

Sprechängste im DaF- Unterricht durch Sprechaktivitäten abbauen:

Eine Aktionsforschung an der Eskişehir Osmangazi Universität

Doktora Tezi

Merve Atlıhan

Eskişehir 2023

Sprechängste im DaF- Unterricht durch Sprechaktivitäten abbauen:

Eine Aktionsforschung an der Eskişehir Osmangazi Universität

Merve Atlıhan

DISSERTATION

Fachbereich für DaF-Didaktik der Pädagogischen Fakultät

Betreuerin: Ass. Doz. Dr. Gönül KARASU

ESKİŞEHİR

**Anadolu Universität Institut für Graduiertenausbildung in
Erziehungswissenschaften**

Juni 2023

JÜRI VE ENSTİTÜ ONAYI

ÖZET

YABANCI DİL OLARAK ALMANCA DERSİNDE KONUŞMA ETKİNLİKLERİ ARACILIĞI İLE KONUŞMA KAYGILARINI AZALTMAK: ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ'NDE BİR EYLEM ARAŞTIRMASI

Merve ATLIHAN

Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı, Almanca Öğretmenliği Programı
Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Haziran 2023
Danışman: Dr. Öğretim Üyesi Gönül KARASU

Toplum önünde konuşmak birçok insanda kaygı yaratabilmekteyken, yabancı dilde konuşmak konuşma kaygısını daha da tetikleyebilmekte ve literatürde yabancı dil konuşma kaygısı olarak yer almaktadır. Bu araştırmanın amacı ise, yabancı dil olarak Almanca öğrenen hazırlık öğrencilerinin konuşma kaygılarını tespit etmek ve konuşma etkinlikleri aracılığı ile nasıl azaltılacağını ortaya koymak biçiminde belirlenmiştir. Araştırmada yöntem olarak eylem araştırmasından faydalanılmıştır. Araştırma 2021-2022 bahar döneminde Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Almanca Hazırlık sınıfında yedi hafta boyunca gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın katılımcılarını Almanca konuşma kaygısı ölçeği ve yapılan görüşmelere göre seçilen sekiz öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın farklı aşamalarında farklı veri toplama araçları kullanılmıştır. Bunlar; nicel veri elde etmek amacıyla kullanılan Almanca konuşma kaygısı ölçeği ve nitel veri toplamak amacı ile kullanılan gözlem notları, araştırmacı günlüğü, öğrenci günlükleri, öğrenci görüşmeleri, video kayıtları, partner öğretmen görüşmeleri ve geçerlik komitesi dönütleridir. Nicel verileri analiz etmek için SPSS 22 programından faydalanılmış, nitel verileri analiz etmek için ise tematik analiz yöntemi kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda Almanca konuşma kaygısı yaşayan sekiz öğrencide de kaygılarının azaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Eylem araştırması, Alman Dili ve Eğitimi, Yabancı Dil Öğretimi, Yabancı dil kaygısı.

ZUSAMMENFASSUNG

SPRECHÄNGSTE IM DAF- UNTERRICHT DURCH SPRECHAKTIVITÄTEN ABBAUEN: EINE AKTIONSFORSCHUNG AN DER ESKİŞEHİR OSMANGAZI UNİVERSİTÄT

Merve ATLIHAN

Abteilung für Deutschlehrerausbildung
Anadolu Universität, Institut für Erziehungswissenschaft, Juni 2023
Betreuerin: Prof. Doz. Dr. Gönül KARASU

Während das Sprechen in der Öffentlichkeit bei vielen Menschen Angst auslösen kann, kann das Sprechen in einer Fremdsprache noch mehr Sprechangst auslösen und findet seinen Platz in der Literatur als Angst vor dem Sprechen in einer Fremdsprache. Ziel dieser Untersuchung ist es, die Sprechangst von DaF-Lernenden Studierenden zu ermitteln und aufzuzeigen, wie diese durch Sprechaktivitäten reduziert werden kann. Als Methode der Forschung wurde von der Aktionsforschung profitiert. Die Forschung wurde sieben Wochen lang im Sommersemester 2021-2022 in der deutschen Vorbereitungsklasse der Fremdsprachenabteilung der Eskişehir Osmangazi Universität durchgeführt. Die Teilnehmer der Studie bestanden aus acht Teilnehmer, die anhand der Sprechen in der Fremdsprache Deutsch- Skala und der Interviews ausgewählt wurden. In verschiedenen Phasen der Forschung wurden unterschiedliche Datenerhebungsinstrumente verwendet. Während die Sprechen in der Fremdsprache Deutsch- Skala zur Erhebung quantitativer Daten verwendet wurde, wurden Beobachtungsnotizen, das Forschertagebuch, Lernertagebücher, die Interviews mit den Teilnehmer , Videoaufzeichnungen, Interviews mit der Partner-Lektorin und Feedbacks des Gültigkeitskomitees zur Erhebung qualitativer Daten verwendet. Zur Analyse der quantitativen Daten wurde das Programm SPSS 22 verwendet und die qualitativen Daten wurden mit der thematischen Analyse methode analysiert. Als Ergebnis der durchgeführten Analysen kam man zu dem Schluss, dass die Sprechangst in der Fremdsprache Deutsch bei diesen acht Teilnehmer abnahm.

Schlüsselwörter: Aktionsforschung, Deutsch als Fremdsprache, Fremdsprachendidaktik, Fremdsprachenverwendungsangst.

ABSTRACT

REDUCING SPEAKING ANXIETY THROUGH SPEAKING ACTIVITIES IN GERMAN AS A FOREIGN LANGUAGE COURSE: AN ACTION RESEARCH AT ESKİŞEHİR OSMANGAZI UNIVERSITY

Merve ATLIHAN

Department of Foreign Language Education, Program in German Language Teaching
University of Anadolu, Graduate School of Educational Sciences, June 2023
Supervisor: Ass. Doz. Dr. Gönül KARASU

While speaking in public can induce fear in many people, speaking in a foreign language can trigger speaking anxiety even more and finds its place in the literature as fear of speaking a foreign language. The aim of this study is to determine the speaking anxiety in students learning German as a foreign language and to reveal how this can be reduced through speaking activities. Action research was utilized as a method in the research. The research was carried out in the German preparatory class of the foreign language department of Eskişehir Osmangazi University for seven weeks in the summer semester of 2021-2022. The participants in the study consisted of eight subjects who were selected on the basis of the German speaking anxiety scale and the interviews. Different data collection tools were used in different phases of the research. The Speaking in the German Foreign Language scale was used to collect quantitative data, while observation notes, the researcher diary, learner diaries, the interviews with the subjects, video recordings, interviews with the partner lecturer, and feedback from the validity committee were used to collect qualitative data. The SPSS 22 program was used to analyze the quantitative data, and the qualitative data were analyzed using the thematic analysis method. As a result of the analysis carried out, it was concluded that the fear of speaking German as a foreign language decreased in these eight subjects.

Keywords: Action research, German as a foreign language, Foreign language didactics, Foreign language anxiety.

DANKSAGUNG

Mein besonderer Dank gilt meiner Promotionsbetreuerin Frau Ass. Doz. Dr. Gönül KARASU. In allen Phasen der vorliegenden Arbeit gewährte Sie mir mit ihrer wegweisenden Art sachkundige und wertvolle Unterstützung.

Mein Dank geht auch an Herr Prof. Dr. Yüksel KOCADORU und Herr Prof. Dr. Ali ERSOY dafür, dass sie mich während dieses langen Prozesses wissenschaftlich unterstützten und motivierten.

Zusätzlich möchte ich an dieser Stelle auch Herrn Prof. Dr. Ayhan BAYRAK, Ass. Doz. Dr. Fesun KOŞMAK und Ass. Doz. Dr. Engin BÖLÜKMEŞE dafür danken, dass sie akzeptiert haben an der Verteidigungskommission meiner Dissertation teilzunehmen.

Des Weiteren möchte ich mich bei Dr. Onur ERGÜNAY und Aylin ULUSAN bedanken, die mich mit ihren wertvollen Beiträgen unterstützt haben. Vielen Dank!

Ich möchte mich auch bei allen teilnehmenden Studenten bedanken, die großartige Beiträge zur Studie geleistet haben und auch Frau wiss. Mit. Dr. Aygül Şahin TOPTAŞ von der Gazi Universität möchte ich danken, die es mir erlaubt hat, die von ihr angefertigte Skala in der vorliegenden Arbeit zu benutzen.

Meinem Lebensgefährten Ahmet Şükrü DERTLİ danke ich für seine emotionale Unterstützung und sein Verständnis in stressigen und schweren Zeiten. Bei meiner Familie, die ihre langjährige Unterstützung, Liebe und Hilfe während des gesamten Arbeitsprozesses nicht zurückgehalten haben, möchte ich mich ebenfalls bedanken. Ohne ihren Beistand hätte ich die Doktorarbeit nicht abschließen können.

Merve ATLIHAN

19/06/2023

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı”yla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

Merve Atlıhan

INHALTSVERZEICHNIS

TITELSEITE.....	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	ii
ZUSAMMENFASSUNG	iii
ÖZ	iv
ABSTRACT.....	v
DANKSAGUNG.....	vi
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ	viii
INHALTSVERZEICHNIS	ix
TABELLENVERZEICHNIS	xiii
ABBILDUNGSVERZEICHNIS	xv
FOTOVERZEICHNIS.....	xvi
ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS	xvii

1. EINLEITUNG.....	1
1.1. Problemstellung.....	2
1.2. Relevanz der Forschung	3
1.3. Zielsetzung der Forschung	4
1.4. Forschungsmethode und Prinzipien.....	5
1.4.1. Annahmen	6
1.4.2. Umfang und Grenzen der Studie	6
2. SPRECHEN UND DAS ANGSTGEFÜHL IN DER DAF-LEHRE	8
2.1. Begriffsbestimmung „Sprechen“	8
2.1.1. Arten des Sprechens.....	9
2.1.1.1. <i>Sprechen ohne Vorbereitung</i>	9
2.1.1.2. <i>Sprechen mit Vorbereitung</i>	9
2.1.2. Phasen beim Sprechen	10
2.1.3. Sprachlernaktivitäten und -übungen.....	11

2.2. Die Betrachtung der Sprechfertigkeit im Methodenwandel	12
2.2.1. Sprechen in der Grammatik-Übersetzungs-Methode.....	13
2.2.2. Sprechen in der direkten Methode	14
2.2.3. Sprechen in der audiolingualen und audiovisuellen Methode	15
2.2.4. Sprechen in der kommunikativen Methode und in neueren Methoden	17
2.2.5. Zusammenfassung	19
2.3. Begriffsbestimmung „Angst“	20
2.3.1. Begriffsbestimmung „Sprechangst“	21
2.3.2. Begriffsbestimmung „Fremdsprachenverwendungsangst“	23
2.3.3. Sprechangst in der Fremdsprache	26
2.4. Literatur zur Fremdsprachenverwendungsangst im Fremdsprachenunterricht.....	27
2.4.1. Empirische Studien zur Untersuchung der Fremdsprachenverwendungsangst im Ausland.....	27
2.4.2. Empirische Studien zur Untersuchung der Fremdsprachenverwendungsangst in der Türkei	29
 3. METHODE.....	34
3.1. Forschungsmethode und methodologische Prinzipien	34
3.1.1. Teilnehmer der Forschung	37
3.1.1.1. Gesamtgruppe	37
3.1.1.2. Forscherin.....	38
3.1.1.3. Komitee für die Gültigkeit.....	38
3.1.1.4. Partner-Lektorin.....	39
3.2. Datenerhebungsinstrumente	40
3.2.1. Qualitative Instrumente.....	40

3.2.1.1. Beobachtungsnotizen	41
3.2.1.2. Lerner- und Forschertagebücher	42
3.2.1.3. Interview	42
3.2.1.4. Videodaten	43
3.2.1.5. Fokusgruppendifkussion	43
3.2.2. Quantitative Instrumente	44
3.2.2.1. Sprechangst in der Fremdsprache Deutsch- Skala.....	44
3.3. Datenanalyse.....	44
3.3.1. Analyse der quantitativen Daten.....	44
3.3.2. Analyse der qualitativen Daten	45
3.4. Durchführung der Aktivitäten.....	46
3.4.1. Erste Woche – Dialogübungen (31. März/01. April 2022).....	49
3.4.2. Zweite Woche – Präsentationen (07./08. April 2022)	50
3.4.3. Dritte Woche-Dialoge und Bildbeschreibungen (14./15. April 2022)	51
3.4.4. Vierte Woche - Das Ratespiel (28./29. April 2022)	53
3.4.5. Fünfte Woche- Das Ratespiel (12./13. Mai 2022).....	56
3.4.6. Sechste Woche- Gruppenkarrussell (20. Mai 2022)	59
3.4.7. Siebte Woche - Mini Präsentation und Diskussion (02./03. Juni 2022).....	61
4. ERGEBNISSE UND DISKUSSION.....	64
4.1. Die Sprechangst der Teilnehmer vor der Forschung	65
4.2. Einzelfallanalysen.....	68
4.2.1. Teilnehmer 1	68
4.2.2. Teilnehmer 2	76
4.2.3. Teilnehmer 3	83

4.2.4. Teilnehmer 4	90
4.2.5. Teilnehmer 5	97
4.2.6. Teilnehmer 6	104
4.2.7. Teilnehmer 7	113
4.2.8. Teilnehmer 8	120
4.3. Resümierende Bewertung aller Teilnehmer	124
3.4. Während dem Aktionsprozess aufgetretene Probleme	130
4.4.1. Probleme durch Studenten	130
4.4.1.1. <i>Fehlende Konzentration im Unterricht</i>	131
4.4.1.2. <i>Keine Teilnahme am Unterricht</i>	131
4.4.1.3. <i>Die Unterrichtsatmosphäre</i>	132
4.4.1.4. <i>Unehrlliche Aussagen</i>	132
4.4.2. Technologische Probleme	133
4.4.2.1. <i>Das Stoppen der Videoaufnahme</i>	133
4.4.2.2. <i>Das Verschwinden der Lernertagebücher im WhatsApp</i>	133
4.4.3. Probleme durch Sprechaktivitäten	133
4.4.3.1. <i>Chaos durch gleichzeitiges Sprechen</i>	134
4.4.3.2. <i>Auswahl der selben Wörter</i>	134
4.4.3.3. <i>Das Langweilen der Teilnehmer</i>	135
4.4.3.4. <i>Probleme bei Vorträgen an der Tafel</i>	135
4.5. Lösungsvorschläge zu den während dem Aktionsprozess aufgetretenen Problemen	136
4.5.1. Lösungsvorschläge zu „Probleme durch Studenten“	137
4.5.1.1. Lösungsvorschläge zu „ <i>Fehlende Konzentration im Unterricht</i> “	138
4.5.1.2. Lösungsvorschläge zu „ <i>Keine Teilnahme am Unterricht</i> “	138
4.5.1.3. Lösungsvorschläge zu „ <i>die Unterrichtsatmosphäre</i> “	139

