Rahmenbedingungen: Große Klassen, in denen Individuen leicht untergehen und Hemmungen, sich zu Wort zu melden, stärker ausgeprägt sind, oder zeitlicher Druck (etwa durch ein dicht gepacktes Curriculum mit wenig Raum für Wiederholung) können zusätzlichen Stress begünstigen.

Interessanterweise hat die Umstellung auf Online-Unterricht während der COVID-19-Pandemie gemischte Effekte gezeigt: Einerseits fühlten sich manche Lernende vor der Webcam noch unsicherer – etwa durch technische Schwierigkeiten, fehlenden direkten Blickkontakt oder das Hören der eigenen Stimme – was neue Formen von Angst hervorrief (Lađarević, 2021). Andererseits berichten einige Studien, dass schüchterne Schülerinnen und Schüler online teilweise entlastet waren, da der soziale Druck geringer empfunden wurde (z. B. durch schriftliche Chats statt mündlicher Beiträge).

Diese divergierenden Befunde verdeutlichen, dass die Lernumgebung in all ihren Facetten – physisch wie virtuell – die affektiven Lernprozesse entscheidend mitprägt.

Angstreduzierende Lernumgebungen:

Demgegenüber stehen Unterrichtssettings, die bewusst ein sicheres Sprachenlernen ermöglichen. Ein Schlüsselbegriff ist hier die *komfortable Atmosphäre*: Young (1990) empfahl bereits früh, dass Lehrkräfte eine positive, freundliche und entspannte Haltung gegenüber ihren Schülerinnen und Schülern zeigen sollten. Wenn Lernende spüren, dass Fehler verziehen werden, dass die Lehrkraft an sie glaubt und sie respektvoll behandelt, sinkt die Angst merklich. *Perceived teacher emotional support* – also die wahrgenommene emotionale Unterstützung durch Lehrpersonen – korreliert negativ mit Fremdsprachenangst: Lehrkräfte, die zuhören, ermutigen und empathisch auf Schwierigkeiten reagieren, tragen zu einem angstfreien Klima bei. Auch humorvolle und spielerische Elemente wirken entkrampfend: Lachen baut Spannungen ab und zeigt, dass Unterricht Spaß machen darf.

Ein weiterer Aspekt ist die soziale Eingebundenheit. Klassen, in denen ein Wir-Gefühl herrscht statt Konkurrenzdenken, bieten sicherere Sprechgelegenheiten. Gruppenarbeiten und Partnerübungen können dabei helfen, die Hemmungen zu senken – insbesondere, wenn Lernende zunächst in kleinen Gruppen üben, bevor Ergebnisse im Plenum präsentiert werden (Koch & Terrell, 1991). Studien zeigen, dass sich viele Lernende in Zweier- oder Kleingruppen wohler fühlen als im Plenum, da das Sprechen vor einer kleineren, vertrauten Gruppe weniger bedrohlich wirkt. Allerdings reicht Gruppenarbeit allein nicht immer aus, um Angst abzubauen – Yayli (2017) fand beispielsweise, dass bloßes Einteilen in Gruppen ohne weitere Maßnahmen nicht automatisch das Angstniveau senkte. Es kommt also auf die Gestaltung der Gruppenaktivitäten an (kooperativ statt kompetitiv, mit klarer Rollenverteilung und unterstützender Begleitung).

Kapitel 3: Sprachlernbarrieren: Angst, Perfektionismus und Sprechhemmung im Fremdsprachenunterricht

Methodisch bieten kommunikative Ansätze grundsätzlich ein gutes Umfeld – solange sie behutsam eingeführt werden. Aktivitäten wie Rollenspiele, Dialoge, Simulationen oder dramapädagogische Verfahren (z. B. Theater oder Sketches) können Sprechfreude wecken. Eine Studie von Abood & Abu-Melhim (2015) kombinierte z. B. Rollenspiele mit Elementen der *Rational-Emotiven Therapie*, die irrationalen Gedanken entgegenwirkt, und berichtete über Erfolge bei der Angstsenkung. Wichtig ist, dass solche Aktivitäten angstfrei vorbereitet werden: etwa indem zunächst Ideen schriftlich gesammelt werden, dann freiwillige Meldungen (statt erzwungener Aufrufe) erfolgen, und im Nachgang alle Beiträge wertschätzend gewürdigt werden. Auch Portfolio-Lernen oder Projekte, bei denen Lernende über längere Zeit an etwas arbeiten und ihre Fortschritte reflektieren, können ein sicheres Explorieren der Sprache ermöglichen. Nosratinia & Abdi (2017) setzten z.B. Portfolio-Assessment ein, was sich angstlindernd auswirkte.

Insgesamt lässt sich festhalten: Angstreduzierende Lernumgebungen zeichnen sich durch Wertschätzung, geduldiges Fehlerfeedback, gemeinschaftliche Lernformen und eine positive Fehlerkultur aus. Lehrkräfte können aktiv an diesen Stellschrauben drehen – etwa indem sie vor mündlichen Prüfungen Entspannungsübungen durchführen, während des Unterrichts Erfolgserlebnisse hervorheben und Misserfolge behutsam einordnen, oder indem sie bewusst auf Maßnahmen verzichten, die von den Lernenden als beschämend wahrgenommen werden können – auch wenn sie von Lehrkräften meist nicht so intendiert sind (z. B. unerwartetes Aufrufen, individuelle Fehler vor der ganzen Klasse thematisieren etc.). Die Gestaltung der Lernumgebung ist somit ein machtvolles Instrument, um Sprachängste gezielt zu beeinflussen.

3.6 Kulturelle und geschlechterspezifische Unterschiede in der Sprachangst

Angst vor dem Sprechen einer Fremdsprache ist ein universelles Phänomen, tritt jedoch nicht in allen Kulturen und bei allen Personengruppen in gleicher Weise auf. Kulturelle Normen beeinflussen, wie Lernende auf potenziell peinliche Situationen reagieren, und auch Geschlechterrollen können das Ausmaß an berichteter Sprachangst mitbestimmen. In diesem Abschnitt werden kulturelle und geschlechtsspezifische Unterschiede beleuchtet, wie sie die Forschung der letzten Jahre herausgearbeitet hat.

Kulturelle Unterschiede

Kultur prägt die Einstellung zu Fehlern, Scham und sozialer Bewertung – Faktoren, die eng mit Sprachangst verknüpft sind. In kollektivistisch geprägten Kulturen (z. B. Ostasien, Naher Osten) legen Lernende häufig großen Wert darauf, die Gruppenharmonie zu wahren und „das Gesicht zu wahren“. Ein Fehler beim Sprechen, der als Blamage ausgelegt werden könnte, wiegt in solchen Kontexten schwer; entsprechend hoch kann die Angst sein, öffentlich Englisch oder eine andere Fremdsprache zu sprechen. Untersuchungen zeigen z. B., dass Fremdsprachenlernende in Ländern wie Japan, China oder Südkorea tendenziell höhere durchschnittliche Angstscores

Kapitel 3: Sprachlernbarrieren: Angst, Perfektionismus und Sprechhemmung im Fremdsprachenunterricht

angeben als in manchen westlichen Ländern. Allerdings ist Vorsicht vor Pauschalisierungen geboten: Eine Meta-Übersicht von Yu (2024) ergab, dass zwar fast die Hälfte aller Studien zu FLA in den letzten 20 Jahren aus China stammt – was auf ein dort besonders ausgeprägtes Problembewusstsein hindeutet –, doch innerhalb eines Landes können regionale und individuelle Unterschiede bestehen.

Ein anschauliches Beispiel für kulturelle Einflüsse ist der Umgang mit mündlicher Beteiligung im Unterricht. In westlichen, individualistisch geprägten Bildungssystemen wird offenes Diskutieren und spontanes Sprechen oft gefördert und erwartet. Lernende aus Bildungstraditionen, in denen Zurückhaltung und Zuhören als Tugenden gelten (etwa in Teilen Asiens), fühlen sich in solchen westlichen Klassenräumen zunächst massiv verunsichert. Sie berichten von erhöhter Sprachangst, weil sie das dauernde aktive Sprechen als ungewohnt und potenziell blamabel empfinden.

Individualismus vs. Kollektivismus:

Eine aktuelle Untersuchung (Bai& Wang 2020) versuchte, Fremdsprachenangst mit dem kulturellen Wertemuster zu korrelieren. Dabei zeigte sich, dass Lernende aus kollektivistischeren Ländern tendenziell höhere FLA-Werte hatten als solche aus individualistischeren. Die Autoren führen dies darauf zurück, dass in kollektivistischeren Kulturen die Angst, die Gruppe durch eine schlechte Leistung zu „enttäuschen“, besonders stark wirkt – ebenso wie das Bestreben, Situationen zu vermeiden, in denen man als Individuum negativ auffallen könnte. In individualistischen Kulturen hingegen werden Fehler eher dem Einzelnen zugeschrieben, gleichzeitig wird individueller Fortschritt betont – mit gemischten Effekten auf die Angst: Manche Lernende fühlen sich entspannter, andere geraten stärker unter persönlichen Leistungsdruck. Außerdem bestehen kulturelle Unterschiede darin, wie Lehrpersonen wahrgenommen werden: In sehr hierarchisch geprägten Kulturen kann die Furcht vor dem Lehrerurteil größer sein, was Sprachangst erhöht; in egalitäreren Kulturen hingegen begegnen Lernende Lehrpersonen eher auf Augenhöhe und trauen sich eher, frei zu sprechen.

Auslandserfahrung als Faktor:

Mehrere Studien belegen einen Zusammenhang zwischen kultureller Exposition und Sprachangst. So fanden Matsuda und Gobel (2004), dass japanische Studierende mit Auslandserfahrung signifikant weniger Sprechangst aufwiesen als solche ohne. Auch andere Arbeiten berichten, dass Lernende, die Kontakt mit der Fremdsprache in einer natürlichen Umgebung hatten oder interkulturelle Erfahrungen sammelten, im Klassenzimmer gelassener agierten. Der vermutete Grund: Der Umgang mit realen Kommunikationssituationen relativiert die Angst – man gewöhnt sich an Imperfektion und merkt, dass Verständigung auch trotz Fehlern gelingen kann. Zudem entwickeln solche Lernenden oft ein höheres interkulturelles Selbstvertrauen, was sich auch in niedrigerer klassischer FLA niederschlägt.

Offene Fragen:

Trotz dieser Hinweise bleiben kulturelle Unterschiede in der Sprachangst ein komplexes Feld. Es ist schwer, kulturelle Prägungen eindeutig von anderen Einflussfaktoren wie Bildungsstand, Persönlichkeit oder Unterrichtsmethoden zu trennen. Die Forschungslage ist uneinheitlich, und es gibt auch Gegenbeispiele: So fand eine Studie mit internationalen Studierenden, dass der kulturelle Hintergrund weniger bedeutsam war als erwartet – individuelle Sprachkompetenz und generelle Ängstlichkeit erklärten mehr Varianz in der FLA. Diese Studie mit über 1 100 internationalen Studierenden betont, dass individuelle Faktoren (Sprachkompetenz, Persönlichkeitsmerkmale) im Vergleich zum kulturellen Hintergrund einen größeren Einfluss auf sprachliches Wohlbefinden bzw. Sprachängstlichkeit hatten (Wilczewski et al., 2023). Künftige Forschung sollte hier differenzierter vorgehen, etwa indem sie innerkulturelle Unterschiede (städtische vs. ländliche Lernende, verschiedene Schulformen etc.) berücksichtigt und qualitative Ansätze nutzt, um zu ergründen, wie Lernende ihre Kultur im Hinblick auf Sprachangst selbst wahrnehmen.

Geschlechtsspezifische Unterschiede

Ob weibliche oder männliche Lernende stärker unter Fremdsprachenangst leiden, wurde über Jahrzehnte hinweg untersucht – mit teils widersprüchlichen Ergebnissen. Einiges spricht dafür, dass weibliche Lernende etwas häufiger höhere Angst angeben, doch die Unterschiede sind meist moderat und nicht überall konsistent. Park und French (2013) berichteten beispielsweise, dass in ihrer Stichprobe Studentinnen signifikant höhere FLA-Werte aufwiesen als Studenten. Ähnlich stellten einige andere Studien (z. B. Yim, 2014) einen Geschlechtseffekt zugunsten höherer Angst bei Frauen fest. Oft wurde interpretiert, dass Mädchen und Frauen in vielen Kulturen stärker darauf sozialisiert sind, sprachbezogene Leistungen ernst zu nehmen – und Ängste auch eher offen zuzugeben –, während Jungen und Männer Unsicherheit womöglich weniger eingestehen oder anders kompensieren.

Auf der anderen Seite stehen Befunde wie von Jiang und Dewaele (2020) oder Dewaele (2020), die keine signifikanten Geschlechtsunterschiede fanden. Interessanterweise zeigte sich in Dewaeles Untersuchung, dass stattdessen andere Faktoren – zum Beispiel Herkunft und Reiseerfahrung – mit FLA korrelierten, nicht jedoch das Geschlecht. Dies legt nahe, dass die Bedeutung von Geschlecht möglicherweise überschätzt wurde, wenn man es isoliert betrachtet. Die Unterschiede könnten eher indirekt über Rollenbilder oder kommunikative Bereitschaft vermittelt sein. Eine Hypothese lautet, dass männliche Lernende zwar objektiv ähnlich viel Angst empfinden, dies aber in Fragebögen seltener angeben – möglicherweise, weil es nicht dem männlichen Rollenbild entspricht, Angst zu zeigen. Ein möglicher Erklärungsansatz ist, dass Männer womöglich geneigt sind, ihre eigene Angst geringer einzuschätzen oder seltener darüber zu berichten.

Kapitel 3: Sprachlernbarrieren: Angst, Perfektionismus und Sprechhemmung im Fremdsprachenunterricht

Bei Sprechangst im Speziellen ist das Bild ebenfalls uneinheitlich. Einige Untersuchungen in EFL-Klassen (z. B. in der Türkei) fanden kaum Unterschiede zwischen Studentinnen und Studenten hinsichtlich der Gesamtsprechangst, wohl aber leichte Unterschiede in den Ursachen: Weibliche Lernende gaben häufiger an, Angst wegen unzureichender Aussprache zu haben, während männliche eher äußerten, sie seien nervös, weil sie sich nicht gut ausdrücken könnten (Çelebi, 2019). Insgesamt sind diese geschlechtsspezifischen Unterschiede jedoch weit geringer als die interindividuellen Unterschiede – sprich: Es gibt ängstliche und weniger ängstliche Lernende in beiden Gruppen.

Aus pädagogischer Sicht sollte man daher vorsichtig mit geschlechtsbezogenen Zuschreibungen umgehen. Es lohnt sich, das Selbstbild der Lernenden zu berücksichtigen. Manche Studien deuten darauf hin, dass weibliche Lernende tendenziell perfektionistischer an das Sprachenlernen herangehen und deshalb anfälliger für Angst sind, während sich männliche Lernende eher auf das „Durchkommen“ fokussieren. Aber auch hier gibt es viele Gegenbeispiele. Entscheidend ist vielmehr, ein Unterrichtsklima zu schaffen, in dem alle – unabhängig vom Geschlecht – angstfrei sprechen können. Sollte man beobachten, dass z. B. Mädchen in einer Klasse deutlich zurückhaltender sind (was in gemischtgeschlechtlichen Gruppen während der Pubertät vorkommen kann, etwa aus Angst vor negativer Bewertung durch Jungen), könnten zeitweilige geschlechtergetrennte Sprechphasen helfen – oder eine Thematisierung, wie Stereotype die Beteiligung beeinflussen.

Insgesamt bleibt festzuhalten, dass Geschlecht zwar ein häufig untersuchter Faktor ist, die Forschung bislang jedoch keine eindeutigen, universellen Aussagen dazu liefert. Offene Fragen betreffen unter anderem, wie sich Geschlechterrollen und Sprachangst in verschiedenen Kulturen gegenseitig beeinflussen – etwa dort, wo Sprachenlernen als „weiblich“ konnotiert ist und dadurch Druck auf männliche Lernende entsteht, keine Unsicherheit zu zeigen.

3.7 Alters- und bildungsstufenspezifische Dynamiken der Sprachangst

Sprachangst ist kein Phänomen, das erst bei erwachsenen Lernenden auftritt – jedoch variieren Häufigkeit und Ausprägung je nach Altersgruppe und Bildungskontext. Von Grundschulkindern bis zu Senioren im Volkshochschulkurs können alle mit Fremdsprachenangst konfrontiert sein, doch die Dynamiken und Ursachen unterscheiden sich teils erheblich. In diesem Abschnitt wird betrachtet, wie sich Sprechhemmungen und Angst in verschiedenen Alters- und Bildungsstadien zeigen: im Grundschulalter, in der Sekundarstufe (Jugendliche), im Hochschulbereich und in der Erwachsenenbildung.

Kinder im Grundschulalter

Jüngere Kinder im Primarbereich gelten oft als unbefangener im Sprachenlernen. Tatsächlich berichten viele Lehrkräfte, dass Grundschulkindern relativ hemmungslos eine neue Sprache sprechen:

Kapitel 3: Sprachlernbarrieren: Angst, Perfektionismus und Sprechhemmung im Fremdsprachenunterricht

Sie imitieren Aussprache spielerisch, sind neugierig und wenig besorgt darüber, ob alles korrekt ist. Entwicklungspsychologisch lässt sich dies damit erklären, dass Selbstbewusstsein und soziale Selbstwahrnehmung in diesem Alter noch im Aufbau sind. Fehlerhaftigkeit ist ihnen weniger peinlich als etwa Teenagern. Entsprechend wird in der Forschungsliteratur häufig von geringerer FLA bei jüngeren Lernenden ausgegangen.

Allerdings gibt es auch unter den Kindern schüchterne Persönlichkeiten, die Sprechangst zeigen – etwa wenn sie in einer Fremdsprache vor einer Gruppe sprechen sollen und „kein Wort herausbekommen“. Insgesamt zeigt sich jedoch: Jüngere Lernende sind tendenziell weniger von Fremdsprachenangst betroffen als ältere Jugendliche oder Erwachsene (Akar 2021).

Ein wesentlicher Grund dafür liegt im Unterrichtskontext. Fremdsprachenunterricht in der Grundschule ist meist spielerischer und weniger leistungsorientiert gestaltet. Noten spielen erst spät eine Rolle, und Fehler werden in der Regel toleranter behandelt: „Kindern verzeiht man eher“. Zudem fehlt Kindern noch die Vergleichsbasis: Sie wissen nicht, wie viel es zu lernen gäbe, und machen sich entsprechend weniger Sorgen um mögliche Defizite. Ihre Motivation ist häufig intrinsisch – sie haben Freude an Liedern, Reimen und dem Klang neuer Wörter – und orientieren sich weniger an Leistung.

Nichtsdestotrotz gibt es auch in diesem Bereich Kinder, die bereits früh Ängste entwickeln, insbesondere bei sehr zurückhaltenden Kindern oder solchen mit mutismushaften Tendenzen. Das kann etwa der Fall sein, wenn ein Kind gezwungen wird, ein Gedicht vor der Klasse vorzutragen. Hier hilft es, behutsam vorzugehen: Freiwilligkeit statt Zwang beim Sprechen, viel Lob für jeden Versuch, und die Einbettung in spielerische Rahmen – etwa mit Handpuppen, in Gruppen oder beim Chorsprechen –, so dass der individuelle Druck minimiert wird.

Wissenschaftlich ist anzumerken, dass die FLA-Forschung im Grundschulbereich noch recht dürftig ist. Ein Großteil der Studien fokussiert sich auf erwachsene Lernende, während Angst bei Kindern weniger systematisch untersucht wurde. Dies ist eine Forschungslücke, die daher auch im Diagnostik-Abschnitt noch relevant wird.

Insgesamt aber gilt: Bis etwa zum Ende der Grundschule sind viele Kinder noch recht unbefangen im Fremdsprachengebrauch. Mit der Pubertät ändert sich dies jedoch meist deutlich.

Jugendliche in der Sekundarstufe

In der Phase der frühen und mittleren Jugend (Sekundarstufe I und II, ca. 12–18 Jahre) steigt Sprachangst bei vielen Lernenden deutlich an. Studien aus verschiedenen Ländern bestätigen, dass ältere Jugendliche im Durchschnitt ängstlicher beim Fremdsprachengebrauch sind als jüngere Schülerinnen und Schüler. Gründe hierfür liegen in entwicklungsbedingten Veränderungen: Teenager entwickeln ein stärkeres Selbstbewusstsein – und damit oft auch mehr Selbstzweifel. Sie achten peinlich genau darauf, was ihre *Peers* von ihnen halten. Die Angst vor Blamage ist

Kapitel 3: Sprachlernbarrieren: Angst, Perfektionismus und Sprechhemmung im Fremdsprachenunterricht

in diesem Alter besonders ausgeprägt. In einer Klasse Gleichaltriger löst es bei vielen Jugendlichen großes Unbehagen aus, etwa in einer Fremdsprache einen Vortrag halten zu müssen oder in einer spontanen Dialogübung Fehler zu machen. Sie fürchten, „dumm dazustehen“ oder Ziel von Spott zu werden. Tatsächlich kann die *Peer-Group* in diesem Alter unbarmherzig sein; es kann vorkommen, dass schwächere Lernende ausgelacht werden. Solche Erfahrungen können tiefe Sprechhemmungen zur Folge haben, die sich verfestigen. Umso wichtiger ist es, dass Lehrkräfte hier sensibel reagieren und frühzeitig intervenieren – etwa indem sie klare Regeln für den respektvollen Umgang im Klassenzimmer etablieren und ein Klima schaffen, in dem Fehler als Lernchancen gesehen werden. So kann verhindert werden, dass einzelne Schülerinnen durch negative Erfahrungen dauerhaft verunsichert werden.

Empirisch zeigen große Stichproben – etwa eine türkische Studie mit über 4.000 Lernenden –, dass Jugendliche deutlich höhere Sprechangstwerte aufweisen als Kinder (Akar 2021). Wörtlich heißt es dort: „Jüngere Altersgruppen haben niedrigere Sprechangstlevel, während ältere stärker ängstlich, selbstbewusst und fehlerfürchtend sind.“ (Übersetzung durch die Autoren). Gemeint ist hier vor allem die späte Teenager- und frühe Erwachsenenzeit. In der Oberstufe kommen zudem oft wichtige Prüfungen hinzu (Abitur, Zertifikate), was die Angst zusätzlich verstärken kann (Prüfungsangst-Komponente).

Allerdings darf man Jugendliche nicht als homogene Gruppe betrachten. Es gibt auch viele mutige, extrovertierte junge Lernende, die kaum unter FLA leiden – häufig sind dies jene, die sich stark für die Kultur der Zielsprache interessieren, regelmäßig Medien auf Englisch, Französisch o. Ä. konsumieren und dadurch praktisches Selbstvertrauen aufbauen. Insgesamt nimmt die Spannweite in der Jugend stark zu: Man findet gleichzeitig beinahe angstfreie Lernende und solche, die vollständig blockieren. Das Klassengefüge spielt dabei eine entscheidende Rolle: In Klassen mit dominanten Schülerinnen und Schülern trauen sich stillere Lernende oft noch weniger (Angstspirale). Umgekehrt kann eine inklusive Klassenkultur, in der alle regelmäßig eingebunden werden und gegenseitiger Respekt gefördert wird, Ängste abbauen.

Pädagogisch sind in der Sekundarstufe Strategien gefragt, die *Peer*-Unterstützung aktivieren. Tandemformate – z. B. starke und schwächere Lernende als Präsentationspartner – oder Kleingruppenprojekte können Angst mildern, weil Verantwortung geteilt wird. Wichtig ist auch eine bewusste Auseinandersetzung mit der Fehlerkultur: Viele Jugendliche glauben, sie müssten perfekt sprechen, weil sie die Sprache bereits seit mehreren Jahren lernen. Hier sollte man deutlich machen, dass Fremdsprachenlernen ein langfristiger Prozess ist – und dass Fehler auch nach fünf Jahren Schulenglisch völlig normal und erlaubt sind.

Studierende und Erwachsene

Im Hochschulbereich und der Erwachsenenbildung differenziert sich das Bild weiter. Universitätsstudierende, insbesondere Sprachlernende in nicht-sprachbezogenen Studiengängen (z.B. eine Ingenieurin im Englischkurs), berichten häufig weiterhin über erhebliche Fremdsprachenangst. Zwar sind Hochschulkurse oft kleiner und weniger verpflichtend als Schulklassen, was manchen Lernenden entgegenkommt. Auch ist die Teilnahme meist freiwillig, etwa zur Vorbereitung auf ein Auslandssemester, was die Motivation erhöhen kann. Dennoch bleibt die Angst ein relevantes Thema. Man schätzt, dass rund 88 % aller FLA-Studien auf Universitätsstudierende entfallen.

Viele dieser Arbeiten belegen, dass Sprachangst auch in diesem Alter die Leistung beeinträchtigen kann – beispielsweise bei mündlichen Prüfungen. Gleichzeitig zeigen sich bei Studierenden oft Reifungsprozesse: Manche haben mit der Zeit Strategien entwickelt, um besser mit ihrer Angst umzugehen, und treten souveräner auf als sie es mit 15 taten.

In der Erwachsenenbildung (z. B. Volkshochschulen, private Sprachschulen, berufliche Weiterbildungen) trifft man auf eine besonders heterogene Lerngruppe. Erwachsene jenseits der formalen Ausbildung – etwa im Alter von 30, 40 oder 60 Jahren – bringen sehr unterschiedliche Voraussetzungen mit. Manche lernen aus persönlichem Interesse eine weitere Sprache und begegnen dem Unterricht eher gelassen, andere stehen unter beruflichem Druck, etwa weil sie für den Beruf z.B. ihr Englisch aufbessern müssen und fühlen sich nach langer Lernpause extrem unsicher.

Interessanterweise gibt es Hinweise darauf, dass höheres Alter mit geringerer Sprachangst einhergehen kann: Dewaele et al. (2017) fanden, dass ältere Lernende oft abgeklärter sind – möglicherweise, weil sie mehr Gelegenheiten hatten, Sprachen praktisch anzuwenden, oder sich durch andere Lebensbereiche ein stabiles Selbstbewusstsein aufgebaut haben. Auch der soziale Vergleich fällt in dieser Gruppe schwächer aus: Viele lernen „für sich“ und messen sich weniger an anderen.

Demgegenüber steht jedoch, dass ältere Erwachsene manchmal auch Scham empfinden, wieder in der Rolle von Lernenden zu sein – besonders dann, wenn sie gemeinsam mit deutlich jüngeren Teilnehmenden lernen. Ein 50-jähriger Lernender in einem Kurs mit überwiegend 20-Jährigen könnte sich beispielsweise gehemmt fühlen aus Sorge, sich zu blamieren oder nicht mithalten zu können.

Die Bildungsstufe – ob Schule, Hochschule oder Erwachsenenbildung – beeinflusst auch die Rahmenbedingungen des Lernens. Während in Schule und Universität formale Bewertungssysteme (z. B. Noten, Prüfungen) dominieren, finden viele Angebote für Erwachsene in freiwilligen und bewertungsfreien Kontexten statt. Es lässt sich beobachten: In Settings mit formaler

Kapitel 3: Sprachlernbarrieren: Angst, Perfektionismus und Sprechhemmung im Fremdsprachenunterricht

Leistungsbewertung ist die Sprachangst deutlich ausgeprägter als in informellen Lernumgebungen, etwa in Konversationsgruppen ohne Druck.

Insgesamt lässt sich beobachten: Altersbedingt ist die Sprachangst besonders stark in der frühen Jugend ausgeprägt und kann sich bis ins junge Erwachsenenalter fortsetzen. Danach verlaufen die Entwicklungen zunehmend individuell – je nach Persönlichkeit, Lernerfahrung und Lebenssituation.

Für die Praxis heißt das, dass Lehrende je nach Altersgruppe ihrer Lernenden unterschiedliche Ansätze zur Angstbewältigung wählen sollten. In der Schule, insbesondere bei Jugendlichen, spielen Selbstwertgefühl und Gruppendynamiken eine zentrale Rolle. Hier sollten Lehrkräfte aktiv gegen Ausgrenzung, Spott und Mobbing vorgehen und gezielt Ermutigungskonzepte einführen.

In der Erwachsenenbildung hingegen ist es oft hilfreich, die Angst explizit anzusprechen: Viele Erwachsene empfinden es als entlastend, wenn sie merken, dass auch andere ähnliche Hemmungen haben. In solchen Kontexten lassen sich gut metakommunikative Ansätze – etwa das gemeinsame Reflektieren über die Wirkung von Angst oder das Kennenlernen einfacher Entspannungstechniken – einsetzen, da Erwachsene hierfür meist eine höhere Offenheit mitbringen als Jugendliche.

Zusammenfassend besteht also eine altersbezogene Dynamik: Kinder sind oft noch relativ angstfrei, in der Pubertät steigt die Sprachangst deutlich an, im Erwachsenenalter kommt es teils zu einer Stabilisierung oder erfolgreichen Bewältigung – wobei die individuellen Unterschiede erheblich sind. Das spricht dafür, frühzeitig pädagogisch gegenzusteuern, um zu verhindern, dass sich die Angstspirale in der Jugend verfestigt.

3.8 Diagnostik von sprachbezogenen Ängsten und Hinweise für Lehrkräfte

Um Sprachangst gezielt zu adressieren, müssen Lehrkräfte zunächst erkennen können, welche Lernenden betroffen sind – und in welchem Ausmaß. Die Diagnostik sprachbezogener Ängste umfasst formelle Instrumente (z.B. Fragebögen, Tests) ebenso wie informelle Beobachtung und Gespräche. Im Folgenden werden zentrale Methoden vorgestellt und praktische Hinweise gegeben, wie Sprachangst identifiziert und mit Betroffenen sensibel umgegangen werden kann.

Standardisierte Fragebögen:

Das bekannteste Instrument ist die bereits erwähnte *Foreign Language Classroom Anxiety Scale* (FLCAS) von Horwitz et al. (1986). Dieser 33-Item-Fragebogen erfasst auf Likert-Skalen verschiedene Facetten der Sprachangst (z.B. „Ich werde nervös, wenn ich im Fremdsprachenunterricht sprechen soll“). Die FLCAS wird international in Studien verwendet und liegt auch in Übersetzungen (inkl. Deutsch) vor. Für den Einsatz im Unterricht können auch kürzere, adaptierte

Kapitel 3: Sprachlernbarrieren: Angst, Perfektionismus und Sprechhemmung im Fremdsprachenunterricht

Versionen hilfreich sein, um zu Beginn eines Schuljahres anonym ein Stimmungsbild der Klasse zu erhalten. Neuere Kurzformen (z. B. Short-form FLCAS, 2019) erlauben mit nur 8–10 *Items* eine ökonomische Erhebung.

Speziell für Sprechangst gibt es Instrumente wie die *Second Language Speaking Anxiety Scale* (entwickelt u.a. von Woodrow, 2006). Darin werden Situationen des Sprechens abgefragt (vom Dialog mit Mitschülerinnen und Mitschülern bis hin zur Präsentation vor der Klasse) und hilft so dabei, problematische Momente gezielt zu identifizieren.

Wichtig: Solche Fragebögen sollten stets vertraulich und ohne Notendruck eingesetzt werden. Sie dienen der Selbst- oder Lehrerdiagnose, nicht der Bewertung. Eine anonymisierte Rückmeldung (z. B. „40 % der Klasse fühlen sich unsicher beim freien Sprechen“) kann bereits entlastend wirken – das Gefühl, nicht allein zu sein, schafft Vertrauen.

Beobachtung und Feedback:

Mindestens ebenso wichtig wie Tests ist die situative Beobachtung durch die Lehrkraft. Folgende Anzeichen können auf hohe Sprachangst hindeuten:

- **Physiologische Symptome:** Erröten, Zittern, Schwitzen, flache Atmung, angespannte Körperhaltung, nervöses Lachen, sehr leise Stimme oder Stimmeln.
- **Verhaltenssymptome:** Vermeiden von Augenkontakt (um nicht drangenommen zu werden), wiederholtes Fehlen bei Prüfungen oder Präsentationen, Schweigen trotz guter schriftlicher Leistungen.
- **Kommunikative Auffälligkeiten:** Übermäßiges Ablesen, abrupte Satzabbrüche, häufiges Entschuldigen für die eigene Sprachleistung, Aussagen wie „Mein Englisch ist so schlecht“ als vorweggenommene Abwertung.

Solche Signale sollten nicht vorschnell als „Faulheit“ oder Desinteresse interpretiert werden. Wenn etwa eine leistungsstarke Schülerin regelmäßig bei mündlicher Mitarbeit blockiert, kann das Ausdruck von intensiver Angst, gar Panik, sein – nicht mangelnden Willens.

Gespräche und Vertrauensaufbau:

Ein direkter, aber wirkungsvoller Schritt ist, mit den Betroffenen das Gespräch unter vier Augen zu suchen. Zwar fällt es vielen ängstlichen Lernenden schwer, offen darüber zu sprechen, doch ein einfühlsames Gespräch kann klären und entlasten. Leitfragen könnten sein: „Mir fällt auf, dass du in der Gruppe wenig sprichst – liegt das daran, dass du dich unwohl fühlst? Was könnte dir helfen?“ Solche Gespräche signalisieren den Lernenden: Der Lehrer/die Lehrerin sieht mein Problem und nimmt es ernst. Das allein kann Druck nehmen.

Diagnose im jüngeren Alter:

Bei jüngeren Kindern, die sich selbst noch nicht gut einschätzen können, helfen spielerische oder visuelle Verfahren. Beispielsweise ein „Stimmungsbarometer“: Die Kinder malen ein Gesicht, das zeigt, wie sie sich fühlen, wenn sie etwas auf Englisch sagen sollen. So lassen sich erste Hinweise auf Ängste erfassen. Wie bereits in früheren Kapiteln angesprochen, ist die systematische Diagnostik von FLA im Kindesalter bislang wenig etabliert – ein Punkt für zukünftige Forschung.