4.5.1.4. Lösungsvorschläge zu „ <i>unehrliche Aussagen</i> “	140
4.5.2. Lösungsvorschläge zu „ <i>technologische Probleme</i> “	141
4.5.2.1. Lösungsvorschläge zu „ <i>das Stoppen der Videoaufnahme</i> “	141
4.5.2.2. Lösungsvorschläge zu „ <i>das Verschwinden der Lernertagebücher im WhatsApp</i> “	142
4.5.3. Lösungsvorschläge zu „ <i>Probleme durch Sprechaktivitäten</i> “	142
4.5.3.1. Lösungsvorschläge zu „ <i>Chaos durch gleichzeitiges Sprechen</i> “	142
4.5.3.2. Lösungsvorschläge zu „ <i>Auswahl derselben Wörter</i> “	143
4.5.3.3. Lösungsvorschläge zu „ <i>das Langweilen der Teilnehmer</i> “	143
4.5.3.4. Lösungsvorschläge zu „ <i>Probleme bei Vorträgen an der Tafel</i> “	144
5. SCHLUSSFOLGERUNG	146
LITERATURVERZEICHNIS	150
ANHANG	
LEBENS LAUF	

TABELLENVERZEICHNIS

	Seite
Tabelle.3.1. Treffen des Komitees und die dabei besprochenen Themen	39
Tabelle.3.2. Themen zu den Präsentationen.....	62
Tabelle.4.1. Die Skalawerte der Gesamtgruppe vor den Sprechaktivitäten.....	65
Tabelle.4.2. Die Skalawerte der Gesamtgruppe nach den Sprechaktivitäten	125

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

	Seite
Abb. 3.1. Forschungsmuster und Flussdiagramm	36
Abb. 3.2. Abbildung der siebenwöchigen Aktivitäten	47
Abb. 3.3. Der wöchentliche Ablauf des Aktionsprozesses	48
Abb. 3.4. Sitzordnung in der ersten Woche	50
Abb. 3.5. Sitzordnung in der vierten Woche	55
Abb. 3.6. Erste Sitzordnung in der fünften Woche	57
Abb. 3.7. Zweite Sitzordnung in der fünften Woche	58
Abb. 3.8. Die Sitzordnung in der sechsten Woche.....	60
Abb. 3.9. Die Sitzordnung in der siebten Woche.....	61
Abb. 4.1. Themen bezüglich der Ergebnisse.....	64
Abb. 4.2. Vortestergebnisse der Arbeitsgruppe	65
Abb. 4.3. Gründe der Angstzustände der TN	67
Abb. 4.4. TN 1 Ergebnisse der Skala	69
Abb. 4.5. Eine Seite aus der Powerpointpräsentation von TN1	73
Abb. 4.6. TN 2 Ergebnisse der Skala	77
Abb. 4.7. Eine Seite aus der Powerpointpräsentation von TN2	79
Abb. 4.8. TN 3 Ergebnisse der Skala	84
Abb. 4.9. Eine Seite aus der Powerpointpräsentation von TN3	86
Abb. 4.10. TN 4 Ergebnisse der Skala	92
Abb. 4.11. Eine Seite aus der Powerpointpräsentation von TN4	94
Abb. 4.12. TN 5 Ergebnisse der Skala	98

Abb. 4.13. TN 6 Ergebnisse der Skala	105
Abb. 4.14. Eine Seite aus der Powerpointpräsentation von TN6	107
Abb.4.15. TN 7 Ergebnisse der Skala	113
Abb. 4.16. Eine Seite aus der Powerpointpräsentation von TN7	115
Abb. 4.17. TN 8 Ergebnisse der Skala	121
Abb. 4.18. Ergebnisse zur Skala der Gesamtgruppe im Vergleich	126
Abb. 4.19. Faktoren, die die Sprechangst der Teilnehmer positiv beeinflussten	128
Abb. 4.20. Während des Aktionsprozesses aufgetretene Probleme	130
Abb.4.21. Lösungsvorschläge zu „während dem Aktionsprozess aufgetretene Probleme“	137

FOTOVERZEICHNIS

	Seite
Foto 4.1. Präsentation von TN 1.....	73
Foto 4.2. TN 2 beim Ratespiel	80
Foto 4.3. TN 3 beim Präsentieren.....	85
Foto 4.4. TN 3 beim Karrussellspiel	87
Foto 4.5. TN 3 Mini-Präsentation	88
Foto 4.6. TN 4 beim Präsentieren.....	95
Foto 4.7. TN 5 beim Präsentieren.....	101
Foto 4.8. TN 6 beim Präsentieren.....	108
Foto 4.9. TN 7 beim Präsentieren.....	116
Foto 4.10. TN 7 beim Erklären der Wörter	117
Foto 4.11. TN 8 verwendet beim Karrussellspiel Körpersprache	123

ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

Abb.	:Abbildung
TN	:Teilnehmer
TN 1-TN 8	:Teilnehmer 1-Teilnehmer 8
FSVA	:Fremdsprachenverwendungsangst
FSU	:FSU
FLCAS	:Foreign Language Classroom Anxiety
GÜM	:Grammatik-Übersetzungsmethode
ALM	:Audiolinguale Methode
AVM	:Audiovisuelle Methode
MS	:Muttersprache
ZS	:Zielsprache
z. B.	:zum Beispiel
u.a.	:und andere
u.	:und
LT	:Lernertagebuch
FT	:Forschertagebuch
BN	:Beobachtungsnotizen

1. EINLEITUNG

Der österreichische Philosoph Ludwig Wittgenstein (1891 – 1951) wusste „Die Grenzen meiner Sprache sind die Grenzen meiner Welt“. Was im Umkehrschluss bedeutet, dass meine Welt immer grenzenloser wird, je mehr und je besser ich Sprachen beherrsche. Dieser Gedanke setzt sich in der zunehmend globalisierten Welt immer mehr durch, wodurch das Interesse für Fremdsprachen in den letzten Jahren an Bedeutung gewonnen hat. In der heutigen, globalen Welt, in der durch technologische Entwicklungen der internationale Handel rasant gestiegen ist, ist die Relevanz der Fremdsprachen kaum zu übersehen. Fremdsprachen ermöglichen eine bessere Kommunikation und Zusammenarbeit zwischen den Ländern der Welt. Darüber hinaus erhöht eine Fremdsprache Karrierechancen der Menschen und bereitet sie besser darauf vor, in die Länder der Welt zu reisen oder dort zu arbeiten. Demzufolge lernen auch immer mehr Menschen Fremdsprachen und es werden immer mehr Forschungen im Bereich der Fremdsprachenlehre unternommen, die im Großen und Ganzen demselben Zweck dienen: Wie kann man eine Fremdsprache effektiver lernen bzw. lehren? Viele Studien befassen sich mit den Hindernissen im Fremdsprachenunterricht (FSU) und deren Überwindungsstrategien. Auch wenn es nicht leicht ist, sich in den vier Fertigkeiten zu entwickeln, ist es dem Forschungsfeld bekannt, dass Lernende die größten Probleme beim Entwickeln der Sprechfertigkeit besitzen (Gregersen u. Horwitz, 2002; Fischer, 2005; Vielau, 2010; Schatz, 2006). Die Fertigkeiten „Sprechen“ und „Schreiben“ werden als produktive Fertigkeiten definiert, bei denen Lerner¹ den Text selbst produzieren und insbesondere beim Sprechen sich unter Zeitdruck befinden. Dennoch ist das Schreiben im Vorteil, da sie jederzeit aufgreifbar und nachprüfbar ist (Karasu, 2009, S. 1), während auf das Gesprochene meist nicht zurückgegriffen werden kann.

Nach Fischer (2005, S. 31), wer in ihren Studien über Sprechängste und Sprechmotivation im Deutschunterricht forscht, kommen die DaF-Lernenden im „Lesen, Hören und Schreiben“ auf recht gute Niveaustufen, aber die „Sprechfertigkeit erreicht nicht die gleiche Stufe. Auch wenn mehrere Gründe als Hindernis zur Entwicklung der Sprechfertigkeit aufgezählt werden können, ist eines dieser Hindernisse, dass Lernende Ängste gegenüber der Fremdsprache empfinden (Horwitz, 1986; Horwitz u. Young, 1991; Aydın u. Zengin, 2008; MacIntyre, 2002).

¹ Aus Gründen der einfacheren Lesbarkeit wird im Text das generische Maskulinum verwendet.

1.1. Problemstellung

Sprechangst, die auch Redehemmungen, Lampenfieber, Publikumsangst oder Aufgeregtsein (Beushausen, 2000, S.14) genannt wird, ist ein Phänomen mehrerer Wissenschaften und kann auch unabhängig von der Fremdsprache vorhanden sein. Diese Ängste bzw. Hemmungen können mehrere Gründe haben, zum Beispiel (z.B.) Angst vor dem Fehlermachen oder Angst vor dem Publikum bzw. vor mehreren Menschen zu sprechen. Auch Vielau (2010, S. 189) betont, dass das Sprechen häufig als schwieriger empfunden wird: „Anders als beim Hörverstehen kann sich der Lernende beim Sprechen selber zurechtlegen, was er sagen will, und selber entscheiden, wie einfach oder komplex er sich ausdrückt; die Initiative liegt bei ihm. Dennoch wird das Sprechen einer Fremdsprache subjektiv oft als schwieriger empfunden als das Hörverstehen“. Diese Tatsache wird auch durch die Untersuchungen von Wolff (2006, S. 68) bestätigt, die in seinem Artikel angeführt werden. Nach Wolff nutzen die Lernenden beim Sprechen in der Fremdsprache alle Möglichkeiten, um ihre Sprache zu verlangsamen und damit mehr Planungszeit zu erhalten. In der Phase der Artikulation gibt es nämlich keine oder nur sehr eingeschränkte Möglichkeiten, in den Prozess einzugreifen. „Was gesagt ist, ist gesagt und kann nicht mehr geändert werden“ (Schatz, 2006, S. 178). Wiederum leiden Muttersprachler, die vor dem Publikum nicht sprechen können, ebenso unter Sprechangst. Infolgedessen könnte die Sprechangst in der Fremdsprache auch aus anderen Gründen bestehen und muss nicht unbedingt mit den Kenntnissen in der Fremdsprache zusammenhängen. Vogler und Hoffmann (2011, S. 138) behaupten, dass ein Lerner, der auch in seiner Muttersprache (MS) Schwierigkeiten hat, vor mehreren Menschen zu sprechen, diese Angst in einem bestimmten Ausmaß auf die Fremdsprache übertragen kann. Selbst wenn die Zusammenhänge zwischen der Sprechangst und den Lern- und Kommunikationsschwierigkeiten in einer Fremdsprache außer Zweifel stehen, weiß man immer noch nicht, in welche Richtung diese Kausalität wirkt (Edmondson und House, 2006, S. 207). Denn die Angst des Lerners kann laut mehrerer Forscher sowohl positive als auch negative Wirkungen auf das Lernen des Lernenden haben, wobei die meisten Forscher die Angst für negativ halten (Oxford, 1999, S. 9). Arnold und Brown (1999, S. 8) definieren die Angst als den möglicherweise am meisten behindernden Faktor im Lernprozess. Die Angst der Lerner spielt mithin auch beim Fremdsprachenlernen eine wichtige Rolle (Krashen, 1981; Horwitz, Horwitz und Cope, 1986; Horwitz und Young, 1991; Aydın und Zengin, 2008). Insbesondere wird im Fremdsprachenunterricht beobachtet, dass Lernende das Gehörte

verstehen und grammatikalisch auf einem bestimmten Niveau sind. Trotz dessen wird beobachtet, dass Lernende nicht sprechen. Es wird beobachtet und von Studenten der Vorbereitungsklassen erfahren, dass Sprechängste bei vielen Fremdsprachenlernern bestehen und als Gründe dafür eventuell Angst vor schlechter Beurteilung oder Scham gezählt werden können. Darüber hinaus wird auch von Studenten mitgeteilt, dass sie auch in ihrer ersten Fremdsprache lieber weniger kommunizierten, aber grammatikalisch keine Probleme hatten. Sie bringen auch zur Sprache, dass sie keine oder eher beschränkte Gelegenheiten hatten, ihre Sprechfertigkeit im Fremdsprachenunterricht zu verbessern und ihre Sprechbarrieren zu überbrücken. Unter diesem Gesichtspunkt erscheint es fraglich, was Lehrende dafür tun, um den Studenten zu helfen, diese Sprechängste in der Fremdsprache Deutsch abzubauen oder zu reduzieren. Diese Studie ist auf der Grundlage dieser Informationen und Beobachtungen aufgebaut. Dabei besteht das Interesse und der Zweck darin, die Sprechängste dieser Studenten in der Fremdsprache durch Sprechaktivitäten zu reduzieren und den Bedarf in diesem Bereich zu decken.

1.2. Relevanz der Forschung

Forschungen zum Thema „Angst“ können aus der Perspektive vieler Wissenschaften erfolgen. Es bestehen Arbeiten aus der Sicht der Religion oder Soziologie, wie auch der Psychologie oder Psychiatrie o.ä., die aber nicht im Rahmen dieser Arbeit liegen.

Im Bereich Fremdsprachenangst gibt es viele Studien im Hinblick auf die englische Sprache. Fremdsprachenverwendungsangst oder Sprechangst in Bezug zur deutschen Sprache wurde in der Studie von Sylvia Fischer (2005, S. 2) „Sprechnotivation und Sprechangst im DaF-Unterricht“ mit italienisch-sprachigen DaF-Lernern bereits erforscht, worin zu sehen ist, dass es sich eher „um ein Problem der Fähigkeit als um ein Problem der Sprechwilligkeit oder Sprechangst handelt“. Diese steht nach Fischer mit Selbstbewusstsein und Motivation in Verbindung. Die Arbeit von Krzysztof Nerlicki (2007) „Angstgefühle und deren mögliche Auswirkungen auf das Lernen von Fremdsprachen“ erforscht, welche Arten von Angstgefühlen bei polnischen Studierenden beim Deutschlernen bestehen. Natalia Inozemtseva dagegen hat in ihrer Studie „Sprechangst internationaler Studierender in der Fremdsprache Deutsch“ (2016) erforscht. In diesen Untersuchungen geht es um die Frage, welche Art von Angstgefühlen beim Deutschlernen der internationalen Lerner im deutschsprachigen Raum bestehen und welche Auswirkungen diese Angstgefühle auf die

Kommunikation in der Fremdsprache haben. Sylwia Adamczak – Kryzstofovizc (2017) trägt mit ihrer Arbeit „Sprechhemmungen bei multikulturellen Austauschprojekten und ihre Wirkung auf interkulturelles Lernen an Hochschulen“ zum Forschungsfeld bei. Şahin Toptaş (2021) hingegen entwickelte eine Skala zur Ermittlung der Sprechangst von Deutschlernenden in der Türkei und identifizierte die Faktoren, die die Sprechängste dieser Lerner beeinflussten.