Hinweise für den Umgang mit betroffenen Lernenden:

Wenn Sprachangst erkannt wurde, stellt sich die Frage: Wie können Lehrkräfte helfen? Einige bewährte Leitlinien, basierend auf Forschung und Best Practice:

- **Validieren und ermutigen:** Machen Sie betroffenen Schülerinnen und Schülern klar, dass Sprachangst nichts Ungewöhnliches ist und vor allem auch überwindbar ist. Allein zu hören „Es ist okay, nervös zu sein – vielen geht es so“ nimmt das Stigma. Gleichzeitig ermutigen: „Ich weiß, dass du es schaffen kannst, und ich helfe dir dabei.“
- **Kein Bloßstellen:** Vermeiden Sie Unterrichtssituationen, die Angstgeplagte überfordern, etwa spontanes Aufrufen oder ironische Kommentare zu Fehlern. Stattdessen dosierte Herausforderungen: geplante Beiträge mit Vorbereitungszeit oder alternative Formen wie schriftliche Kärtchen, die vorgelesen werden.
- **Individuelle Absprachen und „dosierte“ Herausforderungen:** Wenn möglich, vereinbaren Sie abgestufte Aufgaben. Beispiel: Ein Schüler mit Präsentationsangst trägt zunächst nur vor der Lehrkraft vor, dann vor einer kleinen Gruppe, später vor der Klasse. Diese Form der schrittweisen Annäherung („systematische Desensibilisierung“) stammt aus der Verhaltenstherapie – und wirkt oft erstaunlich gut.
- **Professionelle Hilfe:** Wenn die Angst extreme Formen annimmt (z.B. Panikattacken, generelle Schulangst), sollte eine Lehrkraft nicht zögern, schulpsychologische Dienste oder Beratungsstellen hinzuzuziehen. Fremdsprachenangst kann Teil einer umfassenderen Problematik sein und erfordert in solchen Fällen professionelle Begleitung. Dies ist selten, aber im Blick zu behalten.

Die Diagnose ist der erste Schritt zur Veränderung. Lehrkräfte, die aufmerksam beobachten, ggf. diagnostische Tools einsetzen, empathisch reagieren und das Thema enttabuisieren, schaffen die Basis für individuelle Förderung. Im nächsten Abschnitt geht es darum, wie Sprachangst präventiv vermieden, aktiv reduziert und Sprechfreude gezielt gefördert werden kann.

3.9 Best-Practice-Strategien: Angstprävention und Förderung von Sprechfreude

Die gute Nachricht aus der Forschung lautet: Fremdsprachenangst ist kein unabwendbares Schicksal, sondern es gibt zahlreiche erprobte Strategien, um sie zu reduzieren – und im besten Fall zu verhindern, dass sie überhaupt erst entsteht.

In diesem Abschnitt werden *Best-Practice-Methoden* vorgestellt, die Lehrkräfte und Lernende anwenden können, um ein angstfreieres Lernen zu ermöglichen und sogar Freude am Sprechen zu entwickeln. Diese reichen von gesamtstrategischen Ansätzen bis hin zu ganz praktischen Techniken, angereichert mit aktuellen Erkenntnissen (v.a. aus den letzten 10 Jahren). Dabei wird unterschieden zwischen *präventiven* Maßnahmen (die das Entstehen starker Angst verhindern sollen) und *interventiven* Maßnahmen (um bestehende Ängste abzubauen). In der Praxis überschneiden sich beide Bereiche häufig – viele Strategien wirken sowohl vorbeugend als auch unterstützend, wenn Angst bereits vorhanden ist.

3.10 Positive Lernatmosphäre und Fehlerkultur etablieren

Prävention beginnt mit der Atmosphäre:

Wie bereits in den vorhergehenden Kapiteln betont, ist ein unterstützendes Unterrichtsklima das A und O. Lehrkräfte sollten bewusst eine Kultur schaffen, in der Fehler normalisiert werden. Konkret bedeutet das: Fehler werden zwar korrigiert, aber stets konstruktiv und immer wertschätzend. Einige Lehrkräfte führen auch das Konzept Fehler des Tages ein – am Ende der Stunde wird gemeinsam der lustigste oder lehrreichste Fehler besprochen (ohne Nennung von Namen), um zu zeigen, dass man daraus lernen – und auch mal gemeinsam lachen – kann. Auch das Zugestehen eigener Fehler oder Schwierigkeiten durch die Lehrkraft (aktuelle oder aus der eigenen Schulzeit) hilft, die Erwartung von Perfektion aufzulösen.

Lob und positives Feedback:

Lob und positives Feedback spielen ebenso eine Rolle. Studien im Sinne der positiven Psychologie im Fremdsprachenunterricht zeigen, dass gezieltes Hervorheben von gelungenen Beiträgen das Selbstvertrauen und die Freude am Lernen steigert (Jin et al., 2021). Rückmeldungen sollten möglichst spezifisch sein („Deine Aussprache war heute viel flüssiger als noch vor einem Monat, klasse!“) im Laufe der Zeit alle Lernenden erreichen, nicht nur die ohnehin Starken.

Angstfreie Anfangssequenzen:

Jeder Unterrichtsstunde einen *Soft Start*, z.B. in Form eines kleinen Rituals zu geben, wirkt präventiv – vor allem, wenn dieser Einstieg regelmäßig und klar strukturiert ist. Schon ein kurzes Aufwärmenspiel auf Englisch kann helfen, Anspannung abzubauen. Wichtig ist, dass die Aktivität niedrigschwellig ist und keine Einzelperformance verlangt, sondern alle gleichzeitig in Bewegung

Kapitel 3: Sprachlernbarrieren: Angst, Perfektionismus und Sprechhemmung im Fremdsprachenunterricht

oder Gespräch kommen. So entsteht eine lockere Atmosphäre, in der Englischsprechen als etwas Alltägliches erlebt wird – nicht als Prüfungssituation.

Viele Lehrkräfte nutzen dazu fünf Minuten freie Konversation in Paaren oder kleinen Gruppen (*Chat time*) zu Beginn der Stunde. Themen können je nach Altersgruppe variieren:

In der Grundschule eignen sich spielerische Varianten besonders gut, etwa mit einem Themenwürfel oder einer Liste von Fragen, aus der per Würfel ein Gesprächsthema ausgewählt wird – z. B. „*What’s your favourite colour?*“, „*Do you have a pet?*“, „*What food do you like?*“

Für ältere Lernende lassen sich auch komplexere Gesprächsthemen vorgeben, etwa Meinungen zu Freizeit, Schule oder aktuellen Trends – idealerweise visualisiert, z.B. an der Tafel.

Sehr effektiv sind auch sogenannte *Chat Points*: festgelegte Gesprächsstationen im Klassenzimmer, an denen sich die Schüler zu einem bestimmten Thema kurz austauschen. Das fördert nicht nur das Sprechen, sondern hilft auch dabei, soziale Muster aufzubrechen – denn so reden die Lernenden nicht immer nur mit ihren Sitznachbarn, sondern bewegen sich durch den Raum. Die *chat points*, wie jede Art von *mingling activity* bringen Dynamik in den Unterricht und senken durch das zwanglose Setting die Hemmungen.

Solche ritualisierten Einstiege senken nicht nur die Sprechbarrieren, sondern schaffen *Verlässlichkeit* und *Sicherheit* – zwei zentrale Faktoren der Angstprävention im Fremdsprachenunterricht.

Kapitel 3: Sprachlernbarrieren: Angst, Perfektionismus und Sprechhemmung im Fremdsprachenunterricht

Altersstufe	Mögliche Chat-Themen (für Würfel, Karten, Chat Points etc.)	Hinweise zur Umsetzung
Grundschule (ca. 8–10 J.)	<ul style="list-style-type: none"> – What's your favourite colour? – Do you have a pet? – What food do you like? – What's your favourite animal? – What do you like to do after school? 	Themen als Bilderkarten/ Würfelflächen gestalten. Antworten dürfen kurz, auch mit Gestik/Mimik begleitet sein.
Unterstufe Sek I (ca. 11–13 J.)	<ul style="list-style-type: none"> – What do you do in your free time? – What's your dream holiday? – What sport do you like / hate? – Tell me about your weekend. – What's a good movie or book you've seen/read? 	In Gruppen oder an <i>Chat Points</i> im Raum. Lehrkraft kann vorher Satzanfänge anbieten („I like... because...“).
Mittel-/Oberstufe Sek I & II (ca. 14–16 J.)	<ul style="list-style-type: none"> – Do you think school uniforms are a good idea? – What would you do if you won 1,000€? – Social media: helpful or stressful? – What's your opinion on school exams? – If you could change one rule at school, what would it be? 	Themen mit Entscheidungsspielraum oder kleinen Dilemmata regen zum Sprechen an. Auch als <i>Speed-Dating</i> -Runde möglich.
Oberstufe Sek II (ca. 16–18 J.)	<ul style="list-style-type: none"> – What do you think about climate change and what can young people do? – How do you feel about the role of social media in politics? – Should school start times be later? Why or why not? – What impact has the pandemic had on your daily life? – Discuss pros and cons of remote learning vs. classroom learning. 	Aktuelle und gesellschaftliche Themen fördern kritisches Denken. Lehrkraft kann vorbereitete Wortfelder oder Satzstarter bereitstellen.
Erwachsene (hängt sehr stark vom sprachlichen Niveau ab)	<ul style="list-style-type: none"> – What's a language you'd like to learn and why? – Do you prefer city life or the countryside? – What's something you're proud of? – What helps you relax after a stressful day? – Describe a funny/awkward travel moment. – What is your opinion on renewable energy and its future? – How should governments handle immigration and integration? – What challenges does digitalization bring to your work or life? – Discuss recent news stories: What caught your attention and why? – How do you think artificial intelligence will change society? 	Kann bewusst tiefer gehen. Ideal für <i>Soft Skills</i> -Training, biografische Bezüge oder interkulturellen Austausch.

Vertrauensvolle Lehrer-Schüler-Beziehung:

Schülerinnen und Schüler, die merken, dass die Lehrkraft auf ihrer Seite steht, fühlen sich sicherer. Dazu gehört auch, offen über Lernstress reden zu dürfen. Lehrkräfte können das Thema proaktiv ansprechen: *„Many of you feel a bit nervous when speaking in front of the class – that’s normal. We will practise it together and get better step by step.“* Dieses Normalisieren nimmt den individuellen Druck weg. Oxford (2017) empfiehlt Lehrkräften eine entspannte, ermutigende Grundhaltung – inklusive Humor. Wenn ein Versprecher passiert, kann ein freundliches Lächeln statt strenger Korrektur viel bewirken. Solche Feinheiten summieren sich zu einer Atmosphäre, in der Lernen angärmer möglich wird.

3.11 Methodische Ansätze: Interaktion, Autonomie und kreative Aufgaben

Ein zentraler Baustein zur Reduzierung von Sprechangst sind Methoden, die Interaktion und Zusammenarbeit fördern.

Kooperative Lernformen:

Wie bereits diskutiert, können Gruppenarbeit und Partnerarbeit gut gegen Angst wirken – jedoch müssen sie richtig eingesetzt werden. Best Practices hierfür sind:

- Vor Gruppendiskussionen jedem/jeder kurz Bedenkzeit geben, um Ideen zu sammeln. So fühlen sich auch langsamere Lernende sicherer, etwas beisteuern zu können.
- Gruppen so zusammensetzen, dass sich möglichst niemand isoliert fühlt – also z.B. nicht alle Starken in einer Gruppe und alle Schwachen in einer anderen, sondern gemischt oder nach Sympathien. Manchmal dürfen Schülerinnen und Schüler ihre Partner wählen, was die soziale Sicherheit erhöht.
- Klare Aufgaben und Rollen in Gruppen geben, damit alle wissen, was zu tun ist. Unklarheiten können Angst verstärken.
- Zwischendurch die Gruppen wechseln, damit man sich an verschiedene Sprechpartner und -partnerinnen gewöhnt. Das steigert die *willingness to communicate* (Lee & Hsieh, 2019 fanden, dass WTC gezielt gefördert die Fremdsprachenangst senken kann).

Spielerische und szenische Verfahren:

Drama-Pädagogik, Rollenspiele und improvisatorische Übungen sind empfohlene Wege, Sprechangst abzubauen. Indem Lernende in eine Rolle schlüpfen, sprechen sie oft freier – man „versteckt“ sich quasi hinter der Rolle. Auch Improvisationsspiele (z. B. gemeinsam eine Geschichte erfinden, jeder sagt einen Satz) helfen, den Perfektionsdruck zu reduzieren – hier steht der Spaß im Vordergrund.

Kapitel 3: Sprachlernbarrieren: Angst, Perfektionismus und Sprechhemmung im Fremdsprachenunterricht

Edutainment-Ansätze, wie Sprachlernspiele (z. B. Quiz, Bingo, Sprachmemory) lockern die Stimmung und lassen Sprache nebenbei fließen, ohne dass sich jemand geprüft fühlt.

Technologie als Hilfsmittel:

In moderner Praxis können digitale Tools genutzt werden, um Sprechhemmungen zu verringern. Manche Lehrkräfte lassen ihre Schülerinnen und Schüler zuhause Sprachaufnahmen machen (Monolog oder virtuelles Tandem). In vertrauter Umgebung fühlen sich viele sicherer. Diese Aufnahmen können dann freiwillig im Kurs vorgespielt werden. Auch Sprachlern-Apps mit Spracherkennung oder Aussprachetraining bieten geschützte Übungsräume. Virtuelle *Exchange*-Projekte (z. B. Videokonferenzen mit Partnerklassen im Ausland) sind ebenfalls motivierend. Interessanterweise berichten einige, dass es weniger Angst macht, mit fremden Gleichaltrigen, die man vermutlich nie wieder treffen wird, zu sprechen, da die langfristige soziale Kontrolle der eigenen Klasse fehlt.

Schülerautonomie und Wahlmöglichkeiten:

Lernende empfinden weniger Angst, wenn sie ein Gefühl der Kontrolle haben. Deshalb ist es gut, ihnen Mitspracherechte zu geben. Beispielsweise können mehrere Themen für eine Präsentation zur Wahl stehen – so können alle das wählen, worin sie sich am sichersten fühlen.

Für das langsame Heranführen der Lernenden an das öffentliche Sprechen vor der Gruppe hat sich das Ritual (vgl. oben) der *Presenter's Card* bewährt. Dabei wird zu Beginn der Stunde immer ein kleiner Kurzvortrag gehalten. Auf einer *Presenter's Card* befinden sich Themen zur Auswahl bzw. Vokabelhilfen. Die Karte wird von den Lernenden selbst weitergereicht und sie können sich selbständig für ein Thema entscheiden. Für das Anfängerniveau eignen sich Fragen wie:

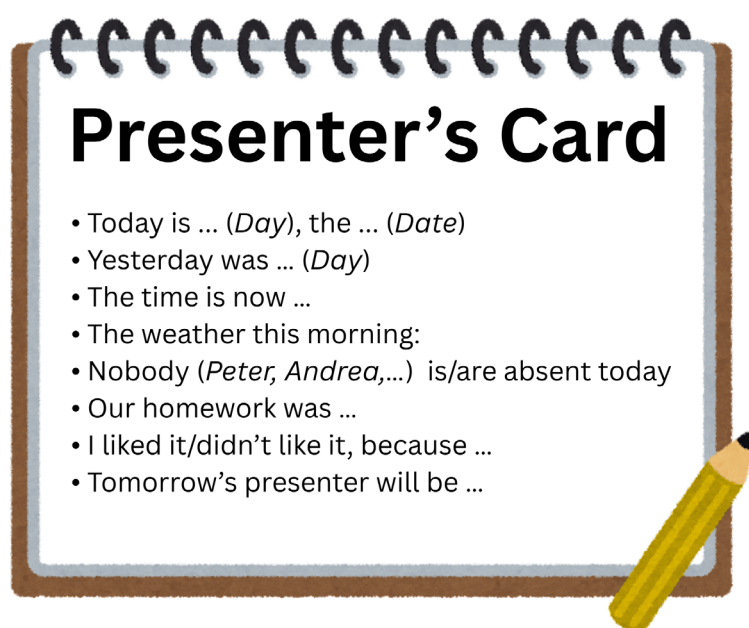


Abb. 3: Presenters Card Anfängerniveau

Je nach bereits behandeltem Stoff kann die Karte kürzer oder länger ausfallen.

In der Mittelstufe lassen sich folgende Themen auf der Presenter's Card finden:

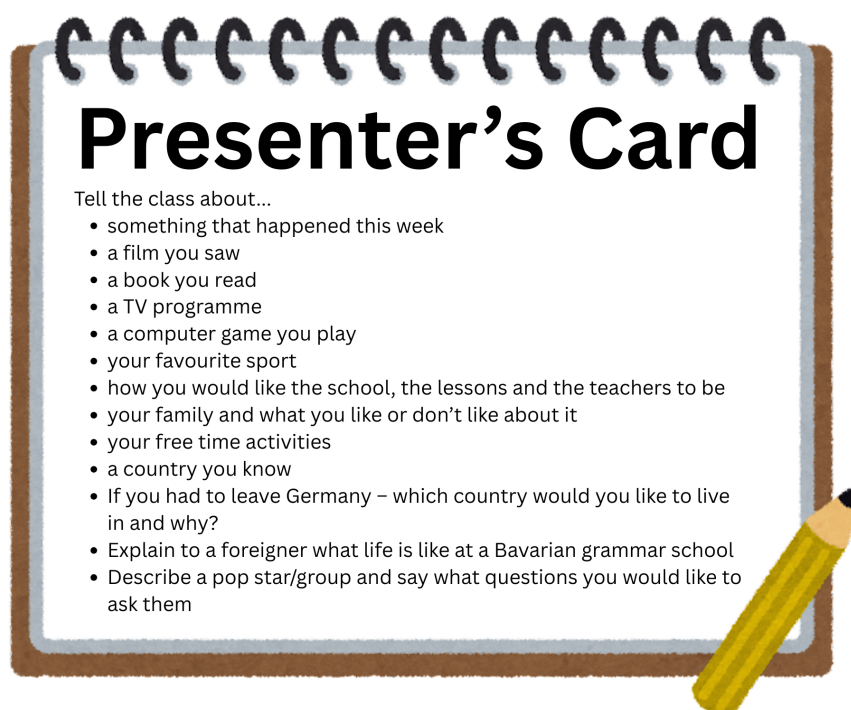


Abb. 4: Presenters Card Mittelstufe

Und in der Oberstufe können die Lernenden ein Thema der englischsprachigen Nachrichten nehmen und präsentieren. So kann ein Ritual die Lernenden durch die ganze Schullaufbahn begleiten.

Eine weitere Möglichkeit ist, bei Rollenspielen verschiedene Schwierigkeitsgrade anzubieten (eine Gruppe improvisiert frei, eine andere nutzt Stichworte). Autonomieunterstützung reduziert das Gefühl des Ausgeliefertseins, das oft angstfördernd ist.

Strategieinstruktion:

Strategien aus dem Bereich Selbstmanagement können gezielt vermittelt werden. Rebecca Oxford (1990) definierte sogenannte *affektive Strategien* – z. B. Entspannungstechniken, positive Selbstgespräche und Emotionsausdruck – um mit Lernstress umzugehen. Solche Strategien lassen sich im Unterricht gemeinsam ausprobieren:

- **Entspannung:** z.B. eine kurze Atemübung vor Sprechleistungen; progressive Muskelentspannung (in der Fremdsprache angeleitet); oder eine Minute Augen schließen und an etwas Beruhigendes denken.
- **Positive Selbstansprachen und Affirmationen:** Den Lernenden kleine Mut-Sätze beibringen, die sie sich innerlich sagen können, z.B. „Fehler sind okay“, „Ich kann das schaffen“, „Sprache lernen dauert – jeder Schritt zählt“. Man kann solche Sätze gemeinsam formulieren und auf Kärtchen schreiben lassen.

Kapitel 3: Sprachlernbarrieren: Angst, Perfektionismus und Sprechhemmung im Fremdsprachenunterricht

- **Visualisierung:** Die Lernenden bitten, sich eine zukünftige Situation vorzustellen, in der sie erfolgreich die Fremdsprache sprechen (z.B. im Urlaub ein Eis bestellen). Dieses positive Imaginieren nimmt die Furcht vor dem Versagen.
- **Tagebuch und Reflexion:** Angst kann reduziert werden, indem man sie schriftlich reflektiert. Lernende könnten ein einfaches Sprachlern-Tagebuch führen, in dem sie notieren, wann sie sich gut oder schlecht gefühlt haben beim Sprechen – und warum. Das schafft Bewusstsein für Auslöser und Erfolge.

Solche Strategien gehörten lange zur Theorie, werden aber inzwischen auch empirisch getestet. Die Ergebnisse sind gemischt (nicht jede Methode hilft allen gleich gut), doch insgesamt gilt: Ein Werkzeugkasten an Bewältigungsstrategien kann Lernenden helfen, aktiv mit ihrer Angst umzugehen, statt passiv zu leiden.

3.12 Förderung der Sprechfreude: Vom Abbau zum Aufbau

Neben der Reduktion negativer Emotionen betonen neuere Ansätze, dass man positive Emotionen im Fremdsprachenunterricht gezielt kultivieren sollte. Dewaele und MacIntyre (2014) führten hier den Begriff *Foreign Language Enjoyment* (FLE) ein, der die Freude am Sprachlernen und -gebrauch beschreibt. Sie fanden, dass FLE und FLA nicht einfach Gegensätze sind, sondern in einem komplexen Verhältnis zueinanderstehen – hohe Freude kann Angst überlagern oder kompensieren. Ziel sollte also sein, Sprechfreude zu fördern, damit Sprechen nicht nur angstfrei, sondern aktiv als positiv erlebt wird.

Interessante und relevante Inhalte:

Lernende sprechen lieber und unbefangener, wenn das Thema sie wirklich interessiert. Daher steigert die Auswahl schülerrelevanter Themen (z. B. Hobbys, aktuelle Popkultur, eigene Lebenswelt) die Bereitschaft zu sprechen und nimmt die Fokussierung auf die Sprachform selbst etwas weg – denn wenn man etwas mitteilen will, tritt die sprachliche Korrektheit in den Hintergrund. Projektbasiertes Lernen, bei dem die Sprache Mittel zum Zweck ist (z. B. Durchführung eines Interviews, Erstellen eines Videos), kann viel Sprechfreude erzeugen.

Erfolgsenerlebnisse schaffen:

Bereits erwähnt, aber zentral für Sprechfreude: Wenn Lernende merken, dass sie kommunizieren können und verstanden werden, macht das stolz und glücklich. Deshalb sollten sie Gelegenheiten erhalten, z. B. mit Muttersprachlern ins Gespräch zu kommen (Brief- oder E-Mail-Freundschaften, Austauschprogramme) und feststellen: „Hey, ich komme ja durch!“ Solche Erfahrungen stärken das Selbstvertrauen und damit die Freude.

Besonders spannend ist hier das DAAD-Projekt *Europa macht Schule* (<https://www.europa-machtschule.de>), das Studierende aus dem Ausland für gemeinsame Projekte ins Klassenzimmer

Kapitel 3: Sprachlernbarrieren: Angst, Perfektionismus und Sprechhemmung im Fremdsprachenunterricht

holt. Dieses für Lehrkräfte und Schulen kostenlose Projekt ermöglicht authentische Kommunikation nicht nur mit Muttersprachlern in der Zielsprache, sondern auch mit anderen Englischlernenden. So erleben Schülerinnen und Schüler interkulturelle Kommunikation auf eine Weise, die nicht jede/r durch Reisen mit der Familie erfahren kann – sei es aus finanziellen Gründen oder wegen anderer Barrieren. Zudem werden – trotz des Namens - im Programm auch Studierende aus außereuropäischen Ländern miteinbezogen, was den Horizont noch weiter öffnet.

Beispiele aus der Praxis sind etwa spanische Studentinnen, die mit Grundschülerinnen und Grundschülern den Tango kennenlernen, ein Projekt der 10. Klasse zu Fair-Trade-Schokolade mit einer Studentin aus Mexiko oder Gaelic Football mit irischen Studierenden – Aktivitäten, die Sprache lebendig machen und Freude am Sprechen fördern.

Gemeinschaftserlebnisse:

Menschen sprechen gerne, wenn es Teil eines schönen gemeinsamen Erlebnisses ist – etwa beim Einüben eines Fremdsprachensongs, einem kleinen Theater-Sketch oder beim Nachkochen eines Rezepts (dabei die Arbeitsschritte in der Fremdsprache formulieren). Solche ganzheitlichen Aktivitäten verbinden Sprache mit Emotion, Sinneseindrücken und Teamwork, was positive Gefühle weckt. Wenn am Ende der Applaus der Mitschülerinnen und Mitschüler steht (z. B. für eine gelungene Aufführung), verbinden die Beteiligten das Sprechen mit Stolz und Freude.

Humor und Lachen:

Sprechen darf lustig sein – etwa durch witzige Zungenbrecher-Wettbewerbe, durch Rollenspiele mit absurd-komischen Situationen, oder einfach durch ein Klima, in dem alle auch mal über einen Versprecher lachen dürfen (aber nicht auslachen!). Humor reduziert Stresshormone und erhöht die Bindung in der Gruppe, was Sprechfreude fördert.

Belohnungen und Gamification:

Einige Lehrkräfte, v.a. im Primarbereich, setzen spielerische Belohnungssysteme ein, um das Sprechen zu motivieren. Beispielsweise erhält jede Schülerin und jeder Schüler für jeden freiwilligen mündlichen Beitrag einen Punkt oder Sticker – unabhängig von der sprachlichen Qualität. Diese Punkte können später gegen kleine Vorteile eingetauscht werden (z. B. Hausaufgabengutscheine). Wichtig (und für viele ungewohnt) ist dabei: die Quantität ist dabei wichtiger als die Qualität. Es geht darum, den Mut zu belohnen, nicht das fehlerfreie Sprechen. *Gamification*-Elemente locken besonders zurückhaltende Lernende aus der Reserve, weil sie das Sprechen in einen spielerischen Rahmen einbetten.

Summa summarum zielen all diese Strategien darauf ab, die Angst-Spirale zu durchbrechen

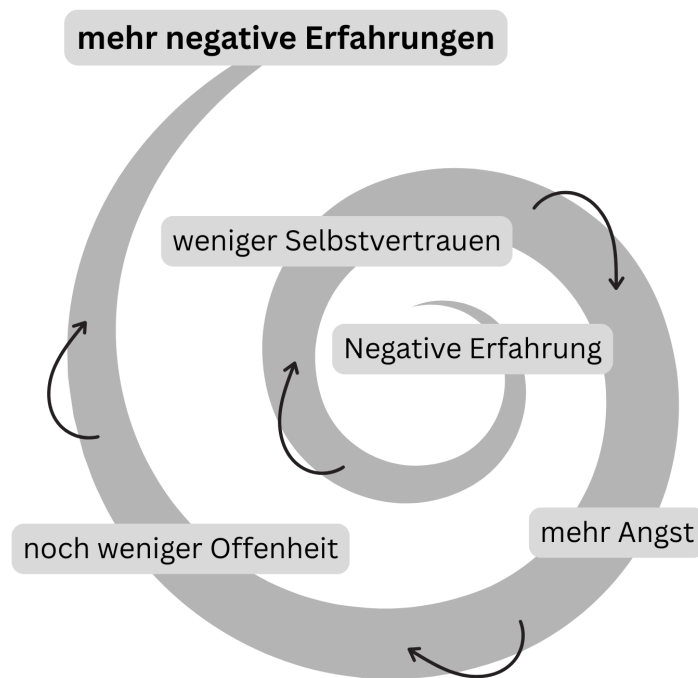


Abb. 5: Die Angst-Spirale

und eine Freude-Spirale (siehe Abb. 6 auf der nächsten Seite) in Gang zu setzen: Positive Erfahrungen → mehr Selbstvertrauen → weniger Angst → noch mehr Offenheit → wiederum mehr positive Erfahrungen. Jede Klasse und jeder Lernende ist anders, daher müssen Lehrkräfte oft verschiedene Maßnahmen kombinieren und ausprobieren, um herauszufinden, was am besten wirkt. Die Forschung liefert uns jedoch einen reichhaltigen Werkzeugkasten – von Entspannungsübungen über Rollenwechsel bis zu systematischen Interventionsprogrammen (z. B. Alrabai, 2022, der im Klassenexperiment durch gezielte positive Rückmeldungen und weniger Bewertungsdruck signifikant Angstlevel senken konnte).

Jede Klasse und jeder Lernende ist anders, daher müssen Lehrkräfte oft verschiedene Maßnahmen kombinieren und ausprobieren, um herauszufinden, was am besten wirkt. Die Forschung liefert uns jedoch einen reichhaltigen Werkzeugkasten – von Entspannungsübungen über Rollenwechsel bis zu systematischen Interventionsprogrammen (z. B. Alrabai, 2022, der im Klassenexperiment durch gezielte positive Rückmeldungen und weniger Bewertungsdruck signifikant Angstlevel senken konnte).

Im nächsten Abschnitt werden konkrete Checklisten, Reflexionsbögen und Materialien vorgestellt, die Lehrkräfte im Alltag nutzen können, um die genannten Strategien umzusetzen und die Sprachangst ihrer Lernenden im Blick zu behalten.

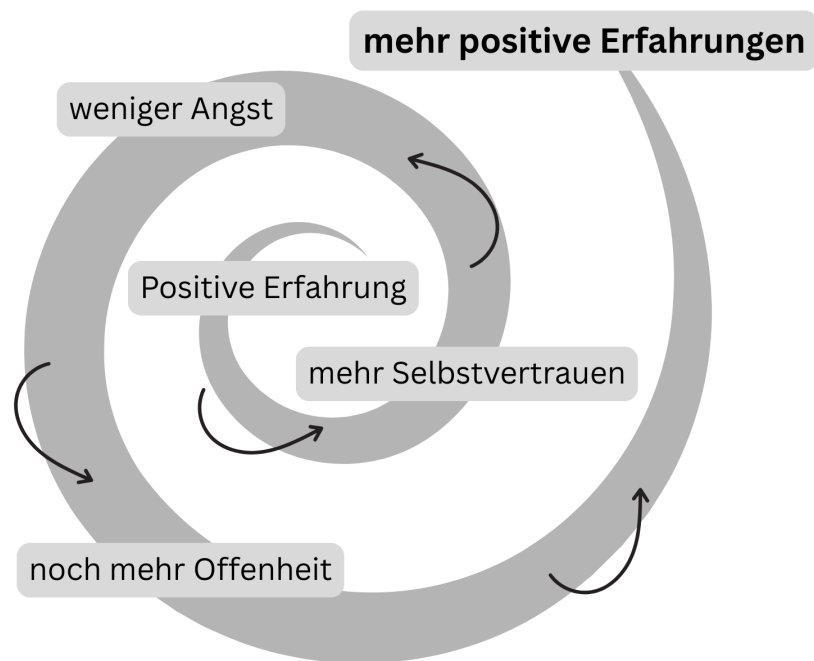


Abb. 6: Die Freude-Spirale

3.13 Praktische Hilfsmittel für die Praxis: Checklisten, Reflexionsbögen und Materialien

Neben den genannten Strategien kann es für Lehrkräfte hilfreich sein, strukturierte Hilfsmittel zu verwenden, um systematisch an der Reduktion von Sprachangst zu arbeiten. Hier stellen wir einige praktische Tools vor – von Checklisten zur Einschätzung der Unterrichtsatmosphäre bis hin zu Reflexionsbögen für Lernende – sowie Beispielmateriale, die direkt im Unterricht eingesetzt werden können.

Checkliste für Lehrkräfte: „Angstfreier Unterricht?“

Diese Checkliste hilft Lehrkräften dabei, regelmäßig – z. B. am Semesterende oder bei auffälligen Problemen – zu reflektieren, ob ihr Unterricht ein möglichst angstfreies, unterstützendes Lernklima ermöglicht.

Die Checkliste deckt sehr umfassend verschiedenste Themenbereiche des Unterrichts ab, wie z.B. Lernklima & Fehlerkultur, Beteiligung & Kommunikation, Wohlbefinden & Atmosphäre sowie Unterrichtsstruktur & Organisation. Diese Gliederung soll helfen, sich bei spezifischen Problemen rein auf die problematischen Bereiche zu fokussieren. Für ein umfassendes Bild empfiehlt sich allerdings das Durchgehen der gesamten Checkliste.

Anleitung: Gehen Sie die Fragen durch und beantworten Sie sie mit „Ja“ oder „Nein“.

Checkliste zur Förderung von Selbstwirksamkeit im Sprachunterricht



Lernklima & Fehlerkultur

Frage	Ja	Nein
Fühlen sich die Schülerinnen und Schüler im Unterricht sicher genug, um Fragen zu stellen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dürfen Fehler offen thematisiert werden, ohne dass sie stigmatisiert werden?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wird positives Feedback gezielt eingesetzt, um Fortschritte sichtbar zu machen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gibt es Gelegenheiten für alle, Lernerfolge zu erleben – auch bei kleinen Schritten?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



Beteiligung & Kommunikation

Frage	Ja	Nein
Können sich alle Schülerinnen und Schüler regelmäßig mündlich einbringen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Werden unterschiedliche Beteiligungsformate angeboten (z. B. <i>Think-Pair-Share</i> , schriftlich-mündlich, Gruppenarbeit)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dürfen Schülerinnen und Schüler eigene Themen/Fragen einbringen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gibt es Möglichkeiten zur Mitbestimmung (z. B. Themenwahl, Aufgabenformate)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



Wohlbefinden & Atmosphäre

Frage	Ja	Nein
Ist die Atmosphäre im Unterricht respektvoll und wertschätzend?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fühlen sich die Schülerinnen und Schüler als Teil einer Lerngemeinschaft?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Werden soziale Beziehungen in der Lerngruppe aktiv gefördert (z. B. durch kooperative Methoden)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gibt es Momente im Unterricht, in denen auch Humor, Interesse oder Stauen Platz haben?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



Unterrichtsstruktur & Organisation

Frage	Ja	Nein
Wissen die Schülerinnen und Schüler, was sie in der Stunde erwartet?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gibt es wiederkehrende Rituale oder Strukturen, die Sicherheit geben?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ist klar, wann welche Sprache verwendet werden soll (z. B. Deutsch/Englisch)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gibt es regelmäßige Reflexionsmomente, in denen Fortschritte sichtbar werden?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Hinweis:

Je mehr Fragen mit „Ja“ beantwortet werden, desto wahrscheinlicher ist ein angstfreies Lernumfeld. Punkte mit „Nein“ zeigen Potenzial zur Weiterentwicklung – etwa durch kleine Veränderungen wie bewusst längere Wartezeiten beim Aufrufen, um ängstlicheren Schülerinnen und Schülern mehr Raum zu geben.

Reflexionsbögen für Lernende

Lernende selbst profitieren davon, ihre Ängste und Fortschritte zu reflektieren. Ein **Reflexionsbogen** könnte z.B. am Ende eines Halbjahres oder einer Projektphase ausgeteilt werden.

Reflexionsbogen „Mein Sprechen im Englischunterricht“

In welchen Situationen im Englischunterricht habe ich mich am wohlsten gefühlt beim Sprechen?



Warum war das so?



In welchen Situationen war ich besonders nervös oder unsicher?



Was hat das Gefühl ausgelöst?



Gab es einen Moment, in dem ich überrascht war, dass ich selbstbewusst gesprochen habe?



Was war da anders?



Was denke oder fühle ich, wenn ich im Unterricht einen Fehler mache?



Was könnte ich tun, um beim Sprechen ruhiger und sicherer zu werden?

☐ z. B. mehr vorbereiten

☐ mit Freundinnen und Freunden üben

☐ Atemübung vor dem Sprechen

☐

Was wünsche ich mir vom Unterricht oder von der Lehrkraft, damit ich mich sicherer fühle?



Kapitel 3: Sprachlernbarrieren: Angst, Perfektionismus und Sprechhemmung im Fremdsprachenunterricht

Solche Bögen können anonym oder offen ausgefüllt werden. Für die Schülerinnen und Schüler bieten sie eine Gelegenheit zur Selbstreflexion liefern Lehrkräften wertvolle Hinweise, welche „Angst-Hotspots“ im Unterricht existieren – und was eventuell verändert werden kann. Vielleicht zeigt sich, dass viele schreiben „Ich habe am meisten Angst, wenn ich unerwartet drangenommen werde“ – dann kann man daran etwas ändern. Oder ein Schüler notiert „Ich war überrascht, wie gut das Rollenspiel ging – da war ich kaum nervös“ – ein deutliches Signal, mehr davon einzusetzen.

Lernende können mithilfe einer einfachen Selbstbewertungsskala reflektieren, wie wohl sie sich in verschiedenen Sprechsituationen im Englischunterricht fühlen. Dies hilft ihnen, eigene Stärken und Unsicherheiten zu erkennen und gezielt daran zu arbeiten. Die Skala kann regelmäßig (z. B. am Ende einer Unterrichtseinheit) eingesetzt werden.

Reflexionsskala zu Sprechsituationen

Bitte kreuze an, wie du dich in den folgenden Situationen fühlst

1 = sehr entspannt 5 = sehr angespannt

Sprechsituation	1	2	3	4	5
Vor der Klasse frei sprechen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
In einer Kleingruppe diskutieren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vorlesen eines kurzen Textes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ein Rollenspiel durchführen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Spontan auf Englisch antworten, wenn ich drangenommen werde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

 Schau dir deine Antworten mal genau an. Welche zwei Situationen stressen dich am meisten? Was würde dir helfen, dich wohler zu fühlen?

 _____

Beispielmaterialien für den Unterricht

Abschließend ein paar konkrete Materialideen, die sich in der Praxis bewährt haben, um Sprechhemmungen abzubauen:

- **„Angst? – Na und?“-Kärtchen:**

Kleine Infokarten, die Lehrkräfte an Lernende ausgeben können, mit Tipps zum Umgang mit Sprachangst. Darauf könnten z.B. stehen:

- *Tipp 1: Atme 3x tief durch, bevor du anfängst zu sprechen.*
- *Tipp 2: Mach dir klar: Die anderen sind auf deiner Seite – sie wollen dich verstehen, nicht auslachen.*
- *Tipp 3: Fokus auf die Botschaft, nicht auf jedes Wort – was willst du sagen?*

Die Kärtchen können im Mäppchen aufbewahrt und bei Bedarf hervorgeholt werden – eine greifbare, niederschwellige Unterstützung.

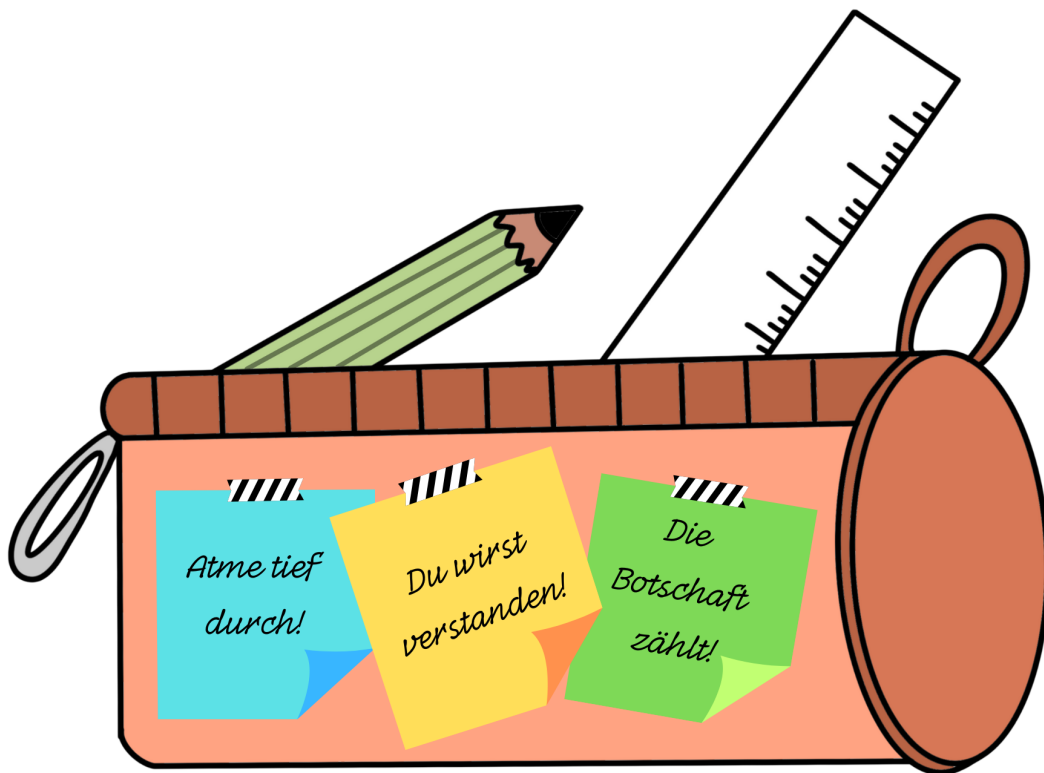


Abb. 7: „Angst? – Na und?“-Kärtchen

- **Rollenspiel-Karten:**

Ein Satz an Karten mit kurzen Situationsbeschreibungen (z.B. „Du bist Tourist in Paris und musst nach dem Weg fragen“, „Du spielst den Chef, der auf Englisch eine neue Praktikantin begrüßt“, „Zwei Freunde streiten sich in Spanisch über ein Fußballspiel“). Die Lernenden ziehen in Paaren eine Karte und spielen spontan die Szene. Humorvolle oder ungewöhnliche Szenarien lockern die Situation auf. Da es keinen festen Text gibt, wird freies Sprechen in einer spielerischen Rolle geübt – ein effektiver Weg zur Förderung der Sprechflüssigkeit. Die Karten lassen sich laminieren und mehrfach einsetzen.



Abb. 8: Rollenspiel-Karten

- **Check-in/Check-out-Routine:**

Ein Poster im Klassenraum mit Redemitteln für Gefühlsausdrücke. Beispielsweise beginnt man jede Stunde mit 1-2 Schülern, die sagen „*Today I feel... [happy/nervous/tired/excited] because...*“. Und am Ende vielleicht „*In this lesson, I learned ..., and my mood now is ...*“.

Das bringt nicht nur mehr Sprechen in die Routine, sondern normalisiert das Reden über Emotionen (inkl. Nervosität). Wenn jemand sagt „*I feel a bit nervous today*“, kann die Lehrkraft kurz reagieren: „*No need to, we'll take it easy*“.

Das Poster liefert Satzanfänge, sodass die Hemmschwelle geringer ist.

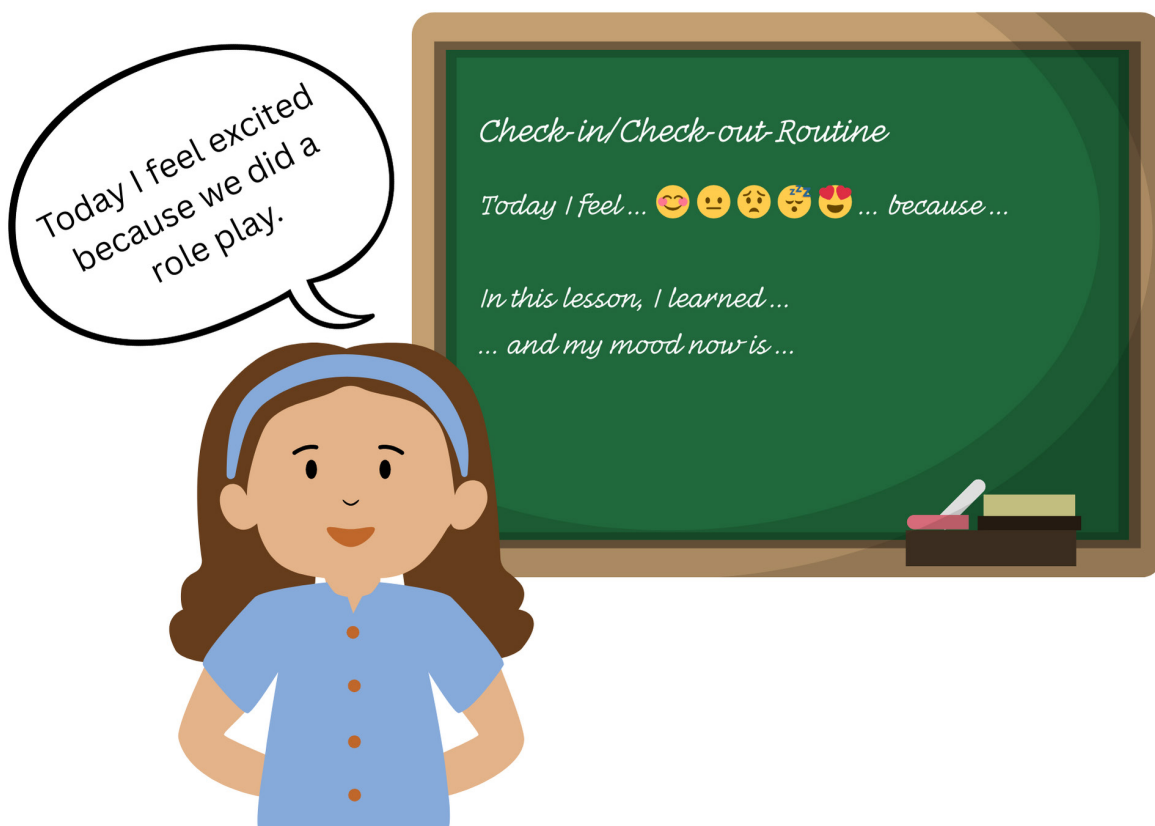


Abb. 9: Check-in/Check-out-Routine

- **Angst-Barometer im Klassenzimmer:**

Eine visuelle Skala an der Wand, wo Lernende (ggf. anonymisiert durch Nummern) mit Magnetpunkten angeben können, wie hoch ihr Stress in der Stunde war. Etwa nach einer mündlichen Prüfung:

- Grün = *ging gut*
- Gelb = *etwas nervös*
- Rot = *sehr ängstlich gewesen*

So sieht die Lehrkraft auf einen Blick die Verteilung und die Lernenden sehen, dass sie nicht allein sind, falls mehrere auf Rot stehen. Das Barometer auch kann Diskussionsanlass sein: „Was können wir machen, damit nächstes Mal weniger Rot dabei ist?“

In Klassen mit 1:1 Ausstattung kann eine derartige Rückmeldung auch (für die Schüler) anonymisiert online über einen QR-Code geschaltet werden.

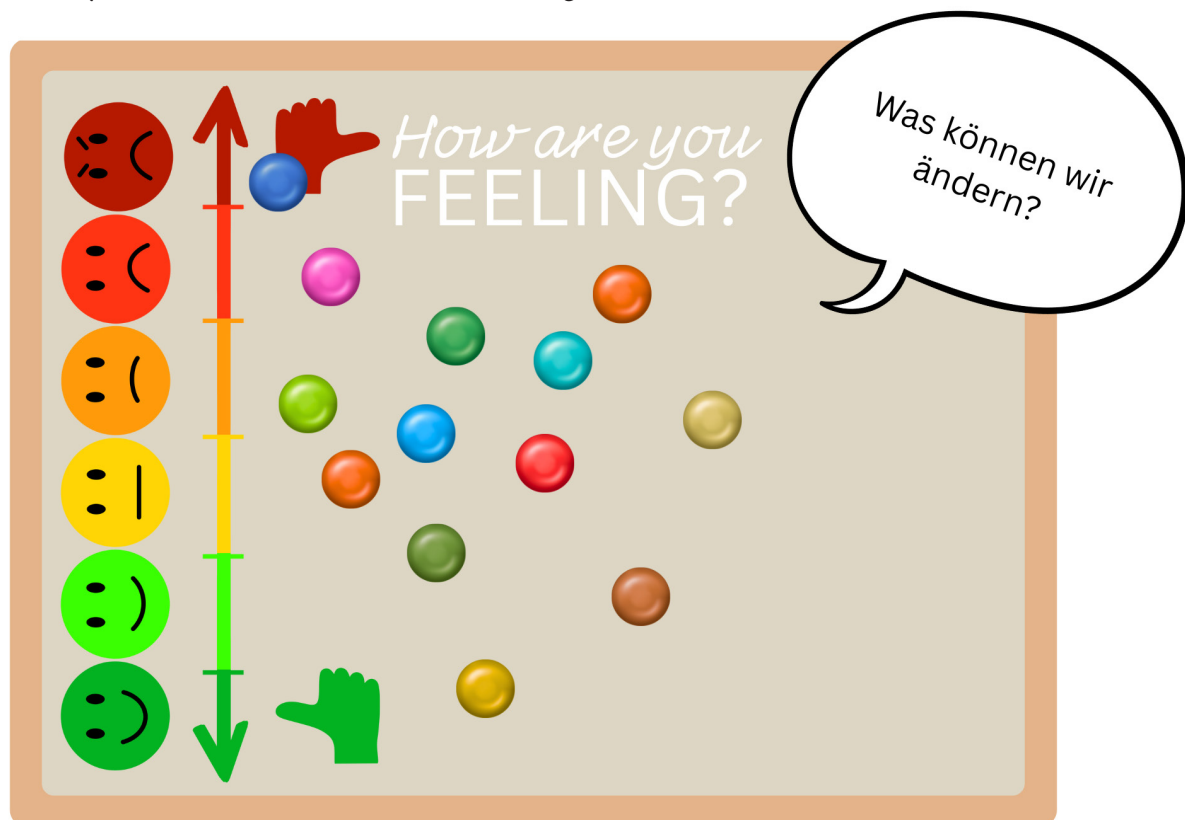


Abb. 10: Angst-Barometer im Klassenzimmer

Alle diese Materialien zielen darauf, das Thema Sprachangst *sichtbar* und *handhabbar* zu machen. Anstatt ein diffuses Tabu zu bleiben, wird es etwas, womit man arbeiten kann – sei es spielerisch, visuell oder reflexiv. Lehrkräfte können diese Beispiele an ihre Lerngruppen anpassen. Wichtig ist, dass sie altersgerecht gestaltet sind (mit Grundschulkindern würde man anders vorgehen als mit Erwachsenen).

Wichtig ist dabei: Solche Maßnahmen funktionieren nur in einem Klassenzimmerklima, das von Respekt, Wertschätzung und Vertrauen geprägt ist. Wer die Sorge hat, bloßgestellt oder oder durch Mitschülerinnen und Mitschüler ausgelacht zu werden, wird sich eher auf einem anonymen Reflexionsbogen äußern als im offenen Gespräch. Damit Sprachangst offen thematisiert und abgebaut werden kann, braucht es eine Atmosphäre, in der Fehler als normal angesehen werden und niemand für sprachliche Unsicherheiten belächelt wird. Lehrkräfte können dies durch achtsamen Umgang und eine wertschätzende Feedbackkultur aktiv fördern – und gleichzeitig mit der Klasse besprechen, wie man sich gegenseitig unterstützen statt entmutigen kann. Nur so wird das Klassenzimmer zu einem sicheren Raum, in dem auch sensible Themen wie Angst besprechbar werden.

Durch den Einsatz der oben genannten Hilfsmittel signalisieren die Lehrkräfte den Lernenden: *Wir nehmen eure Angst ernst, aber wir können gemeinsam daran arbeiten.* Genau diese Haltung – weder Verharmlosung noch Dramatisierung, sondern pragmatisches Angehen – entspricht dem aktuellen wissenschaftlichen Konsens.

3.14 Fazit und Ausblick: Zusammenfassung und offene Forschungsfragen

Sprachlernbarrieren wie Angst, Perfektionismus und Sprechhemmung stellen eine erhebliche Herausforderung im Fremdsprachenunterricht dar, doch sie sind weder unvermeidlich noch unüberwindbar. Dieses Kapitel hat aufgezeigt, dass Fremdsprachenangst (FLA) ein komplexes, gut erforschtes Phänomen ist, das *psychologische*, *pädagogische* und *neurobiologische* Dimensionen umfasst. Angst kann den Fremdsprachenerwerb deutlich behindern – sie untergräbt Selbstvertrauen und Motivation, stört kognitive Prozesse und kann zum Rückzug aus Kommunikationssituationen führen. Insbesondere die Sprechangst (etwa in Form von ELSA für Englisch) erweist sich als zentraler Engpass, da mündliche Interaktion für viele das Angstauslösendste ist. Individuelle Faktoren wie Perfektionismus und Selbstwirksamkeit modulieren, wie stark jemand betroffen ist: Übermäßiger Perfektionismus kann Sprechhemmungen fördern, während ein starkes Selbstwirksamkeitsgefühl als Schutzfaktor wirkt. Auch das soziale Umfeld der Lernenden – insbesondere die Lernumgebung – ist entscheidend dafür, ob Ängste verstärkt oder abgebaut werden.

Die Praxis verfügt heute über ein breites Repertoire an Methoden, um Sprachängsten entgegenzuwirken – von einem wertschätzenden Unterrichtsklima über kooperative Lernformen bis hin zu Entspannungstechniken und Maßnahmen zur Förderung von Sprechfreude. Zahlreiche Beispiele belegen, dass gezielte Interventionen Erfolge zeigen können. Wichtig ist eine ***ganzheitliche Sicht***: Sprachangst sollte nicht isoliert betrachtet werden, sondern im Zusammenspiel mit Motivation, Freude, sozialem Lernen und kulturellem Kontext.

Offene Forschungsfragen:

Trotz intensiver Forschung in den letzten Jahrzehnten (mit einem deutlichen Anstieg an Publikationen bis in die 2020er) gibt es weiterhin Bereiche, die noch unzureichend verstanden sind:

- **Frühmanifestation und Prävention:**

Wie kann Sprachangst bereits im Grundschulalter präventiv begegnet werden? Die meisten Studien und Diagnoseinstrumente beziehen sich auf ältere Lernende. Hier ist Grundlagenforschung nötig, um kindgerechte Diagnosen und Interventionen zu entwickeln.

- **Längsschnitt-Entwicklung:**

Wir wissen relativ wenig darüber, wie sich individuelle Sprachangst über die Jahre entwickelt. Längsschnittstudien könnten zeigen, warum manche Lernende ihre Angst überwinden, während sie bei anderen chronisch wird. Welche Rolle spielen z. B. einzelne Schlüsselerlebnisse – peinliche Vorfälle oder positive Erfolgsmomente?

- **Kulturelle Nuancierung:**

Zwar sind kulturelle Unterschiede erkannt, aber es fehlt an tiefgehenden qualitativen Studien, wie kulturelle Einstellungen genau die Erfahrung von FLA beeinflussen. Beispielsweise wäre es wertvoll, ethnografisch zu untersuchen, wie Schülerinnen und Schüler in verschiedenen Ländern über Sprachfehler reden oder was Eltern/Lehrer dazu beitragen. Auch die Frage, wie globalisierte Kommunikation (Social Media, internationale Popkultur) evtl. die klassischen Kulturmuster durchmischt, ist spannend.

- **Geschlecht und Diversität:**

Die bisherigen Studien betrachten fast immer nur das binäre Geschlecht. In Zukunft sollte untersucht werden, ob etwa nicht-binäre oder LGBTQ+-Lernende besondere Angst-Dynamiken im (Fremd-)Sprachunterricht erfahren (falls z.B. Unterrichtsmaterial sehr heteronormativ ist, könnte das Stress erzeugen). Generell könnten diversitätssensible Aspekte mehr Beachtung finden.

- **Neurowissenschaftliche Vertiefung:**

Erste EEG- und fMRT-Studien liefern spannende Einblicke, stehen jedoch noch am Anfang. Zentrale Fragen lauten: Lassen sich durch Neurofeedback oder gezieltes Hirntraining Sprachängste abbauen? Gibt es möglicherweise *biologische Prädiktoren*, um besonders gefährdete Lernende früh zu erkennen (z.B. ein bestimmtes Stresshormon-Profil)? Und wie verändern sich Hirnnetzwerke, wenn Angst durch Training sinkt – sprich: lässt sich das neuroplastisch nachweisen?

- **Wirksamkeit von Interventionen:**

Zahlreiche Interventionen wurden vorgeschlagen, aber wie die systematische Review von Bai& Wang (2020) zeigt, sind die *empirischen Befunde uneinheitlich*. Es bedarf mehr *kontrollierter Studien* direkt im Unterricht, um herauszufinden, welche Maßnahmen wirklich einen Unterschied machen und für wen. Beispielsweise: Können Entspannungstechniken etwa konkret in Prüfungssituationen helfen? Oder: Führt eine humorvolle Lehrweise messbar zu geringerer FLA am Jahresende? Solche evidenzbasierten Erkenntnisse wären für die Praxis hochrelevant.

- **Technologie und neue Lernformen:**

In Zeiten von Online-Lernen, Sprachlern-Apps und KI-Tutoren stellt sich die Frage, wie diese Technologien auf Sprachangst einwirken. Erste Hinweise (z.B. zu virtuellen Austauschprojekten) gibt es, aber systematisch ist noch nicht erforscht, ob z.B. VR-Umgebungen Ängstlichen helfen könnten, zuerst in einer Simulation zu sprechen, bevor sie es „in echt“ tun. Ebenso spannend: Beeinflusst die ständige Verfügbarkeit von Übersetzungs-Apps (wie z.B. DeepL) das Angstempfinden? (Möglicherweise sinkt die Angst, weil man notfalls das Tool nutzen kann – oder sie steigt, weil man sich davon abhängig macht.)

Viele – insbesondere KI-basierte – Sprachlern-Apps werben zudem mit einem *angstfreien Raum*, in dem z. B. Aussprachetraining oder die Vorbereitung auf mündliche Prüfungen nicht vor der ganzen Klasse, sondern allein mit einem digitalen Tutor stattfinden kann. Dieses Versprechen ist didaktisch reizvoll, besonders für Sprechängstliche. Gleichzeitig zeigt sich in der Praxis, dass viele dieser Tools derzeit weder durchgängig datenschutzkonform (DSGVO) sind, noch liefern automatische Spracherkennungen immer verlässliche oder differenzierte Rückmeldungen. Häufig fehlt zudem die Möglichkeit, gezielt zwischen verschiedenen Aussprachevarianten – etwa britischem oder amerikanischem Englisch – zu wählen, was für Lernende irritierend oder sogar demotivierend wirken kann.

- **Zusammenspiel mit anderen Emotionen:**

Die Forschung geht verstärkt dazu über, Angst nicht isoliert zu betrachten, sondern im Kontext anderer Emotionen wie *Langeweile*, *Interesse*, *Scham* oder *Stolz*. So wurde beispielsweise *Foreign Language Boredom* (FLB) als eigener Faktor identifiziert. Eine offene Frage lautet: Wie beeinflussen sich Langeweile und Angst gegenseitig? Sind gelangweilte Schüler weniger ängstlich (weil es ihnen egal ist) – oder genauso ängstlich (weil sie trotz Langeweile Angst vor Prüfungen haben)? Solche Mehr-Emotionen-Modelle könnten unser Verständnis erweitern.

- **Lehrerperspektive:**

Zudem stehen Lehrkräfte im Fremdsprachenunterricht heute immer häufiger Lernenden gegenüber, die durch ihren Migrationshintergrund, über Social Media, Streamingdienste oder Gaming eine hohe Sprachkompetenz mitbringen – teils auf muttersprachlichem Niveau. Gerade im Englischunterricht kann dies zusätzlichen Druck erzeugen, etwa wenn Lehrkräfte ihre eigenen sprachlichen Fähigkeiten als unzureichend empfinden. Diese Konstellation könnte neue Formen von Stress oder Verunsicherung hervorrufen, die bisher kaum systematisch untersucht wurden.

Abschließende Worte:

Die Auseinandersetzung mit Sprachlernbarrieren, insbesondere Angst und Sprechhemmung, bleibt ein zentrales Anliegen für Forschung und Praxis. In einer zunehmend globalisierten Welt, in der Fremdsprachen Schlüsselkompetenzen darstellen, darf kein Lernender aufgrund von Angst vom Mitreden ausgeschlossen werden. Die Entwicklungen der letzten Jahre – von Ansätzen der *Positiven Psychologie* bis zur Integration neurowissenschaftlicher Methoden – stimmen optimistisch, dass wir immer besser verstehen, wie wir Fremdsprachenlernen freudvoller und angstfreier gestalten können. Letztlich profitieren davon alle: Lernende erreichen ihr Potenzial besser, und Lehrkräfte erleben einen lebendigeren Unterricht mit aktiver Beteiligung. Sprachfreude ist ansteckend – und sie ist der beste Gegenspieler zur Sprachangst.

In diesem Sinne: *Let's make foreign language learning a fear-free adventure!*

Empowerment im Unterricht: Praktische Wege zur Förderung von Selbstwirksamkeit

In der pädagogischen Forschung gilt die *Selbstwirksamkeitserwartung* – also der Glaube einer Person an die eigene Fähigkeit, bestimmte Aufgaben erfolgreich zu bewältigen – als Schlüsselfaktor für Motivation und Lernerfolg (Bandura, 1997; Raoofi, Tan & Chan, 2012). *Empowerment* im Unterricht zielt darauf ab, Lernende in die Lage zu versetzen, aktiv und selbstbewusst am Lernprozess teilzunehmen – ein Ziel, das eng mit der Stärkung ihrer Selbstwirksamkeit verknüpft ist. Albert Bandura (1997) identifizierte vier zentrale Quellen der Selbstwirksamkeitsüberzeugung:

- ***Mastery Experiences*** (Erfolgserlebnisse)
- ***Vicarious Experiences*** (stellvertretende Erfahrungen)
- ***Verbal Persuasion*** (verbaler Zuspruch)
- ***Physiological and Emotional States*** (physiologische und emotionale Zustände)

Im Folgenden wird erläutert, wie jede dieser Quellen im Fremdsprachenunterricht gezielt angesprochen werden kann, um die Selbstwirksamkeit der Lernenden zu fördern. Eine Übersichtstabelle findet sich in Kapitel 6.1. Dabei werden aktuelle wissenschaftliche Erkenntnisse (insbesondere ab 2010) sowie bewährte, praxisnahe Methoden – wie differenzierte Aufgabenstellungen, Portfolioarbeit, Feedbackstrategien oder die Schaffung entspannter Sprechsituationen – integriert. Wichtig ist stets der Bezug zur Unterrichtspraxis: Lehrkräfte können durch konkrete Maßnahmen in jedem dieser Bereiche dazu beitragen, dass Lernende sich kompetent und „empowert“ fühlen.

4.1 Mastery Experiences: Erfolgserlebnisse ermöglichen

Gemäß Bandura (1997) sind *Mastery Experiences*, also tatsächliche Erfolgserlebnisse bei der Bewältigung von Aufgaben, die stärkste Einflussquelle der Selbstwirksamkeit. Je häufiger Schülerinnen und Schüler erleben, dass sie eine Herausforderung aus eigener Kraft meistern können, desto stärker wächst ihr Glaube an die eigenen Fähigkeiten. Für den Fremdsprachenunterricht bedeutet das, ein Lernumfeld zu schaffen, das reich an Erfolgserlebnissen ist. Konkret sollten Aufgaben so gestaltet sein, dass die Lernenden regelmäßig spürbare Fortschritte und Erfolge erleben.

Differenzierte Aufgabenformate sind hierbei ein zentrales Instrument: Indem Lehrkräfte Aufgaben in verschiedenen Schwierigkeitsgraden oder mit optionalen Hilfestellungen anbieten, können sowohl leistungsschwächere als auch leistungstärkere Lernende Erfolgserlebnisse auf ihrem Niveau haben. Wenn alle Lernenden – unabhängig vom aktuellen Sprachniveau – Erfolg haben können, stärkt das nachweislich das Kompetenzerleben und somit die Selbstwirksamkeit

Kapitel 4: Empowerment im Unterricht: Praktische Wege zur Förderung von Selbstwirksamkeit

(Schunk & Pajares, 2009). Wichtig ist, dass die Anforderungen weder über- noch unterfordern: Aufgaben sollten herausfordernd, aber machbar sein, um einen Zustand des „kompetenzförderlichen Spannungsbogens“ herzustellen. So berichtet z. B. Graham und Macaro (2008), dass gezieltes Strategie-Training im Hörverstehen bei Französischlernenden nicht nur die Leistung, sondern auch das Zutrauen in die eigene Hörverstehenskompetenz erhöhte – ein Effekt, der auf die bewusst erlebten Verbesserungen und Erfolge im Training zurückgeführt wird.

Ein weiterer praktikabler Ansatz zur Förderung von *Mastery Experiences* ist der Einsatz von *Portfolioarbeit*. In Lerner-Portfolios sammeln die Schülerinnen und Schüler ihre Arbeiten, Reflexionen und Leistungsnachweise über einen längeren Zeitraum. Dies ermöglicht ihnen, eigene Fortschritte sichtbar nachzuvollziehen – zum Beispiel, wenn sie frühe Schreibprodukte mit neueren vergleichen und qualitative Verbesserungen feststellen. Aktuelle Forschung zeigt, dass Portfolio-basiertes Lernen die Selbstwirksamkeit steigern kann: In einer Studie mit Englischlernenden erwies sich *E-Portfolio-Assessment* im Vergleich zu herkömmlichen Prüfungen als effektiver, um Lernende in ihrem Können zu bestärken (Al-Hawamdeh, Hussen & Abdelrasheed, 2023). Die Lernenden nahmen ihre Schreibkompetenz durch das Portfolio selbst bewusster wahr und verzeichneten gesteigertes Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten – ein typischer *Mastery-Effekt*. Wichtig dabei ist, dass Portfolios von einer konstruktiven Begleitung durch die Lehrkraft flankiert werden (etwa durch regelmäßige Reflexionsanregungen und individuelles Feedback), damit die Lernenden die eigenen Lernerfolge bewusst reflektieren und internalisieren.

Auch *kleinschrittige Zielsetzung und regelmäßige Übung* fördern Erfolgserlebnisse. *Design-Based-Research*-Studien im Fremdsprachenunterricht legen nahe, dass zahlreiche Gelegenheiten zur aktiven Sprachpraxis im Unterricht die Selbstwirksamkeit heben (Moreno & Kilpatrick, 2018). Wenn Lernende zum Beispiel in einer umgedrehten („geflippten“) Klasse mehr Zeit für Kommunikationsübungen haben, sammeln sie kontinuierlich praktische Meisterungserfahrungen – sie merken, dass sie sich im Sprechen verbessern. Dies deckt sich mit Banduras Theorie, wonach bereits kleine Teilerfolge beim schrittweisen Erwerb einer Fertigkeit das Vertrauen stärken, auch größere Herausforderungen bewältigen zu können. Lehrkräfte können solche *Mastery Experiences* gezielt ermöglichen, indem sie realistische, kurz- bis mittelfristige Ziele setzen (statt nur das ferne Endziel: „Sprache fließend sprechen“), Lernfortschritte sichtbar machen und Erfolge – mögen sie auch noch so klein erscheinen – wertschätzen. Entscheidend ist, dass die Lernenden das Gefühl entwickeln: „Ich habe diese Aufgabe geschafft – und zwar aus eigener Fähigkeit heraus.“ Dieses Kompetenzgefühl bildet das Fundament für weitere motivierte Lernanstrengungen (Bandura, 1997)

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Erfolgserlebnisse im Fremdsprachenunterricht planbar und kultivierbar sind. Durch adaptive Aufgabenstellungen, Portfolioarbeit, systematisches Üben und eine positive, zielorientierte Rückmeldekultur können Lehrkräfte sicherstellen,

dass alle Lernenden regelmäßig persönliche *Mastery Experiences* erleben. Solche Erlebnisse vermitteln den Schülerinnen und Schülern unmittelbar, dass und wie sie selbst Einfluss auf ihren Lernfortschritt nehmen können – was ihr Selbstwirksamkeitsgefühl nachhaltig stärkt (Raoofi et al., 2012). Empowerment zeigt sich hier in wachsendem Selbstvertrauen und der Überzeugung: „Ich kann diese Sprache Schritt für Schritt erfolgreich lernen.“

4.2 Vicarious Experiences: Lernen am Modell nutzen

Neben eigenen Erfolgserlebnissen spielt das stellvertretende Erleben von Erfolgen, sogenannte *Vicarious Experiences*, eine wichtige Rolle für die Entwicklung von Selbstwirksamkeit (Bandura, 1997). Gemeint ist damit, dass Lernende Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten schöpfen können, wenn sie beobachten, wie andere (idealerweise vergleichbare Personen) eine Aufgabe erfolgreich meistern. Nach dem Motto: „*Wenn die oder der das kann, dann kann ich es vielleicht auch*“ wirkt Modelllernen insbesondere dann, wenn die beobachteten *Peers* dem Lernenden in relevanten Eigenschaften ähneln (Alter, Lernniveau, Hintergrund) und der Lernprozess nachvollziehbar bleibt (Bandura, 1997; Zhang & Ardasheva, 2019).