Mithin bestehen Studien, die besagen, dass Lerner Angstgefühle beim Deutschsprechen besitzen und diese aus unterschiedlichen Gründen und Folgen resultieren können. In dieser Studie soll jedoch, ausgehend von Natalia Inozemtsevas und Şahin Toptaş Forschung, erforscht nachgegangen werden, ob Angstgefühle bei Deutschlernern in Vorbereitungsklassen in der Türkei beim Deutschsprechen bestehen, wo sie zugeordnet werden können. Außerdem soll anders als bei den beiden genannten Arbeiten erforscht werden, ob und wie diese Angstgefühle in Bezug auf Sprechaktivitäten und anderen Empfehlungen zu beheben bzw. mindern sind. Es wird erwartet, dass diese Studie zum Forschungsfeld einen Beitrag leisten kann und neue Vorschläge zur Bewältigung der Sprechängste im Fremdsprachenunterricht entstehen.

1.3. Zielsetzung der Forschung

Das Ziel dieser Studie ist so definiert, dass herausgefunden werden soll, ob Sprechangst bei türkischen Deutschlernern in Vorbereitungsklassen der Osmangazi Universität bestehen und wie Sprechaktivitäten im Deutsch als Fremdsprache (DaF) -Unterricht die Sprechangst in der Fremdsprache Deutsch beeinflussen. Nach Fischer (2005, S. 15) ist es unvermeidlich, sich mit Motivationsfaktoren und Sprechhemmungen auseinanderzusetzen, wenn man das Sprechen im DaF-Unterricht fördern möchte. Dabei können Projektunterricht, Rollenspiele und dramapädagogischer Sprachunterricht helfen, Sprechbarrieren zu durchbrechen. Basierend auf diesem Argument, wird in dieser Arbeit im Allgemeinen und im Besonderen versucht, auf folgende Fragestellungen Antworten zu suchen:

Fragestellung 1: Bestehen Sprechängste bei türkischen Deutschlernern an der Vorbereitungsklasse der Eskişehir Osmangazi Universität?

Fragestellung 2: Welchen Einfluss haben Sprechaktivitäten, die in einer systematischen Reihenfolge durchgeführt werden, auf die Sprechangst der Lerner?

- Fragestellung 3: Welche Probleme treten bei der Umsetzung der Aktivitäten auf?
- Fragestellung 4: Welchen Schritten muss man folgen, um auftretende Probleme zu beseitigen?
- Fragestellung 5: Welche Faktoren wirken sich positiv auf die Sprechängst der Lerner aus?

Um die Sprechängst der Gesamtgruppe zu messen, wird zunächst ein qualitatives Messinstrument angewendet. Die themenbezogene Literatur zeigt, dass sich die „Sprechängst in der deutschen Sprache-Skala“ von Şahin Toptaş (2021) im Rahmen dieser Studie als Messinstrument eignet. Zu dieser Skala werden auch Interviews mit den Teilnehmern, die höhere Sprechängste haben, geführt. Durch diese Skala und die Interviews wird festgestellt, ob und inwiefern Ängste vor der Fremdsprache bzw. vor dem Sprechen in der Fremdsprache Deutsch bestehen. Demzufolge wird eine Phase mit Sprechübungen und -spielen durchgeführt und nach dieser Phase wird noch einmal mit Hilfe der Skala und erneuten Interviews gemessen, ob Hemmungen weiterhin bestehen, bzw. in welche Richtung die Sprechängst beeinflusst wurde.

1.4. Forschungsmethode und Prinzipien

Die methodologische Vorgehensweise wird durch die Fragestellungen der vorliegenden Arbeit bestimmt (Johnson, 2015, S.7). Da in dieser Arbeit versucht wird, ein Problem im Klassenzimmer zu lösen und die Forscherin ihren eigenen Unterricht erforscht, bietet die Aktionsforschung hierfür eine adäquate Form. Aktionsforschungen werden verwendet, um die Qualität des Unterrichts oder des Handelns im Klassenzimmer zu verstehen und zu verbessern und werden den qualitativen Forschungsmethoden zugeordnet. Aktionsforschungen sind ein systematischer und regelmäßiger Forschungsprozess. Auf diese Weise beobachten Lehrende ihre Praxis oder beschreiben ein Problem sowie die begleitenden Handlungsmöglichkeiten (Johnson, 2015, S. 11). Dabei reflektieren Lehrende über ihren Unterricht und versuchen dabei Rückschlüsse auf Verbesserungsmöglichkeiten zu ziehen. Gelingt das Vorhaben und können Lernende dadurch ihre Sprachkompetenz verbessern, werden Lehrer diese neuen

Erkenntnisse in ihre eigene Unterrichtspraxis einfließen lassen (Posch und Zehetmeier 2010, S. 4).

1.4.1. Annahmen

Es wird davon ausgegangen, dass die Teilnehmer (TN) der Untersuchung im Rahmen dieser Arbeit objektive Antworten auf die Datenerhebungsinstrumente geben und es wird angenommen, dass die Daten, die aus dem Vortest der Deutschsprechangst – Skala gewonnen werden, die TN mit höheren Angstzuständen widerspiegeln. Des Weiteren wird von der Forscherin und dem Komitee ebenfalls erwartet, dass sie die Arbeit objektiv betrachten und dass die Forscherin den kompletten Prozess im Detail reflektiert.

1.4.2. Umfang und Grenzen der Studie

Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit stoßen aufgrund unterschiedlicher methodischer Faktoren an Grenzen, die an dieser Stelle erwähnt und genannt werden sollen. Da in dieser Studie ein Fall eingehend untersucht wird und der qualitative Ansatz der Studie die Ergebnisse der Studie nicht verallgemeinern lassen, sind die TN dieser Studie auf eine Deutsch-Vorbereitungsklasse der Eskişehir Osmangazi Universität beschränkt. Die Gesamtgruppe besteht 15 Teilnehmern, die im Sommersemester 2021-2022 in der A2/B1 Klasse teilnahmen. Davon wurden 8 TN im Rahmen der Aktionsforschung untersucht. Dementsprechend ist der Datensamlungsprozess mit diesen Teilnehmern begrenzt und kann daher nicht auf die weitere Population verallgemeinert werden.

An diesem Punkt ist es ebenfalls von Bedeutung, die Kriterien des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen bezüglich A2/B1 kurz zu erläutern:

Elementare Sprachenwendung A2:

Kann Sätze und häufig gebrauchte Ausdrücke verstehen, die mit Bereichen von ganz unmittelbarer Bedeutung zusammenhängen (z. B. Informationen zur Person und zur Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung). Kann sich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen einfachen und direkten Austausch von Informationen über vertraute und geläufige Dinge geht. Kann mit einfachen Mitteln die eigene Herkunft und Ausbildung, die direkte Umgebung und Dinge im Zusammenhang mit unmittelbaren Bedürfnissen beschreiben.

Selbstständige Sprachanwendung B1:

Kann die Hauptpunkte verstehen, wenn klare Standardsprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge aus Arbeit, Schule, Freizeit usw. geht. Kann die meisten Situationen bewältigen, denen man auf Reisen im Sprachgebiet begegnet. Kann sich einfach und zusammenhängend über vertraute Themen und persönliche Interessengebiete äußern. Kann über Erfahrungen und Ereignisse berichten, Träume, Hoffnungen und Ziele beschreiben und zu Plänen und Ansichten kurze Begründungen oder Erklärungen geben.

Im A2/B1 Kurs ist es erwähnenswert, dass die Lerner die elementare Sprachanwendung abschließen und zur selbstständigen Sprachanwendung wechseln. Dabei werden die TN versuchen, durch diese Forschung ihre Sprechangst in der Fremdsprache Deutsch abzubauen.

Im nächsten Kapitel werden die Begriffe „Sprechen“ und „Angst“ definiert und näher beschrieben.

2. SPRECHEN UND DAS ANGSTGEFÜHL IN DER DAF-LEHRE

In diesem Abschnitt werden die Begriffe „Sprechen“ und „Angst“ erläutert. Die Sprechfertigkeit im Methodenwandel und deren Bezug zur Angst wird anhand früherer Studien im Bereich der FSVA detailliert vorgestellt.

2.1. Begriffsbestimmung „Sprechen“

Um den Begriff „Sprechen“ ausführlicher zu definieren, wird es als angebracht angesehen, die Literatur auf die Definition des Begriffs „Kommunikation“ zu erforschen, da die Verbindung beider Begriffe nicht zu unterschätzen ist. Der Begriff „Kommunikation“ stammt aus dem Lateinischen „communicare“, „communicatio“ (= teilnehmen) und „communis“ (= gemeinsam) (Duden, 2011, S.1022). Der Ursprung der „Communis“ besteht darin, dass es vielen Menschen oder Lebewesen gehört und gemeinsam ausgeübt wird. Das Wort Kommunikation ist eher eine soziale Interaktion als ein einfacher Nachrichtenaustausch, es beinhaltet den Austausch und das Teilen in sich (Kuzu, 2003, S. 1). Ausgehend von der Definition des Kommunikationsbegriffs ist zu erkennen, dass die Fertigkeit Sprechen untrennbar von der Kommunikation ist. Daher ist auch im FSU das Sprechen eine wichtige Fertigkeit. Unter dem Begriff „Sprechen“ versteht man im Allgemeinen den Gebrauch der menschlichen Stimme sowie die Erzeugung von artikulierten Lauten zur gegenseitigen Kommunikation auf zwischenmenschlicher Ebene. Nach Scharfetter (2002, S. 146) erfasst die Sprache, von der kognitiven Perspektive ausgehend, das Denken in Zeichen (Symbole) und dient damit der Ordnungsfunktion des Denkens. Im Sprechen (und Schreiben) erfolgt die Mitteilung des solcherart in Symbolen und Formuliertem als Sachmitteilung, als Ausdruck der jeweiligen Stimmung und allenfalls auch der Absicht des Sprechenden. Demirel (1999, S. 40) definiert das Wort Sprechen als die Übertragung der Gedanken, Emotionen und Informationen durch die aus Tönen bestehende Sprache. In Bezug auf die Entwicklung der Sprechfertigkeit im FSU ist es ebenfalls der Fall. Es steht außer Zweifel, dass theoretisches Wissen den Lernern nicht ausreicht zu sprechen, wenn ihnen keine Anwendungsumgebung geschaffen wird. Nach Brown (2002, S. 272) muss ein guter Sprecher in der Lage sein, die Töne in der Zielsprache (ZS) korrekt wiederzugeben und darauf zu achten, ob die Kommunikation erfolgreich stattfindet. Außerdem sollte er Gestik und Mimik anwenden und wissen, was und wie betont werden muss. Insbesondere die erfolgreiche Kommunikation wird als wichtig empfunden und sollte korrekt erfolgen. Dabei ist es erwähnenswert, dass

verschiedene Arten des Sprechens bestehen. Im folgenden Abschnitt wird auf diese Arten eingegangen.

2.1.1. Arten des Sprechens

Laut Literatur werden Sprecharten in der Regel in mehreren Kapiteln behandelt. (Güneş, 2013; Karaalioğlu, 2014; Ünal, 2007). Karaalioğlu (2014, S. 62) unterteilt Sprechtypen in zwei Arten: Freies Sprechen und vorbereitetes Sprechen. Güneş (2013, S.123) unterteilt die Sprecharten ebenfalls in zwei Arten und benennt sie „Sprechen mit Vorbereitung“ und „Sprechen ohne Vorbereitung“.

2.1.1.1. Sprechen ohne Vorbereitung

Gespräche, deren Ort, Zeit und Ansprechpartner unvorhersehbar sind bzw. alltägliche Gespräche, die Teil unseres Lebens sind, können wir als unvorbereitetes Sprechen bezeichnen (Kaya, 2016, S. 111).

Unvorbereitetes Sprechen, das der Mensch am häufigsten benutzt, deckt Themen ab, die nicht vorbereitet und vorher planmäßig recherchiert wurden. Das sind Gespräche, die der Mensch alltäglich mit bekannten und unbekannten Menschen den ganzen Tag über hält. Zum Beispiel können Reden in einer Besprechung im Supermarkt, auf der Post oder Gespräche beim Abendessen als spontane Sprecharten gezählt werden. Diese können oft kürzer und spontaner sein und der Redner benutzt kein vorbereitetes Material. Dabei unterstützen den Redner einige Details wie das Wissen und der Wortschatz.

2.1.1.2. Sprechen mit Vorbereitung

Sprechen, deren Themen die Person zuvor recherchiert hat und Informationen, Dokumente und Techniken dazu mitbringt und vorträgt, werden vorbereitete Sprechen genannt (Yalçın, 2002, S. 136). Vorbereitete Gespräche sind bereits vorbereitete Texte, beispielsweise Reden wie Präsentation, Seminare, Konferenzen oder Berichte. Vorbereitete Reden können oft länger und informationsintensiver sein und beinhalten Präsentationsmaterialien, Folien und andere (u.a.), die der Redner bereits vorbereitet hat und während seiner Rede verwendet.

Vorbereitete Reden enthalten Ansprache, Einleitung, Hauptteil und Schlussabschnitte.

Für die Anrede sollten die Wörter je nach Adressaten ausgewählt werden. Es sollte angegeben werden, was Gegenstand und Zweck der Erläuterung sind oder welche Informationen diese Rede beinhaltet. Im Einführungsteil soll das Thema mit diversen Meinungen, Informationen und Dokumenten erläutert werden. Im zweiten Teil sollte die These der Rede enthalten sein (Topçuoğlu-Ünal u. Özden, 2012, S. 128). Eine vorbereitete Rede bezweckt also einen Informationsaustausch und benötigt daher Vorbereitung in Bezug auf das Thema. Nach Temizyürek u.a. (2013, S. 171-184) werden vorbereitete Reden oft verwendet, um Informationen zu einem Thema zu präsentieren und im Diskussionsfall verschiedene Fakten zu beleuchten. Außerdem dienen sie dem Zweck, ein Thema oder Problem aus unterschiedlichen Blickwinkeln zu untersuchen und zu forschen.