Im Fremdsprachenunterricht lässt sich dieses Prinzip auf vielfältige Weise nutzen. Eine kollaborative Lernkultur ist dabei besonders förderlich: Durch Partner- und Gruppenarbeiten können Schülerinnen und Schüler voneinander lernen und sich gegenseitig als Modelle dienen. Schwächere Lernende profitieren, wenn sie sehen, mit welchen Strategien Gleichaltrige erfolgreich beispielsweise einen Text verstehen oder eine mündliche Aufgabe bewältigen. Studien zeigen, dass solches *Peer-Modelllernen* Selbstwirksamkeit fördern kann – vor allem, wenn sich die Beobachtenden mit den Modell-Lernenden identifizieren können (Zhang & Ardasheva, 2019). Ein praktisches Beispiel ist das Lernen durch Lehren: Wenn ein Schüler ein Grammatikthema der Klasse präsentiert, beobachten die anderen nicht nur den erfolgreichen Vortrag, sondern erkennen auch, dass dieser Erfolg von einem Mitschüler kommt – und nicht von einer „übermächtigen“ Lehrperson. Das kann die Überzeugung stärken, selbst ebenfalls solche Leistungen erbringen zu können. Wichtig ist dabei, eine unterstützende Atmosphäre zu schaffen, in der alle einmal in die Modellrolle schlüpfen dürfen – etwa durch Kurzvorträge, das Vorlesen eigener Texte oder das Vormachen einer Übungslösung an der Tafel.

Lehrkräfte selbst können ebenfalls als positive Modelle fungieren. Gerade im Fremdsprachenunterricht bietet es sich an, dass die Lehrperson *demonstriert*, wie man kommunikative Aufgaben bewältigen kann. Beispielsweise könnte die Lehrkraft in einer neuen Unterrichtssprache zunächst selbst einen kurzen Vortrag oder Dialog vormachen, um zu zeigen, dass und wie es geht. Dies sollte jedoch in einer *ermutigenden Weise* geschehen: Etwa kann die Lehrkraft beim eigenen Vortrag kleine Fehler absichtlich einbauen und anschließend zeigen, wie sie diese korrigiert – so lernen die Lernenden durch Beobachtung, dass Fehler normal sind und wie man damit umgehen kann.

Modelllernen bezieht sich dabei nicht nur auf sprachliche Inhalte, sondern auch auf den Umgang mit Methoden. Wenn die Lehrkraft zum Beispiel beim Thema *pets* nicht sofort weiß, wie man ein exotisches Haustier wie Bartagame auf Englisch benennt, kann sie dies offen ansprechen und gemeinsam mit der Klasse nachschlagen – etwa in einem digitalen oder analogen Wörterbuch. Auf diese Weise bleibt nicht nur das Wort *bearded dragon* im Gedächtnis, sondern ebenso die Strategie, wie man sich fehlendes Wissen eigenständig aneignen kann. Auch das ist eine Form von Selbstwirksamkeit: zu erleben, dass man mit Unsicherheiten oder Wissenslücken umgehen und handlungsfähig bleiben kann.

Durch solche Modellierung von Bewältigungsstrategien (statt perfekter Performanz) bekommen die Lernenden ein realistisches Vorbild und trauen sich eher, es selbst zu versuchen. Bandura betont, dass Modelle besonders effektiv sind, wenn sie nicht als unerreichbar perfekt wahrgenommen werden, sondern einen Weg aufzeigen, wie man durch Anstrengung und geeignete Mittel zum Erfolg kommt (Bandura, 1997).

Ein weiterer Ansatz für *Vicarious Experiences* ist das *Teilen von Erfolgsgeschichten*. Lehrkräfte können ehemalige Lernende (z. B. Lernende aus höheren Jahrgangsstufen oder solche, die bereits ihren Schulabschluss haben) einladen oder von ihnen berichten lassen: Wie haben sie die Fremdsprache gelernt? Welche anfänglichen Schwierigkeiten konnten sie überwinden, und wie hat sich ihr Aufwand ausgezahlt (z. B. im Schüleraustausch oder bei Prüfungen)? Solche authentischen Beispiele geben aktuellen Schülerinnen und Schülern *greifbare Vorbilder* und zeigen, dass Sprachenlernen mit der Zeit immer besser gelingt. Wenn Lernende sehen, dass andere aus ihrem Umfeld durch Übung zum Erfolg kamen, kann dies ihre eigene Selbstwirksamkeit stärken: Sie entwickeln die Erwartung „*Auch ich kann das schaffen, wenn ich dranbleibe.*“ Dieser Effekt ist umso größer, je stärker sich die Vorbilder von den Lernenden als nahbar und ähnlich wahrnehmen lassen – ein Grund, warum *Peer-Tutoring* oder Tandemprogramme (z. B. stärkere mit schwächeren Lernenden) oft besonders wirksam sind.

Wichtig bei der Nutzung von *Vicarious Experiences* ist, dass *Vergleiche positiv* gestaltet werden. Ein potenzielles Risiko besteht darin, dass schwächere Lernende sich entmutigt fühlen, wenn sie nur die Leistungen der Klassenbesten beobachten. Daher sollten Lehrkräfte bewusst vielfältige Modelle einbeziehen und den Fokus auf den Lernprozess lenken. Beispielsweise kann man hervorheben, welche Strategien oder Arbeitsschritte zum Erfolg geführt haben: „*Schaut mal, Anna hat sich erst Stichworte notiert und dann frei gesprochen – diese Technik könntet ihr auch mal ausprobieren.*“ So lernen die Beobachtenden nicht nur, dass jemand erfolgreich war, sondern auch wie dieser Erfolg zustande kam.

Insgesamt können Lehrkräfte durch bewusstes Einbauen von Modell-Lerngelegenheiten – ob durch *Peers* oder eigene Demonstrationen – eine Kultur des gegenseitigen Lernens schaffen. In einer solchen Kultur gelten die Erfolge des Einzelnen als Inspiration für alle, was das kollektive

Wirksamkeitsgefühl hebt und wiederum den individuellen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen zuträglich ist (Zhang & Ardasheva, 2019; Raoofi et al., 2012).

4.3 Verbal Persuasion: Macht des Zuspruchs und Feedbacks

Verbale Ermutigung und Rückmeldung von außen – durch Lehrkräfte, *Peers* oder andere bedeutende Personen – kann einen erheblichen Einfluss darauf haben, wie selbstwirksam sich Lernende fühlen (Bandura, 1997). Auch wenn Zuspruch allein fehlende Fähigkeiten nicht ersetzen kann, so kann er doch den Glauben der Lernenden an sich selbst stärken und sie zu größerer Anstrengung motivieren. Insbesondere im sensiblen Bereich des Fremdsprachenlernens, wo viele Lernende unsicher sind, kommt dem Feedback der Lehrperson eine zentrale Rolle zu (Zhang & Ardasheva, 2019). Es geht dabei sowohl um positive Rückmeldungen bei gelungenen Beiträgen als auch um konstruktive Hilfestellung bei Fehlern – stets vermittelt durch eine *ermutigende Haltung*, die signalisiert: „Ich traue dir das zu; du kannst dich verbessern.“

Aktuelle Studien unterstreichen, dass ermutigendes Feedback tatsächlich die Selbstwirksamkeit von Fremdsprachenlernenden fördert. Chen und Hsu (2022) konnten z. B. zeigen, dass selbst digitale Lob- und Motivationssymbole (Emoji-Feedback in einem Onlinekurs) einen signifikant positiven Effekt auf die Englischlern-Selbstwirksamkeit der Studierenden hatten. Entscheidend war, dass die Lernenden regelmäßig eine *Rückmeldung über ihre Fortschritte* erhielten und dadurch merkten, dass ihre Bemühungen gesehen und gewürdigt werden. Dieses Ergebnis verdeutlicht die allgemeine Erkenntnis: *Wertschätzendes, sofortiges Feedback* – sei es schriftlich, mündlich oder auch nonverbal – kann das Vertrauen der Lernenden in die eigene Sprachkompetenz stärken (Chen & Hsu, 2022). Umgekehrt weiß man, dass ausbleibende oder ausschließlich negative Rückmeldungen leicht Zweifel an den eigenen Fähigkeiten säen können. Daher sollte Feedback immer so gestaltet sein, dass es *Klarheit, Anerkennung und konstruktive Hinweise* bietet, ohne die Person herabzusetzen.

Ein praktischer Leitfaden für wirksames Feedback im Fremdsprachenunterricht umfasst mehrere Punkte:

Lob für konkreten Fortschritt und Anstrengung

Statt allgemeinem Lob („Gut gemacht!“) ist es effektiver, spezifisch zu benennen, was gut gelungen ist („Deine Aussprache des *th*-Lautes war heute viel klarer als noch vor ein paar Wochen, man merkt dein Üben!“). *Solches prozessbezogenes Lob* vermittelt dem Lernenden, dass seine Handlungen und Lernstrategien zum Erfolg geführt haben – was die Selbstwirksamkeit erhöht, da die Person daraus schließt: „Ich habe es durch meine eigene Strategie geschafft“ (vgl. Dwecks Konzept des *Growth Mindset*, übertragen auf Selbstwirksamkeit, siehe z. B. Mills, 2014).

Realistische Ermutigung bei Schwierigkeiten

Wenn Lernende mit einer Aufgabe kämpfen, kann gezielter Zuspruch helfen, die Selbstzweifel zu mindern. Ein Satz wie „Dies ist eine anspruchsvolle Aufgabe, aber ich bin überzeugt, dass du sie Schritt für Schritt lösen kannst – lass uns gemeinsam den ersten Schritt anschauen“ gibt dem Lernenden das Gefühl, dass die Lehrkraft ihm Kompetenz zutraut. Bandura (1997) betont, dass solche verbalen Überzeugungsbotschaften vor allem dann wirksam sind, wenn sie glaubwürdig und von Personen kommen, die der Lernende respektiert. Die Lehrperson hat hier naturgemäß Gewicht; aber auch *Peer*-Zuspruch ist bedeutsam. Beispielsweise kann das gegenseitige positive Feedback in Schülergruppen das Vertrauen jedes Einzelnen heben – etwa wenn Mitschüler und Mitschülerinnen anerkennen, dass jemand eine gute Wortwahl getroffen hat oder sich verbessert hat.

Attributionsförderliches Feedback

Forschungsergebnisse legen nahe, dass es darauf ankommt, *worauf* Erfolg oder Misserfolg zurückgeführt wird (Hsieh & Schallert, 2008; Graham, 2006). Lehrkräfte können durch ihre Rückmeldung beeinflussen, ob Lernende ihre Leistungen eher auf eigene Anstrengungen/Strategien oder auf unveränderliche Faktoren (Begabung, Glück, Schwierigkeit der Aufgabe) attribuieren. Empfehlenswert ist, Erfolge auf kontrollierbare Faktoren zurückzuführen („Du hast wirklich gut gelernt – das zahlt sich aus!“) und bei Misserfolgen auf veränderbare Aspekte hinzuweisen („Vielleicht war deine Vorbereitung noch nicht passend – lass uns überlegen, wie du nächstes Mal anders üben kannst.“). Solcherart ermutigende Gespräche nach Leistungsphasen können die Selbstwirksamkeit steigern, indem sie den Lernenden verdeutlichen, dass *sie selbst* den Ausgang beeinflussen können. Wenn z. B. ein Schüler in einem Vokabeltest schlecht abgeschnitten hat, könnte die Lehrkraft betonen: „Das heißt nicht, dass du schlecht in Englisch bist – vielleicht hast du diesmal nicht die richtige Lerntechnik genutzt. Ich zeige dir mal eine Strategie, mit der du dir die Wörter leichter merken kannst, dann wird das nächste Mal besser klappen.“ Dadurch wird ein potentiell demotivierendes Erlebnis durch verbale Einflussnahme in *eine Chance zur Kompetenzsteigerung* umgedeutet.

Schließlich ist beim verbalen Zuspruch auch der Ton und die Vertrauensbeziehung wichtig. Schülerinnen und Schüler nehmen Feedback immer vor dem Hintergrund der sozialen und emotionalen Atmosphäre wahr. Ein herzliches, humorvolles Lob in einer entspannten Situation kann stärker wirken als ein formelles Lob in angespannter Lage. Ebenso sollte Kritik stets sachlich und ermutigend verpackt sein – etwa durch das *Sandwich-Prinzip* (zunächst Positives hervorheben, dann auf Verbesserungsmöglichkeit eingehen, zum Schluss nochmals ermutigen). Forschung aus der Kommunikationspsychologie zeigt, dass ein nicht-bedrohlicher Feedbackstil das Gefühl der Unterstützung vermittelt und die Lernbereitschaft erhöht (Hadden & Frisby, 2019). Insbesondere in Fächern wie Fremdsprachen, wo Fehler unvermeidlich sind, ist es

entscheidend, dass Schülerinnen und Schüler Rückmeldungen nicht als persönliches Versagen, sondern als Teil des Lernprozesses sehen. Eine empathische, motivierende Lehrerpersönlichkeit, die an die Fähigkeiten der Lernenden glaubt und dies auch kommuniziert, kann so zum stärksten „Verbündeten“ der Selbstwirksamkeit werden. Zusammengefasst: Worte können empowern. Ein einzelner ermutigender Kommentar („Deine Präsentation war wirklich gut verständlich – du wirst immer sicherer im Sprechen!“) mag klein erscheinen, kann aber im Inneren eines unsicheren Lernenden einen großen Effekt auslösen: das wachsende Gefühl, kompetent und erfolgreich sein zu können (Chen & Hsu, 2022; Zhang & Ardasheva, 2019).

4.4 Physiological and Emotional States: Angst abbauen, Positives Erleben fördern

Die vierte Quelle der Selbstwirksamkeit sind laut Bandura (1997) die *physischen und emotionalen Zustände*, in denen sich Lernende während einer Aufgabe befinden. Besonders im Fremdsprachenunterricht kennen viele Lernende das flau Gefühl vor dem freien Sprechen, Herzklopfen, Nervosität oder sogar Angst, sich zu blamieren (Horwitz et al. 1986). Solche *Fremdsprachenlernängste* können die wahrgenommene Selbstwirksamkeit empfindlich beeinträchtigen: Wer starkes Lampenfieber hat oder sich unwohl fühlt, wenn er auf Englisch reden soll, wird schnell glauben, „Ich kann das nicht“, selbst wenn die sprachlichen Fähigkeiten eigentlich vorhanden sind. Umgekehrt fördern positive Emotionen – z.B. Interesse, Spaß, Entspannung – eher das Zutrauen in die eigene Kompetenz. Daher ist es aus *Empowerment*-Sicht wesentlich, im Unterricht negativen Stress abzubauen und positive Gefühle zu stärken.

Zahlreiche Untersuchungen belegen den engen Zusammenhang zwischen Angst und Selbstwirksamkeit im Sprachenlernen. So finden etwa Anyadubalu (2010) und Çubukçu (2008), dass höhere Selbstwirksamkeitswerte mit *geringerer* Fremdsprachenangst einhergehen. Die Kausalität wirkt in beide Richtungen: Wer sich selbst wenig zutraut, reagiert ängstlicher – und wer ängstlich ist, traut sich weniger zu. Lehrkräfte sollten diesen Teufelskreis durchbrechen, indem sie eine *angstreduzierende Lernumgebung* schaffen. Entspannte Sprechsituationen sind hier das A und O: Anstatt Schülerinnen und Schüler unvorbereitet vor der ganzen Klasse abzufragen (eine klassische Angstsituation), kann man z. B. Kleingruppenaktivitäten einsetzen, bei denen die Hemmschwelle niedriger ist. In Paarübungen oder in vertrauten Kleingruppen trauen sich viele Lernende eher zu sprechen, weil das Setting informeller und der „Publikumsdruck“ geringer ist. *Peer-Familiarität* – also das Gefühl, die Mitschüler gut zu kennen und ihnen vertrauen zu können – reduziert nachweislich die Sprachangst und ermöglicht ein freieres Sprechen (Moreno & Kilpatrick, 2018). Die Lehrkraft kann gezielt für *psychologische Sicherheit* sorgen, indem sie wertschätzend moderiert und beispielsweise vor Klassenübungen betont: „Fehler sind erlaubt und völlig normal beim Lernen – wir lachen *mit*, nicht *über* jemanden.“

Konkrete methodische Ansätze zur Angstsenkung gibt es viele. Aufwärmübungen am Beginn der Stunde, die locker und spielerisch sind (z. B. kurze Wort-Assoziationsspiele, humorvolle Fragen, ein Sprachenspiel), können die anfängliche Anspannung lösen. Rollenspiele oder Dialoge in geschütztem Rahmen (z. B. erst in der Gruppe proben, dann freiwillige Präsentation vor der Klasse) helfen, die Sprechangst schrittweise abzubauen. Einige Lehrkräfte setzen auch bewusst Entspannungstechniken ein: gemeinsam vor einer Präsentation einmal tief durchatmen, ein kurzes Stretching, oder die Anweisung, vor dem Sprechen bewusst langsam zu zählen, um Herzklopfen zu beruhigen. Solche Techniken können den *physiologischen Erregungszustand* regulieren, was wiederum die subjektive Selbstwirksamkeit hebt – die Lernenden fühlen sich eher in Kontrolle und weniger ihren Nerven ausgeliefert. Bandura (1997) wies darauf hin, dass nicht das körperliche Erregungsniveau an sich entscheidend ist, sondern die *Wahrnehmung* davon: Wer z. B. Lampenfieber nicht als Zeichen von „Ich bin unfähig“ deutet, sondern als normalen Adrenalinschub vor einer Herausforderung, dessen Selbstwirksamkeit leidet weniger darunter. Daher kann es auch helfen, mit den Lernenden über solche Gefühle zu sprechen und sie zu normalisieren.

Neben Angstabbau lohnt es sich, gezielt positive Emotionen im (Fremd-)Sprachunterricht zu fördern. Die noch junge *Positive-Psychologie*-Forschung im Fremdsprachenlernen zeigt, dass Freude am Sprechen und Spaß im Unterricht kein bloßer „Luxus“ sind, sondern tatsächlich die Lernbereitschaft und das Zutrauen steigern (Dewaele & MacIntyre, 2014). Eine motivierende, angenehme Lernatmosphäre – etwa durch abwechslungsreiche Aktivitäten, Lieder, moderate *Challenges*, Humor und gegenseitigen Respekt – lässt Lernende die Sprache mit etwas Positivem assoziieren. Wer *gern* im Unterricht mitmacht, wird seltener an den eigenen Fähigkeiten zweifeln. Beispielsweise kann das Einbauen von kreativen Projekten (Theaterstücke, gemeinsame Videos drehen, etc.) intensive Erfolgserlebnisse und positive Gefühle zugleich erzeugen. Selbstwirksamkeit entsteht hier, weil die Lernenden spüren: „Ich *erlebe* mich in der Fremdsprache kompetent und habe sogar Freude daran.“ Positive Emotionen wirken sozusagen als Katalysator für die anderen Quellen: In entspannter Stimmung traut man sich eher etwas zu (*Mastery* und *Persuasion* wirken stärker), und man lässt sich durch andere leichter inspirieren (*Vicarious* wirkt besser).

Natürlich werden sich negative Emotionen nie völlig eliminieren lassen – ein gewisses Lampenfieber vor einem mündlichen Examen ist normal. Doch eine empathische und unterstützende Lehrkraft kann viel dazu beitragen, dass aus lähmender Angst höchstens produktive Aufregung wird. Durch klare, verständnisvolle Reaktionen – etwa einem nervösen Schüler vor der Klasse ein aufmunterndes Lächeln oder Nicken schenken – signalisiert sie: „*Du bist hier in Sicherheit, ich glaube an dich.*“ Das allein kann in angespannten Momenten die Selbstwirksamkeit stabilisieren. Horwitz (2017) betont, man solle das Konzept der Sprachangst breit fassen: Es geht nicht nur um Lampenfieber, sondern um jegliche ego-bedrohliche Situation im

Kapitel 4: Empowerment im Unterricht: Praktische Wege zur Förderung von Selbstwirksamkeit

Sprachgebrauch. Demnach sollte *Empowerment* darauf abzielen, solche Bedrohlichkeiten zu reduzieren. Praktisch bedeutet dies auch, eine Fehlerkultur zu etablieren, die Fehler als natürlichen Lernteil betrachtet. Wenn Schülerinnen und Schüler wissen, dass Fehler nicht zu Spott oder schlechter Beurteilung führen, sondern als Lernchance gesehen werden, sinkt die Angst vor dem Sprechen deutlich – und entsprechend steigt die Zuversicht, es wenigstens zu versuchen. Diese *Fehlertoleranz* muss von der Lehrkraft vorgelebt und immer wieder betont werden, bis sie Teil der Klassennorm ist.

Zusammengefasst:

Physiologische und emotionale Faktoren modulieren die Selbstwirksamkeit erheblich. Indem Lehrkräfte für ein *angstfreieres, positives Klassenklima* sorgen, tragen sie indirekt dazu bei, dass die anderen Quellen (Erfolgserlebnisse, Modelllernen, Zuspruch) ihre volle Wirkung entfalten können. Ein entspannter, selbstbewusster Lernender wird neue Herausforderungen mit dem Gefühl angehen: „Ich fühle mich gut dabei, also werde ich es schaffen.“ Die Aufgabe der Lehrperson im Sinne des Empowerments ist es, möglichst vielen Lernenden genau dieses Gefühl zu vermitteln – sei es durch behutsame Unterrichtsgestaltung, ermutigende Worte oder einfach durch ein Unterrichtslachen zur rechten Zeit. All dies unterstützt die Entwicklung einer stabilen Fremdsprachen-Selbstwirksamkeit, die den Lernenden auch *über* den Unterricht hinaus erhalten bleibt.

Kommunikationsformate zur Förderung sprachlicher Selbstwirksamkeit

5.1 Gamification – Spielerisch zum Lernerfolg

Gamification bezeichnet die Einbindung von Spiel-Elementen in nicht-spielerische Lernkontexte – etwa durch Punkte, Level oder Wettbewerbe –, um Motivation und Engagement zu steigern. Im Fremdsprachenunterricht können etwa Vokabel-Lernspiele, digitale Lern-Apps oder Belohnungssysteme zum Einsatz kommen. Forschungen zeigen, dass *Gamification* die Sprachkompetenzen (Wortschatz, Grammatik, Aussprache etc.) sowie die intrinsische Motivation der Lernenden verbessern kann (Hamari et al., 2014; Kapp, 2012).

Durch spielerische Wettbewerbe und sofortiges Feedback trauen sich viele Lernenden eher, aktiv zu kommunizieren, und entwickeln mehr Freude am Lernen – ein positiver emotionaler Zustand, der eng mit höherer Selbstwirksamkeit verbunden ist (Dong et al., 2022). Bandura (1997) betont, dass wiederholte Erfolgserlebnisse (*Mastery Experiences*, vgl. Kap. 4.2) die stärkste Quelle von Selbstwirksamkeit darstellen. *Gamification* bietet solche Erfolgserlebnisse in kleinem Maßstab – z.B. das Erreichen eines nächsten Levels oder das Freischalten von *Badges* – und stärkt so schrittweise das Zutrauen der Lernenden in die eigenen Fähigkeiten, die Fremdsprache zu bewältigen (Zimmerman, 2000).

Darüber hinaus kann *Gamification* ein angstfreieres Lernklima schaffen. In spielerischen Aufgaben sind Fehler „Teil des Spiels“ und weniger bedrohlich, was die Risikobereitschaft und den Abbau von Sprechangst fördert (Figueroa, 2015). So berichten Studien, dass gamifizierte Umgebungen die Selbstachtung und den Mut zur Sprachverwendung positiv beeinflussen können (Kim, 2015; Figueroa, 2015).

Ein Beispiel aus der Praxis ist der Einsatz der App *Duolingo* im Unterricht. Dabei lernen Schülerinnen und Schüler in kurzen, spielähnlichen Lektionen und erhalten sofort Rückmeldung. Eine Studie mit Grundschulkindern ergab, dass die Lernfortschritte mit *Duolingo* vergleichbar waren mit denen im traditionellen Unterricht – bei gleichzeitig hoher Motivation durch das spielerische Format (Rachels & Rockinson-Szapkiw, 2018).

Auch andere Tools lassen sich leicht in den Unterricht integrieren: Mit *Kahoot!* können Lehrkräfte Vokabel- oder Grammatikquizzes im Wettbewerbsformat durchführen – sofern sich die Lernenden nicht mit Klarnamen einloggen, sogar anonym – was vor allem ängstlicheren Lernenden zugutekommt. *Wordwall* erlaubt es, klassische Übungen wie Lückentexte, Zuordnungen oder Drehspeile interaktiv zu gestalten. Selbst komplexere Aufgabenformate wie Satzbau oder Frage-Antwort-Spiele lassen sich so spielerisch umsetzen. Für eine längerfristige *Gamification*-Strategie kann auch *Classcraft* genutzt werden: Hier sammeln Lernende in einem Rollenspiel Punkte für Teamarbeit, Engagement oder das Erreichen individueller Lernziele – eine Möglichkeit, auch soziale Kompetenzen und Selbstregulation zu fördern.

Entscheidend ist jedoch eine durchdachte Umsetzung: Eine aktuelle systematische Übersichtsarbeit zeigt gemischte Befunde zur Wirksamkeit gamifizierter Lernangebote (Luo, 2023). Negative Effekte – etwa Ablenkung oder Druck durch Ranglisten – treten vor allem dann auf, wenn *Gamification* oberflächlich oder unpassend gestaltet ist.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass *Gamification* – sinnvoll integriert – Lernfreude, Teilhabe und Erfolgserlebnisse fördern kann. Dies wiederum wirkt sich positiv auf die Selbstwirksamkeitsüberzeugung der Fremdsprachenlernenden aus, da sie erfahren: „*Ich kann diese Sprachaufgaben meistern!*“ (Bandura, 1997; Hamari et al., 2014).

5.2 Szenisches Lernen & Rollenspiele

Unter *szenischem Lernen* werden Methoden wie *Rollenspiele*, *Theaterpädagogik* und *Improvisationen* im Unterricht verstanden. Die Lernenden schlüpfen in andere Rollen und simulieren reale Kommunikationssituationen (z.B. ein Einkaufsgespräch oder ein Interview), um Sprache handlungsorientiert anzuwenden. Diese Ansätze basieren auf der Idee des situativen, authentischen Lernens und stehen in der Tradition des *Communicative Language Teaching*. Forschungsergebnisse belegen seit Langem die vielfältigen Vorteile von Rollenspielen: So fand Stern (1980) heraus, dass Rollenspiele die kommunikative Kompetenz und die Motivation von Fremdsprachenlernenden deutlich positiv beeinflussen.

Insbesondere schaffen sie ein Umfeld, in dem sich Lernende frei, selbstbewusst und kreativ in der Fremdsprache ausdrücken können. Indem die Lernenden „jemand anderen“ darstellen, treten persönliche Hemmungen in den Hintergrund – Fehler werden weniger auf die eigene Person bezogen, und die Sprechangst sinkt. Dadurch sammeln sie unbewusst Erfolgserlebnisse im Sprechen, was ihre Selbstwirksamkeit stärkt: Sie erleben, dass sie auch längere Redeanteile in der Zielsprache bewältigen können. Gleichzeitig fördert szenisches Lernen Empathie und Perspektivwechsel, da sich die Lernenden in verschiedene Figuren und Kulturen hineinversetzen (Stern, 1980). Dabei bestätigen Böttger et al. (2024), dass insbesondere szenisch-handlungsorientierte Settings im *Außenraum* (z. B. Park, Schulgarten) empathische Perspektivwechsel, authentische Sprechanlässe und handlungsorientiertes Üben ermöglichen – ideal für die Stärkung des Selbstvertrauens und der Selbstwirksamkeit durch unmittelbare Erfolgserlebnisse.

Aktuelle Untersuchungen untermauern frühe positive Befunde zum szenischen Lernen. Beispielsweise zeigte eine Studie in Palästina (Aladini & Abu Owda, 2020), dass ein Unterrichtsprogramm, das *CLIL (Content and Language Integrated Learning)* mit Drama-Methoden verknüpfte, die Selbstwirksamkeit von Lernenden aus der 9. Klasse im Englischen signifikant steigerte. Die Lernenden traten selbstbewusster in der Fremdsprache auf und waren überzeugt, schwierige Sprachaufgaben meistern zu können. Ähnlich berichtet Aita (2009), dass dramabasiertes Lernen das Selbstvertrauen der Schülerinnen und Schüler hebt und ihre Motivation erhöht (vgl. Sirisrimangkorn, 2018). Der Grund liegt in den Gelingensbedingungen, die Rollenspiele bieten:

Ein geschützter Probenraum, in dem Fehler folgenlos sind, erlaubt es den Lernenden, neue Redewendungen und Ausdrucksweisen angstfrei auszuprobieren. Durch das unmittelbare Feedback der Mitspieler und der Lehrperson erleben sie soziale Unterstützung (*verbal persuasion* nach Bandura) und erhalten konkrete Hinweise zur Verbesserung. Auch schwächere Sprecher profitieren davon, stärker in Interaktionen eingebunden zu sein, anstatt passiv zuzuhören. Die Vorteile der Rollenspiele lassen sich mit den positiven Effekten alternativer Lernumgebungen (*third spaces*) auf die Fremdsprachensprechangst, wie sie Höppner & Steinbach (2025) am Beispiel von Unterricht im Freien herausarbeiten.

In der Unterrichtspraxis lassen sich Rollenspiele vielfältig einsetzen. Beispiel: In einer Englischstunde simuliert die Lehrkraft mit der Klasse einen Besuch im Restaurant. Einige Schüler und Schülerinnen spielen die Rolle der Bedienung, andere der Gäste. Sie müssen auf Englisch bestellen, nachfragen, auf unerwartete Situationen reagieren. Anfangs agieren die Lernenden vielleicht noch zögerlich, doch mit zunehmender Dauer werden sie sicherer. Am Ende reflektieren viele, dass sie überrascht sind, wie gut sie sich auf Englisch verständigen konnten – ein klares Selbstwirksamkeitserlebnis.

Solche szenischen Settings verbinden fachliches Lernen mit Spaß und Spannung. Die Lernenden sind hoch aktiv, vergessen teils, dass es „Unterricht“ ist, und verinnerlichen ganz nebenbei Sprachstrukturen. Wenn sie dann im echten Leben – z. B. im Auslandsurlaub – im Restaurant auf Englisch bestellen, erinnern sie sich an das Rollenspiel und treten viel sicherer auf. Insgesamt fördern szenisches Lernen und Rollenspiele die Zuversicht der Schülerinnen und Schüler in ihre Sprechfähigkeit, indem sie authentische Kommunikationskompetenz aufbauen und die Angst vor Fehlern abbauen (Horwitz, 1986; Aladini & Abu Owda, 2020). Dies wirkt sich nachhaltig positiv auf die Selbstwirksamkeit aus – vor allem im so wichtigen Bereich der mündlichen Kommunikation.

5.3 Projektorientierter Unterricht

Projektorientierter Unterricht – oft auch *Project-Based Learning* (PBL) genannt – zeichnet sich dadurch aus, dass Lernende über einen längeren Zeitraum ein komplexes Projekt planen und durchführen, meist in Teamarbeit und mit einem greifbaren Endprodukt. Im Fremdsprachenunterricht könnten dies z. B. Projekte wie die Erstellung einer Klassenzeitung in der Zielsprache, das Planen einer fiktiven Reise, das Drehen eines kurzen Films oder die Durchführung einer Umfrage sein. Zentral ist, dass die Lernende die Fremdsprache zweckgebunden und kreativ anwenden, um ein Ziel zu erreichen – anstatt isolierte Übungen zu absolvieren. PBL verlagert die Verantwortung für den Lernprozess stärker auf die Lernenden. Die Lehrkraft wird zum Coach, der bei Bedarf unterstützt. Studien zeigen, dass ein solcher Ansatz vielfältige Kompetenzen fördert: Neben Sprachkenntnissen erwerben die Lernenden Team- und Organisationsfähigkeit, Problemlösekompetenzen und erhalten Gelegenheiten zum autonomen Lernen (Wahbeh et

al., 2021). Insbesondere jedoch wirkt Projektarbeit motivierend: Eine Meta-Analyse von Bai & Wang (2020) bestätigt, dass PBL im Vergleich zum traditionellen Unterricht signifikant höhere Lernleistungen und affektive Einstellungen (z. B. Interesse, Beteiligung) hervorbringt. Lernende berichten, dass sie im Projektunterricht mehr Freude am Sprachenlernen empfinden und sich stärker auf das Lernen einlassen, weil die Aufgaben einen realen Sinn für sie ergeben (Shin, 2018).

Die Förderung der Selbstwirksamkeit ergibt sich bei PBL durch mehrere Mechanismen. Erstens erleben die Schülerinnen und Schüler durch die erfolgreiche Bewältigung eines Projekts ein starkes *Mastery*-Erlebnis (Bandura, 1997): Am Ende steht ein greifbares Produkt (eine Präsentation, ein Magazin, ein Video etc.), auf das sie stolz sein können. Dieses Gefühl, etwas Eigenes geschaffen zu haben, trägt enorm zur Überzeugung bei, auch zukünftige anspruchsvolle Aufgaben stemmen zu können. Shin (2018) konnte zeigen, dass Schülerinnen und Schüler nach einem mehrwöchigen Englisch-Projekt mehr neue Vokabeln und Redewendungen gelernt hatten als in konventionellen Unterrichtseinheiten – und dass ihre Lernmotivation und Selbstwirksamkeit merklich anstiegen.

Zweitens integriert Projektarbeit oft Kooperation: In Gruppenprojekten unterstützen sich Lernende gegenseitig, erklären einander Inhalte und arbeiten arbeitsteilig. Dadurch entstehen *vicarious experiences* (stellvertretende Erfahrungen), wenn Schülerinnen und Schüler sehen, wie ihre *Peers* Aufgaben erfolgreich lösen. Das motiviert nach dem Motto: „Wenn sie das kann, kann ich es auch.“ Gruppenerfolge steigern die kollektive Wirksamkeitsüberzeugung und übertragen sich auf das Individuum.

Drittens bietet PBL mehr Wahlmöglichkeiten und Kontrolle für Lernende (z.B. Auswahl des Projektthemas, eigener Arbeitsplan). Dieser Autonomiegrad fördert nach Deci und Ryan (2000) das Gefühl von *agency*, was wiederum die Selbstwirksamkeit stärkt, da die Lernenden sich als aktiver Gestalter ihres Lernprozesses erleben.

Nicht zuletzt ermöglicht Projektlernen vielfältiges Feedback: Präsentieren Schülerinnen und Schüler ihre Projektergebnisse vor der Klasse oder externem Publikum, erhalten sie Anerkennung und konstruktive Rückmeldungen, was als soziale Bestätigung (*social persuasion*) wirken kann.

Auch empirische Einzelergebnisse verdeutlichen den Zusammenhang von PBL und Selbstwirksamkeit. Wahbeh et al. (2021) untersuchten einen projektbasierten Sprachkurs und fanden, dass die Schülerinnen und Schüler durch das Projekt ihre Kommunikationsfähigkeiten erweiterten und insbesondere Vertrauen in die eigene Person und in die Zusammenarbeit mit anderen entwickelten. Die Übernahme von Verantwortung im Projekt (*student-centered learning*) führte dazu, dass sie sich als kompetente Lernende wahrnahmen, die die Zielsprache in authentischen Situationen einsetzen können.

Ein Praxisbeispiel zeigt dies konkret: In einer 10. Klasse erstellten Lernende im Team einen mehrsprachigen Podcast zum Thema Umweltschutz – von der Themenwahl über Interviews bis zur technischen Umsetzung. Trotz anfänglicher Unsicherheit wuchs mit jeder bewältigten Teilaufgabe ihr Zutrauen in die eigenen Sprachfähigkeiten. Die Präsentation vor Publikum und die positive Resonanz wurden als echtes Erfolgserlebnis wahrgenommen.

Solche Erfahrungen stärken nicht nur die individuelle Selbstwirksamkeit, sondern auch die Motivation, sich zukünftigen Herausforderungen in der Fremdsprache zu stellen – vorausgesetzt, die Lehrkraft begleitet den Prozess aktiv, unterstützt bei Schwierigkeiten und macht Erfolge sichtbar (Zimmerman, 2000; Wahbeh et al., 2021).

5.4 Peer-Formate mit Verantwortung

Unter *Peer-Formaten mit Verantwortung* versteht man Lernarrangements, in denen Mitschülerinnen und Mitschüler voneinander lernen und Verantwortung füreinander übernehmen. Dazu zählen z. B. *Peer Tutoring* (Schülerinnen treten als Tutorinnen auf und unterstützen Lernpartner), *Peer-Feedback* (gegenseitiges Rückmelden zu Aufgaben), *Tandem-Lernen* (wechselseitiges Lehren zwischen Partnern) oder *Rollen in Gruppenarbeiten* (z. B. ein Schüler moderiert die Diskussion, ein anderer protokolliert). Solche Methoden knüpfen an kooperative Lernformen an (Johnson & Johnson, 2009) und basieren auf der soziokulturellen Lerntheorie Vygotskys, wonach Lernen in der Interaktion mit anderen gefördert wird.

Für die Selbstwirksamkeit sind *Peer-Formate* besonders fruchtbar, denn sie aktivieren alle vier Quellen der Selbstwirksamkeitsentwicklung nach Bandura (1997): *Mastery Experiences* (eigene Erfolgserlebnisse) werden ermöglicht, wenn *Peers* gemeinsam Aufgaben lösen und dabei individuell zur Lösung beitragen. *Vikarierende Erfahrungen* treten ein, wenn Schülerinnen und Schüler sich gegenseitig erfolgreich agieren sehen („Modelllernen“). Durch gegenseitiges Lob, Erklärungen und Ermutigung entsteht soziale Unterstützung (*verbal persuasion*). Und ein kooperatives, wenig kompetitives Lernklima trägt zum Abbau von Stress und Angst bei, was positive physiologische Zustände begünstigt.

Ein Beispiel: In einer 8. Klasse führen die Lernenden einmal wöchentlich ein Grammatik-Tutorium durch. Jeweils ein stark fortgeschrittener Lernender übernimmt die Tutor-Rolle für einen Mitschüler, der mit bestimmten Grammatikthemen Schwierigkeiten hat. Der Tutor erklärt in eigenen Worten die Regeln (wodurch er selbst sein Wissen vertieft) und gibt konstruktives Feedback zu Übungsaufgaben. Der tutoriell unterstützte Schüler fühlt sich in diesem 1:1-Setting eher wohl, stellt Fragen ohne Scham und erzielt Fortschritte. Beide erleben Kompetenzzuwachs: Der Tutor merkt, dass er die Grammatik wirklich beherrscht und anderen beibringen kann – ein enormer Selbstwirksamkeits-Booster für ihn selbst. Der andere erlebt Erfolg in einer zuvor frustrierenden Materie und fasst neues Zutrauen, es nun allein zu schaffen. Studien belegen, dass *Peers-Tutoring* für beide Seiten vorteilhaft ist: Nicht nur die Leistung der „Schüler“ verbessert

sich, auch die Tutoren gewinnen an fachlicher Klarheit, sozialer Kompetenz und Selbstvertrauen (Thurston et al., 2021). Tatsächlich zeigen Meta-Analysen, dass kooperative Schüler-Lehr-Formen im Schnitt einen deutlichen Lernzuwachs bewirken und das Selbstkonzept der Lernenden stärken ($d \approx +0,48$; vgl. Thurston et al., 2021).

Auch in *Peer*-Gruppenarbeiten mit verteilten Verantwortlichkeiten entfaltet sich dieser Effekt. Wenn z. B. in einer Gruppenpräsentation erst einzelne Schüler jeweils ein Unterthema eigenständig vorbereiten und den anderen vermitteln müssen (*Jigsaw*-Methode), handeln die Lernenden abwechselnd als „Expertinnen“. Die Erfahrung, den Mitlernenden etwas erklären zu können, fördert das Gefühl von Kompetenz. Gleichzeitig lernen die Zuhörenden von Gleichaltrigen oft auf zugänglichere Weise – es entsteht eine vertrauensvolle Lernatmosphäre, die schwächere Schüler aktiviert.

Peer-Formate bewirken zudem, dass Lernende Rückmeldungen auf Augenhöhe erhalten. Solches Feedback wird erfahrungsgemäß oft bereitwilliger angenommen als Lehrer-Feedback und kann stark ermutigend wirken („Deine Aussprache ist schon viel flüssiger geworden!“ – solches Lob einer Mitschülerin kann sehr motivieren). Eine aktuelle Untersuchung zum Online-Fremdsprachenlernen ergab, dass *Peer Support* (gegenseitige Unterstützung zwischen Lernenden) die positiven Emotionen beim Lernen erhöht und Angst reduziert – vermittelt über eine gesteigerte Selbstwirksamkeit (Wang & Chen, 2023). Qualitative Interviews in derselben Studie zeigten, dass rund 70 % der befragten Studierenden sich selbstsicherer fühlten, wenn sie in Lerngruppen mit *Peers* arbeiteten. Die Lernenden hoben hervor, dass der Austausch von Lernstrategien und gegenseitiges Anspornen im *Peer-Setting* ihr Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten stärkt. Gleichzeitig wurde deutlich, dass zu viel Druck durch zu große oder wertende *Peergroups* auch kontraproduktiv sein kann – ein Punkt, den Lehrkräfte beachten sollten.

Insgesamt jedoch gilt: Wenn Schülerinnen Verantwortung füreinander übernehmen – sei es als Tutorin, Mentorin, Feedback-Geberin oder Teamleiterin – vergrößert dies ihre *ownership* am Lernprozess und vermittelt das Gefühl, wirksam Einfluss nehmen zu können. Das trägt wesentlich zu höherer Selbstwirksamkeit bei (Bandura, 1997). *Peer*-Formate unterstützen also nicht nur den Wissenszuwachs, sondern auch die Entwicklung einer starken Überzeugung der Lernenden, kompetente Sprecher und Lerner der Fremdsprache zu sein. Damit stellen sie einen didaktisch wertvollen Baustein dar, um Selbstwirksamkeit im Fremdsprachenunterricht systematisch zu fördern.

Empowerment: Die Rolle der Lehrkraft

Ein empowerndes Lernumfeld in der Sprachbildung zeichnet sich dadurch aus, dass Lernende sich zutrauen, mit Sprache zu experimentieren und ihre eigene Stimme zu entwickeln. Die Lehrkraft übernimmt dabei eine Schlüsselrolle: Sie kann durch ihr Handeln die Selbstwirksamkeit der Lernenden stärken, hohe Erwartungen an deren Lernfortschritt vermitteln, ein unterstützendes Unterrichtsklima schaffen und durch gezielte Methoden die aktive Sprachbeteiligung fördern. Dieses Kapitel verknüpft theoretische Grundlagen (u. a. Bandura, Vygotsky, Deci & Ryan) mit praktischen Impulsen und zeigt auf, wie Lehrkräfte zu Sprach-Empowerern werden können.

6.1 Die Rolle der Lehrkraft für Selbstwirksamkeit und Sprachförderung

Der Glaube der Lernenden an die eigene Selbstwirksamkeit – also daran, mit eigener Anstrengung Erfolge erzielen zu können – ist ein zentraler Motor beim Spracherwerb (Bandura, 1997). Schülerinnen und Schüler mit einer hohen Selbstwirksamkeitsüberzeugung setzen sich eher anspruchsvolle Ziele, zeigen mehr Ausdauer bei Schwierigkeiten und wenden effektivere Lernstrategien an (Bandura, 1997; Zimmerman, 2000). Umgekehrt kann eine geringe Selbstwirksamkeit zu Vermeidungsverhalten führen – insbesondere beim Sprechen in einer neuen Sprache.

Lehrkräfte können hier gezielt ansetzen: Nach Albert Bandura beruhen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen auf vier, bereits im 4. Kapitel angesprochenen, Quellen (Bandura, 1977, 1997). Die folgende Tabelle zeigt diese Quellen und wie sie im Unterricht genutzt werden können:

Quelle der Selbstwirksamkeit (Bandura)	Beispielhafte Förderstrategie der Lehrkraft
<i>Mastery Experiences</i> – Erfolgserlebnisse	Aufgaben so gestalten, dass Erfolg möglich ist (z. B. schrittweise Steigerung des Schwierigkeitsgrads). So erleben Lernende Erfolge und gewinnen Vertrauen in ihre Sprachfähigkeiten.
<i>Vicarious Experiences</i> – stellvertretende Erfahrungen (Modelllernen)	Modelle bereitstellen: Lernende beobachten, wie Mitschüler oder die Lehrkraft sprachliche Aufgaben erfolgreich bewältigen. Gute Schülerbeispiele zeigen, was erreichbar ist
<i>Verbal Persuasion</i> – ermutigende Zusprache	Konstruktives, glaubwürdiges Feedback geben. Durch gezieltes Lob („Dein Wortschatz hat sich deutlich erweitert“) wird der Glaube an den eigenen Lernerfolg gestärkt.
<i>Physiological/Affective State</i> – emotionaler Zustand	Ein positives, stressfreies Lernklima schaffen: Fehler als Lernchance behandeln, Druck reduzieren, Sprechhemmungen abbauen.

So kann die Lehrkraft durch gezielte Entscheidungen die Selbstwirksamkeit der Lernenden wirksam stärken.

Erfolgserlebnisse entstehen z. B. durch gut strukturierte Aufgaben, die auf dem aktuellen Sprachniveau aufbauen und Überforderung vermeiden (Bandura, 1977). Durch solche *Mastery Experiences* wächst das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten.

Modelllernen tritt ein, wenn positive Sprachvorbilder genutzt werden – etwa durch das gemeinsame Analysieren guter Schülertexte oder durch *Peer-Learning*-Formate, in denen stärkere Lernende als Vorbild agieren.

Auch verbale Ermutigung spielt eine wichtige Rolle. Entscheidend ist ein authentischer Ton: Ein vages „Du bist gut in Englisch“ wirkt weniger als ein konkretes Feedback wie „Du kannst mittlerweile viel detaillierter beschreiben. Man merkt richtig, wie dein Wortschatz immer größer wird.“

Nicht zuletzt beeinflusst der emotionale Zustand das Lernverhalten. Ein unterstützendes, fehlerfreundliches Klima hilft, Ängste abzubauen. Wer sich sicher und wertgeschätzt fühlt, traut sich eher, Sprache aktiv anzuwenden (Deci & Ryan, 2002; vgl. Voelkl, 2012).

Insgesamt gilt: Je mehr die Lehrkraft den Lernenden vermittelt, dass sie selbst die Agenten ihres Lernfortschritts sind, desto stärker fühlen sich diese ermächtigt, Sprache aktiv zu gebrauchen.

6.2 Der Pygmalion-Effekt: Wie Erwartungen Lernen steuern

Nicht nur die Selbstwahrnehmung der Lernenden, sondern auch die Erwartungen der Lehrkraft spielen eine zentrale Rolle im Lernprozess. Der sogenannte *Pygmalion-Effekt* – benannt nach einer Studie von Rosenthal und Jacobson (1968) – beschreibt das Phänomen der sich selbst erfüllenden Prophezeiung: Erwartungen der Lehrkraft beeinflussen das Verhalten gegenüber den Lernenden – und führen dadurch dazu, dass sich diese Erwartungen tatsächlich erfüllen.

Im klassischen Experiment wurden Lehrkräften zufällig ausgewählte Kinder als besonders begabt (sogenannte *intellectual bloomers*) vorgestellt. Nach einiger Zeit zeigten diese Kinder messbar größere Lernfortschritte als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler (Rosenthal & Jacobson, 1968). Die Erklärung: Die Lehrkräfte behandelten die vermeintlich talentierten Kinder – meist unbewusst – und zwar förderlicher – was deren Leistungen positiv beeinflusste.

Brophy und Good (1976) haben diesen Prozess in Phasen beschrieben: Zunächst entwickelt die Lehrkraft aufgrund (vermeintlicher) Hinweise unterschiedliche Kompetenzerwartungen an die Lernenden. In der Folge variiert sie ihr Verhalten: etwa hinsichtlich Zuwendung, Anforderungsniveau oder Unterstützung. Diese Unterschiede beeinflussen Motivation, Selbstbild und Leistung der Lernenden. Bestätigen sich die Erwartungen, sieht sich die Lehrkraft in ihrer Einschätzung bestärkt – ein Zyklus der sich selbst erfüllenden Prophezeiung entsteht (Brophy & Good, 1976).

Rosenthal konkretisierte, wie Erwartungen das Lehrerhandeln beeinflussen, in seiner *Vier-Faktoren-Theorie*. Demnach vermitteln Lehrkräfte ihre (hohen oder niedrigen) Erwartungen vor allem über folgende Faktoren:

- **Klima:**

Für Lernende, denen hohe Fähigkeiten zugetraut werden, schaffen Lehrkräfte ein wärmeres, positiveres sozio-emotionales Klima – sie begegnen ihnen freundlicher, geduldiger und mit mehr Wertschätzung. Diese unterstützende Atmosphäre überträgt sich auf das Lerngefühl der betreffenden Schülerinnen.

- **Feedback:**

Lernende, von denen die Lehrkraft viel erwartet, erhalten mehr und qualitativ besseres Feedback. Rückmeldungen kommen schneller, häufiger und differenzierter, wodurch diese Schülerinnen und Schüler genauer wissen, was sie gut gemacht haben und wo sie sich verbessern können. Gleichzeitig wird Fehlern bei *High-Expectation*-Schülern eher konstruktiv begegnet, während *Low-Expectation*-Schüler tendenziell weniger ermutigendes Feedback erhalten.

- **Input:**

Hohe Erwartungen führen dazu, dass Lehrkräfte bestimmte Lernende verstärkt fördern, indem sie ihnen anspruchsvolleres Material und anspruchsvollere Aufgaben geben. Sie trauen ihnen komplexere Beiträge zu und bieten mehr inhaltlichen Input, was natürlich die Gelegenheit zum Lernen erhöht. Lernenden, denen wenig zugetraut wird, erhalten hingegen oft vereinfachten Stoff oder weniger spannende Aufgaben – was ihre Lernentwicklung begrenzt.

- **Output:**

Schließlich bieten Lehrkräfte erwarteten Leistungsträgern mehr Gelegenheiten, sich aktiv einzubringen. Sie bekommen öfter das Wort, erhalten komplexere Fragen und dürfen mehr eigene Ideen im Unterricht äußern. Dadurch üben sie sich häufiger sprachlich und kognitiv – ein Vorteil, der wiederum ihre Leistung steigen lässt. Weniger vertrauende Lehrkräfte neigen demgegenüber dazu, schwächere Schülerinnen und Schüler seltener aufzurufen oder ihnen nur einfache, geschlossene Fragen zu stellen, wodurch diesen wichtige Übungsmöglichkeiten entgehen.

Die genannten vier Faktoren – *Klima*, *Feedback*, *Input*, *Output* – konnten empirisch bestätigt werden (Harris & Rosenthal, 1985). So fand eine Studie von Rubie-Davies (2007) in Schulklassen, dass Lehrkräfte mit hoher Erwartung an die Leseleistung ihrer Klasse tatsächlich mehr Feedback gaben, vermehrt offene Fragen stellten und insgesamt häufiger positive Verstärkung

einsetzen. Diese Feinheiten im Verhalten summieren sich über das Schuljahr zu erheblichen Leistungsunterschieden zwischen Lernenden, denen anfangs viel bzw. wenig zugetraut wurde. Für die Praxis bedeutet das: Lehrkräfte sollten sich ihrer Erwartungen bewusst werden und bewusst positiv gestalten. Der Pygmalion-Effekt war in Folgeuntersuchungen zwar nicht immer so stark wie in der Originalstudie (der Gesamteffekt wird als klein bis mittel eingeschätzt, z. B. $d = 0.43$; Hattie, 2015), aber er ist besonders wirksam zu Beginn neuer Lernbeziehungen und bei Schülergruppen, die mit negativen Stereotypen behaftet sind (Jussim & Harber, 2005). Gerade in solchen Situationen – etwa, wenn eine Lehrkraft eine neue Klasse übernimmt oder eine Klasse mit hohem Migrationsanteil – ist es entscheidend, hohe, aber realistische Erwartungen an alle Lernenden zu kommunizieren. Praktisch kann dies heißen, jedem Kind von Anfang an anspruchsvolle Aufgaben zuzutrauen, Wachstumspotenzial statt Defizite zu sehen und Erfolge auch bei leistungsschwächeren Lernenden aktiv wahrzunehmen. Wenn Lehrkräfte überzeugt sind, dass jeder Schüler und jede Schülerin Fortschritte machen kann, werden sie unbewusst ihr Verhalten entsprechend ausrichten – mit dem Effekt, dass die Lernenden diese Erwartungen eher erfüllen. *Empowerment* im Kontext Sprachförderung beginnt somit im Kopf der Lehrkraft: mit dem festen Glauben an die Entwicklungsfähigkeit jedes Kindes.

6.3 Unterstützendes Unterrichtsklima: Beziehung, Struktur, Feedback

Während Selbstwirksamkeit und positive Erwartungen innere Faktoren sind, zeigt sich *Empowerment* auch im äußeren Unterrichtsklima. Ein sprachförderliches *Empowerment*-Klima im Klassenzimmer basiert insbesondere auf drei Säulen: *Beziehung*, *Struktur* und *Feedback*. Diese Komponenten entsprechen den psychologischen Grundbedürfnissen nach *Zugehörigkeit*, *Kompetenz* und *Orientierung*, wie sie auch in der *Selbstbestimmungstheorie* formuliert sind (Deci & Ryan, 2000). Im Folgenden werden die drei Säulen näher erläutert:

- **Lehrer-Schüler-Beziehung (Beziehung & Zugehörigkeit):**

Eine vertrauensvolle, wertschätzende Beziehung zwischen Lehrkraft und Lernenden bildet die Grundlage dafür, dass sich Schülerinnen und Schüler im Unterricht sicher fühlen und aktiv beteiligen. Studien zeigen, dass positive Beziehungen – geprägt von Respekt, Empathie und echtem Interesse – das Zugehörigkeitsgefühl und die emotionale Sicherheit der Lernenden stärken (Voelkl, 2012; Osterman, 2000). Schülerinnen und Schüler, die spüren, dass ihre Lehrkraft sie ernst nimmt und an sie glaubt, beteiligen sich häufiger mündlich, scheuen weniger das Risiko Fehler zu machen und zeigen ein höheres Engagement im Lernprozess (Cornelius-White, 2007).

Die Namen und Hintergründe der Lernenden kennen, aktiv zuhören, auf persönliche Anliegen eingehen und eine respektvolle Atmosphäre schaffen. Schon kleine Gesten – beispielsweise ein persönliches Gespräch vor Unterrichtsbeginn („Wie lief das Fußballspiel

gestern?“) – können viel bewirken. Solche Gesten summieren sich zu einer Beziehung, in der Schülerinnen und Schüler sich gesehen und gehört fühlen – eine essenzielle Voraussetzung, um sprachlich aus sich herauszugehen. Studien belegen, dass Schülerinnen und Schüler, die ihre Lehrkräfte als unterstützend erleben, eine stärkere Identifikation mit der Schule entwickeln und sozial sowie akademisch besser abschneiden. Für die Sprachförderung heißt das: Nur in einem Klima, in dem Fehler keine Bloßstellung nach sich ziehen und jeder mit Respekt behandelt wird, trauen sich Lernende, die neue Sprache aktiv zu üben.

- **Klare Struktur und hohe Unterstützung (Kompetenz & Orientierung):**

Struktur im Unterricht gibt den Lernenden Orientierung und Sicherheit, was gerade für unsichere Sprachlernende wichtig ist. Struktur zeigt sich durch klare Regeln, feste Routinen, transparente Lernziele und gut organisierte Stundenabläufe. Wenn Schülerinnen und Schüler wissen, was von ihnen erwartet wird und wie sie erfolgreich sein können, fördert dies ihr Kompetenzerleben. Empirisch wurde bestätigt, dass hohe Struktur in Kombination mit hoher Autonomie-Unterstützung das Engagement steigert (Jang et al., 2010).

Für die Praxis bedeutet das: Lehrkräfte sollten einen Rahmen bieten, der zugleich Halt gibt und eigenständiges Handeln ermöglicht – weder völlige Beliebigkeit („Macht, was ihr wollt“) noch rigider Frontalunterricht. Konkrete Maßnahmen können sein: Lernziele zu Beginn der Stunde gemeinsam besprechen („Heute lernen wir, wie man eine Bildergeschichte erzählt“), den Ablauf visualisieren, Kriterien für gute Beiträge transparent machen und Arbeitsschritte klar gliedern. Struktur vermittelt Verlässlichkeit – Lernende erleben den Unterricht als sicheren, unterstützenden Raum.

Wichtig ist dabei, Struktur nicht mit Kontrolle zu verwechseln: Ein empowerndes Klima bietet klare Leitplanken *und* Entscheidungsspielräume. Ein Beispiel: Die Lehrkraft legt Gesprächsregeln und Rollen im Gruppenpuzzle fest, lässt den Gruppen aber Freiheiten bei der Gestaltung ihrer Präsentation. So entsteht eine Balance aus Orientierung und Eigenverantwortung.

Studien zeigen, dass ein gut strukturiertes Lernumfeld – z. B. konsistente Konsequenzen, verständliche Anforderungen – mit höherer fachlicher Motivation und besseren Leistungen einhergeht (Wang & Eccles, 2013). Für Sprachlernende bedeutet Struktur zudem, dass sprachliche Anforderungen gezielt *scaffolded* (unterstützt) werden: Die Lehrkraft kann beispielsweise Satzanfänge an der Tafel bereitstellen oder sprachliche Zwischenschritte vorgeben, um den Lernenden den Weg zur freien Äußerung zu ebnen. Solche Gerüste geben Halt, bis die Lernenden alleine komplexere sprachliche Aufgaben bewältigen können (Vygotsky, 1978).

- **Konstruktives Feedback (Kompetenzrückmeldung & Lernmotivation):**

Feedback ist eines der mächtigsten Instrumente im Lehr-Lern-Prozess – gerade in der Sprachförderung, wo Lernende kontinuierlich Rückmeldung zu ihrer Sprachverwendung benötigen. Laut Hattie (2009) gehört Feedback zu den einflussreichsten Faktoren für den Lernerfolg (Effektstärke ~ 0.70). Entscheidend ist wie Feedback gegeben wird: Lernförderliches Feedback ist *spezifisch*, *zeitnah* und *prozessbezogen* (Hattie & Timperley, 2007). Das heißt, es beantwortet *drei Kernfragen*: *Wo stehe ich?* (Ist der Beitrag verständlich? Wie ist die Aussprache?), *Wo soll ich hin?* (Was fehlt noch zur Zielerreichung?) und *Wie mache ich weiter?* (Welche Strategie kann ich verbessern?) – in der Fachliteratur auch als *Feed-Up*, *Feed-Back*, *Feed-Forward* bezeichnet (Hattie & Timperley, 2007).

Eine Lehrkraft mit *Empowerment*-Haltung nutzt Feedback primär, um Kompetenzerleben zu stärken, nicht um zu bestrafen oder bloß um Fehler aufzuzeigen. Beispielsweise wird anstelle einer roten Korrekturflut im Aufsatz eher eine behutsame Fehlerkorrektur mit Kommentar erfolgen: „Dein Text ist inhaltlich sehr spannend. Achte im nächsten Schritt noch auf die Zeitformen – z. B. im zweiten Satz müsstest du das Verb in die Vergangenheit setzen.“ Solch *duales Feedback* (Lob für Gelungenes + Hinweise zur Verbesserung) zeigt dem Lernenden, dass Fortschritt möglich ist, und gibt konkrete Lernimpulse, ohne die Person abzuwerten.

Forschungsergebnisse belegen, dass Schülerinnen und Schüler, die Feedback als hilfreich und ermutigend wahrnehmen, eine positivere Beziehung zur Lehrkraft entwickeln und stärker engagiert bleiben. Umgekehrt führt rein negatives oder unspezifisches Feedback („Das ist falsch.“ ohne Erklärung) oft zu Frustration und Rückzug.

In einem empowernden Unterrichtsklima wird daher auch eine positive Fehlerkultur gepflegt: Fehler werden als normaler Teil des Lernprozesses dargestellt. Die Lehrkraft kann z. B. eigene kleine Sprachfehler augenzwinkernd eingestehen oder typische Fehler gemeinsam aufgreifen („Schaut mal, vielen von euch ist im Dialog aufgefallen, dass...“), um deutlich zu machen: Fehler sind Lerngelegenheiten. Zusätzlich sollten Erfolge bewusst rückgemeldet werden. Kurze mündliche Rückmeldungen wie „Guter Versuch, dein Aussprachetraining zahlt sich aus!“ oder ein schriftlicher Kommentar „Deine Argumentation ist schon viel klarer geworden als beim letzten Mal“ verstärken die Motivation der Lernenden.

Zusammengefasst trägt eine Kultur von wertschätzendem, hilfreichem Feedback entscheidend dazu bei, dass sich Schülerinnen und Schüler selbst als kompetente Lernende erleben – ein Gefühl, das sie motiviert, sich weiter in der Sprache auszudrücken.

Durch ein solches unterstützendes Unterrichtsklima – geprägt von vertrauensvollen Beziehungen, klarer Struktur und konstruktivem Feedback – werden wichtige Voraussetzungen für *Empowerment* geschaffen. Die Lernenden fühlen sich zugehörig, kompetent und unterstützt, was gemäß Selbstbestimmungstheorie die intrinsische Motivation fördert (Ryan & Deci, 2000). Für Sprachlernende heißt dies: Sie haben weniger Angst vor Bewertung, verstehen besser, was und wie sie lernen sollen, und erhalten kontinuierlich Bestätigung ihrer Fortschritte. In diesem Nährboden können Sprachfähigkeiten wesentlich besser gedeihen als in einem Klima der Gleichgültigkeit oder Angst.

6.4 Empowerment-orientiertes Lehrerhandeln: Methoden für die Praxis

Empowerment im Unterricht zeigt sich nicht nur in Haltung und Klima, sondern auch in konkreten Methoden und Unterrichtsstrategien. *Empowerment*-orientiertes Handeln der Lehrkräfte bedeutet, den Lernenden aktiv Mitbestimmung, Beteiligung und Verantwortung im Lernprozess zu ermöglichen – insbesondere in der Sprachförderung, wo aktive Sprachpraxis unerlässlich ist. Im Folgenden werden einige praxisnahe Methoden und Ansätze vorgestellt, mit denen Lehrkräfte *Empowerment* und Sprachförderung zugleich umsetzen können:

Schülerpartizipation und Wahlmöglichkeiten:

Empowerment heißt, Lernenden Mitspracherechte einzuräumen. In der Praxis kann dies bedeuten, dass Schülerinnen und Schüler zwischen verschiedenen Aufgabenformaten oder Themen wählen dürfen, die sie besonders interessieren. So könnte in einem Sprachprojekt jede Schülerin bzw. jeder Schüler selbst ein Thema für eine Präsentation auswählen (innerhalb eines vorgegebenen Rahmens). Auch die Wahl der Darstellungsform (etwa Vortrag, Plakat, Video oder Rollenspiel) oder der Klassenlektüre kann zur Partizipation beitragen. Durch solche Autonomiezugeständnisse erleben die Lernenden, dass ihre Interessen zählen, was Motivation und Identifikation mit der Aufgabe steigert (Deci & Ryan, 2002). Auch Klassendienste, das Einbinden von Schülermeinungen bei der Aufstellung von Regeln oder Abstimmungen über Lektüreauswahl gehören zur Partizipation. Wichtig ist, dass die Lehrkraft ernst gemeinte Wahlmöglichkeiten bietet – also Alternativen, mit denen sie selbst leben kann – und anschließend die Entscheidungen der Lernenden respektiert. So fühlen sich Schülerinnen und Schüler als aktive Gestaltende ihres Lernens und übernehmen mehr Verantwortung.

Kooperative Lernformen:

Kooperatives Lernen fördert sowohl die Sprachproduktion als auch das *Empowerment*, indem Lernende voneinander lernen und Verantwortung füreinander übernehmen. Methoden wie *Think-Pair-Share*, Gruppenpuzzle (*Jigsaw*) oder *Peer-Feedback*-Runden ermöglichen es allen, zu Wort zu kommen – oft mehr als im Lehrervortrag.

Bei *Think-Pair-Share* denkt zunächst jede Schülerin bzw. jeder Schüler für sich über eine Frage nach (*Think*), tauscht sich dann mit einer Partnerin oder einem Partner aus (*Pair*), und einige präsentieren schließlich die Ergebnisse im Plenum (*Share*). Dadurch wird zunächst individueller Denkraum gegeben (gut für unsichere Sprecherinnen und Sprecher, die ihre Idee erst formulieren möchten), dann ein geschützter Rahmen zu zweit geschaffen, um die Gedanken sprachlich zu äußern, und schließlich trauen sich deutlich mehr, im ganzen Plenum zu sprechen – oft unterstützt durch den Austausch vorher.

Solche kooperativen Settings erzeugen sprachliche Interaktion und machen die Lernenden gegenseitig zu Ressourcen. Sie erleben, dass sie gemeinsam zu besseren Ergebnissen kommen und alle etwas beitragen können – ein starkes Empowerment-Erlebnis.

Die Rolle der Lehrkraft ist hierbei die eines Moderators bzw. einer Moderatorin und Coaches: Sie gibt die Struktur (z. B. Zeitrahmen, Rollen) vor und beobachtet die Gruppen, greift aber nur ein, um bei Bedarf zu unterstützen (vgl. Vygotskys Idee der *scaffolding*-Unterstützung innerhalb der *Zone der nächsten Entwicklung*; Vygotsky, 1978).

Kooperative Lernmethoden fördern zudem soziale Kompetenzen und demokratisches Miteinander, was besonders für Sprachlernende mit unterschiedlichen Hintergründen wertvoll ist.

Scaffolding und Hilfestellungen:

Der Begriff *Scaffolding* (wörtlich „Einrüsten“) beschreibt das zeitweilige Bereitstellen von Hilfestellungen, die komplexe Aufgaben für Lernende zugänglich machen (Wood, Bruner & Ross, 1976; Vygotsky, 1978). *Empowerment*-orientierte Lehrkräfte planen ihren Unterricht so, dass alle Schülerinnen und Schüler – unabhängig vom aktuellen Sprachstand – anspruchsvolle Lernziele erreichen können, indem sie zunächst Unterstützung erhalten, die schrittweise abgebaut wird.

Konkrete *Scaffolding*-Techniken sind z. B. Sprachgerüste (Satzanfänge, Redemittel-Listen), visuelle Hilfen (Bilder, Piktogramme, die Wortbedeutungen veranschaulichen), Ko-Konstruktion (gemeinsames Erarbeiten eines Beispiels an der Tafel, bevor die Schülerinnen und Schüler es selbstständig anwenden) oder Modelldemonstrationen durch die Lehrkraft (z. B. einen Dialog mit einem Schüler vorspielen, bevor die Klasse Dialoge in Paaren übt).

Sollen Lernende einen Aufsatz schreiben, könnte die Lehrkraft zunächst gemeinsam mit der Klasse eine Gliederung erarbeiten und einen Beispielabsatz formulieren (mit Ideen der Schülerinnen und Schüler), bevor alle ihren eigenen Text verfassen. Während des Schreibens geht die Lehrkraft herum und gibt situativ Hilfestellung – sogenanntes kontingentes *Scaffolding* (vgl. Wang & Chen, 2023). So fühlen sich Lernende angeleitet, aber nicht allein gelassen.

Entscheidend ist, dass diese Hilfen später zurückgenommen werden, damit die Lernenden die volle Kompetenz selbst übernehmen – genau das bedeutet *Empowerment*. Gelingt dies, erleben Schülerinnen und Schüler eine Meisterschaftserfahrung, wenn sie am Ende ohne Hilfen eine Aufgabe bewältigen, die sie zuvor nur mit Unterstützung geschafft hätten. Dieses Erlebnis steigert ihre Selbstwirksamkeit („Ich kann das jetzt alleine“).