2.1.2. Phasen beim Sprechen

Beim Sprechen werden viele Aktionen gleichzeitig ausgeführt. Sofern es sich in einem Diskurs um ein freies Gespräch handelt, entwickeln sich beim Sprecher viele Prozesse. Er überlegt, was er sagt und ob der Gesprächspartner das Gesagte auch hören kann.

Schatz (2006, S.29) unterteilt eine Äußerung in mehrere Ebenen und Stufen:

1. Die Stufe der Konstruktion: Was soll gesagt werden und wie soll es gesagt werden in Bezug auf die Situation und die Adressaten.
2. Die Stufe der Transformation: die Übertragung des Was und Wie in Sätze,
3. Die Stufe der Realisation: die lautliche und mimisch-gestische Realisierung der Mitteilung.

Wie auch oben erwähnt, dominiert beim Sprechen ein Prozess, bei dem mehrere Faktoren eine Rolle spielen und die Komponenten mal simultan und mal aufeinander folgend funktionieren. Zunächst wird entschieden, was gesagt werden soll und welche Wörter zu Sätzen verwandelt werden sollen. Dabei muss erläutert werden, dass beim Sprechen die Zeit ebenso eine wichtige Rolle spielt, die das Sprechen vom Schreiben unterscheidet. Dieser Zeitdruck kann nach Schatz (2006, S. 33) den Sprecher so negativ beeinflussen, dass er alles „durcheinander“ bringt. Daraufhin werden durch die einzelnen Sätze der Text erstellt und zuletzt wird dieser mithilfe der Stimme, Mimik und Gestik an den Adressaten übertragen. Es müssen beim Sprechen die drei Stufen – Konstruktion, Transformation und Realisierung - zeitgleich bewältigt werden, welches, wie erwähnt, unter Zeitdruck geschieht. Daher ist es wichtig, dass Lernende durch Übung diese Stufen beschleunigen. Im nächsten Kapitel werden die Begriffe Sprechlernspiel und -übung definiert und es werden Sprechaktivitäten vorgestellt, die im FSU zum Üben der Sprechfertigkeit dienen.

2.1.3. Sprachlernaktivitäten und -übungen

Viele Forscher in diesem Bereich sind sich darin einig, dass es komplex ist, eine einzige Definition für den Begriff „Spiel“ zu finden (Steinhilber 1986, S. 6; Grätz 2001, S. 5). Obwohl in diesem Bereich eine Begriffsverwirrung herrscht, wird versucht, einige Begriffe voneinander zu trennen und einzelne Definitionen zu diesen Wörtern mithilfe der zugehörigen Fachliteratur zu machen. Wie auch bei der Definition des Begriffs „Spiel“ besteht ein Defizit zur Definition und zum allgemein gültigen Verständnis des Spieleinsatzes im FSU. Obwohl Sprachlernspiele seit den achtziger Jahren des letzten Jahrhunderts in einigen wissenschaftlichen Veröffentlichungen so präsent sind, dass sie als fester Bestandteil des FSU gesehen werden können, herrscht im Bereich der Einordnung und Terminologie Divergenz (Jentges 2007, S. 21). Die zuständige Fachliteratur versucht, Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen dem Spiel, der Aufgabe und der Übung im FSU zu erläutern und dabei entstehen viele Meinungsverschiedenheiten.

Kilp (2003, S. 93) besagt, dass der Begriff Sprachlernspiel als Oberbegriff von allen Spielen, die im Sprachunterricht und FSU eingesetzt werden, verstanden werden soll.

Bohn und Schreiter (2001, S. 419.) definieren ihn als „umfangreiche und vielfältige Gruppe der Lernspiele“. Nach Dauvillier und Meese (2004, S.18) ist das Sprachlernspiel ein Spiel, das von Lehrpersonen aus einem Spiel für Fremdsprachenlernende adaptiert wird. So wird in der vorliegenden Arbeit an diese Definition angeknüpft.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass es sich bei Sprachlernspielen um an dem Fremdsprachenunterricht angepasste und umformulierte Spiele handelt, die außerdem noch ein Lernziel besitzen. Die Übung hingegen ist eine Handlung des Lernenden, in deren Verlauf er identische oder ähnliche Sachverhalte wiederholt lernt, um sie zu behalten und für den eigenen produktiven Umgang zu verfügen (Schwerdtfeger 1989, S. 187). Huneke und Steinig (2010, S. 229) sind der Ansicht, dass die Übung als Abschlussphase im Lernprozess betrachtet werden soll und eine Voraussetzung für die Anwendung des gelernten Wissens bildet. Dabei halten sie für eine erfolgreiche Übung drei Merkmale fest: Wiederholung, Variation und Motivation. Letztendlich kann die Aufgabe von diesen Definitionen mit dem Zitat von Dauvillier und Meese (2004, S.12) getrennt werden: „Eine Übung ist stark lenkend, die eine eindeutige Lösung und einen vorgegebenen Lernweg hat, dabei ist eine Aufgabe offener, freier und kommunikativ“. Moderne Spieltheoretiker hingegen sprechen dafür, dass

jede Tätigkeit unter jeder Gruppe zugeordnet werden kann (Kleppin 1989, S. 185) und sehen Spiele im FSU als unterschiedliche Aktivitäten, die klein und zeitlich sehr begrenzt sind und als Übungen zielgerichtet eingesetzt werden können (Rosler, 1994, S. 133. Auch Klippel (2010, S. 187) stimmt dieser Meinung zu und definiert zuletzt Sprachlernspiele als eine „Teilmenge von Aktivitäten und Übungen“.

Die vorliegende Arbeit basiert ebenfalls auf dieser Meinung und es lässt sich zusammenfassend festhalten, dass Sprachlernspiele von einem allgemeinen Spiel kreativ umgeformte, ein Lernziel besitzende Aktivitäten sind. Dabei liegt der Zweck darin, das Gelernte auf spielerische Weise zu befestigen und dabei Spaß zu haben. Unter Sprachlernspielen können alle Aktivitäten verstanden werden, die in einem handlungsorientierten, kommunikativen und Lernautonomie fordernden Unterricht stattfinden, die auch als „spielerische Übungen und Aufgaben“ bezeichnet werden (Dauvillier und Meese 2004, S. 18). Die Autonomie hingegen ist der Literatur als „selbstgesteuertes Lernen“, „Verstärkung der Lernenden“ oder die „Unabhängigkeit beim Lernen“ bekannt (Karasu und Sarı 2020, S. 416). Nach Matyas (2009, S. 396) ist die motivierende Funktion eine der wichtigsten Merkmale von Sprachlernspielen. Für die oben empfohlene Lernatmosphäre können diese durch ihre lustanregenden und angstabbauenden Effekte wertvoll sein. Durch die Motivationskräfte des Sprachlernspiels wie Auflockerung, Belohnung und Entspannung kann die Einstellung des Schülers zur Fremdsprache und zum Unterricht in positivem Sinne geändert werden (Grätz 2001, S. 6). Nach Hoppe (1983, S. 291) kann das Spiel einem auflockernden und kommunikationsfreundlichen Unterricht dienen.

2.2. Die Betrachtung der Sprechfertigkeit im Methodenwandel

Methode/Methodik wird verstanden als System von Unterrichtsverfahren in einem Beziehungsgeflecht von unterrichtsdeterminierenden Einflussfaktoren (Henrici, 1996, S.507). Nach Neuner und Hunfeld (1993, S. 146) ist die Fachdidaktik die Antwort auf die Frage „Was soll gelehrt und gelernt werden?“ und Fachmethodik die Antwort für „Wie soll gelehrt und gelernt werden?“. Schon seit dem Beginn des FSUs wird darüber diskutiert, wie eine Fremdsprache gelehrt bzw. gelernt werden soll. Deshalb wurden bisher viele Methoden entwickelt und angewendet. Die Methode im FSU soll dazu dienen, die Lerner so schnell und erfolgreich wie möglich zum Ziel des Unterrichts zu bringen. Das Ziel des Fremdspracheunterrichts richtet sich dabei nach den Kompetenzstufen A1 bis C2. Die

Entwicklung der Methoden zielt dabei darauf ab, Defizite oder Lücken der ehemaligen Methoden zu beseitigen. Dennoch ist die Gliederung dieser Methoden nach Henrici (1996, S. 509) sehr problematisch. Man kann keine Methode von der anderen abgrenzbar trennen, da diese Methoden längere Zeiten gleichzeitig oder zusammen angewendet wurden und mehrere Unterrichtskonzeptionen dabei entstanden. Diese Arbeiten haben dazu gedient, den FSU besser und effektiver zu gestalten und es entstanden dabei auch viele alternative Methoden. Trotz dieser jahrelang dauernden, harten Arbeit ist es nicht möglich, von der Existenz einer perfekten Methode zu sprechen. Die Mehrheit der Methoden bringt das Problem, welche Methode oder Methoden im FSU die geeignetste ist, mit sich. Bei der Methodenauswahl spielen viele Faktoren wie Alter, Kultur u.a. der Lerngruppen eine große Rolle. Möchte man jedem Lerner entgegenkommen, so muss man individuellen Eigenschaften der Lerner Acht geben. Die konkrete Zielvorstellung des FSU ist auch einer dieser Faktoren, welcher die Methode des Unterrichts ebenso beeinflusst. Im Folgenden wird betrachtet, welche Rolle die Fertigkeit „Sprechen“ im Methodenwandel spielt und warum sie diese jeweilige Rolle hat.

2.2.1. Sprechen in der Grammatik-Übersetzungs-Methode

Die Geschichte des Sprachunterrichts mit der Grammatik-Übersetzungs-Methode (GÜM) erstreckt sich bis zum Lateinunterricht zurück. Latein war in den frühen 1500er Jahren aufgrund ihrer Wirksamkeit in Regierungen, in der Wissenschaft und im Handel die am häufigsten verwendete Fremdsprache (Richards und Rodgers, 1999, S.1). Allerdings reichten nach dem Wandel der politischen Lage Sprachen wie Latein und Griechisch nicht mehr aus und es ruckten Sprachen wie Englisch und Französisch in den Vordergrund. Die GÜM wurde im 19. Jahrhundert für den neusprachlichen Unterricht (Englisch und Französisch) entwickelt. Als Hauptvertreter dieser Methode gilt Gustav Tanger. Ab Ende des 19. Jahrhunderts ist die Methode auch in Lehrwerken und Quellen deutlich zu erkennen (Edmondson und House, 2000, S. 15).

Hauptziel nach Tanger (1888, zitiert bei Hüllen, 1979, S. 14) ist „die allgemeine Geistesbildung“, „die Bildung des Verstandes und des Gemüts oder Herzens“. Die alten Sprachen genossen ein hohes Ansehen. Der Sprachunterricht der ‘toten Sprachen’ wie Griechisch und Latein, die nicht mehr gesprochen wurden, sondern schriftlich gelernt werden, dienten ferner als Vorbild. Demzufolge kann behauptet werden, dass sich diese Methode auf Lese- und Schreibfertigkeiten konzentriert und dass Techniken bevorzugt werden, die dazu

dienen, die Lese- und Schreibfähigkeiten zu verbessern. Die Hör- und Sprechfähigkeiten besitzen so gut wie keinen Stellenwert. Der Sprachgebrauch sollte damals nicht der Verständigung dienen. Aus diesem Grund kam die Fertigkeit „Sprechen“ gar nicht in Frage, da keine mündliche Kommunikation erforderlich war. Es ist nachvollziehbar, warum die Fertigkeit „Sprechen“ in dieser Methode bzw. im damaligen FSU nicht für wichtig empfunden wurde. Wie auch die Sprache und alles andere gewinnt etwas nur an Wert, wenn es nützlich ist und aus irgendeinem Grund gebraucht wird. In diesen Jahren war das für das Sprechen in der Fremdsprache nicht der Fall. Auch die Unterrichtssprache besagt, dass die Kommunikation in der Fremdsprache nicht wichtig war. Im Unterricht wurde in der MS gesprochen und auch der Lehrer sprach in der Muttersprache (MS). Der Unterricht verlief frontal, so dass die Lerner sehr selten zu Wort kamen, sondern eher dem Lehrer zuhörten. Das Motto dieser Methode lautete nach Neuner und Hunfeld (1993, S. 19): „Wer die Grammatik beherrscht, beherrscht die fremde Sprache!“ Allein das Motto bzw. das Lernziel besagt, dass im Mittelpunkt dieser Lehrmethode die Grammatik steht. Die „Grundstufe“ des Sprachkurses ist ganz dem Grammatikunterricht gewidmet (Neuner und Hunfeld, 1993, S. 28). Das bedeutet, dass zunächst der ganze Grammatikstoff und der passende Wortschatz übertragen wird und dann die Übungen dazu gemacht werden. Nach Edmondson und House (2000, S. 115) lassen sich die Grundgedanken dieser Methode direkt aus ihrer Bezeichnung ablesen: eine Sprache wird dadurch gelernt, dass die Wörter und Regeln der Grammatik gelehrt und auswendig gelernt werden. Mit welchem Erfolg dies geschieht, wird durch grammatische Übungen und Hin- und Herübersetzungen festgestellt. Mit dem Motto „der Sprachunterricht muss umkehren“ wurde GÜM kritisiert und es begann die Reformbewegung, die eine neue Methode mit sich brachte.