Projekt- und Lebensweltorientierung:

Empowerment gelingt besonders, wenn Lernen Sinn macht und an die Lebenswelt der Lernenden anknüpft. Projektorientiertes Lernen – z. B. eine Schülerzeitung erstellen, eine Theateraufführung in der Fremdsprache planen oder ein Rechercheprojekt zu einem selbst gewählten Thema durchführen – erlaubt es den Lernenden, eigenverantwortlich an einer Aufgabe zu arbeiten, die ein greifbares Endprodukt hat. Dabei können sie verschiedene Rollen übernehmen (Schreiben, Recherchieren, Gestalten, Vortragen), was vielfältige sprachliche Ausdrucksmöglichkeiten eröffnet.

So können die Lernenden im Projekt „multikulturelles Kochbuch“ Rezepte aus ihren Herkunftsländern oder Familien sammeln, Anleitungen in der Zielsprache schreiben, sie durch persönliche Geschichten oder kulturelle Hintergründe ergänzen und so gemeinsam ein Kochbuch gestalten. Am Ende kann dieses gedruckt oder digital veröffentlicht und z. B. beim Schulfest präsentiert werden (vgl. Steinbach 2021b). Das Projekt würdigt die kulturelle Vielfalt der Klasse und zeigt, dass Mehrsprachigkeit und unterschiedliche Hintergründe als Ressource geschätzt werden.

Die Lehrkraft begleitet in einer beratenden Funktion, stellt Ressourcen bereit und hilft bei Bedarf sprachlich (z. B. durch das Korrekturlesen einzelner Abschnitte), lässt den Gruppen aber weitgehend autonome Entscheidungen.

Solche Projekte fördern neben der Sprachkompetenz auch Problemlösefähigkeit, Kreativität und Teamarbeit – alles Faktoren, die langfristig zum Empowerment der Lernenden beitragen.

Ressourcenorientierung und kulturelle Wertschätzung:

Ein oft vernachlässigter Aspekt von *Empowerment*, gerade in der Sprachbildung, ist die Wertschätzung der Mehrsprachigkeit und der kulturellen Ressourcen der Lernenden. Viele Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund erleben in der Schule einen Defizitblick auf ihre Deutschkenntnisse, was entmutigend wirken kann. *Empowerment*-orientierte Lehrkräfte drehen den Spieß um: Sie betonen die Stärken der Lernenden und nutzen gezielt deren vorhandene Sprachkenntnisse als Ressource (Cummins, 2001).

Konkret kann dies bedeuten, dass die Erstsprache im Unterricht nicht unterdrückt, sondern als Lernhilfe eingesetzt wird – etwa durch zweisprachige Wörterbücher, Übersetzungsübungen oder die Möglichkeit, komplexe Inhalte zunächst im vertrauten Idiom zu durchdenken, bevor sie auf in der Zielsprache formuliert werden. Diese Methode nennt man *Translanguaging*. Ihre offizielle Definition lautet „*planned by the teacher inside the classroom and can refer to the use of different languages for input and output or to other planned strategies based on the use of students’ resources from the whole linguistic repertoire*” (Cenoz, 2017).

Translanguaging lässt sich sowohl im Fremdsprachenunterricht als auch in Sachfächern einsetzen. So könnten Lernende beispielsweise im Geschichtsunterricht zentrale Konzepte zunächst in ihrer Muttersprache diskutieren oder Materialien in beiden Sprachen erhalten, bevor sie die Ergebnisse auf Deutsch präsentieren. Auf diese Weise fühlen sich mehrsprachige Lernende ernst genommen, und ihr gesamtes sprachliches Repertoire wird aktiv genutzt.

Für Lehrkräfte ist dies oft eine Herausforderung, da Kontrolle abgegeben wird, wenn Lernende eine Sprache benutzen, die die Lehrkraft selbst nicht beherrscht. Doch die Forschung zeigt: Wenn Lernende Inhalte zuerst in einer ihnen vertrauten Sprache durchdringen können, erzielen sie inhaltlich bessere Ergebnisse. Auch sprachlich geht dabei nichts verloren – denn die Endergebnisse müssen von allen Lernenden in der Zielsprache formuliert werden.

Cenoz und Gorter (2021) beschreiben in ihrem Standardwerk über *pädagogisches Translanguaging* vier distinkte Varianten dieser Methode:

Practice	Type	Sample/illustrative activities
Enhancing metalinguistic awareness	Pedagogical	Students use two or more languages in the same class and focus on analysing and reflecting on languages crosslinguistically.
Use of whole linguistic repertoire	Pedagogical	Students are encouraged to use two or more languages in the same class to carry out different activities: find sources in different languages, change language for input and output, etc.
Integrated language curriculum	Pedagogical	Students only use the target language in class. The syllabuses of the language classes are coordinated so that languages reinforce each other.
Translanguaging shifts	Spontaneous-Pedagogical	Students ask for the translation of a word they do not understand when reading a text. The teacher translates the word or gives a short explanation in a language that is not the language of instruction for the class.

Nicht nur die sprachlichen, auch die kulturellen Hintergründe der Lernenden können ins Klassenleben integriert werden – etwa durch das gemeinsame Erklären von Feiertagen, das Lesen internationaler Literatur oder das Teilen eigener Erfahrungen. So wird deutlich: Diversität ist ein Gewinn. Konkrete Anregungen bieten hier Unterrichtsimpulse, die unterschiedliche Weihnachtstraditionen reflektieren (vgl. Steinbach, 2015) oder den Blick auf familiäre Identitäten und Zugehörigkeit lenken (vgl. Steinbach, 2021a).

Ein weiteres Beispiel ist das zuvor beschriebene Projekt eines multikulturellen Kochbuchs, in dem Rezepte, Geschichten und Sprachen der Lernenden gleichberechtigt Raum finden. Es zeigt exemplarisch, wie sprachliche und kulturelle Ressourcen nicht nur eingebracht, sondern aktiv geschätzt werden.

Diese inklusive Haltung fördert das Selbstwertgefühl der Schülerinnen („Meine Identität hat Platz in der Schule“), was ein zentraler Bestandteil von *Empowerment* ist (Solomon, 1976). Bildungspolitisch ist dies bedeutsam: *Empowerment* heißt hier, weg von einer Defizitorientierung hin zu einer Potenzial- und Ressourcenorientierung zu gelangen (Deutsches Institut für Menschenrechte, 2007).

Lehrkräfte können im Kleinen damit beginnen, indem sie z. B. bei Schülerpräsentationen nicht nur sprachliche Fehler korrigieren, sondern gezielt Inhalt und Aufwand loben – insbesondere bei Lernenden, die noch Sprachhürden haben, aber fachlich oder kreativ viel einbringen. So wird deutlich: Alle haben ihre Stärken, und diese werden gesehen.

Zusammenfassend sind empowernde Methoden solche, die aktive Beteiligung, Selbsttätigkeit und Wertschätzung der Lernenden fördern. Sie geben den Schülerinnen ein Gefühl von Kontrolle über den Lernprozess und ermöglichen Erfolgserlebnisse in der Sprache. Die Lehrkraft gestaltet den Unterricht als Mitlernende und Ermöglicherin, die die Zügel dort locker lässt, wo es möglich ist, aber immer Rückhalt gibt, wenn er gebraucht wird.

Diese *Balance zwischen Fördern und Fordern* – „Anleitung und Autonomie“ – ist der Kern eines *Empowerment*-orientierten Unterrichts (Reeve, 2016). Wichtig ist, als Lehrkraft auch klein anzufangen: Schon einzelne Methodenwechsel (etwa gelegentliches *Think-Pair-Share* anstelle eines immer gleichen, fragend-entwickelnden Unterrichts) können die Beteiligung vieler Lernender erhöhen. Mit der Zeit entwickelt sich so eine Klassengemeinschaft, in der jede Stimme zählt – und Schülerinnen mit der Überzeugung wachsen: „Ich kann in dieser Sprache etwas bewirken.“

6.5 Lehrerselbstwirksamkeit als Fundament

Empowerment von Lernenden ist untrennbar verknüpft mit dem *Empowerment* der Lehrenden selbst. Die Selbstwirksamkeitsüberzeugung der Lehrkraft – ihr Glaube an die eigene Fähigkeit, die Schülerinnen und Schüler erfolgreich unterrichten und erreichen zu können – bildet das

Fundament für ihr pädagogisches Handeln. Albert Bandura betont, dass Lehrkräfte mit starker Selbstwirksamkeit ambitioniertere Ziele setzen, innovativere Methoden einsetzen und mehr Persistenz zeigen, auch wenn Herausforderungen auftreten (Bandura, 1997).

Empirisch konnte gezeigt werden, dass Lehrpersonen mit hohem Selbstwirksamkeitsgefühl häufiger neue Unterrichtsstrategien ausprobieren, ihren Unterricht reflektieren und anpassen sowie ein positiveres Klassenmanagement betreiben (Tschannen-Moran & Hoy, 2001; Allinder, 1994). Sie glauben daran, auch schwierige Schülerinnen und Schüler erreichen zu können, und geben bei Rückschlägen nicht vorschnell auf. Eine Studie von Tschannen-Moran und Hoy (2001) zeigte etwa, dass Lehrkräfte mit hoher Selbstwirksamkeit ein unterstützenderes und effektiveres Lernumfeld schaffen konnten als Lehrpersonen mit geringerer Selbstwirksamkeit. Ebenso wurde ein Zusammenhang zwischen hoher Lehrerselbstwirksamkeit und besserer Schülerleistung nachgewiesen (Caprara et al., 2006).

Kein Wunder also, dass Lehrkräfte mit starkem Wirksamkeitsglauben meist auch eine optimistischere Grundhaltung gegenüber ihren Schützlingen einnehmen – was wieder an den Pygmalion-Effekt anknüpft: Sie erwarten eher Erfolge und provozieren diese dadurch (vgl. oben).

Umgekehrt führt ein niedriges Selbstwirksamkeitsgefühl bei Lehrkräften häufig zu Resignation und rigidem Unterricht: Wer innerlich zweifelt („Mit diesen Schülern kann man eh nichts erreichen“), neigt eher zu einem defensiven, wenig experimentierfreudigen Lehrstil. Das kann eine *self-fulfilling prophecy* auf Seiten der Lehrkraft auslösen – also mittelmäßigen Unterricht, der tatsächlich wenig bewirkt.

Lehrkräfte sollten daher bewusst an ihrer eigenen *Empowerment*-Basis arbeiten. Denn Lehrerselbstwirksamkeit ist formbar – sie kann im Laufe der Karriere wachsen, aber auch schrumpfen. Folgende Ansätze haben sich als hilfreich erwiesen, um das Vertrauen in die eigene Lehrkompetenz zu stärken:

- **Meisterungserfahrungen sammeln:**

Genau wie Schüler brauchen auch Lehrkräfte Erfolgserlebnisse. Das Setzen realistischer, erreichbarer Unterrichtsziele (z. B. „In dieser Woche schaffe ich es, dass alle mindestens einmal im Unterrichtsgespräch drankommen“) und das Feiern ihrer Erreichung stärkt das Gefühl, wirksam zu sein. Auch das Bewusstmachen bereits gemeisterter Herausforderungen (z. B. „Ich habe es geschafft, den stillen Ahmed am Klassengespräch zu beteiligen – vor einem Jahr hätte ich nicht gewusst, wie das geht!“) hilft. Schulen können solche *mastery experiences* fördern, indem sie z. B. Hospitation und Austausch ermöglichen: Eine Lehrkraft erlebt vielleicht in der Klasse der Kollegin, dass die eingeführte neue Feedback-Methode funktioniert – das ermutigt zur Nachahmung.

- **Professionelle Kooperation und Mentoring:**

Durch Austausch mit Kolleginnen und Kollegen können Lehrkräfte voneinander lernen und ihr Selbstvertrauen stärken. Regelmäßige Fachgruppentreffen, gemeinsame Unterrichtsvorbereitung oder *Team-Teaching* bieten Gelegenheiten, sich gegenseitig zu unterstützen. Erfahrene Lehrkräfte können als Mentorinnen und Mentoren für Berufseinsteiger wirken und ihnen in schwierigen Situationen beistehen. Das Wissen, Teil eines Teams zu sein, das gemeinsam Lösungen findet, wirkt entlastend und ermutigend. Studien haben gezeigt, dass kollegiale Zusammenarbeit positiv mit der Selbstwirksamkeit zusammenhängt (Goddard et al., 2000). Ebenso tragen Weiterbildungen und Workshops dazu bei, das eigene Kompetenzerleben zu steigern – besonders, wenn sie praxisnah sind und konkrete Handlungsstrategien vermitteln, die im Unterricht erfolgreich erprobt werden können.

- **Unterstützende Schulleitung und Autonomie:**

Auch die Rahmenbedingungen beeinflussen, wie wirksam sich Lehrkräfte fühlen. Schulen, die ihren Lehrpersonen Vertrauen und Autonomie entgegenbringen – etwa bei der Gestaltung des Curriculums oder der Auswahl von Methoden – fördern das professionelle Selbstbewusstsein. Wenn Lehrkräfte spüren, dass ihre Expertise geschätzt wird und sie Gestaltungsspielraum haben, agieren sie motivierter und selbstsicherer (Klassen & Chiu, 2010). Bildungspolitisch bedeutet dies: Schulleitungen und Behörden sollten ein Klima schaffen, das Experimentierfreude zulässt, anstatt durch Überregulierung Stress und Unsicherheiten zu erzeugen. Gleichzeitig brauchen Lehrkräfte Rückendeckung bei Schwierigkeiten: Das Wissen, dass die Schulleitung hinter innovativen Vorhaben steht – selbst wenn mal etwas nicht auf Anhieb funktioniert – ermutigt, neue Wege zu gehen, die letztlich den Lernenden zugutekommen.

Hohe Lehrerselbstwirksamkeit wirkt sich nicht nur auf die Unterrichtsqualität, sondern auch auf das Wohlbefinden der Lehrkräfte aus. Selbstwirksame Lehrerinnen zeigen höhere Arbeitszufriedenheit und geringere Burnout-Raten (Klassen & Chiu, 2010). Dies ist eine wichtige Botschaft, denn nur motivierte, gesunde Lehrkräfte können langfristig ihre Schülerinnen empoweren. Im Idealfall entsteht ein positiver Kreislauf: Eine Lehrkraft glaubt an die eigene Wirksamkeit, gestaltet inspirierenden Unterricht, sieht die Erfolge bei den Lernenden – was wiederum ihre eigene Selbstwirksamkeit stärkt. Reeve und Cheon (2021) fanden sogar, dass Lehrkräfte, die eine autonomieunterstützende Trainingsmaßnahme durchliefen (d. h. lernten, wie man Lernenden mehr Beteiligung und Wahlmöglichkeiten gibt), nicht nur die Motivation ihrer Klassen steigerten, sondern selbst zufriedener und weniger erschöpft waren und einen Zuwachs an Unterrichtseuphorie und Wirksamkeitsgefühl verzeichneten. Offenbar gilt also: *Empowerment* ist keine Einbahnstraße – indem Lehrkräfte ihre Schützlinge stärken, stärken sie auch sich selbst.

Fazit:

Die Rolle der Lehrkraft im sprachförderlichen Empowerment lässt sich mit dem Bild eines Gärtners vergleichen: Durch positive Erwartungen, nährenden Boden in Form von Feedback und Struktur sowie behutsame, individuelle Förderung schafft sie ein Umfeld, in dem sprachliche Fähigkeiten und Selbstvertrauen gedeihen können. Theorie und Forschung – von Vygotskys lerntheoretischen Grundlagen bis hin zu Banduras Konzept der Selbstwirksamkeit – belegen eindrucksvoll, welche zentrale Wirkung Lehrpersonen auf die Motivation und Entwicklung ihrer Lernenden haben.

Entscheidend ist, dass Lehrkräfte sich dieser Rolle bewusst werden und sie aktiv annehmen: als Ermöglicher von Sprachhandlungen, als Mentoren und positives Gegenüber, als Architekten einer lernförderlichen Umgebung und als Lernpartner auf Augenhöhe. Für angehende wie erfahrene Lehrkräfte bedeutet dies, kontinuierlich an der eigenen Haltung und Professionalisierung zu arbeiten – denn *Empowerment* beginnt bei einem selbst.

Bildungspolitisch ist *Empowerment* kein pädagogischer Luxus, sondern ein zentraler Qualitätsfaktor schulischer Bildung. Lehrkräfte brauchen gezielte Unterstützung, praxisnahe Fortbildungen und Gestaltungsspielräume, um dieser verantwortungsvollen Rolle gerecht werden zu können. Gelingt dies, profitieren nicht nur einzelne Sprachlernende, sondern das gesamte Schulsystem. Denn dort, wo Lehrkräfte an das Potenzial ihrer Lernenden glauben (und an ihr eigenes), wächst mehr als Sprachkompetenz: Es wächst Vertrauen, Mut und die Fähigkeit, die eigene Stimme in der Welt zu erheben.

Empowerment in der schulischen Praxis des Fremdsprachenunterrichts

7.1 Empowerment in der Grundschule

In der Grundschule steht ein spielerischer, ganzheitlicher Fremdsprachenunterricht im Vordergrund – und genau hier kann *Empowerment*, verstanden als Selbstbefähigung der Lernenden, von Anfang an verankert werden. *Empowerment* bedeutet in diesem Kontext, Kindern das Gefühl zu vermitteln, dass sie aus eigener Kraft etwas erreichen können und aktiv an ihrem Lernprozess beteiligt sind. Eng verknüpft ist dies mit dem bereits mehrfach erwähnten Konzept der *Selbstwirksamkeit* nach Bandura (1977), also der Überzeugung eines Menschen, durch eigenes Handeln schwierige Aufgaben bewältigen zu können. Bereits junge Lernende profitieren davon, wenn sie Erfolgserlebnisse sammeln und positive Rückmeldungen erhalten: Solche *master experiences* (vgl. oben) gelten als wichtigste Quelle der Selbstwirksamkeitsüberzeugung (Bandura, 1997).

Wenn Grundschulkinder im Englisch- oder Französischunterricht merken: „Ich kann das!“, stärkt das ihr Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und ihre Motivation (Deci & Ryan, 2000). Forschungsergebnisse zeigen, dass frühe Erfolgserlebnisse im Fremdsprachenlernen Ängste abbauen und die Lernfreude erhöhen (Müller, 2023). Hattie (2009) unterstreicht in seiner Meta-Analyse die Bedeutung dieser Faktoren: Die Selbsteinschätzung des eigenen Könnens – ein Ausdruck von Selbstwirksamkeit – zählt zu den stärksten Einflussgrößen auf den schulischen Lernerfolg. Es lohnt sich also, schon in der Primarstufe eine Kultur der Ermutigung und des Mitgestaltens zu etablieren.

Unterrichtspraktisches Beispiel:

In einer 4. Klasse führen die Schülerinnen und Schüler ein kleines Projekt namens *Our Classroom Café* durch. Die Kinder gestalten in Gruppen ein englischsprachiges Rollenspiel, in dem sie ein Café simulieren: Sie entwerfen einfache Dialoge („*Can I have...? – Here you are.*“), basteln Speisekarten und üben typische Redewendungen. Die Lehrkraft gibt anfangs Hilfestellungen (z. B. benötigte Vokabeln), lässt den Kindern aber viel Eigenverantwortung bei der Ausgestaltung. Am Projekttag wird das Klassenzimmer in ein Café verwandelt, und jede Gruppe präsentiert ihr Rollenspiel vor Mitschülerinnen und Mitschülern und eventuell eingeladenen Eltern.

Dieses Beispiel verdeutlicht, wie *Empowerment* praktisch umgesetzt wird: Die Kinder können kreativ werden, eigene Ideen einbringen und erleben unmittelbar den Erfolg ihrer Kommunikation. Viele zunächst schüchterne Schülerinnen und Schüler blühen bei der Aufführung sichtbar auf – sie erfahren soziale Anerkennung durch Applaus und spüren ihren Lernerfolg, weil sie sich tatsächlich auf Englisch verständigen konnten.

Theoretisch erklärt sich die positive Wirkung so: Durch die authentische Anwendung der Sprache in einer für sie bedeutsamen Situation stärken die Kinder ihre Selbstwirksamkeit („Ich habe mich auf Englisch verständigt!“). Solche positiven Erfahrungen wirken nachhaltig auf Motivation und Lernbereitschaft. Studien bestätigen, dass Grundschülerinnen und -schüler, die fremdsprachliche Projekte erfolgreich meistern, mehr Freude am Sprachenlernen entwickeln und seltener Angst vor Fehlern haben (Rymarczyk, 2024).

Zudem fördert die Beteiligung an Projekten die autonome Motivation bereits bei Jüngeren: Wenn Kinder Inhalte mitgestalten dürfen, fühlen sie sich ernst genommen und entwickeln eine innere Begeisterung fürs Lernen (Deci & Ryan, 2002). Insgesamt zeigt dieses Grundschulbeispiel, wie *Empowerment* und Selbstwirksamkeit Hand in Hand gehen: Durch Unterstützung und eine ermutigende Feedbackkultur (Lob für jeden Versuch, konstruktives Feedback bei Fehlern) wird der Klassenraum zu einem sicheren Lernort, an dem Kinder mutig Neues ausprobieren.

Sie übernehmen kleine Verantwortungsbereiche (z. B. als „Kellner“ im Rollenspiel) und begreifen: Ihr aktives Zutun macht den Unterricht lebendig. Langfristig legen solche Erfahrungen den Grundstein für eine positive Haltung zum Sprachenlernen – und das Vertrauen, auch zukünftige Herausforderungen meistern zu können.

7.2 Empowerment in der Sekundarstufe I

In der Sekundarstufe I (ca. 5. bis 10. Klasse) durchlaufen Jugendliche eine Phase wichtiger Entwicklungsschritte: Sie streben nach mehr Unabhängigkeit, gleichzeitig gewinnen Gleichaltrige und das Bedürfnis nach Zugehörigkeit stark an Bedeutung. *Empowerment* erhält in diesem Alter eine neue Dimension – der Fremdsprachenunterricht sollte Lernenden mehr autonomes Handeln und Mitbestimmung ermöglichen, damit sie ihre wachsende Selbstständigkeit auch im Klassenzimmer erleben können.

Theoretisch stützt sich dieser Ansatz auf Erkenntnisse zur Selbstwirksamkeit und Motivation. Deci und Ryan (2000) betonen in ihrer Selbstbestimmungstheorie, dass insbesondere Autonomie (selbst entscheiden können) und Kompetenzerleben (die eigenen Fähigkeiten als ausreichend erleben) die intrinsische Motivation stärken. In der Pubertät haben jedoch viele Schülerinnen und Schüler mit Selbstzweifeln zu kämpfen – gerade im Fremdsprachenunterricht trauen sie sich oft weniger, aus Angst vor Fehlern oder Blamage vor der Klasse.

Empowerment-Strategien setzen dem etwas entgegen: Sie fördern ein Unterrichtsklima, in dem Fehler als Lernchancen gelten und Jugendliche Stimmrecht erhalten. Wenn Lernende merken, dass ihre Meinung zählt und sie den Lernprozess mitgestalten dürfen, steigt ihr Engagement deutlich (Davis, 2018). Eine aktuelle Studie von Muallifah et al. (2020) an einer Sekundarschule belegt diesen Zusammenhang: Ein unterstützendes Schulklima und eine hohe Selbstwirksamkeit der Lernenden gingen mit stärkerer Beteiligung und besseren Leistungen im Unterricht einher.

Praktisch bedeutet das, dass Lehrkräfte in der Sekundarstufe I bewusst Verantwortung abgeben sollten – zum Beispiel durch Wahlmöglichkeiten bei Aufgaben oder Projektthemen – und gleichzeitig gezielt Erfolgserlebnisse ermöglichen. Auch Feedback bleibt zentral: Laut Hattie (2009) hat konstruktives Lehrerfeedback – das den Lernfortschritt sichtbar macht und nächste Schritte aufzeigt – einen großen Einfluss auf den Lernerfolg. Es stärkt das Kompetenzerleben der Lernenden und somit ihre Selbstwirksamkeitsüberzeugung.

Unterrichtspraktisches Beispiel:

In einer 8. Klasse im Fach Englisch wird eine projektbasierte Lerneinheit zum Thema *Travel and Culture* durchgeführt. Anstatt dem Lehrbuch zu folgen, wählen die Jugendlichen in Kleingruppen ein Reiseziel in einem englischsprachigen Land und gestalten dazu eigenständig ein Projekt. Gruppe A dreht etwa ein kurzes *Video über Sehenswürdigkeiten in New York*, Gruppe B erstellt einen *Podcast über landestypisches Essen in Indien*, Gruppe C entwirft einen „Reiseführer“ *in Form eines Posters zu einer australischen Stadt*.

Die Vorgaben der Lehrkraft sind bewusst offen gehalten; nur sprachliche Mindestanforderungen (z. B. bestimmte grammatische Strukturen, Textumfang) werden gemeinsam vereinbart. Während der Projektphase agiert die Lehrkraft als Coach: Sie steht beratend zur Seite, gibt Tipps oder Materialien, überlässt den Gruppen aber die Entscheidung, wie sie ihre Ideen umsetzen.

Diese Lernumgebung ist schülerzentriert – jede Gruppe verfolgt ihr eigenes Unterprojekt, orientiert an den Interessen ihrer Mitglieder. Zum Abschluss präsentieren die Gruppen ihre Ergebnisse auf Englisch vor der Klasse, etwa im Rahmen einer Ausstellung oder Vorführung.

Die Wirkung dieses Ansatzes ist vielseitig: Die Jugendlichen erfahren Autonomie, indem sie Thema und Medium selbst wählen konnten. Viele identifizieren sich stolz mit „ihrem eigenen“ Projekt – dieser *Ownership*-Effekt steigert die Motivation, sich auch sprachlich anzustrengen. Gleichzeitig erleben sie zahlreiche Kompetenzerfahrungen: Sie lösen echte Probleme (Wie schneidet man ein Video? Wie organisiert man Inhalte verständlich auf Englisch?), überwinden Schwierigkeiten im Team und präsentieren ein greifbares Produkt. Das Erfolgserlebnis – etwa ein gelungenes Video auf Englisch produziert zu haben – stärkt sichtbar das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten.

Pädagogisch betrachtet sorgen solche handlungsorientierten Aufgaben dafür, dass die Fremdsprache nicht abstrakt bleibt, sondern als nützliches Werkzeug erlebt wird. Die Lernenden empowern sich gegenseitig: In der Gruppenarbeit bringen auch zurückhaltende Schülerinnen und Schüler ihr Wissen ein (z. B. Technikenkenntnisse, kreative Ideen) und erfahren Wertschätzung durch Gleichaltrige. Dies trägt zu einem positiven sozialen Lernklima bei, in dem man sich eher traut, auf Englisch zu sprechen.

Studien zeigen, dass Partizipation und Wahlmöglichkeiten im Unterricht die intrinsische Motivation und Selbstwirksamkeit fördern (Reeve & Halusic, 2009). Genau das geschieht hier: Die Klasse hat gelernt, eigenständig zu planen, Probleme zu lösen und kreativ in der Fremdsprache zu kommunizieren – alle Kernaspekte von Empowerment.

Viele Schülerinnen und Schüler berichten im Anschluss an derartige Projekte, dass sie sich im freien Sprechen sicherer fühlen und etwa weniger Angst vor der nächsten mündlichen Prüfung haben. Die aktive Beteiligung hat also direkt auf Lernen und Motivation gewirkt: Die Jugendlichen zeigten mehr Interesse an englischsprachigen Ländern und einige möchten ihre Projektthemen sogar außerschulisch weiterverfolgen.

Dieses gesteigerte Engagement entspricht exakt den Befunden von Muallifah et al. (2020): *Empowered learners* zeigen mehr Einsatz und erzielen bessere Lernleistungen. *Empowerment* kann so helfen, der oft nachlassenden Motivation in der Mittelstufe entgegenzuwirken. Durch Vertrauen, Wahlfreiheit und praxisnahe Aufgaben werden Jugendliche zu aktiven Mitgestaltenden ihres Lernprozesses – ihre Selbstwirksamkeit und Lernfreude steigen nachhaltig.

7.3 Empowerment in der Oberstufe und Berufsschule

In der Oberstufe (Sekundarstufe II) und Berufsschule sind die Lernenden schon (fast) erwachsen. Für sie gewinnen Selbstverantwortung, Reflexion und die Vorbereitung auf die Lebens- und Arbeitswelt an Bedeutung.

Empowerment im Fremdsprachenunterricht heißt hier vor allem eines: Die Schülerinnen und Schüler übernehmen die Steuer ihres Lernens. Sie erleben die Fremdsprache nicht nur als Schulfach, sondern als Schlüssel, der Türen zu ihrer Zukunft öffnet.

Theoretisch fundiert sich dieser Ansatz in der Selbstregulation und dem Prozess des Erwachsenwerdens. Bandura (1989) zeigt: Selbstwirksamkeit wächst, wenn klare Ziele gesetzt und eigenständig verfolgt werden. Gerade in der Oberstufe kann man das bewusst fördern – etwa durch herausfordernde, aber erreichbare Aufgaben. Denn ältere Lernende verfügen meist über ein differenziertes Selbstbild, kennen ihre Stärken, nehmen ihre Schwächen wahr. *Empowerment* heißt deshalb auch: Stärken ausbauen, Schwächen selbstbewusst anpacken.

Hier kommt das Prinzip der *Learner Autonomy* ins Spiel – die *Lernendenautonomie*, die im Fremdsprachenunterricht der Oberstufe besonders wichtig wird. Strategien selbstständig anwenden, Lernfortschritte reflektieren, mitentscheiden, was gelernt wird und wie – all das macht Lernen lebendig und persönlich.

Kapitel 7: Empowerment in der schulischen Praxis des Fremdsprachenunterrichts

Forschung bestätigt: Schülerinnen und Schüler mit hoher Selbstwirksamkeit sind erfolgreicher im Fremdsprachenlernen (Tanır, 2023). Sie setzen sich anspruchsvolle Ziele und geben bei Rückschlägen nicht auf (Pajares, 2008). Das macht die Förderung von *Empowerment* in dieser Phase besonders wirksam. Anspruchsvolle, aber erreichbare Projekte stärken das Vertrauen in die eigene Fähigkeit – und das spürt man.

Die Lehrkraft wird zum Lernberater und Coach, der nicht nur bewertet, sondern gemeinsam reflektiert – etwa beim Besprechen von Lernfortschrittsberichten. Selbstbestimmung bleibt ein Schlüssel: Wenn Jugendliche das *Warum* ihres Lernens begreifen, verbinden sie es mit eigenen Zielen – und die Motivation steigt spürbar (Dörnyei, 2009).

Unterrichtspraktisches Beispiel:

In einer 12. Klasse eines Gymnasiums (Englisch-Leistungskurs) startet die Lehrkraft ein mehrwöchiges Projektseminar unter dem Titel *Global Perspectives*. Der Clou: Die Jugendlichen übernehmen weitgehend selbst die Regie. Jeder und jede wählt ein eigenes Unterthema von globaler Bedeutung – etwa *Climate Change*, *Cultural Identity* oder *Digital Communication* – und beleuchtet es im englischsprachigen Kontext. Die Themenwahl erfolgt nicht zufällig, sondern orientiert sich an den Interessen, Hintergründen und Zukunftsplänen der Lernenden. Ein angehender Technikstudent befasst sich z. B. mit *AI Ethics in Silicon Valley*, eine Schülerin mit Migrationsgeschichte untersucht *Diversity in British Schools*.

Bereits in der ersten Phase erstellen die Lernenden einen eigenen Recherche- und Arbeitsplan: Was möchte ich herausfinden? Welche Quellen ziehe ich heran – Artikel, Podcasts, Studien? Und wie möchte ich präsentieren – klassisch als Vortrag, interaktiv als Panel-Diskussion oder kreativ als multimediale Präsentation? Die Lehrkraft legt nur den Zeitrahmen und die Bewertungskriterien fest (z. B. sprachliche Richtigkeit, analytische Tiefe, Kreativität der Darbietung). Der Rest liegt in der Hand der Klasse.

Während der Projektphase treffen sich die Jugendlichen regelmäßig in Kleingruppen, reflektieren ihre Fortschritte, geben sich gegenseitig Feedback, lösen gemeinsam Probleme. Die Lehrkraft beobachtet, hört zu, gibt gezielte Impulse. Sie ist mehr Coach als Dirigent.

Am Ende wird es ernst – und feierlich: Die Klasse organisiert eine eigene Konferenz auf Englisch. Alle präsentieren ihre Themen, gefolgt von einer Q&A-Runde. Die Atmosphäre ist professionell: Einige laden Gäste ein – Eltern, jüngere Schülerinnen und Schüler, andere Lehrkräfte. Wer auftritt, ist nicht mehr „nur“ Lernender, sondern Experte, Gastgeber, Diskussionspartner.

Dieses Projekt veranschaulicht *Empowerment* in voller Breite: Die Schülerinnen und Schüler erleben maximale Autonomie. Sie bestimmen nicht nur das *Was*, sondern auch das *Wie* und *Warum* ihres Lernens. Sie identifizieren sich mit ihren Themen, entwickeln Expertise, übernehmen Verantwortung. Die Motivation? Entsprechend hoch. Wer mitreden will, muss sich

auskennen – und will glänzen. Die Fremdsprache wird zum Mittel zum Zweck: Man liest Fachartikel, formuliert Argumente, diskutiert auf Augenhöhe – alles auf Englisch. Das Resultat: Handlungskompetenz. Und vor allem: Selbstwirksamkeit.

Wer merkt, dass er einen komplexen englischen Text nicht nur versteht, sondern seine Inhalte kritisch einordnen und präsentieren kann, wächst – fachlich und persönlich. Studien zeigen: Solche Erfolgserlebnisse sind der Motor für weitere Anstrengung (Schunk & Pajares, 2009).

Und mehr noch: Die Jugendlichen trainieren Schlüsselkompetenzen wie Zeitmanagement, Teamwork, digitale Recherche oder Präsentationstechniken – allesamt überfachlich und zukunftsrelevant. Die Lehrkraft wiederum sendet ein starkes Signal: *Ich traue euch das zu*. Diese Form des Vertrauens wirkt. Die Lernenden fühlen sich ernst genommen – nicht als passive Empfänger von Unterricht, sondern als aktive Gestalter ihrer Bildung. Viele berichten im Anschluss, dass sie sich nun eher zutrauen, eigenständig weiterzulernen – zum Beispiel durch englische Podcasts, YouTube-Debatten oder Fachlektüre.