2.2.2. Sprechen in der direkten Methode

Nach Edmondson und House (2000, S. 116) wurde die direkte Methode von den Verfechtern der Reformbewegung, aus Protest gegen die GÜM ins Leben gerufen. „Man kann/.../ die Grammatik einer Sprache nicht in eine Reihe starrer Regeln zwingen“, hieß der Hauptgrund dafür nach Hüllen (1979, S. 12). Die direkte Methode, auch Anti-Grammatik-Methode, Reform-Methode u.a. genannt, ist die Vorläuferin zahlreicher Methoden und Theorien, die die Grammatik in den Hintergrund rückte, den Schwerpunkt auf die Kommunikation legte und somit eine Reform im fremdsprachlichen Unterricht in Bewegung

setzte. Das Wort „direkt“ steht in dieser Methode für die Vermittlung der Fremdsprache durch die Fremdsprache, d.h. dass die MS nach den Vertretern dieser Methode nur als Störfaktor anzusehen ist. Die Lerner sollten sich in der Fremdsprache einleben und die MS so gut wie möglich ausklammern, um in der Fremdsprache denken zu können. Dabei rückte auch die schriftliche Sprache in den Hintergrund und der FSU sollte aktiv verlaufen. Ihr Hauptanliegen war eine Orientierung weg von der bisher praktizierten starren Grammatikmethode und hin zum aktiven FSU, in dem die gesprochene Sprache den absoluten Vorrang hat. Im Vordergrund des Unterrichts sollte die aktive mündliche Sprachbeherrschung stehen (Neuner und Hunfeld, 1993, S. 33-34). Der Unterricht sollte nicht mehr frontal verlaufen, d.h. der Lehrer stand nicht mehr im Mittelpunkt. Es wurde darauf abgezielt, dass die Lerner ein Sprachgefühl entwickelten, indem sie nachahmten und sich an die Sprache gewöhnten, Gespräche in der zu lernenden Fremdsprache führten und die Regeln intuitiv, also entdeckend erschlossen. Das sollte bedeuten, dass der Unterricht schülerorientiert verlaufen musste. Themen wie Alltagssituation im Zielland spielten eine große Rolle. Sprechen gewann in der Fremdsprache an Wert und schon bald war von der Fertigkeit „Sprechen“ die Rede. „Auch die Aussprache bekam eine immer wichtiger werdende Rolle“ (Henrici, 1996, S. 511). Die direkte Methode gilt als der Wegbereiter der audiolingualen Methode (ALM) und ebenso vieler anderen Methoden.

2.2.3. Sprechen in der audiolingualen und audiovisuellen Methode

Neuner und Hunfeld (1993, S. 38) gehen davon aus, dass in einer Epoche unterschiedliche Faktoren zusammenwirken müssen: gesellschaftliche- politische, institutionelle, fachwissenschaftliche, lerntheoretische usw., damit eine neue Konzeption des fremdsprachlichen Unterrichts entstehen kann. Als Beispiel für außergewöhnliche Rahmenbedingungen wird hierbei beispielhaft angeführt, dass während des zweiten Weltkriegs deutlich wurde, dass abgesehen von der englischen Sprache auch andere Fremdsprachen im Bereich der mündlichen Kommunikation beherrscht werden mussten und das so schnell wie möglich. Die Nachfrage nach Fremdsprachen und die Bedeutung an fremdsprachlichen Kenntnissen stiegen an. Der hohen Bedeutung der Fremdsprachenkenntnisse standen jedoch die geringen Kenntnisse beim Militär gegenüber. Aus diesem Grund wurden viele Sprachprogramme entwickelt, durch die Fremdsprachen größeren Gruppen möglichst schnell beigebracht werden sollten, hauptsächlich Dolmetschern

des Militärs. Somit fanden neue technologische Geräte in den Fremdsprachenklassen ihre Anwendung. Auch durch erweiterte internationale Handelsbeziehungen, durch Reiseverkehr, wissenschaftlichen und kulturellen Austausch wurde für viel mehr Menschen das Erlernen von verschiedenen Sprachen notwendig. Neue Technologien (Konservierung gesprochener Sprache auf Schallplatte; Sprachlabor) unterstützten diese positive Entwicklung (Neuner und Hunfeld, S.45-46). Die Sprachbegabung galt somit nicht mehr als ein Talent der Eliten, sondern sie wurde zum Gebrauch der breiten Masse. Man wollte bzw. musste mit fremden Menschen kommunizieren, handeln und sich austauschen. Es wurde nochmals klar, dass die Grammatik allein nicht ausreichend war. Mann musste das Gehörte verstehen und darauf antworten, also kommunizieren. Dieses Problem sollte so schnell wie möglich gelöst werden. All diese Strömungen führten schließlich in den USA zu einem neuen methodischen Ansatz der Fremdsprachendidaktik: der ALM (Neuner und Hunfeld, 1993. S.46). Das Wort „*audire*“ kommt vom lateinischen und bedeutet „hören“ und das Wort „*lingua*“ ist ein Nomen und bedeutet eigentlich „Zunge“, wird aber häufig benutzt in der Bedeutung von „Sprache“. In Deutsche übersetzt, bedeutet „ALM“ etwa: „Hör- Sprech- Methode“ (Neuner und Hunfeld, 1993, S. 45). Die „AVM“ beinhaltet die Begriffe *audio*=hören und *videre*=sehen, also Hör-Seh-Methode. Die Grundlagen beider Methoden sind ähnlich, wobei der kleine Unterschied sich auch im Namen erkennen lässt: Die AVM bevorzugte Bilder und Bilderfolgen. Es wurde sogar eine Zeichensprache dafür entwickelt (Neuner und Hunfeld, 1993, S. 62). Während aber die ALM ihre Wurzeln in den USA hatte, entwickelte sich aber die AVM in Frankreich (Edmondson und House, 2000, S. 118). Typisch für die ALM waren Dialogübungen. Dabei wurden authentische Texte verwendet, um die Lerner auf das reale Leben in der Fremdsprache vorzubereiten. Sie sollten die Sprache durch Imitation lernen. Dies sollte vor allem in Sprachlaboren geschehen und Tonbänder in der ZS, die authentische Dialoge enthielten, waren ein ausgebreitetes Hilfsmittel dabei. So kann festgehalten werden, dass in diesen Jahren das Mündliche vor dem Schriftlichen kam und durch Globalisierung die gesprochene Sprache immer relevanter wurde und die Fertigkeit Sprechen immer mehr in den Mittelpunkt rückte. Nach Henrici (1996, S. 512) wurde der Mündlichkeit der Sprache Vorrang eingeräumt oder nach Demirel (2007, S. 34) heißt es, dass diese Methoden Wert auf verbale Fähigkeiten im FSU legen.

2.2.4. Sprechen in der kommunikativen Methode und in neueren Methoden

In den Jahren nach dem zweiten Weltkrieg haben die wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Änderungen in der Welt auch den FSU betroffen. Als Ergebnis dieser Veränderungen hat die Nachfrage im Lehrbereich der Fremdsprache zugenommen. Man war der Meinung, dass mithilfe des strukturalistischen Fremdspracheunterrichtes das gewünschte Niveau nicht erreicht werden konnte bzw. die Erwartungen der Lerner nicht erfüllt werden konnten. Dies beschleunigte die Suche nach Methoden im Bereich des Fremdspracheunterrichts und somit entstand eine neue Fremdspracheunterrichtsmethode mit dem Namen „Kommunikative Methode“ an Wert zu gewinnen. Seit Anfang der 80er Jahre hat sich die ‘Kommunikationsfähigkeit’ als Ziel des Deutschunterrichts durchgesetzt und es herrscht ein „kommunikativer Zeitgeist“, unter anderem wegen des Einflusses der Pragmalinguistik (Edmondson und House, 2000, S. 121). Für die Unterrichtspraxis bedeutet das zunächst, dass an die Stelle des Sprachwissens das Sprachkönnen- also die Sprachkompetenz gerückt ist, dass also die vier Fertigkeiten Sprechen und Hören, Lesen und Schreiben im Unterricht Vorrang gegenüber Grammatikkenntnissen und dem Übersetzen erhalten haben. Das bedeutet, dass grammatische Regeln und „Pattern Drill“ aus der GÜM zurück gingen, so gleich die Audiolinguale und Audiovisuelle Methode zurücktrat, in den Vordergrund die kommunikative Didaktik und die Pragmalinguistik trat (Götze u.a., 2014, S. 867). Man spricht seitdem vom „kommunikativ orientiertem Unterricht“ (Schatz, 2006, S. 13). Die kommunikative Kompetenz der Lerner stand im Mittelpunkt dieser Methode und es wurde angestrebt, dass Lerner nicht nur auf geplante, auswendig gelernte Situationen reagieren können, sondern auch in spontanen Situationen sich ausdrücken und verstehen können. Löffler (2005, S. 31) erklärt die kommunikative Kompetenz als Fähigkeit der Lernenden, sich der wechselnden Konstellation anzupassen, angemessen auf alle sich ändernden Bedingungen reagieren zu können, Absichten und Strategien im Sprechprozess zu halten. Bei der Entstehung dieser Methode, im Gegensatz zu anderen Methoden, bei denen hauptsächlich Psychologen und theoretische Linguisten das Sagen hatten, spielten vor allem die Aussagen von Soziologen und Philosophen eine Rolle, die behaupteten, dass die Kompetenz und Performanz, die in der kognitiven Lernmethode des amerikanischen Linguisten Chomsky dargelegt werden, für den FSU nicht ausreichend sind. Bis zur Kommunikationsmethode herrschte auf dem Feld des FSUes Chaos, denn das Ziel älterer Methoden war nicht die Kommunikation selbst. Die kommunikative Methode hingegen

betrachtet die Sprache als „Botschaft“. Sie ist eine Sprachunterrichtsmethode, die darauf abzielt, die richtige Botschaft zur richtigen Zeit und im richtigen Sinne zu vermitteln. Nach Hengirmen (1993, S. 31) ist der Hauptzweck der kommunikativen Methode die schriftliche und mündliche Kommunikation. Der Zweck der Kommunikationsmethode ist, dass der Lerner eine aktive Rolle beim Erlernen der Zielsprache (ZS) hat und problemlos in der ZS kommuniziert. Während des Unterrichtsprozesses wird von „Rollenspielen, Interviews, Wissenslücken, Spiele, Sprachwechsel, Reviews, Gruppenarbeiten und Präsentationen profitiert. Sie können dem Lernenden mit Verknüpfung zu älteren Themen Fragen stellen und mit Themen über ihr eigenes Leben kommunizieren. Infolgedessen wird erwartet, dass sie durch die Unterstützung ihrer Gruppe neue und authentische Dialoge erschaffen (Demirel, 2007, S. 52). Kommunikativer Unterricht stellt also Aufgaben bereit, die es erlauben, schon im Unterricht selbst mit Sprache zu handeln, die Wirkung von Sprache zu erproben (Schatz, 2006, S. 13). Dabei kommt es auch auf das Grammatikphänomen an, um das es geht. Nach Aktaş (2005, S. 96) ist Kommunikationsfähigkeit, dass man die nötigen Sprachkenntnisse und zur Anwendung dieser auch die nötigen Fertigkeiten beherrscht, um mit einer Sprachgesellschaft kommunizieren zu können. Auf der Grundlage des kommunikativen Sprachunterrichts liegen das Bewusstwerden der eigenen Kommunikationsfähigkeit der Menschen selbst und die Möglichkeit, durch authentische Kommunikationssituationen, diese zu entwickeln. Nach Liao (2000, S. 2) hat der kommunikative Sprachunterricht die Kommunikationsfähigkeit als gewünschtes Ziel festgelegt und er verteidigt, dass die Sprache nur durch Sprachgebrauch und Kommunikation gelernt wird. Basierend auf diesen Informationen kann behauptet werden, dass die Auswirkungen der Kommunikationsfähigkeit auf die Entwicklung der Sprechfähigkeit unbestreitbar sind. Ausgehend von der linguistischen Sprechakttheorie hat der am Lernziel Kommunikationsfähigkeit orientierte, kommunikative Deutschunterricht den Gedanken, dass Sprache etwas bewirkt, dass das Sprechen also eine spezifische Form des menschlichen Handelns darstellt und in den Vordergrund rückt (Schatz, 2006, S. 13). Als Kritik an der kommunikativen Methode und den traditionellen Methoden entstanden viele verschiedene alternative Methoden für den FSU. Einige dieser Methoden sind Community Language Learning, The Silent Way und die Drama-Methode. Das gemeinsame Hauptziel dieser alternativen Methoden ist es, einen schülerzentrierten Unterricht zu gestalten, was bedeutet, dass die Sprechfertigkeit weiterhin im Mittelpunkt steht. Henrici (1996, S.519) definiert sie als: „Die Unterstützung des Lernens durch Musik,

Entspannungsübungen und Raumgestaltung, helfende Übersetzer, spezifische Lernmaterialien. Die Lerner sollen sich nach diesen Methoden stressfrei und wohl im Unterricht fühlen.

2.2.5. Zusammenfassung

Bei der Untersuchung verschiedener Methoden des Fremdspracheunterrichts ist zu beobachten, dass die jeweiligen Methoden sowohl unterschiedliche Eigenschaften als auch Ähnlichkeiten haben. Sie haben alle ihre positiven und negativen Merkmale. Die älteste dieser Methoden ist die GÜM, die mit dem Zweck entstand, Latein zu unterrichten. Nach ihr wurde ab dem 18. Jahrhundert unterrichtet. Diese Methode wurde dafür kritisiert, sich nur auf die Grammatik und Übersetzung zu konzentrieren und nicht auf die Sprech- und Hörfertigkeiten zu achten. Da Studenten nur Informationen erhielten und passiv im Unterricht waren, wurde die direkte Methode entwickelt.

Hören und Sprechen sind bei dieser Methode Fertigkeiten, die hierbei eine größere Rolle einnehmen. Bei der ALM beginnt das Sprachenlernen zuerst mit dem Zuhören und fährt dann wiederum mit der Reihenfolge sprechen, lesen und schreiben fort. Wiederholübungen sind weitgehend im Vordergrund. Da sie sich jedoch nur auf das mündliche Lernen konzentriert und das schriftliche Lernen in den Hintergrund rückt, wurde sie kritisiert. Die AVM ist eine Fortsetzung der ALM. Das Grundprinzip dieser Methode ist das Anreichern des Lernens mithilfe von visuellen und auditiven Materialien. Die kommunikative Methode, die die Hauptgrundlage der Studie darstellt, stammt aus den Jahren nach 1980, die als Kritik an Chomskys Theorie entstand. Hiermit wurde klargestellt, dass nicht die Grammatikregeln wichtig sind, sondern die Verwendung dieser Regeln für die Sprachkommunikation einen besonderen Wert darstellen.

Denn eine Sprache beherrschen bedeutet, in dieser Sprache kommunizieren zu können. Die schnelle Entwicklung des Technologiezeitalters, in dem selbst die entferntesten Länder zusammenwachsen, nimmt die Bedeutung der Kommunikation von Tag zu Tag zu. Dementsprechend ist die Kompetenz der Kommunikationsfähigkeit innerhalb einer Fremdsprache relevant. Da die Kommunikationsmethode diesem Zweck dient, wurde sie bevorzugt und ist eine Methode, die von Lehrern oft angewendet wird.

Dem Schüler wird die Rolle entnommen, dass er nur auf den Lehrer hört und die Regeln auswendiglernt und er wird als Kommunikator in das Zentrum des Lernprozesses gestellt. Die

Förderung der Sprechfertigkeit spielt eine wichtige Rolle, die deshalb zuweilen besonders schwer zu vermitteln ist, da bei vielen Lernern wegen der Unmittelbarkeit des Sprechaktes Fehlerängste bestehen. Im folgenden Kapitel wird auf den Begriff „Angst“ detailliert eingegangen.

2.3. Begriffsbestimmung „Angst“

Das Thema „Angst“ wird schon seit mehreren Jahrzehnten erforscht und es hat seine Bedeutung in den Forschungen immer noch nicht verloren. Das deutsche Wort „Angst“ entstand aus dem indogermanischen „*angh*“ (eng) mit dem Suffix „st“ (dazugehörig), heißt also: „das, was zur Enge gehört“. Ähnlich lateinisch: „*angustiae*“ (Enge). (Stangl, 2019 <https://lexikon.stangl.eu/5056/angst>). Nach Freud ist Angst „ein unangenehmer affektiver Zustand oder ein Gefühl, ähnlich der Furcht oder Nervosität mit physiologischen Symptomen und Verhaltensmanifestationen“ und „Angst selbst bedarf keiner Beschreibung; Jeder hat diese Sensation persönlich erlebt (Freud, 1933). Kierkegaard bezeichnet Angst als Bestimmung des träumenden Geistes und fügt hinzu, dass sie als solche zur Psychologie gehört (1952, S. 40). Heutzutage wird der Begriff Angst im Alltag in Bezug auf mehrere Situationen verwendet, in denen der Mensch bzw. das Wesen sich in Gefahr fühlt. Psychologen definieren neben einer allgemeinen Angst, die sich auf das tägliche Leben des Einzelnen auswirkt (anhaltende Angst-trait anxiety): Prüfungsangst, Angst vor Mathematik oder Naturwissenschaften oder eben auch Angst vor Fremdsprachen (zustandsspezifische Angst- state anxiety) (Horwitz u.a., 1986). Dennoch kann behauptet werden, dass das Wort Angst nicht zu all diesen Situationen passend ist und meistens falsch verwendet wird. In älteren Veröffentlichungen ist zu sehen, dass „Angst“ und „Furcht“ gemeinsam definiert wurden. Sie wurden sogar oftmals verwechselt oder als Synonyme angewendet.“ (Öktem, 1981, S.3; Beidel und Turner, 2005, S. 5) Auch wenn die beiden Wörter nicht so leicht eindeutig definierbar und voneinander zu trennen sind, gibt es kleine Unterschiede, die es verständlicher machen. „Angst wird in der Philosophie und Psychologie als Reaktion auf eine unbestimmte Bedrohung definiert. In der Existenzphilosophie ist sie die Bezeichnung für das Gefühl allseitiger Unsicherheit und der Grundlosigkeit des menschlichen Daseins. Demgegenüber ist Furcht stets einer bestimmten Bedrohung zugeordnet“ (Das große Duden Lexikon, 1964, S. 264). Das Zitat von Mc Kenzie (2006, S. 7) dient ebenso zur Aufklärung: „Zwischen Angst und Furcht befindet sich eine dünne Grenze. Furcht besteht, wenn etwas,

das einem Menschen Angst macht, gesehen oder erlebt wird. Ängste hingegen sind Emotionen - eine Art Furcht, die in Frage kommen, wenn der Mensch, ohne etwas Ängstliches zu erleben, aufgrund seiner Gedanken über diese, Nervosität fühlt''. Diesem Zitat ist zu entnehmen, dass die Angst eher ungewiss, keinem Objekt zugerichtet ist und auch in ungefährlichen Situationen, nur durch die Gedanken der Betroffenen entstehen kann. Angst ist ein Gefühl, das meist durch unsere Erwartungen, Gedanken und Vorstellungen auftauchen kann. Menschen, die Angststörungen haben, sehen neutrale Situationen, als wären sie gefährlich (Beck u. Emery, 2005, S. 12). Bei Furcht handelt es sich um Momente, in denen Menschen etwas sehen oder fühlen, wovor sie eigentlich vorher vielleicht Angst hatten oder aber auch etwas, das sehr unerwartet kommt. Ein Beispiel dafür ist zum Beispiel ein Angriff eines fremden Menschen. Unsere Gefühle in dieser Situation definieren das Wort „Furcht''. Der Psychiater Karl Jaspers (1973, S. 95) beschreibt die Angst als „ein häufiges und qualvolles Gefühl. Die Furcht ist auf etwas gerichtet, Angst ist gegenstandslos. Spielberger (1983, S.7) definiert ängstliche Störungen als „Nervosität, Furcht und als eine emotionale Situation, die sich zeigt, nachdem das Nervensystem aktiviert wird“. Angst ist definiert als ein unangenehmer emotionaler Zustand, der durch subjektive Gefühle von Spannung, Besorgnis und Sorge sowie durch Aktivierung oder Erregung des autonomen Nervensystems gekennzeichnet ist (Spielberger, 1983, zit. Horwitz, Horwitz and Cope, 1986, S. 125). Sapir und Aranson (1990, S.504) definieren die Angst folgendermaßen: „Ungewissheit, Furcht, Besorgnis, Unruhe, Kontrollverlust, ein unangenehmes Gefühl mit der Erwartung auf etwas Schlechtes.“ Auch in dieser Arbeit wird der Begriff „Angst“ als ein unangenehmes Gefühl und Erwartung auf etwas Schlechtes akzeptiert und es wird im folgenden Kapitel der Begriff „Sprechangst“ näher erläutert.

2.3.1. Begriffsbestimmung „Sprechangst“

Auch in der MS ist es eher etwas Besonderes (und daher Gegenstand zahlreicher Rhetorikkurse), wenn sich jemand ohne Vorlagen frei ausdrücken kann (Vielau, 2010, S. 190). Sprechangst, auch Lalophobie ist die Angst des Menschen, sich aus unterschiedlichen Gründen gar nicht oder schwer äußern zu können bzw. zu wollen. Auch Sprechhemmungen, Sprechblockaden, Sprachbarrieren, aber auch Sprechangst, Redeangst, Redeängstlichkeit oder Lampenfieber genannt. Es bestehen viele Synonyme dazu, die bisher hauptsächlich im Bereich der MS erforscht wurden (Beushausen, 1996; Renner, 2002). Nach Beushausen

(1996, S. 18) werden unter Sprehangst gelernte, transitorisch auftretende oder habituelle Befürchtungen, Besorgnisse, emotionale bzw. psychophysiologische Reaktionen auf bloß vorgestellte oder tatsächlich zu vollziehende Leistungen in Anwesenheit eines imaginierten oder real vorhandenen Publikums verstanden. Dass die Sprehangst gelernt ist, lässt dementsprechend auch die Behauptung zu, dass man sie verlernen oder abbauen kann. Im vorigen Teil wurde die Definition der Angst aufgestellt und es wurde mitgeteilt, dass Angst meist nur eine Vorstellung, bzw. eine Furcht vor etwas ist, das noch gar nicht passiert ist und vielleicht auch gar nicht geschehen wird. In dem Fall der Sprehangst werden Ängste ebenso in den Köpfen bzw. Gedanken erschaffen und nach Beushausen (2000, S. 9) beginnen die Gedanken statt um das, was man sagen will, um die Angst zu kreisen. Eine Person, die vor dem Publikum nicht sprechen kann oder Angst hat zu sprechen, hat höchstwahrscheinlich eigentlich vor etwas anderem Angst. Angst vor dem Fehler machen ist einer der meist gesehenen Gründe. Diese Menschen bilden sich ein, dass sie irgendetwas falsch beim Sprechen machen, irgendwie auffallen und im Anschluss ausgelacht werden oder dass die Zuschauer schlecht über sie denken. Obwohl diese Situation gar nicht stattgefunden hat und vielleicht, wie oben auch erwähnt, gar nicht stattfinden wird, glauben sie so fest an diesen Gedanken, dass ihr Körper so reagiert, als würden sie diesen Moment erleben. Sprehangste zeigen sich auf drei Ebenen:

- in körperlichen Reaktionen
- in besorgten Gedanken und inneren Sätzen
- in veränderten Verhaltensweisen wie z.B. dem Sprechverhalten (Beushausen 2000, S. 25)

Als physiologische Symptome von Sprehangst treten beispielsweise erhöhter Blutdruck, Pulsbeschleunigung, Schwitzen und Erröten auf, während auf der behavioralen Ebene folgende Symptome beobachtet werden können: zu hohe Sprechlage, monotone Melodie, verzögerte Wortfindung, Sprechblockaden, Sprechunflüssigkeiten (Versprecher, Stocken), unpassende Pausen, schnelles Sprechtempo, gesteigerte Atemfrequenz, kein Blickkontakt, starrer Gesichtsausdruck, angespannte, zitternde, rigide oder zappelnde Arme und Hände und Körperhaltung (Beushausen 2000, S. 25).

Besorgte Gedanken und innere Sätze lassen sich nach Beushausen (2000, S.27) mit innerlichen Gedanken wie in folgenden Beispielen erklären: Die Situation wird als schwierig oder bedrohlich bewertet (z.B. Ich werde versagen oder das schaffe ich nie). Abwertende Vorurteile stören die gedankliche Auseinandersetzung mit der eigentlichen Redeaufgabe.

Verhaltenssymptome hingegen sind Sprechstimmlage: zu hoch oder Lautstärke zu leise, der Stimmklang kann zitterig oder gepresst sein oder das Sprechtempo kann schnell sein (Beushausen 2000, S. 28). Nach Renner ist die Verhaltensebene der Sprechangst mit solchen Symptomen wie leises und wenig flüssiges Sprechen, Blickkontaktvermeidung, Verlegenheitsgesten und verkrampfte Körperhaltung verbunden. Physiologische Symptome von Sprechangst seien „erhöhter Blutdruck, beschleunigter Impuls, Erröten und Schwitzen, veränderte Atemfrequenz, erhöhte Spannung der Körpermuskulatur und veränderte Gedächtnis- und Wahrnehmungsfunktionen“ (Renner 2002, S. 19). Die Stimme wird hoch und zitterig, die Atmung schneller und flacher, manch einer beginnt zu schwitzen oder zu zittern, verliert den Faden oder verspricht sich häufig (Beushausen 2000, S. 9).

Man könnte bei Sprechangst auch von einer „Sprechsituationsangst“ reden. In der Regel handelt es sich um folgende Situationen:

- Sprechen vor Gruppen (z.B. Referate, Präsentationen, Reden)
- Gespräche mit Autoritätspersonen
- Gespräche mit bekannten oder mit unbekannten Personen
- Soziale Situationen (verbales sich Durchsetzen, Forderungen stellen und ablehnen, Kritik äußern, Gefühle äußern, Small talk etc.)
- Diskussionsbeiträge in Gruppen (Fachgruppen, Teams, Seminare etc.) (Beushausen 2000, S.14)

Sprechangst besteht hauptsächlich in Situationen, in denen die Betroffenen vor mehreren Menschen sprechen müssen und wenn die Aufmerksamkeit nur auf ihnen liegt. Derselbe Fall besteht auch im FSU, der im nächsten Kapitel beschrieben wird.

2.3.2. Begriffsbestimmung „Fremdsprachenverwendungsangst“

Die Angst vor der Fremdsprache ist dem Forschungsfeld seit vielen Jahren bekannt und ist zum großen Teil im Englischen als Fremdsprache erforscht worden (vgl. Horwitz, Horwitz u. Cope 1986; MacIntyre u. Gardner 1991a; Horwitz 2010; Gregersen, MacIntyre u. Meza 2014). Dennoch unterscheiden sich die Ängste, die Sprachenlernende haben, in vielen Fällen nicht allzu sehr von den Hemmungen von Muttersprachlern (Fischer 2005, S. 24). Nach Horwitz u.a. (1986, S. 125) war infolge ihrer Forschungen zum ersten Mal von „Fremdsprachenverwendungsangst“ (FSVA) im Jahre 1986 die Rede. Sie besagen, dass Fremdsprachenklassen mit hohem Angstgefühl angelegt sind und entwickelten die erste

Fremdsprachenverwendungsangst-Skala. Fremdsprachenangst ist das Gefühl von Unbehagen, Sorge, Nervosität und Besorgnis, welches Nicht-Muttersprachler beim Erlernen oder Verwenden einer Zweit- oder Fremdsprache verspüren. Beim Fremdsprachenlernen steht das Angstniveau unter mehreren Variablen an erster Stelle, das sowohl in Bezug auf Motivation als auch in Bezug auf den Erfolg der Lerner sich am negativsten auswirkt. (Aydın u.a., 2009; Çakır, 2004; Horwitz, Horwitz und Cope, 1986; Gardner und MacIntyre, 1993b; MacIntyre u.a., 2007; MacIntyre und Gardner, 1991b; Nikolov, 2009). Gardner und MacIntyre (1993a, S. 159) definieren Fremdsprachenangst als “Angst, die der Einzelne im FSU oder in einer Situation, in der die Fremdsprache angewendet wird, empfindet.“ Horwitz u.a. (1986, S. 128) betrachten die Fremdsprachenangst als eine komplexe Struktur, die insbesondere die im Klassenzimmer während des Fremdsprachenlernprozesses entstehende Selbstwahrnehmung, die Überzeugungen, Emotionen und das Verhalten beeinflusst. Sie teilen die Fremdsprachenangst in drei Dimensionen: Angst vor Kommunikation, Angst vor Prüfungen und Angst vor negativer Bewertung. Angst vor der Kommunikation steht mit der Angst beim Sprechen mit anderen Menschen oder der Scham in Verbindung. Lerner, die Angst vor der Prüfung haben, haben meistens Erwartungen, die über ihrem Niveau liegen, und jede Prüfung, die nicht sehr gut vergeht, sehen sie als Misserfolg an (Horwitz u.a., 1986, S. 127-128). Daher führt diese Angst, negativ bewertet zu werden, zur gefühlten Notwendigkeit, aus Situationen zu entkommen, in denen sie andere negativ bewerten können (Horwitz u.a., 1986, Seite 128). Neben den Bewertungserfahrungen in den Prüfungen während des Semesters verursachen auch die Bewertungserfahrungen im Unterricht Angst vor einer negativen und unzureichenden Bewertung durch den Lehrenden und die Mitlerner (Horwitz u.a., 1986, S. 127-128). Der Lerner, der trotz seiner Bemühungen keine Verbesserung der Noten oder gar eine Gegenleistung erreicht, erlebt eine Frustration, auch das ist einer der Ursprünge für Angst (Horwitz u.a., 1986, s. 127). In solchen Fällen versuchen Lerner, sich in den hinteren Reihen zu verstecken, sie vermeiden den Blickkontakt mit dem Lehrer oder sind im Unterricht kaum anwesend. Auch wenn nach MacIntyre (2002, S. 66) akzeptierte Angstzustände durch Motivation zu mehr Anstrengung des Einzelnen führen können, schafft hohes Angstniveau kognitive, affektive und psychomotorische Barrieren im Lernprozess (MacIntyre u.a., 2007, S. 278). Ängstliche Personen können die Aufmerksamkeit nicht fokussieren, neigen dazu zu vergessen, zu schwitzen und können sogar zu schnelles Herzklopfen haben (Horwitz u.a.,

1986, S. 126). Zu Aktivitäten, die Angst vor Fremdsprachen verursachen, gehören vor allem Hören, Sprechen und Prüfungen (Horwitz u.a., 1986, S. 126). Hauptsächlich sind die Sprechangst und die Prüfungsangst dem Forschungsfeld bekannt.