Empowerment lässt sich auch auf die Berufsschule übertragen – dort oft in besonders praxisnaher Form. In einer kaufmännischen Berufsschulklasse etwa bearbeiten Auszubildende einen simulierten Geschäftsauftrag auf Englisch: Sie entwickeln ein Produktkonzept, kommunizieren mit „Kunden und Kundinneninnen“, bereiten eine Präsentation vor – alles in einem realitätsnahen Szenario. Auch hier erleben sie: *Ich kann handeln, verhandeln, überzeugen – in einer Fremdsprache*. Gerade für berufsorientierte Lernende ist dieses Gefühl enorm motivierend (Goller & Ziegler, 2020).

Was bleibt? *Empowerment* bedeutet in der Oberstufe und Berufsschule mehr als nur Mitbestimmung. Es bedeutet, dass Lernende erfahren: *Ich bin sprachlich handlungsfähig. Ich kann etwas bewegen*. Die Fremdsprache wird zum Werkzeug der Selbstgestaltung – für Studium, Beruf, Ausland. Selbstwirksamkeit wird zur treibenden Kraft, die durch schwierige Lernphasen trägt. Und genau dieses Gefühl – „Ich kann das“ – ist vielleicht der wertvollste Lerneffekt überhaupt.

7.4 Empowerment in der Erwachsenenbildung

In der Erwachsenenbildung – etwa in Volkshochschulkursen, Firmen-Sprachtrainings oder Integrationskursen – trifft man auf sehr heterogene Lerngruppen: Erwachsene bringen vielfältige Lebens- und Lernerfahrungen mit. Empowerment im fremdsprachlichen Erwachsenenunterricht bedeutet, diese Erfahrungen als Ressource anzuerkennen und den Lernenden größtmögliche Kontrolle über ihren Lernprozess zu geben.

Andragogische Prinzipien nach Knowles (1984) besagen, dass erwachsene Lernende besonders motiviert sind, wenn sie in die Planung und Evaluation des Lernens einbezogen werden und der Lernstoff *unmittelbar relevant* für ihre Lebensziele ist. Daraus folgt: Erwachsene fühlen sich

empowert, wenn der Unterricht an ihren Bedürfnissen anknüpft (z. B. Sprachkurs für den Beruf, für einen Auslandsaufenthalt, für den Alltag) und sie merken, dass sie die Richtung des Lernens mitbestimmen können.

Im Unterschied zur Schule sind Erwachsene nicht durch Schulpflicht gebunden – Freiwilligkeit und Eigenmotivation spielen eine zentrale Rolle. Umso mehr müssen Kursleitende darauf achten, dass Teilnehmende Erfolgserlebnisse haben und selbstwirksam lernen. Psychologische Studien belegen, dass gerade bei Erwachsenen eine geringe Selbstwirksamkeit (etwa der Gedanke „Sprachenlernen liegt mir nicht“) die Motivation stark hemmen und sogar zum Abbruch von Weiterbildungsangeboten führen kann (Gorges, 2015). Deshalb ist es entscheidend, Erwachsenen möglichst früh zu zeigen: „Du kannst das bewältigen!“ – sei es durch das Meistern kleiner Kommunikationssituationen oder sichtbare Fortschritte im Kurs.

Eine Untersuchung im Bereich Deutsch als Fremdsprache für Erwachsene ergab beispielsweise, dass Selbstwirksamkeitsüberzeugungen positiv mit Lernfortschritten korrelieren (Tanır, 2023). Anders gesagt: Wer glaubt, durch eigene Anstrengung erfolgreich lernen zu können, erzielt tatsächlich bessere Sprachfertigkeiten. Diese Rückkopplung kann gezielt genutzt werden, etwa durch Übungen zur Stärkung der Selbstwirksamkeit (z. B. Reflexion über bereits gemeisterte Lernschritte, Erfolgstagebücher; vgl. Winkel, 2021).

Zudem verstehen viele Lehrkräfte in der Erwachsenenbildung *Empowerment* auch im sozialen Sinne: Erwachsene Lernende sollen Mündigkeit erlangen – etwa für gesellschaftliche Teilhabe. Im Sprachkurs bedeutet das, sie zu befähigen, sich selbstbewusst im fremdsprachigen Alltag zu bewegen: als Eltern im Kontakt mit der Schule, als Arbeitnehmer und Arbeitnehmerinnen in internationalen Teams oder als Neubürger und Neubürgerinnen im Austausch mit Behörden.

Unterrichtspraktisches Beispiel:

In einem Abendkurs *Spanisch für den Urlaub* an der Volkshochschule sitzen etwa zehn Erwachsene unterschiedlichsten Alters – vom Studierende bis zur Lernenden im Rentenalter. Die Kursleitung gestaltet die erste Stunde als Bedarfsanalyse: Die Teilnehmenden erzählen (auf Deutsch, da dies für Nullanfänger auf Spanisch noch nicht in der Fremdsprache möglich ist), in welchen Situationen sie Spanisch gebrauchen möchten. Es kommen Wünsche wie *im Restaurant bestellen*, *mit Einheimischen smalltalken*, oder *auf dem Markt einkaufen können*. Daraus entwickelt die Kursleitung gemeinsam mit der Gruppe die inhaltlichen Schwerpunkte der kommenden Wochen – die Lernenden entscheiden also mit, welche Dialogsituationen und Wortfelder geübt werden.

Schon diese Partizipation schafft *Empowerment*: Die Teilnehmenden fühlen sich ernst genommen und motiviert, weil der Kurs genau auf ihre Ziele zugeschnitten ist. Im Verlauf des Kurses wird sehr handlungsorientiert gearbeitet. So üben die Teilnehmenden in Rollenspielen das Bestellen

im Restaurant – anfangs noch mit Spickzettel und viel Lachen, doch mit der Zeit immer flüssiger. Als die Kursleitung eines Abends spanische Tapas mitbringt und ein Restaurant simuliert, sind alle mit Eifer dabei – und am Ende kann jede:r eine Bestellung auf Spanisch aufgeben.

Dieser praktische Erfolg löst sichtbaren Stolz aus: Einige berichten, dass sie anfangs nicht glaubten, „in unserem Alter noch eine Sprache hinkriegen“ – und nun umso glücklicher über ihr Können sind. Hier zeigt sich der Effekt von *Empowerment*: Durch praxisnahe Anwendung (Essen bestellen) und Sofort-Rückmeldung (man wird verstanden und bekommt das richtige Gericht) steigt die Selbstwirksamkeit rapide. Die Lernenden erfahren unmittelbar, dass sie das Gelernte im echten Leben anwenden können – ein enormer Motivationsschub. Viele gehen anschließend mit dem Vorsatz nach Hause, bis zum nächsten Urlaub weiter zu üben.

Ähnlich verläuft eine andere Kurssequenz: Das Simulieren eines Markteinkaufs – mit echtem Obst und Gemüse im Klassenraum und spielerischen Dialogen – nimmt den Teilnehmenden die Scheu, spontan Spanisch zu sprechen. Die lockere Atmosphäre – Erwachsene schätzen Humor und Wertschätzung – trägt dazu bei, dass Fehlerangst abgebaut wird. Die Kursleitung unterstützt, gibt positives Feedback („Sehr gut, Sie haben das richtig formuliert!“) und ermutigt bei Fehlern mit Hilfestellung statt Kritik. Dieses Verhalten spiegelt den *Empowerment*-Ansatz wider: Lehrende verstehen sich nicht als autoritäre Wissensquelle, sondern als Lernbegleiter und -begleiterinnen, die Vertrauen in die eigene Lernfähigkeit fördern (Knowles, 1984).

Ein weiteres Beispiel ist ein Integrationskurs Deutsch, in dem *Empowerment* eine zentrale Rolle spielt. Viele Teilnehmende haben anfänglich Unsicherheiten oder sogar traumatische Erfahrungen. *Empowerment* bedeutet hier, ihnen zu zeigen, dass sie aktiv am gesellschaftlichen Leben teilnehmen können.

So kann der Unterricht etwa Exkursionen beinhalten – z. B. einen Besuch im Rathaus, bei dem Gespräche mit Mitarbeitenden geübt werden, oder das Verfassen echter Briefe und E-Mails an Institutionen. Wenn Teilnehmende anschließend einen Behördengang selbstständig meistern oder ein Schreiben verstehen können, steigt ihr Selbstwertgefühl deutlich.

Pädagogisch spricht man hier von *Lebensweltbezug*: Sprache wird zum Mittel, um das eigene Leben in die Hand zu nehmen – ein ultimativer *Empowerment*-Effekt. Die wissenschaftliche Literatur betont, dass Empowerment besonders für Bildungsbenachteiligte befähigend wirkt, weil es aus der Passivität herausführt (Nolda, 2010). Genau das geschieht in solchen Kursen: Aus ehemals zögerlichen Teilnehmenden werden aktive Subjekte, die sich zunehmend zutrauen, ihre Angelegenheiten selbst zu regeln. Die Motivation steigt deutlich – Lernen ist keine lästige Pflicht, sondern der Schlüssel zur Selbstständigkeit.

Fazit:

Der Erwachsenenbildungskontext zeigt: *Empowerment* wirkt doppelt – es steigert nicht nur die Sprachlern-Motivation, sondern stärkt auch das Selbstbewusstsein in anderen Lebensbereichen. Wenn Erwachsene erfahren, dass sie trotz eines vollen Berufslebens oder höheren Alters noch erfolgreich eine Fremdsprache lernen können, führt das oft zu einem generellen Haltungswandel: „Ich kann mir etwas Neues aneignen, wenn ich es will.“ – eine Einstellung, die lebenslanges Lernen fördert.

Im Fremdsprachenunterricht der Erwachsenenbildung geht es also nicht nur um Vokabeln und Grammatik, sondern auch um *Ermächtigung*: Lernende werden in die Lage versetzt, selbstgesteckte Ziele zu erreichen – sei es sicherer Smalltalk auf Reisen oder die Integration in eine neue Heimat. *Empowerment* und Selbstwirksamkeit sind dabei die tragenden Säulen – theoretisch fundiert (Bandura, 1997; Knowles, 1984) und praktisch belegt durch viele Bildungserfolge.

Jede Erfolgsgeschichte eines Erwachsenen, der dank eines Sprachkurses mit neuer Zuversicht durchs Leben geht, bestätigt: *Empowerment* in der Bildung – in jedem Alter und Kontext – wirkt.

Perspektiven und Materialien – Empowerment über den Unterricht hinaus

8.1 Selbstwirksamkeit als Bildungsziel

Selbstwirksamkeit ist mehr als ein psychologisches Konzept – sie ist die Erfahrung: *Ich kann etwas bewirken*. Gerade im Fremdsprachenunterricht, wo Unsicherheit, Fehlerangst und Hemmungen oft präsent sind, macht es einen Unterschied, ob Lernende sich selbst etwas zutrauen. Wer erlebt, dass sich Anstrengung lohnt, dass Fortschritt möglich ist und Rückschläge dazugehören, entwickelt nicht nur Motivation, sondern auch Resilienz.

Deshalb gehört Selbstwirksamkeit nicht an den Rand pädagogischer Ziele, sondern ins Zentrum. Sie entsteht nicht beiläufig, sondern durch gezielt gestaltete Momente: ein gelungenes Gespräch, ein ehrliches Lob, ein sichtbarer Lernfortschritt. Lehrkräfte können genau hier ansetzen – indem sie Räume schaffen, in denen Lernende ihre Stärken entdecken und aktiv gestalten dürfen.

Dabei geht es nicht um Perfektion, sondern um Entwicklung. Selbstwirksamkeit bedeutet, sich als handlungsfähig zu erleben – mit den eigenen Mitteln, im eigenen Tempo. Wenn Unterricht das ermöglicht, wird er mehr als Wissensvermittlung: Er wird zum Ort des Wachsens.

Konkrete Ansätze und Beispiele für die einzelnen Bildungsstufen finden sich z.B. ab Seite 88.

8.2 Empowerment als pädagogische Haltung

Empowerment im Fremdsprachenunterricht beginnt mit einem tiefen Vertrauen in die Lernenden – und in ihre Fähigkeit, sich sprachlich, persönlich und sozial weiterzuentwickeln. Dabei spielt Selbstwirksamkeit eine Schlüsselrolle: Wer erlebt, dass das eigene Handeln Wirkung zeigt, entwickelt Mut, Motivation und Eigeninitiative.

Zahlreiche Studien zeigen, wie sehr der Glaube an das eigene Können den Lernerfolg beeinflusst. Gerade im Sprachenlernen – wo man sich ausdrücken, Fehler riskieren und sich zeigen muss – ist dieser innere Antrieb entscheidend. Lernende brauchen Räume, in denen sie erleben: *Ich kann das schaffen*.

Empowerment als Haltung bedeutet, Lernprozesse so zu gestalten, dass diese Erfahrung möglich wird. Das geschieht nicht durch Belehrung, sondern durch Begegnung auf Augenhöhe: durch echtes Zuhören, durch partizipative Strukturen, durch ermutigendes Feedback und durch das Zutrauen, dass Fehler kein Scheitern sind, sondern Schritte auf dem Weg.

Wer so unterrichtet, wird zum Lernbegleiter, nicht zum Besserwisser. *Empowerment* zeigt sich in kleinen Dingen – einer ehrlichen Rückfrage, einer Wahlmöglichkeit, einem Gespräch, das

nicht nur die Leistung, sondern den Menschen sieht. Es ist keine Methode, sondern eine Grundhaltung. Sie schafft ein Klima, in dem sich Lernende als wirksam erleben – und genau das macht Lernen nachhaltig.

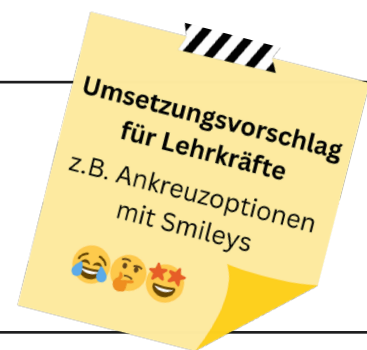
8.3 Materialien und Checklisten

Empowerment im Fremdsprachenunterricht beschränkt sich nicht auf das Verhalten der Lehrkraft oder das Unterrichtsgespräch – es lässt sich ebenso durch gezielte Materialien, Checklisten und Reflexionsinstrumente systematisch fördern. Solche Hilfsmittel helfen, *Empowerment* über den Unterricht hinaus zu verankern: Lernende können mit ihnen selbstständig weiterarbeiten, ihre Fortschritte visualisieren und ihr Lernen reflektieren.

Theoretisch stützen diese Materialien den Prozess der *Selbstregulation* (Zimmerman, 2002) und greifen Konzepte wie Selbstwirksamkeit und Autonomie auf praktische Weise auf. Wenn Schülerinnen und Schüler etwa ihre Lernfortschritte dokumentieren oder sich anhand klarer Kriterien selbst einschätzen, übernehmen sie aktive Kontrolle über den Lernprozess – ein Kernelement von Empowerment.

Beispiel für eine einfache Checkliste (Niveau A1):

- Ich habe heute konzentriert gearbeitet.
- Ich habe etwas Neues gelernt.
- Ich habe mir selbst beim Lernen geholfen.



Diese Selbsteinschätzung ist an bayerischen Grundschulen z.B. seit dem Schuljahr 2014/2015 institutionalisiert. Damals wurde die Möglichkeit geschaffen, das Zwischenzeugnis durch ein dokumentiertes Lernentwicklungsgespräch zu ersetzen. Seit dem Schuljahr 2020/2021 kann auch das Jahreszeugnis der Jahrgangsstufen 1 bzw. 3 durch ein Lernentwicklungsgespräch ersetzt werden. Solche Gespräche enthalten eine Selbsteinschätzung der Lernenden genauso wie eine Fremdeinschätzung durch die Lehrkraft und gemeinsam vereinbarte Lernziele (Bayerisches Staatsministerium, 2020).

An anderen Schulformen lassen solche institutionalisierten Blicke auf den eigenen Lernerfolg oft noch auf sich warten und bleiben häufig dem individuellen Engagement einzelner Lehrkräfte überlassen. Dabei zeigt gerade die Selbstbestimmungstheorie, wie bedeutsam es ist, Lernenden Wahlmöglichkeiten und Selbstbeurteilungsräume zu eröffnen (Deci & Ryan, 2002). Materialien wie Portfolios oder Checklisten bieten genau solche Räume und fungieren als Werkzeuge zur Selbstbefähigung: Sie ermöglichen es den Lernenden, ihren Lernweg eigenverantwortlich zu gestalten und dabei nicht nur fachliche, sondern auch methodische und reflexive Kompetenzen zu erweitern.

Darüber hinaus unterstützen gut konzipierte Materialien auch die Lehrkraft dabei, *Empowerment* strukturiert umzusetzen – etwa durch Planungsschecklisten, die sicherstellen, dass im Unterricht genügend Schüleraktivität und Wahlfreiheit eingeplant sind.

Im Folgenden werden bewährte und auch neuere Instrumente vorgestellt, die *Empowerment* im Fremdsprachenlernen konkret unterstützen.

- **Lernportfolios und Ich-kann-Checklisten**

Ein zentrales Instrument zur Förderung von *Empowerment* ist das *Lernportfolio* – insbesondere in Form des Europäischen Sprachenportfolios (ESP). Darin dokumentieren Lernende ihre Sprachlernbiografie, sammeln Zertifikate und – am wichtigsten – schätzen mit Checklisten ihre Fähigkeiten selbst ein.

Diese Listen sind in Ich-Form („Ich kann ...“) formuliert und enthalten konkrete Beschreibungen für verschiedene Niveaus. Die Ich-Form ermöglicht es den Lernenden, sich als aktive Beteiligte ihres Lernprozesses zu erleben – nicht als bloße Empfänger von Bewertung.

Zum Beispiel könnte eine Checkliste für Niveau A1 Englisch Punkte enthalten wie:

- „Ich kann jemanden begrüßen und mich vorstellen.“
- „Ich kann Zahlen bis 100 verstehen und nennen.“
- „Ich kann in einem Restaurant etwas bestellen.“

Die Schülerinnen und Schüler markieren, was sie bereits können, und erkennen zugleich, was sie sich als nächstes vornehmen möchten. Dieses Vorgehen fördert Selbsteinschätzungskompetenz und wirkt motivierend: Lernfortschritte werden sichtbar und greifbar.

Ein konkretes Praxisbeispiel: In einer 7. Klasse führte eine Lehrkraft einmal pro Monat einen *Portfolio*-Tag ein: Die Lernenden reflektierten, was sie im letzten Monat gelernt hatten, ergänzten neue Kann-Beschreibungen und wählten ein besonders gelungenes Arbeitsprodukt für ihre Mappe aus. Viele Schülerinnen berichteten später, dass ihnen gerade dieser Rückblick geholfen habe, ihr eigenes Lernen bewusster wahrzunehmen.

Materialvorschlag: Ein einfaches Monatsblatt mit drei Feldern:

- Das habe ich gelernt: _____
- Das ist mir besonders gut gelungen: _____
- Das möchte ich noch besser können: _____

Im Vergleich zu klassischen „Du sollst“-Listen, die leicht Druck erzeugen, wirkt die „Ich kann“-Formulierung ermutigend – sie aktiviert und stärkt das Verantwortungsgefühl.

Empirisch wird dem Sprachenportfolio zugeschrieben, Selbstwirksamkeit zu erhöhen, da Lernende erfahren: „Mein Lernfortschritt liegt in meiner Hand – und ich sehe schwarz auf weiß, was ich erreicht habe.“ (Schneider & Lenz, 2001).

Lehrkräfte berichten, dass gerade zurückhaltende Schülerinnen durch das Führen eines Portfolios mehr Engagement zeigen. Manche übernehmen sogar gerne die Aufgabe, neue Kann-Beschreibungen zu formulieren – ein deutliches Zeichen dafür, dass sie sich ihrer Fortschritte bewusst werden.

Wichtig ist jedoch die Regelmäßigkeit im Einsatz: Zum Beispiel ein kurzer Eintrag nach jeder Unterrichtseinheit, eine Selbstbewertung nach einer Lernzielkontrolle oder ein Rückblick vor den Ferien. Nur so wird das Portfolio zu einem lebendigen Reflexionsinstrument – nicht zu einer einmaligen Dokumentationsmappe

• **Lerntagebücher und Reflexionsbögen:**

Ein weiteres wertvolles Material sind *Lerntagebücher* – persönliche Journale, in denen Lernende ihren eigenen Lernprozess festhalten. Nach Unterrichtsstunden oder am Ende der Woche schreiben sie in kurzen Sätzen, was sie gelernt haben, was gut geklappt hat, wo sie Schwierigkeiten hatten und welche Fragen noch offen sind. Dieser schriftliche Dialog mit sich selbst fördert die Metakognition und damit auch das *Empowerment*. Die Lernenden nehmen bewusst wahr, wie sie lernen, und entdecken eigene Muster (Schmitz & Wiese, 2006).

Lehrkräfte können die Reflexion unterstützen, indem sie gezielte Impulsfragen stellen, etwa:

- „Was hast du heute Neues ausprobiert?“
- „Wie hast du ein Problem gelöst?“
- „Welche Strategien haben dir geholfen?“

So wird die Reflexion konkret und greifbar. Lerntagebücher sind flexibel einsetzbar und für alle Altersstufen geeignet – von einfachen Smileys und einem Satz in der Grundschule bis hin zu ausführlicheren Einträgen in der Oberstufe oder Erwachsenenbildung.

Alternativ oder ergänzend können *Reflexionsbögen* verwendet werden, die konkrete Fragen stellen, etwa nach Abschluss eines Projekts oder einer Unterrichtseinheit. Beispiele für Fragen sind:

- „Worauf bist du besonders stolz bei deiner Präsentation?“
- „Was würdest du beim nächsten Mal anders machen?“
- „Welche neuen Strategien möchtest du ausprobieren?“

Diese Fragen lenken den Blick sowohl auf Erfolge (und stärken so die Selbstwirksamkeit) als auch auf Lernstrategien (und fördern die Selbststeuerung).

Die Ergebnisse der Selbstreflexion können – müssen aber nicht – im Unterrichtsgespräch geteilt werden. Entscheidend ist, dass die Lernenden sich ernsthaft mit ihrem eigenen Lernprozess auseinandersetzen. Studien belegen, dass regelmäßige Reflexion die Lernleistung verbessert, weil die Schülerinnen und Schüler ihre Fortschritte und Methoden bewusster wahrnehmen (Hattie, 2009). Noch wichtiger ist die Botschaft, die damit vermittelt wird: „Deine Sicht auf dein Lernen zählt.“ – ein Kernelement von Empowerment.

Praktische Tipps für die Umsetzung:

- **Regelmäßigkeit schaffen:** Fordern Sie die Lernenden an festen Zeitpunkten auf, ihre Lerntagebücher zu führen, z. B. wöchentlich oder nach größeren Unterrichtseinheiten.
- **Freiraum geben:** Erlauben Sie den Lernenden, in ihrem Lerntagebuch auch kreativ zu sein – Zeichnungen, Mindmaps oder kurze Videos (bei digitaler Form) sind möglich.
- **Impulse setzen:** Nutzen Sie zu Beginn gezielte Fragen oder Themen, um die Reflexion anzuregen. Mit der Zeit können Lernende auch eigene Fragen formulieren.
- **Sicherer Raum:** Machen Sie deutlich, dass Lerntagebücher private Arbeitsmaterialien sind, die nicht benotet werden. Nur wer möchte, teilt Einträge im Unterricht.
- **Dialog fördern:** Bieten Sie bei Bedarf Einzelgespräche oder Feedback an, um den Reflexionsprozess zu vertiefen und Lernende persönlich zu unterstützen.
- **Differenzieren:** Passen Sie Umfang und Komplexität der Reflexionsaufgaben an Alter und Sprachlevel an, damit niemand überfordert wird.

So werden Lerntagebücher und Reflexionsbögen zu lebendigen Werkzeugen, die Lernenden helfen, ihr Lernen selbstbewusst zu steuern und ihre Sprachkompetenzen nachhaltig zu verbessern.

<p><i>Beispiel Grundschule:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Heute habe ich ____ gelernt. – Ich fand es ____. – ____ möchte ich nächstes Mal besser machen. 	<p><i>Beispiel Sek I:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Mein Lernziel heute war: ____ – Habe ich es erreicht? (Ja/ Teilweise/ Nein) – Was war hilfreich, was hinderlich?
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

**Umsetzungsvorschlag
für Lehrkräfte**
z.B. Ankreuzoptionen
mit Smileys

Mit derartigen Reflexionsbögen lassen sich unterschiedliche Aspekte der Lerngeschehens abprüfen bzw. der Blick der Lernenden für unterschiedliche Aspekte fördern:

Frage	Ziel
Was hast du heute Neues gelernt?	Rückblick
Womit hattest du Schwierigkeiten?	Problemerkennung
Wie hast du dir geholfen?	Strategiebewusstsein
Was möchtest du nächste Woche verbessern?	Ausblick/Planung

- **Visuelle Kompetenztabellen und Fortschrittsanzeigen:**

Viele Lernende sprechen gut auf *Visualisierungen* an – Materialien, die das Lernen sichtbar machen, fördern Transparenz und Motivation (Hattie, 2009). Ein Beispiel hierfür sind *Kompetenzraster* oder *Tabellen*, in denen die Anforderungen eines Fachs in verschiedenen Niveaustufen beschrieben sind. Ähnlich wie die bereits erwähnten Checklisten können diese Raster an der Klassenwand hängen oder in Schülerheften abgeheftet werden. So erhalten Ihre Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, ihren Lernstand auf einen Blick einzuschätzen.

In einigen Schulen kommen beispielsweise sogenannte *Lernziel-Tafeln* zum Einsatz:

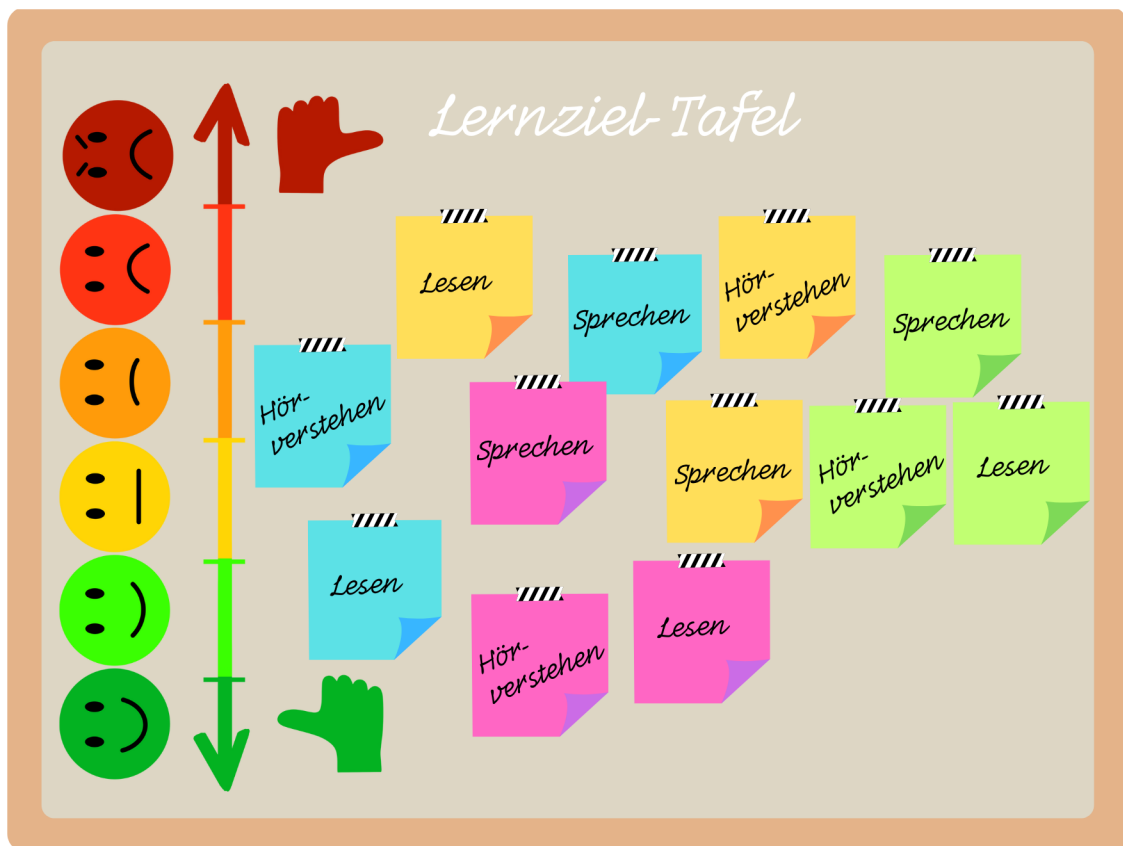


Abb. 11: Beispiel für eine Lernziel-Tafel

Für jede Fertigkeit (Hörverstehen, Leseverstehen, Schreiben, Sprechen, Mediation) gibt es eine Skala oder Farbfelder, die vom einfachen zum schwierigen Niveau reichen. Die Lernenden markieren mit Kärtchen oder Aufklebern, wo sie sich aktuell sehen. Wenn jemand beispielsweise im Hörverstehen vom „Basisniveau“ zum „Fortgeschrittenen“ aufsteigt (weil er nun 10-minütigen Hörtexten folgen kann), wird das entsprechende Kärtchen weiter nach oben versetzt. Diese Fortschrittsanzeigen wirken motivierend und fördern den Wettbewerb mit sich selbst statt mit anderen.

Ähnlich funktionieren Lernfortschrittskurven oder -diagramme, in die Leistungen oder Übungspunkte eingetragen werden – etwa die Anzahl der wöchentlich gelernten Vokabeln. Die Visualisierung macht Trends sichtbar, beispielsweise eine steigende Kurve bei der Anzahl der gelesenen Seiten im Fremdsprachentagebuch und können anregen über positive (oder auch weniger positive) Lerntrends nachzudenken.

Auch digitale Tools können diesen Prozess unterstützen: Es gibt Apps und Lernplattformen, die Kompetenzen in Form von Fortschrittsbalken oder *Badges* darstellen, sobald ein Modul abgeschlossen wurde. Solche *Gamification*-Elemente sollten zwar dosiert eingesetzt werden, können aber insbesondere Jugendliche zusätzlich aktivieren.

Entscheidend bei allen Visualisierungen ist, dass sie individuelle Fortschritte aufzeigen und nicht dem Leistungsvergleich mit anderen dienen. Richtig eingesetzt, fördern sie die Selbstwirksamkeit und machen das Lernen für die Schülerinnen und Schüler greifbarer.

- **Stärkenkarten und Ressourcenplakate:**

Empowerment bedeutet auch, sich der eigenen Stärken bewusst zu werden. Dabei helfen Materialien wie sogenannte *Stärkenkarten*. Diese bestehen aus Kartensets, auf denen verschiedene positive Eigenschaften oder Fähigkeiten stehen – etwa „kreativ“, „hilfsbereit“, „ausdauernd“ oder „sprachbegabt“. In einer Fremdsprachenklasse könnte man beispielsweise einen Reflexionskreis einleiten, in dem jede Schülerin und jeder Schüler eine Karte auswählt, die eine persönliche Stärke beschreibt – idealerweise eine, die sie oder er in der letzten Aufgabe gezeigt hat (siehe Abb. 12 auf der nächsten Seite). Alternativ können auch die Mitschülerinnen und Mitschüler eine Karte für jemanden auswählen – im Sinne eines wertschätzenden *Peer-Feedbacks*.

Beispielhafte Stärkenkarten für den Sprachunterricht:

- Ich spreche mutig vor der Klasse.
- Ich helfe anderen beim Übersetzen.
- Ich kann mir neue Wörter gut merken.
- Ich bleibe dran, auch wenn es schwierig wird.
- Ich stelle gute Fragen.

Solche Rituale lenken den Blick bewusst auf das Positive und geben insbesondere leistungsschwächeren Lernenden Momente der Anerkennung. Ein Beispiel: „Du hast zwar im Vokabeltest nicht so gut abgeschnitten, aber du warst sehr ausdauernd beim Üben – das ist eine wichtige Stärke.“ Die Karten stammen ursprünglich aus dem Coaching und der sozialen Arbeit, werden aber auch im Bildungsbereich zunehmend eingesetzt, weil sie niedrigschwellig, spielerisch und zugleich wirksam sind.



Abb. 12: Beispiel für Stärkekarten

Ähnlich funktionieren *Ressourcenplakate* oder *Kompetenzbäume*: Die Lernenden gestalten ein Plakat oder zeichnen einen Baum, dessen Äste oder Blätter mit ihren individuellen Stärken und Lernerfolgen beschriftet werden – zum Beispiel: „Kann gut zuhören“, „Kennt viele englische Tiernamen“, „Traut sich, vor der Klasse zu sprechen“. Dieses Poster kann im Heft gesammelt oder im Klassenzimmer aufgehängt werden. Immer wenn jemand eine neue Fähigkeit zeigt oder eine Herausforderung meistert, kommt ein neues Blatt am Baum hinzu.



Abb. 13: Beispiel für einen Kompetenzbaum

Solche Visualisierungen fördern einen Perspektivwechsel: weg von Defiziten, hin zur Stärkenorientierung – eine Grundvoraussetzung für Empowerment (Gordon, 2014). Gerade im Fremdsprachenunterricht, der bei manchen Schülerinnen und Schülern mit Unsicherheit oder Angst vor Fehlern verbunden ist, kann es enorm entlastend und motivierend wirken, wenn die eigenen Ressourcen sichtbar und anerkannt werden.

- **Leitfäden für Lerncoaching und Feedback:**

Materialien für *Empowerment* umfassen nicht nur Arbeitsblätter für Lernende, sondern auch praxisnahe Hilfen für Lehrkräfte, um *Empowerment*-förderliche Prozesse professionell zu begleiten. Ein zentrales Beispiel sind strukturierte *Leitfäden für Lerncoaching-Gespräche*. Wenn Sie regelmäßig kurze, individuelle Gespräche mit Ihren Schülerinnen und Schülern führen – etwa alle paar Wochen zehn Minuten pro Person – kann eine einfache Checkliste dabei unterstützen, den Austausch zielgerichtet und wertschätzend zu gestalten.