Zunächst können Lerner mit Fremdsprachenangst ihre Aufmerksamkeit nicht auf ihre Sprachlernaufgaben richten; ihre Wahrnehmungen konzentrieren sich auf ihr Unvermögen, die Wahrscheinlichkeit durchzufallen und die sich daraus ergebenden möglichen Folgen (MacIntyre u.a., 1997, S. 269). Es fällt den Lernern schwer, sich auf den Unterricht zu konzentrieren, da sie sich insbesondere auf das Gefühl, dass etwas Schlechtes passieren wird, fokussieren.

Laut Tobias (1986, zit. MacIntyre u.a., 2007, S. 278), der Fremdsprachenangst in drei Stufen betrachtet: Input, Verarbeitung und Output, kann beim Input der ängstlichen Lerner Informationsverlust auftreten, da sie sich nicht konzentrieren können; sie können altes Wissen nicht mit neuem verknüpfen, wodurch die Geschwindigkeit und Genauigkeit beim Lernen sich verringert und schließlich kommt es zum Scheitern bei Kommunikationsversuchen. Dieses Versagen erhöht das Angstniveau des Individuums und es entsteht ein Teufelskreis (MacIntyre u.a., 2007, S. 279). Ängstliche Individuen, die Angst und Unruhe empfinden, möchten dieser Umgebung meist entkommen (Horwitz u.a., 1986, S. 126). Die Lernmotivation beeinflusst die Angst des Schülers vor der Fremdsprache, wobei die Fremdsprachenangst gleichzeitig die Motivation der Lerner beeinflusst (MacIntyre und Gardner, 1993b, S. 7). Ängstliche Personen betrachten sich unzureichender, als sie in Wirklichkeit sind (MacIntyre u.a., 1997, S. 266). Zum Beispiel fliehen sie aus dem Unterricht, verschieben ihre Hausaufgaben oder sitzen in den hinteren Reihen (Horwitz u.a., 1986, S. 125). Einige der wichtigsten Faktoren, die bei Fremdsprachenschülern Angst verursachen, sind niedriges Kompetenzniveau, Prüfungen, Lehrerverhalten, Unterrichtsschwierigkeiten und kulturelle Unterschiede (Aydın u. Zengin, 2008, S. 85). Laut der zugehörigen Literatur könnte man als weitere Gründe das wettbewerbsfähige Unterrichtsumfeld, Kommunikationsprobleme mit dem Lehrer und das Schamgefühl aufzählen (MacIntyre u.a., 2007, S. 280). FSU erfordert Kommunikation, die die Lerner mit einem begrenzten sprachlichen Handwerkszeug in der ZS, in der sie nicht so kompetent wie in ihrer MS sind, sich erarbeiten müssen. Während diese Kommunikation schriftlich geschaffen werden kann, kann sie ebenfalls mündlich stattfinden, welche vielen Lernern aufgrund ihrer Sprechangst in

der Fremdsprache schwierig fällt. Die Sprechangst in der Fremdsprache wird im nächsten Kapitel näher beschrieben.

2.3.3. Sprechangst in der Fremdsprache

Während die FSVA die Angst bei der Anwendung aller Fertigkeiten in der Fremdsprache beinhaltet, wird in dieser Arbeit hauptsächlich die Sprechangst in der Fremdsprache Deutsch untersucht. Und auch wenn in Bezug auf DaF die Fremdsprachenangst in relativ wenigen Studien und Veröffentlichungen zu finden ist (Fischer 2005; Nerlicki u. Riemer, 2012; Şahin Toptaş, 2021), können Schlussfolgerungen der empirischen Studien zum Thema in der englischen Sprache auch auf andere Fremdsprachen übertragen werden. Beim Erlernen neuer Sprachelemente im Fremdsprachenlernprozess kann Angst ein Hindernis dafür sein, sich an diese neuen Elemente zu erinnern und diese bei Bedarf anzuwenden (MacIntyre u. Gardner, 1991a.; Gardner u.a., 2004). Einer der wichtigsten sozialen Effekte, die Angst beim Erlernen von Fremdsprachen mit sich bringt, ist die Unwilligkeit zur Kommunikation (Horwitz u.a., 1986; MacIntyre, 2002). Es wurde erwähnt, dass sogar das freie Sprechen in der MS schon ein großes Problem bei vielen Menschen ist. In der Fremdsprache jedoch vergrößert sich das Problem und der ungeübte Sprecher plant und formuliert in der MS und sucht dann oberflächenorientiert nach äquivalenten Ausdrucksmitteln in der Fremdsprache (Vielau, 2010, S. 190). Und der Glaube daran, sich nicht gut genug wiedergeben und den anderen nicht verstehen zu können, verursacht Angst vor Kommunikation und vor der Fremdsprache (Horwitz u.a., 1986, S. 127). Auch diese Arbeit stützt sich dieser Sichtweise und zweckt es, die Sprechangst der Lerner in der Fremdsprache Deutsch soweit wie möglich abzubauen. Gegen Ende des 20. Jahrhunderts wurden humanistische Fremdsprachenunterrichtsmethoden wie community language learning oder suggestopedia entwickelt, mit dem Zweck, negative Auswirkungen der negativen affektiven Faktoren wie Angst auf den Sprachlernprozesses zu reduzieren (Horwitz u.a., 1986; Richards und Rodgers, 1999). Das Hauptziel dieser Methoden bestand darin, negative Emotionen wie Furcht, Angst und Scham zu beheben, die den Fremdsprachenlernprozess von Beginn an negativ beeinflussen. Heute gibt der Europarat (2009, S. 106, 135) im Rahmenprogramm Ziele an, die bei Lernern während des Prozesses erworben werden sollen. Diese sind: Eigenschaften der existenziellen Kompetenz und darunter keine negativen Emotionen wie Angst oder Schüchternheit in Bezug auf Kommunikation in der Fremdsprache. Jeder Lerner soll sich

wohl, sicher und ausreichend kompetent fühlen. Um dies zu verwirklichen, sollte eine komfortable und unterhaltsame Umgebung geschaffen werden, hauptsächlich ohne Angst und Stress. Da aber, wie auch schon erwähnt, eine der wichtigsten Ursachen für Angst im Unterricht die Angst vor Fehlern ist, sollte zunächst dieses Problem gelöst werden. Auch nach Brewster u.a. (2004, S.22) ist ein Merkmal erfolgreicher Fremdsprachenlerner deren Bereitschaft, Risiken einzugehen, Fehler zu machen. Die Lösung zu diesem Problem sieht Dörnyei (2007, S. 723) ebenfalls darin, eine Klassenatmosphäre zu schaffen, in welcher der Fehler toleriert wird und keine negativen Emotionen wie Angst und Scham hervorgerufen werden (Dörnyei, 2007, S. 723).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass es relevant im Fremdspracheunterricht ist, den Lernern eine angenehme Lernatmosphäre zu schaffen und ihnen zu helfen, ihre Sprechangst in der Fremdsprache zu bewältigen.

2.4. Literatur zur Fremdsprachenverwendungsangst im Fremdsprachenunterricht

Unter diesem Titel werden frühere Studien im Bereich der FSVA vorgestellt. Zunächst werden im Ausland durchgeführte Studien erwähnt und im zweiten Teil wird auf empirische Studien im Bereich FSVA eingegangen, die in der Türkei durchgeführt wurden. Dabei wird auch unterschieden, auf welche Fremdsprache sich die Arbeiten beziehen, was und auf welche Art und Weise tatsächlich in Bezug auf FSVA untersucht wird.

2.4.1. Empirische Studien zur Untersuchung der Fremdsprachenverwendungsangst im Ausland

Horwitz et al. (1986) zielen in dem Artikel „Foreign Language Class Anxiety“ darauf ab, die Fremdsprachenangst der Lerner im FSU zu messen. Zu diesem Zweck wurde eine Fremdsprachen-Klassenzimmer-Angstskala entwickelt, die aus 33 Items und drei Dimensionen bestand: Kommunikationsangst, Prüfungsangst und Angst vor negativer Bewertung. Dabei wurden 78 Studenten im Spanischunterricht zu Beginn des Kurses befragt und Forschungsergebnisse zeigten, dass viele Schüler unter Fremdsprachenangst leiden. Es wurde vorgeschlagen, dass die Fremdsprachenangst, die die Erfahrungen der Lerner beim Fremdsprachenlernen prägt, erkannt und überwunden werden sollte. Dabei wird betont, dass die Fremdsprachenangst bis zu einem gewissen Grad mit der Unterstützung der Lehrkräfte reduziert werden kann, um den FSU auf allen Ebenen zu verbessern.

In einem späteren Artikel zielt Woodrow (2006) darauf ab, die Sprechangst in der Fremdsprache in seinem Artikel mit dem Titel „Angst und Englisch als Fremdsprache sprechen“ zu messen. Er entwickelte eine zweidimensionale Fremdsprachen-Sprachangstskala, die aus 12 Items bestand. Die Studie zielte darauf ab, den Zusammenhang zwischen Fremdsprachenangst und Sprechleistung zu untersuchen. Es nahmen 275 Englischlernende in Australien an der Studie teil. Als Forschungsergebnis wurde ein negativ signifikanter Zusammenhang zwischen der Angst vor dem Sprechen einer Fremdsprache und der Sprechleistung in beiden Umgebungen, innerhalb und außerhalb des Klassenzimmers, festgestellt. Demzufolge wurde vorgeschlagen, dass Schüler von Sprachlernstrategien profitieren und sie ihre Kommunikation innerhalb und außerhalb des Unterrichts vermehren sollten.

Der Artikel von Tsiplakides (2009) „Studenten helfen Sprechangst in der Fremdsprache zu überwinden. Theoretische Fragen und praktische Empfehlungen“ soll dazu beitragen, die Eigenschaften ängstlicher Studenten in der Fremdsprachenklasse zu verstehen und Lehrkräften Strategien zur Verringerung der Sprechangst in der Fremdsprache zur Verfügung zu stellen. An der qualitativen Studie in Griechenland nahmen 15 Schüler teil, die Englisch als Fremdsprache lernten und bei sechs dieser Schüler wurden Sprechängste in der Fremdsprache Englisch festgestellt. Als Gründe dieser Ängste wurden Angst vor negativer Bewertung durch Gleichaltrige und Wahrnehmung geringer Fähigkeiten im Vergleich zu Gleichaltrigen angegeben. Nachdem die Quellen für ihre Angst vor dem Sprechen der englischen Sprache ermittelt worden waren, wurden einige Unterrichtsinterventionen vorgeschlagen, die dazu behilflich sein sollten, diese Ängste zu überwinden. Es wurde vorgeschlagen, Projektarbeiten durchzuführen, da Lernende dabei eine aktive Rolle in der Gruppe übernehmen und diese ihr Selbstvertrauen stärken kann. Des Weiteren wird der Aufbau einer Lerngemeinschaft im Klassenzimmer und eine unterstützende Unterrichtsatmosphäre als wichtig empfunden. Um dies zu verwirklichen, sollten Lernender-Lehrender Beziehungen, indirekte Fehlerkorrektur und die Haltung des Lehrenden (Lob, Augenkontakt, mit dem Namen kennen usw.) berücksichtigt werden.

Das Ziel in Natalia Inozemtsevas Studie „Sprechangst internationaler Studierender in der Fremdsprache Deutsch“ (2016) besteht darin festzustellen, ob die Fremdsprachenverwendungsangst der ausländischen Deutschlerner ihre Leistung und ihr kommunikatives Verhalten beeinflussen. Die Studie wurde mit 15 ausländischen Studenten in

Deutschland durchgeführt, die Deutsch lernten und mindestens über eine weitere Fremdsprache verfügten. Die Analyse hat ergeben, dass es Hinweise auf eine beeinträchtigende sowie eine förderliche Wirkungsweise der FSVA in der Alltagskommunikation und in Leistungssituationen gibt. Niedrigängstliche TN teilen mit, dass sie durch diese sich mehr anstrengen und sie sich mehr Mühe beim Sprechen geben, wobei hochängstliche TN unter negativen Folgen leiden. Die Autorin sieht Bedarf nach Studien, die analysieren, in welcher Beziehung Persönlichkeit der Lernenden zur fremdsprachlichen Produktion stehen.

Sylwia Adamczak – Kryzstofovizc u.a. (2017) haben in ihrer Arbeit mit dem Titel „Sprechhemmungen bei multikulturellen Austauschprojekten und ihre Wirkung auf interkulturelles Lernen an Hochschulen“ untersucht, ob Angstgefühle bei Austauschschülern bestehen und welche Gründe dahinter liegen. An der Studie haben vierzig Schüler teilgenommen, davon zwanzig deutsche Schüler, die nach Poznan im Rahmen des Austauschprojektes für vier Tage kamen, und zwanzig polnische Schüler, die der deutschen Gruppe in Polen Gesellschaft leisteten. Polnische Schüler zeigten Angstzustände dabei, mit deutschen Schülern zu kommunizieren, und als Hauptgründe für diese zählten sie Ängste vor Missverständnissen und fehlende Sprachkompetenzen auf. In Bezug auf diese Arbeit werden gezielte Sprachtrainings und Workshops (wie z. B. kreative Aufgabenstellungen aus den Bereichen Darstellendes Spiel, Dramapädagogik, Kreatives Schreiben), die zum Abbau von Sprechhemmungen dienen, empfohlen.

Man kann im Hinblick auf die Literatur im Ausland sehen, dass der Begriff FSVA und Forschungen dazu aktuell sind. Auch die vorliegende Arbeit versucht, ausgehend von diesen Studien, einen Beitrag zur FSVA im FSU zu leisten. Im Folgenden wird auf die türkische Literatur zur FSVA eingegangen.