Typische Gesprächsimpulse wären etwa:

- Wie schätzt du deinen Lernfortschritt in der letzten Zeit ein?
- Woran möchtest du als Nächstes arbeiten?
- Was hat dir beim Lernen geholfen?
- Wo brauchst du Unterstützung – und wobei möchtest du mehr Freiraum?

Solche Leitfäden fördern Gespräche auf Augenhöhe. Sie treten als beratende Begleitung auf, während die Lernenden als Expertinnen und Experten ihrer eigenen Lernprozesse ernst genommen werden. Das Gespräch signalisiert: Die Verantwortung für das Lernen liegt mit bei den Schülerinnen und Schülern – aber sie werden dabei nicht allein gelassen. Dieses Gefühl geteilter Verantwortung ist ein zentrales Merkmal von Empowerment in der Lehrer-Schüler-Beziehung (Schüler, 2007).

Coachingbogen für Einzelgespräche (Vorschlag):

Name: ____ | Datum: ____

Mein Ziel seit dem letzten Gespräch war: ____



Ich habe es erreicht / teilweise erreicht / nicht erreicht



Was hat mir geholfen: ____



Wo brauche ich noch Unterstützung: ____



Neues Ziel bis zum nächsten Mal: ____

Auch für *Peer-Feedback* sind unterstützende Materialien hilfreich: Zum Beispiel kurze Feedbackbögen, die nach einer Präsentation oder Gruppenarbeit von den Mitschülerinnen und Mitschülern ausgefüllt werden. Darauf können einfache Symbole verwendet werden – etwa zwei Smileys für gelungene Aspekte und eine Glühbirne für einen konstruktiven Vorschlag. Die klare Struktur hilft dabei, sich auf das Wesentliche zu konzentrieren und gleichzeitig einen wertschätzenden Ton zu wahren. Schülerinnen und Schüler lernen auf diese Weise, einander Rückmeldung zu geben, ohne zu bewerten – sondern um zu unterstützen.

Wenn Lernende sich gegenseitig ernst nehmen, anerkennen und helfen, entsteht mehr als individuelles *Empowerment*: Es entwickelt sich eine gemeinsame Haltung, eine Lerncommunity, in der alle Verantwortung füreinander übernehmen. So wird aus einer Schulklasse ein unterstützendes Netzwerk, das das Lernen jedes Einzelnen stärkt.

Fazit: Empowerment greifbar machen

Zusammenfassend lässt sich festhalten: Es steht eine Vielzahl an Materialien und Werkzeugen zur Verfügung, um *Empowerment* im Fremdsprachenunterricht auch jenseits der direkten Unterrichtsinteraktion gezielt zu fördern. Ob Portfolio, Checkliste, Lerntagebuch, Kompetenzraster, Stärkenkarte oder Coachingbogen – allen gemeinsam ist, dass sie die Lernenden konsequent ins Zentrum rücken. Sie strukturieren Selbstreflexion und Mitbestimmung so, dass Schülerinnen und Schüler schrittweise die Regie über ihren Lernprozess übernehmen.

Wichtig ist, dass diese Instrumente nicht bloß einmalig eingeführt, sondern kontinuierlich genutzt und in den Schulalltag integriert werden. So entstehen Routinen des selbstgesteuerten Lernens: Lernende planen, handeln, überprüfen und justieren – und genau diese Schleife ist es, die nachhaltiges Empowerment ermöglicht (Zimmerman, 2002).

Für Lehrkräfte bedeuten solche Materialien zwar zunächst einen gewissen Mehraufwand bei der Einführung. Langfristig aber entlasten sie den Unterrichtsalltag, weil die Lernenden selbstständiger, zielgerichteter und motivierter arbeiten. Gerade im Fremdsprachenunterricht, der auf aktiver Beteiligung beruht, zahlt sich diese Investition aus.

Dabei muss nicht jede Lehrkraft das Rad neu erfinden: Viele Materialien lassen sich in kollegialer Zusammenarbeit gemeinsam entwickeln oder anpassen. Darüber hinaus stehen zunehmend qualitätsvolle Vorlagen zur Verfügung – sei es über Schulplattformen, Verlagsangebote oder frei zugängliche Online-Ressourcen. Zahlreiche dieser digitalen oder analogen Materialien sind bereits praxiserprobt und oft mit viel Sorgfalt gestaltet.

Solche Materialien gibt es nicht nur für Lernende – auch für Lehrkräfte finden sich zunehmend Angebote, die der eigenen Reflexion, Selbstfürsorge und Motivation dienen: von positiven Affirmationen über kurze Achtsamkeitsübungen bis hin zu Coachingkarten für das Lehrerzimmer. Denn Empowerment beginnt auch bei denjenigen, die unterrichten. Nur wer sich selbst als handlungsfähig und wertgeschätzt erlebt, kann diese Haltung glaubwürdig an Lernende weitergeben. Eine Schule, die Selbstwirksamkeit und Partizipation fördern will, sollte daher nicht nur bei den Schülerinnen und Schülern, sondern auch beim Kollegium ansetzen.

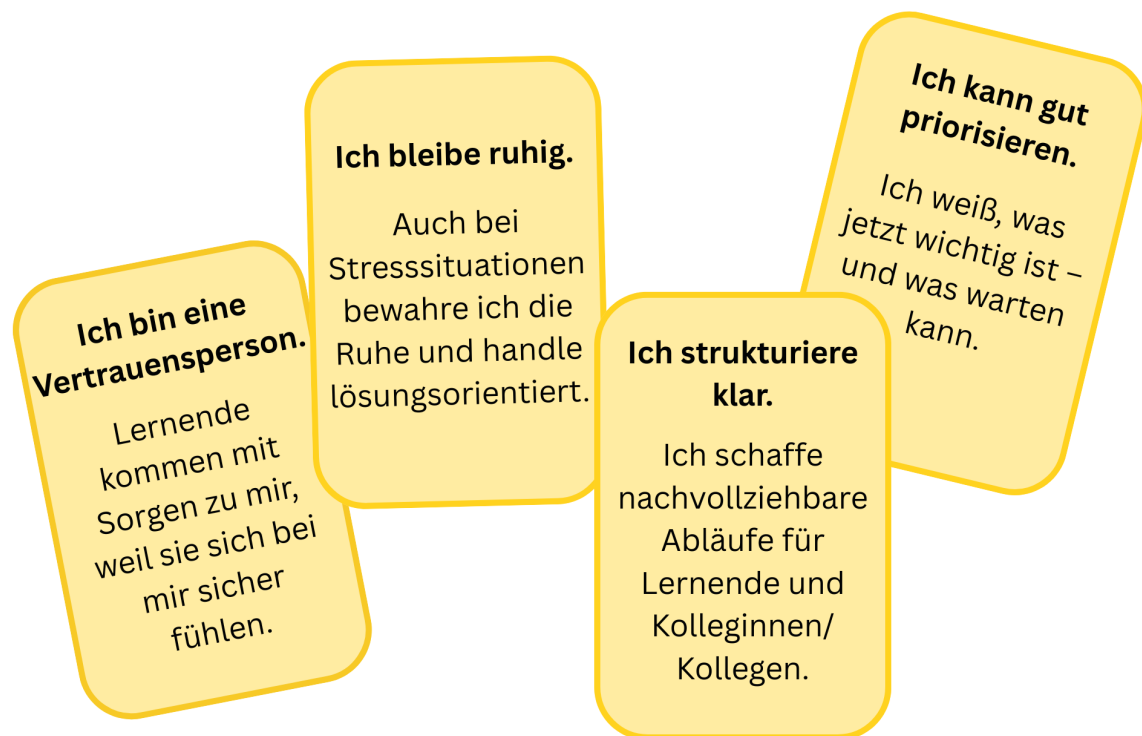


Abb. 14: Beispiel für Stärkekarten für Lehrkräfte

Die vorgestellten Materialien schlagen eine Brücke zwischen pädagogischen Prinzipien und konkretem Unterrichtshandeln. Sie machen *Empowerment* nicht nur denk- und wünschbar, sondern konkret erfahrbar – für Lernende wie für Lehrkräfte. Letztlich profitieren beide Seiten: Schülerinnen und Schüler erleben mehr Freude und Erfolg im Sprachlernen, und die Lehrkräfte erfahren eine sinnstiftendere, zufriedenstellendere Praxis. Eine Praxis, die dem Bildungsziel gerecht wird, mündige, selbstbewusste Persönlichkeiten zu fördern (Bandura, 1997; Meyer & Lindmeier, 2012).

Abbildungsverzeichnis

Umschlagbild (Eigene Darstellung, erstellt mit Canva)

Übersichtsgrafik: Aufbau des Buches (Eigene Darstellung, erstellt mit Canva)

Abb. 1: Das mesolimbische System (Verändert nach: Böttger, 2023)

Abb. 2: Orbitofrontaler Kortex und Insula (Verändert nach: Böttger, 2023)

Abb. 3: Presenters Card Anfängerniveau (Eigene Darstellung, erstellt mit Canva)

Abb. 4: Presenters Card Mittelstufe (Eigene Darstellung, erstellt mit Canva)

Abb. 5: Die Angst-Spirale (Eigene Darstellung, erstellt mit Canva)

Abb. 6: Die Freude-Spirale (Eigene Darstellung, erstellt mit Canva)

Abb. 7: „Angst? – Na und?“-Kärtchen (Eigene Darstellung, erstellt mit Canva)

Abb. 8: Rollenspiel-Karten (Eigene Darstellung, erstellt mit Canva)

Abb. 9: Check-in/Check-out-Routine (Eigene Darstellung, erstellt mit Canva)

Abb. 10: Angst-Barometer im Klassenzimmer (Eigene Darstellung, erstellt mit Canva)

Abb. 11: Beispiel für eine Lernziel-Tafel (Eigene Darstellung, erstellt mit Canva)

Abb. 12: Beispiel für Stärkekarten (Eigene Darstellung, erstellt mit Canva)

Abb. 13: Beispiel für einen Kompetenzbaum (Eigene Darstellung, erstellt mit Canva)

Abb. 14: Beispiel für Stärkekarte für Lehrkräfte (Eigene Darstellung, erstellt mit Canva)

Literaturverzeichnis

- Abood, M. H., & Abu Melhim, A. R. H. (2015). Examining the effectiveness of group counseling in reducing anxiety for Jordanian EFL learners. *Journal of Language Teaching and Research*, 6(4), 749–757. <https://doi.org/10.17507/jltr.0604.06>
- Aita, S. (2009). The theatre in language learning (TiLL) model: Exploring theatre as pedagogy in the L2 environment. *Scenario*, 3(1), 64–80. <https://doi.org/10.33178/scenario.3.1.6>
- Akar, Ç.S. (2021). Speaking anxiety of learners of English in Turkey at different age groups. *Language Education and Technology (LET Journal)*, 1(2), 63-78. <https://langedutech.com/letjournal/index.php/let/article/view/13/8>
- Aladini, A. A., & Abu Owda, M. (2020). Students' self-efficacy towards learning English through drama and CLIL. *Research Journal of Education*, 6(8), 113–120.
- Al-Hawamdeh, B. O. S., Hussen, N., & Abdelrasheed, N. S. G. (2023). Portfolio vs. summative assessment: Impacts on EFL learners' writing complexity, accuracy, and fluency (CAF); self-efficacy; learning anxiety; and autonomy. *Language Testing in Asia*, 13 (12). <https://doi.org/10.1186/s40468-023-00225-5>
- Allinder, R. M. (1994). The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers. *Journal of Special Education*, 28(3), 331–344.
- Alrabai, F. (2022). The predictive role of anxiety and motivation in L2 proficiency: An empirical causal model. *Language Teaching Research*, 00(0), 1–39. <https://doi.org/10.1177/13621688221136247>
- Anyadubalu, C. C. (2010). Self-efficacy, anxiety, and performance in the English language among middle-school students in an English language program in Bangkok. *International Journal of Human and Social Sciences*, 5(3), 193–198.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1989). Social cognitive theory. In R. Vasta (Ed.), *Annals of child development: Vol. 6. Six theories of child development* (pp. 1–60). JAI Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2020). *Mehr Lernentwicklungsgespräche und schlankere Zeugnisse für die Grundschülerinnen und Grundschüler in Bayern - Leistungsrückmeldung am Puls der Zeit*. https://www.isb.bayern.de/fileadmin/user_upload/Grundschule/Leistungsrueckmeldung_Materialien/hr_Zeugnisse_gs_2021.pdf
- Böttger, H. (2023). *Neurodidaktik des frühen Sprachenlernens: Wo die Sprache zuhause ist*. 2., aktualisierte Aufl.. Verlag Julius Klinkhardt.

- Böttger, H., & Költzsch, D. (2020). The fear factor: Xenoglossophobia or how to overcome the anxiety of speaking foreign languages. *Training Language and Culture* 4(2), 43-55. <https://doi.org/10.22363/2521-442X-2020-4-2-43-55>
- Böttger, H., & Höppner, B. (2024). Muscle memory and the development of speaking skills: unveiling neuromotor foundations and methodological approaches in foreign language education. *Journal of Linguistics and Language Teaching* 15(1), 13-32. <https://linguisticsandlanguageteaching.blogspot.com/search/label/81%20B%C3%B6ttger>
- Böttger, H., Höppner, B., Hoffmann, T., Reichel, A., Stadler-Heer, S., Steinbach, A. (2024). *Englisch draußen lernen: raus aus den Klassenzimmern und Seminarräumen*. (Schriftenreihe Fachdidaktik Englisch Band 2). DOI: [10.17904/ku.edoc.33956](https://doi.org/10.17904/ku.edoc.33956)
- Botes, E., Dewaele, J.-M., & Greiff, S. (2020). The foreign language classroom anxiety scale and academic achievement: An overview of the prevailing literature and a meta-analysis. *Journal for the Psychology of Language Learning*, 2, 26–56. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1352561.pdf>
- Brophy, J., & Good, T. (1976). *Teacher-student relationships: Causes and consequences*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44(6), 473–490.
- Cenoz, J. (2017). Translanguaging in school context. International perspectives: An introduction. *Journal of Language, Identity and Education*, 16, 193–1-98. <https://doi.org/10.1080/15348458.2017.1327816>
- Cenoz, J.; Gorter, D. (2021). *Pedagogical Translanguaging*. Cambridge University Press. <https://www.cambridge.org/core/elements/pedagogical-translanguaging/67802C1E5AE4A418AE3B8E2DEFBAD30A>
- Chastain, K. (1975). Affective and ability factors in second language acquisition. *Language Learning*, 25, 153-161. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1975.tb00115.x>
- Chen, Y.-J., & Hsu, L. (2022). Enhancing EFL learners' self-efficacy beliefs of learning English with emoji feedback in CALL: Why and how. *Behavioral Sciences*, 12(7), 227. <https://doi.org/10.3390/bs12070227>
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 77(1), 113–143. <https://doi.org/10.3102/003465430298563>
- Cummins, J. (2001). Empowering minority students: A framework for intervention. *Harvard Educational Review*, 71(4), 656–675.
- Çelebi, S. (2009). *Teachers and students' views on anxiety in English classrooms and attitudes towards English* (Unveröffentlichte Masterarbeit). Çukurova Üniversitesi, Adana, Türkei.

- Çubukçu, F. (2008). A study on the correlation between self-efficacy and foreign language learning anxiety. *Journal of Theory and Practice in Education*, 4(1), 148–158.
- da Silva, N., & Carbonneau, H. (2021). Self-actualization and self-efficacy in the elderly in a ludic Italian language learning program: A theoretical framework. *LICERE – Revista do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer*, 24(1), 78–105. <https://doi.org/10.35699/2447-6218.2021.29496>
- Davis, H. A. (2018). *Classroom management and student empowerment: strategies for secondary educators*. Routledge.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The „what“ and „why“ of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research*. University of Rochester Press.
- Deutsches Institut für Menschenrechte (Hrsg.). (2007). Sprachförderung als Empowerment. In *Zwangsverheiratung in Deutschland – Konzept für ein Informations- und Unterstützungsnetzwerk zur effektiven Hilfe gegen Zwangsverheiratung* (S. 105–116). Berlin: DIMR.
- 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, 11–22. <https://doi.org/10.22599/jesla.6>
- 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.
- Dewaele, J.-M., & Alfawzan, M. (2018). Does the effect of enjoyment outweigh that of anxiety in foreign language performance? *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8(1), 21–45. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2018.8.1.2>
- Dewaele, J.-M. (2020). Psychometric, sociobiographical and linguistic predictors of foreign language anxiety. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 41(3), 218–234.
- Dong, L., Liu, M., & Yang, F. (2022). The relationship between foreign language classroom anxiety, enjoyment, and expectancy-value motivation and their predictive effects on Chinese high school students' self-rated foreign language proficiency. *Frontiers in Psychology*, 13, Article 860603. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.860603>
- Dörnyei, Z. (2009). The L2 motivational self system. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 9–42). Multilingual Matters.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House.

- Figuroa Flores, J. F. (2015). Using gamification to enhance second language learning. *Digital Education Review*, 27, 32–54.
- Goetze, J., & Driver, M. (2022). Is learning really just believing? A meta-analysis of self-efficacy and achievement in SLA. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 12(2), 233–259. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2022.12.2.3>
- Goller, M., & Ziegler, B. (Hrsg.) (2020). *Agentic perspective on vocational education and training*. Springer.
- Gordon, T. (2014). *Teacher effectiveness training: The program proven to help teachers bring out the best in students of all ages*. Three Rivers Press.
- Gorges, J. (2015). Why adults learn: Interpreting adults' reasons to participate in education in terms of Eccles' subjective task value. *International Online Journal of Education and Teaching*, 2(1), 26–41.
- Graham, S., & Macaro, E. (2008). Strategy instruction in listening for lower-intermediate learners of French. *Language Learning*, 58(4), 747–783. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2008.00478.x>
- Gregersen, T., & Horwitz, E. K. (2002). Language learning and perfectionism: Anxious and non-anxious learners' reactions to their own oral performance. *Modern Language Journal*, 86, 562–570. <http://dx.doi.org/10.1111/1540-4781.00161>
- Goddard, R., Hoy, W., & Hoy, A. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37(2), 479–507.
- Hadden, A. A., & Frisby, B. N. (2018). Face threat mitigation in feedback: An examination of student feedback anxiety, self-efficacy, and perceived emotional support. *Communication Quarterly*, 67(1), 60–75. <https://doi.org/10.1080/01463373.2018.1531043>
- Hamari, J., Koivisto, J., & Sarsa, H. (2014). Does gamification work? – A literature review of empirical studies on gamification. In *Proc. of the 47th Hawaii International Conference on System Sciences (HICSS)* (pp. 3025–3034).
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.
- Hattie, J., & Yates, G. (2014). *Visible learning and the science of how we learn*. Routledge.
- Höppner, B.; Steinbach, A. (2025). Unterricht im Freien: Ein Lösungsansatz gegen Fremdsprachensprechangst?! In Thaler, E. *Impulsgeber Fremdsprachen - Best Practice und aktuelle Tagungs-Diskussionen 2*. (S. 69–76).
- Holec, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Pergamon.

- Horwitz, E. K. et al. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125–132. <https://doi.org/10.2307/327317>
- Horwitz, E. K. (1988): The beliefs about language learning of beginning university foreign language students. *The Modern Language Journal* 72(3). 283–294. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1988.tb04190.x>
- Horwitz, E. K. (2010). Foreign and second language anxiety. *Language Teaching*, 43(2), 154–167.
- Horwitz, E. K. (2017). On the misreading of Horwitz et al. (1986) and the need to broaden the concept of foreign language anxiety. *The Modern Language Journal*, 101(1), 155–158. <https://doi.org/10.1111/modl.12344>
- Hsieh, P. P.-H., & Schallert, D. L. (2008). Implications from self-efficacy and attribution theories for an understanding of undergraduates' motivation in a foreign language course. *Contemporary Educational Psychology*, 33(4), 513–532. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2008.01.003>
- Hui Jia. (2022). English as a foreign language learners' well-being and their academic engagement: The mediating role of English as a foreign language learners' self-efficacy. *Frontiers in Psychology*, 13, Article 882886. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.882886>
- Inozemtseva, N. (2016). *Sprechangst internationaler Studierender in der Fremdsprache Deutsch* [Unveröffentlichte Dissertation, Universität Duisburg–Essen]. https://duepublico2.uni-due.de/receive/duepublico_mods_00042872
- Jang, H., Reeve, J., & Deci, E. L. (2010). Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 588–600.
- Jiang, Y., & Dewaele, J.-M. (2019). How unique is the foreign language classroom enjoyment and anxiety of Chinese EFL learners? *System*, 82, 13–25.
- Jeong, H., et al. (2015). Neural correlates of second-language communication and the effect of language anxiety. *Neuropsychologia*, 66, 182–192.
- Jersusalem, M.; Mittag, W. (1998). Evaluation des Modellversuchs „Selbstwirksame Schulen“: Ansätze und Probleme. *Unterrichtswissenschaft* 26(2), 107–115. <https://doi.org/10.25656/01:7767>
- Jussim, L., & Harber, K. (2005). Teacher expectations and self-fulfilling prophecies: Knowns and unknowns, resolved and unresolved controversies. *Personality and Social Psychology Review*, 9(2), 131–155.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365–379. <https://doi.org/10.3102/0013189X09339057>

- Kapp, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction: Game based methods and strategies for training and education*. Pfeiffer.
- Kelsen, B.; Czeszumski, A.; Hsin-Yi Liang, S.; Pei, Y. , Hung, J.; Chan , H; Yeh, H. (2025). Exploring foreign language anxiety and resting-state EEG alpha asymmetry. *Brain and Language Vol 261*. <https://doi.org/10.1016/j.bandl.2024.105519>
- Kim, T. Y. (2015). Language learners' motivational constructs and L2 self: A validation study of L2 motivational self system among Japanese EFL learners. *Language Teaching Research*, 19(3), 292–313. <https://doi.org/10.1177/1362168813517283>
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects of teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741–756.
- Knowles, M. S. (1984). *The adult learner: A neglected species* (3rd ed.). Gulf Publishing Company.
- Koch, A. S., & Terrell T. D. (1991). Affective reactions of foreign language students to natural approach activities and teaching procedures. In E.K. Horwitz, & D. J. Young (Eds.), *Language anxiety*. 109-125. London: Prentice Hall International
- Kono, Y., Hirokawa, E., & Oga-Baldwin, W. L. Q. (2024). Some language learners don't want help: Self-efficacy and teacher support in primary school foreign language classrooms. *Language Teaching Research*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1177/13621688241305750>
- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. New York: Longman.
- Lađarević, M. N. (2022). Examining the key factors behind foreign language anxiety (FLA) in online teaching of English for specific purposes (ESP). *ExELL (Explorations in English Language and Linguistics)* 9.2. 106-142. <https://doi.org/10.2478/exell-2022-0005>
- Lee, P. S., & Hsieh, G. (2019). Empowering learning through gameful design: A mobile language-learning app. *Educational Technology Research and Development*, 67, 1221–1245. <https://doi.org/10.1007/s11423-019-09649-3>
- Luo, Z. (2023). The effectiveness of gamified tools for foreign language learning (FLL): A systematic review. *Behavioral Sciences*, 13(4), 331.
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1994a). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning*, 44(2), 283–305.
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1994b). The effects of induced anxiety on three stages of processing in computerized vocabulary learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 16(1), 1–17. <https://doi.org/10.1017/S0272263100012560>
- MacIntyre, P. D., & Mercer, S. (2014). Introducing positive psychology to second language acquisition. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4(2), 153–172. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2014.4.2.2>

- Matsuda, S., & Gobel, P. (2004). Anxiety and predictors of performance in the foreign language classroom. *System*, 32(1), 21–36.
- Meyer, H., & Lindmeier, A. (2012). *Schülerpartizipation und demokratische Schulkultur*. Beltz Juventa.
- Mills, N., Pajares, F., & Herron, C. (2007). Self-efficacy of college intermediate French students: Relation to achievement and motivation. *Language Learning*, 57(3), 417–442. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2007.00421.x>
- Mills, N. (2014). Project-based learning in the language classroom. *ELTED Journal*, 1(1), 11–17.
- Moreno, R., & Kilpatrick, J. (2018). Student perceptions of self-efficacy in the foreign language classroom: A design-based research study. *Educational Design Research*, 2(1), 1–26. <https://doi.org/10.15460/eder.2.1.1214>
- Muallifah, M., Yamin, M., & Indriyanti, N. Y. (2020). The impact of self-efficacy on students' English speaking performance: a quantitative analysis. *Journal of Education and Learning*, 14(4), 464–471. <https://doi.org/10.11591/edulearn.v14i4.15889>
- Müller, A. (2023). Selbstwirksamkeit und Motivation im frühen Fremdsprachenlernen. In A. Müller & K. Fischer (Hrsg.), *Grundschulsprachen – Grundlagen und Praxisansätze* (S. 45–66). Beltz Juventa.
- Nolda, S. (2010). Empowerment in der Erwachsenenbildung. In R. Arnold & S. Nolda (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenpädagogik* (S. 74–76). UTB.
- Nosratinia, M., Abdi F. (2017). The comparative effect of portfolio and summative assessments on EFL learners' writing ability, anxiety, and autonomy. *Journal of Language Teaching and Research*, Vol. 8 (4), 823-834. <http://dx.doi.org/10.17507/jltr.0804.24>
- OECD. (2002). *Understanding the brain: Towards a new learning science*. Paris: OECD Publishing. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2002/09/understanding-the-brain_g1gh2391/9789264174986-en.pdf
- OECD. (2019). *OECD Future of Education and Skills 2030 – OECD Learning Compass 2030*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2020). *What matters for language learning? The questionnaire framework for the PISA 2025 Foreign Language Assessment* https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2020/10/what-matters-for-language-learning_4f4bfc2b/5e06e820-en.pdf
- Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70(3), 323–367. <https://doi.org/10.3102/00346543070003323>
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Oxford: Newbury House Publishers.
- Oxford, R. L. (2017). *Teaching and researching language learning strategies* (2nd ed.). New York: Routledge.

- Pajares, F. (2006). Self-efficacy during childhood and adolescence: Implications for teachers and parents. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 339–367). Information Age Publishing.
- Pajares, F. (2008). Motivational role of self-efficacy beliefs in self-regulated learning. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications* (pp. 111–139). Routledge.
- Pajares, F., & Schunk, D. H. (2005). Self-efficacy and self-concept beliefs: Jointly contributing to the quality of human life. In H. W. Marsh, R. G. Craven, & D. M. McInerney (Eds.), *International advances in self research Vol. 2*. 95-122. Greenwich: Age Publishing
- Park, G. & French, B. (2013). Gender differences in the foreign language classroom anxiety Scale. *System*, 41(2), 462–471.
- Rachels, J., & Rockinson-Szapkiw, A. (2018). The effects of a mobile gamification app on elementary students' Spanish achievement and self-efficacy. *Computer Assisted Language Learning*, 31(1–2), 72–89. <https://doi.org/10.1080/09588221.2017.1382536>
- Raoofi, S., Tan, B. H., & Chan, S. H. (2012). Self-efficacy in second/foreign language learning contexts. *English Language Teaching*, 5(11), 60–73. <https://doi.org/10.5539/elt.v5n11p60>
- Reeve, J. (2006). Teachers as facilitators: What autonomy-supportive teachers do and why their students benefit. *Elementary School Journal*, 106(3), 225–236. <https://doi.org/10.1086/501484>
- Reeve, J. (2016). Autonomy-supportive teaching: What it is, how to do it. In W. Liu, J. Wang & R. Ryan (Eds.), *Building autonomous learners* (S. 129–152). Singapore: Springer.
- Reeve, J., & Cheon, S. H. (2021). Autonomy-supportive teaching: Its malleability, benefits, and potential to improve educational practice. *Educational Psychologist*, 56(1), 54–77.
- Reeve, J., & Halusic, M. (2009). How K–12 teachers can put self-determination theory principles into practice. *Theory and Research in Education*, 7(2), 145–154. <https://doi.org/10.1177/1477878509104319>
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development*. Holt, Rinehart & Winston.
- Rubie-Davies, C. M. (2007). Classroom interactions: Exploring the practices of high- and low-expectation teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77(2), 289–306.
- Rymarczyk, J. (2024). Kreative Projekte im frühen Fremdsprachenunterricht: Förderung der Selbstwirksamkeit. *Grundschulunterricht Fremdsprachen*, 2, 22–28.
- Schmitz, B., & Wiese, B. S. (2006). New perspectives for the evaluation of training sessions in self-regulated learning: Time-series analyses of diary data. *Contemporary Educational Psychology*, 31(1), 64–96. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2005.02.002>

- Schneider, G., & Lenz, P. (2001). *European language portfolio: Guide for teachers and teacher trainers*. Council of Europe.
- Schüler, H. (2007). Lernberatung als Empowerment: Vom Lehren zum Begleiten selbstgesteuerten Lernens. In R. Arnold & A. Siebert (Hrsg.), *Konstruktivistische Erwachsenenbildung* (S. 93–105). Schneider Verlag Hohengehren.
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2009). Self-efficacy theory. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 35–53). Routledge.
- Shen, P., Xie, L., & Zhong, Q. (2023). The impact of self-efficacy on foreign language performance among high school students. *Journal of Education, Humanities and Social Sciences*, 22, 47–56.
- Shin, M.-H. (2018). Effects of project-based learning on students' motivation and self-efficacy. *English Teaching*, 73(3), 95–112.
- Sirisrimangkorn, L. (2018). The use of project-based learning focusing on drama to promote speaking skills of EFL learners. *Advances in Language and Literary Studies*, 9(6), 14–20. <https://doi.org/10.7575/aiall.v9n.6p.14>
- Sönmez, G., & Kurtoğlu, M. (2021). Impact of perfectionism and self-compassion on foreign language speaking anxiety. *Psycho-Educational Research Reviews*, 10(2), 51–63.
- Stern, S. L. (1980). Drama in second language learning from a psycholinguistic perspective. *Language Learning*, 30(1), 77–97. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1980.tb00152.x>
- Steinbach, A. (2015). Santa Claus, Father Frost or the Christ Child? – Who brings the presents at Christmastime? In *Praxis Englisch 6/2015 – Merry Christmas*. S.15-19.
- Steinbach, A. (2021a). A multicultural cookbook – celebrating diversity in the classroom. In *Praxis Englisch 3/2021 - Global identities – living in a mobile world*. S. 15-19.
- Steinbach, A. (2021b). What really matters – Family traditions and belonging. In *Praxis Englisch 3/2021 - Global identities – living in a mobile world*. S.29-33.
- Sun, X., & Teng, F. (2021). Modeling foreign language anxiety: Direct and indirect effects of individual difference factors. *System*, 102, 102631.
- Tanır, A. (2023). Korrelation zwischen Selbstwirksamkeit und Sprachleistung in Deutsch als Fremdsprache (DaF). *Diyalog*, 2023(1), 177–193. <https://doi.org/10.37583/diyalog.1312836>
- Thurston, A., Cockerill, M., & Chiang, T. (2021). Assessing the differential effects of peer tutoring for tutors and tutees. *Education Sciences*, 11(3), 97.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783–805.

- Velten, K. (2021). *Schülermitbestimmung als Empowerment: Schülerbeteiligung effektiv gestalten*. Waxmann Verlag.
- Voelkl, K. (2012). Selbstwirksamkeit im Fremdsprachenlernen: Eine Diskussion verschiedener Forschungsperspektiven. *Sprachliche Bildung*, 70, 23–35.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wahbeh, D. G., Najjar, E. A., Sartawi, A. F., Abuzant, M., & Daher, W. (2021). The role of project-based language learning in developing students' life skills. *Sustainability*, 13(12), 6518.
- Wang, W., & Chen, X. (2023). Student willingness to engage with artificial intelligence-enabled learning tools: The mediating role of self-efficacy. *Journal of Educational Computing Research*, 61(5), 1278–1304. <https://doi.org/10.1177/07356331231157045>
- Wang, M. T., & Eccles, J. S. (2013). School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. *Learning and Instruction*, 28, 12–23. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.04.002>
- Wilczewski, M., Wang, R., Du, J., Söderberg, A.-M., Giuri, P., Mughan, T., Puffer, S. M., & Jacob, M. J. (2023). Cultural novelty and international students' experience: A Five country study. *Higher Education*, 86(5), 1107–1128. <https://doi.org/10.1007/s10734-022-00964-z>
- Winkel, R. (2021). *Selbstwirksamkeit stärken – praktische Übungen für Sprachkurse*. Klett Sprachen.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines*, 17(2), 89–100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>
- Woodrow, L. (2006). Anxiety and speaking English as a second language. *RELC Journal* 37(3), 308–328. <https://doi.org/10.1177/0033688206071>
- Woodrow, L. (2011). College English writing affect: Self-efficacy and anxiety. *System Vol 39*(4). <https://doi.org/10.1016/j.system.2011.10.017>
- Xiong, Y., Zhang, Q., Zhao, L., Liu, S., Guan, H., & Sui, Y. (2024). A meta-analysis and systematic review of foreign language anxiety interventions among students. *Journal of Language and Social Psychology*, 43(5–6), 620–650. <https://doi.org/10.1177/0261927X241291258>
- Yayli, D. (2017): Using group work as a remedy for EFL teacher candidates' listening anxiety. *Eurasian Journal of Educational Research*. 71. 41–58. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1158384.pdf>
- Yangın Ersanlı, C. (2015). The relationship between students' academic self-efficacy and language learning motivation: A study of 8th graders. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 199, 472–478. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.534>

- Yim, S.Y. (2014). An anxiety model for EFL young learners: A path analysis. *System Vol 42*. 344-354. <https://doi.org/10.1016/j.system.2013.12.022>.
- Young, D. J. (1990). An investigation of students' perspectives on anxiety and speaking. *Foreign Language Annals*, 23(6), 539–556. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1990.tb00424.x>
- Yu, Q. (2024). Foreign language anxiety research in System (2004–2023): Looking back and forward. *Frontiers in Psychology*, 15, 1373290. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1373290>
- Zhang, X., & Ardasheva, Y. (2019). Sources of college EFL learners' self-efficacy in the English public speaking domain. *English for Specific Purposes*, 53, 47–59. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2018.09.004>
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82–91. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1016>
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2
- Zhou, L., Karka, Y., & McDonough, K. (2023). Foreign language anxiety and performance: A meta-analysis of university students. *Language Learning Journal*, 51(2), 221–240. <https://doi.org/10.1080/09571736.2023.1872387>