2.4.2. Empirische Studien zur Untersuchung der Fremdsprachenverwendungsangst in der Türkei

Aydın (1999) hat in ihrer Doktorarbeit mit dem Titel „Angst bei Fremdsprachenlernen im Sprech- und Schreibunterricht und seine Gründe“ 36 türkische Englischler der Mittelstufe mithilfe der Fremdsprachenlernangstskala (FLCAS) entsprechend ihrer Antworten als niedrig-, mäßig- und hochängstig eingestuft. Er bat die TN, vier Wochen lang ein Tagebuch für den Sprech- und Schreibunterricht zu führen. Es wurden zwölf willkürlich

ausgewählte TN interviewt, um die Gründe für ihre Angst detaillierter zu erläutern. Alle an der Studie teilnehmenden Studenten beantworteten ebenfalls die Skala zur Bestimmung der Überzeugungen zum FSU (BALLI), um die Auswirkungen ihrer Überzeugungen zur Angst zu messen. Als Ergebnis der Studie wurden persönliche Gründe der Lerner, negative Bewertung der Lernfähigkeit durch den Einzelnen, Selbstvergleich mit Studierenden sowie hohe persönliche Erwartungen festgestellt. Außerdem wurden falsche Überzeugungen – aufgrund der Einstellung der Lehrer – gegenüber Schülern und deren Einstellung gegen Fehler- und die Lehrverfahren im Sprech- und Schreibunterricht als Gründe bestimmt. Als weitere Gründe wurden das Sprechen vor der Klasse, mündliche Präsentationen und Schreiben in Absatzformen festgehalten.

Kuru Gönen (2005) zielte in ihrer Masterarbeit mit dem Titel „Quellen der Leseangst in einer Fremdsprache“ darauf ab, die Quellen der Leseangst in einer Fremdsprache zu finden. Die Stichprobe der Forschung befindet sich an der Anadolu Universität, Abteilung für Englisch als Fremdsprache, an der fünfzig zufällig ausgewählte TN einen obligatorischen Lesekurs von drei Stunden pro Woche absolvierten. Als Datenerhebungsinstrument wurde die Skala von Horwitz, Horwitz und Cope (1986) verwendet und die von Saito, Garza und Horwitz (1999) entwickelte Fremdsprachen-Leseangstskala wurde ins Türkische übersetzt. Nachdem ihre Gültigkeit und Zuverlässigkeit überprüft war, wurde sie ebenfalls verwendet. Außerdem wurden Lernertagebücher und Interviews für die Datenerhebung verwendet. Als Folge der Studie wurde festgestellt, dass TN, die hohe Fremdsprachenangst haben, auch hohe Fremdsprachenleseangst aufweisen und umgekehrt. Nach den aus den Tagebüchern gewonnenen Ergebnissen sind drei Hauptquellen für ihre Angst zu benennen: persönliche Faktoren der Fremdsprachenleseangst, Lesetexte und Lesekurs. Beispiele für diese persönlichen Faktoren sind mangelnde Motivation und geringes Selbstvertrauen, hohe Erwartungen, Angst vor Unverständnis. Die Faktoren, die sich aus dem Lesetext ergeben, sind die behandelten Themen, unbekannte Wörter und kulturelle Inhalte. Zum Lesekurs werden das Kursbuch, Ausstattung des Klassenzimmers, der Lehrer und die Lesespflicht beispielhaft genannt. Als Ergebnis der Forschung werden Erwartungen der Lerner zu Fotos und Schriftgrößen in den Lesetexten genannt, und dass unbekannte kulturelle Inhalte bei Lernern Angst auslösen.

In dem Artikel mit dem Titel „Die Validitäts- und Reliabilitätsstudie der türkischen Form der Sprachangstskala für Ausländer, die Türkisch lernen“ von Melanlıoğlu und Demir

(2013) wurde die von Woodrow (2006) entwickelte Foreign Language Speech Anxiety Scale ins Türkische adaptiert und verwendet, um die Sprachangst bei Ausländern, die Türkisch lernen, zu messen. Die Skala wurde bei 75 Studenten an der Gazi-Universität TÖMER angewendet. Die Validitäts- und Reliabilitätsstudie der ins Türkische adaptierten Skala wurde durchgeführt. Als Ergebnis wurde die Zwei-Faktoren-Struktur der Skala bestätigt und festgestellt, dass die türkische Version der Skala gültig und zuverlässig ist. Unrelated T-Test und ANOVA wurden durchgeführt, um zu testen, ob die Skala einen signifikanten Unterschied nach Geschlecht, Land und Altersvariablen zeigte. Es wurde kein signifikanter Unterschied zwischen den Gruppen gefunden. Als Ergebnis der Analyse wurde außerdem festgestellt, dass sich die Fremdsprachenangst nicht nach persönlichen Merkmalen veränderte.

Şen und Boylu (2015) haben in ihrer Arbeit „Die Evaluation von Sprechangst bei iranischen Türkischlernern“ darauf abgezielt, die Angstniveaus iranischer Studenten, die Türkisch als Fremdsprache lernen, zu bestimmen und ihre Angst in Bezug auf verschiedene Variablen zu bewerten. Als Datenerhebungsinstrument wurde die von Woodrow (2006) entwickelte „Fremdsprachensprechangst- Skala“ verwendet. Die 107 TN der Forschung lernen in Teheran im Yunus Emre Türkischer Kulturzentrum auf B und C Niveau türkisch. Als Ergebnis der Studie wurde kein signifikanter Unterschied in Bezug auf Altersstufen, Geschlecht, Bildungsniveau, Sprachniveau, die Häufigkeit des täglichen Ansehens türkischer Fernsehsender und die Häufigkeit des täglichen Hörens türkischer Musik festgestellt.

Dennoch wurde bei der Fremdsprachensprechangst der Studenten, die Türkisch als Fremdsprache lernen, nach der Variable der täglichen Sprechhäufigkeit mit einem türkischen Muttersprachler ein statistisch signifikanter Unterschied festgehalten.

In Enez' (2017) Artikel wurde erforscht, welche Angstgefühle die DaF-Lernenden, die die deutsche Sprache innerhalb und außerhalb des deutschsprachigen Raums lernen, in Gesprächssituationen erleben. Dabei nahmen sechzig TN an der Untersuchung teil. Die TN bestanden aus zwei Gruppen mit jeweils dreißig Personen, während die erste Gruppe im Goethe Institut in Istanbul auf B2 Niveau Deutsch lernte und die zweite Gruppe auf demselben Niveau im Goethe Institut in Frankfurt Deutsch lernte. Als Datenerhebungsinstrument wurde die Foreign Language Classroom Anxiety Scale von Horwitz (1986) angewendet und die Befragung lief online ab. Dabei stellte sich heraus, dass die Lernenden aus der Türkei höhere Angstgefühle hatten, wenn sie sich auf ihre eigenen Gedanken vor dem Sprechen konzentrierten. Der Gedanke, die Möglichkeit zu haben, in

verschiedenen Lebenssituationen im Zielland kommunizieren zu können, vermittelte der Gruppe in Frankfurt eine innere Sicherheit, dass sie diese Sprache genug beherrschen konnten. Diese Sicherheit verhindert negative Sichtweisen oder Gefühle, die Blockaden im Lernprozess verursachen. Aufgrund dieser Einstellung herrschte in der Gruppe aus Deutschland ein positiveres Selbstbild, das in der Gruppe aus der Türkei nicht zu sehen war.

In dem von Orakçı (2018) verfassten Artikel mit dem Titel „Sprechangst in der Fremdsprache Englisch: Gültigkeits- und Zuverlässigkeitsanalyse.“ Wurde das Ziel verfolgt, eine englischsprachige Angstskaala zu entwickeln und die englischsprachige Angst von Schülern der 7. Klasse zu messen. Dazu wurde eine Zwei-Faktoren-Skala bestehend aus 16 Items entwickelt. Die Stichprobengruppe bestand aus 402 Teilnehmern. Kaiser-Meyer-Olkin und Bartlett-Sphärizitätstests wurden verwendet, um die Zuverlässigkeit der Skala zu testen. Als Ergebnis der durchgeführten Analysen wurde festgestellt, dass die Skala gültig und zuverlässig ist. Um die Angst vor dem Englischsprechen zu überwinden, wurde den Lehrenden vorgeschlagen, Gruppenarbeiten und Sprechaktivitäten mit den Schülern durchzuführen.

Şahin Toptaş (2021) hat in ihrer Studie mit dem Titel „Sprechangst in der deutschen Sprache von Studenten, die in der Türkei DaF oder Germanistik studieren“ ein qualitatives Messinstrument entwickelt um zu untersuchen, ob Sprechängste bei Studenten, die in der Türkei in den Deutschabteilungen studieren, bestehen und welche Faktoren ihr Dasein beeinflussen. Dabei wurden Studenten von neun Universitäten in der Türkei darum gebeten, an der Untersuchung teilzunehmen und es haben sich 792 Studenten beteiligt. Die Sprechangst in der Fremdsprache Deutsch – Skala, die Toptaş entwickelte, besteht aus drei Topics und 26 Items, die dazu dient, Sprechängste der Lerner in der deutschen Sprache zu bestimmen. In dieser Arbeit wurde festgestellt, dass Ängste dieser Studierenden moderat sind und sich über dem Durchschnitt befinden. Außerdem wurde festgestellt, dass das Alter die Angst in der Hinsicht beeinflusst. Je älter die Lernenden sind, desto weniger Sprechängste haben. Wie auch in vielen anderen Studien (Pappamihel, 2002; Yılmaz u. Sakarya Maden, 2016; Boldan, 2019 u.a.) zeigte sich ein signifikanter Unterschied nach dem Geschlecht der Studierenden. Nach ihrer Feststellung leiden Frauen mehr als Männern unter Sprechängsten in der Fremdsprache.

Des Weiteren wird nach Toptaş (2021) betont, dass es keine Rolle spielt, in welcher Stufe oder in welchem Semester die TN studieren, da alle Stufen auf moderatem Angstniveau

identifiziert wurden. Allerdings gibt es einen signifikanten Unterschied nach Aufenthaltsdauer in Deutschland. Je länger der Aufenthalt in Deutschland war, desto weniger waren Sprechängste zu identifizieren.

Als gemeinsame Eigenschaft in mehreren Arbeiten in diesem Bereich ist zu beobachten, dass sie die FLCAS von Horwitz oder die BALLI durchführten, um die Angst der Lernenden im FSU zu messen (Horwitz, 1986; Aydın, 1999; Kuru Gönen, 2005; Enez, 2017). Dennoch dienen diese Skalas nicht zur Messung der Sprechangst, sondern der generellen Angst im FSU. Außerdem wurde diese Skala nicht spezifisch für die Messung der Angst im DaF Unterricht entwickelt. Erst im Jahre 2006 wurde von Woodrow eine spezifische Skala zur Messung der Sprechangst für den Englischunterricht als Fremdsprache entwickelt. Von Orakçı wurde 2018 eine Sprechangstskala für türkische Englischlerner entwickelt. Eine spezifische Sprechangst-Skala für DaF wurde 2021 von Şahin Toptaş entwickelt. Daher wurde in dieser Arbeit die von Şahin Toptaş (2021) für den DaF-Unterricht entwickelte Sprechangst in der Fremdsprache Deutsch-Skala angewendet. Des Weiteren ist zu beobachten, dass in vielen Studien die Gründe und die Hauptquellen (Aydın, 1999; Kuru Gönen, 2005; Tsiplakides, 2009; Enez, 2017, Sylwia Adamczak – Kryzstofowicz u.a., 2017) für die Angst beim Sprechen der Fremdsprache untersucht und erläutert werden. Außerdem wurde die Angst im Unterricht in Bezug auf verschiedenen Variablen untersucht und bewertet (Şen und Boylu, 2015; Inozemtsevas, 2016; Enez 2017).

In der qualitativen Studie von Tsiplakides (2009) wurde versucht, die Eigenschaften ängstlicher Studenten in der Fremdsprachenklasse zu verstehen und Lehrkräften Strategien zur Verringerung der Sprechangst in der Fremdsprache zur Verfügung zu stellen. Nachdem die Quellen für ihre Angst vor dem Sprechen der englischen Sprache ermittelt worden waren, wurden einige Unterrichtsinterventionen vorgeschlagen, die dabei behilflich sein sollten, diese Ängste zu überwinden. Dennoch sind diese Interventionen nicht angewendet worden und sind im Status von Vorschlägen geblieben. Die vorliegende Arbeit hingegen zielt nicht darauf ab, die Gründe der Sprechangst von DaF Lernern zu untersuchen, sondern stützt sich auf vorige Arbeiten in diesem Bereich und deren Vorschläge, die Sprechangst der Lerner in der Fremdsprache Deutsch zu reduzieren. Es wird bezweckt, durch Sprechaktivitäten die Sprechangst der Deutschklasse an der Eskişehir Osmangazi Universität zu reduzieren und dabei von der Vorgehensweise der Aktionsforschung zu profitieren, die im folgenden Kapitel eingehend vorgestellt wird.

3. METHODE

In diesem Abschnitt werden das Forschungsmodell, die TN der Forschung, die Durchführung der Forschung und die Datenerhebungsinstrumente erläutert. Die Rollen im Forschungsprozess, die Gültigkeit und Zuverlässigkeit der Recherche und die Datenanalyse werden detailliert vorgestellt.

3.1. Forschungsmethode und methodologische Prinzipien

Diese Forschung wurde nach dem Muster der Aktionsforschung gestaltet. Aktionsforschung ist ein kooperativer Forschungsansatz, bei dem Menschen systematisch Maßnahmen ergreifen, um bestimmte Probleme zu lösen. Diese Forschungsansätze sind die Forschungen, die darauf abzielen, die eigenen Probleme der Menschen mit kompromittierenden, demokratischen und partizipativen Strategien zu untersuchen, insbesondere die Probleme, die die Gesellschaft betreffen (Berg, 2001, S.180). Aktionsforschung im Bildungsbereich wird als systematischer Prozess definiert, der insbesondere auf die Lösung und Entwicklung von Problemen abzielt (Tomal, 2010, S. 1). Aktionsforschungen im Bildungsbereich gelten auch als Forschungen zur Verbesserung der Praxis. Diese Vorgehensweise wurde in einem Forschungszyklus aus Beobachtung, Reflexion und Aktion eingesetzt, in dem qualitative Interviews und Beobachtungen in erster Linie auf der Grundlage des Interpretationsparadigmas verwendet und anschließend Daten durch Umfragen gesammelt und gemessen wurden (Kemmis und Mc Taggart, 1988; Stringer, 1999). Glesne, 2013, S. 32). Aktionsforschung wird in der Literatur auf verschiedene Arten klassifiziert (Bogdan und Biklen, 2007; Hendricks, 2006; Morton, 2005; Mills; 2003; Berg, 2001; O'Brien, 2001). Z.B. nach Berg (2001, S. 185) gibt es drei Arten von Aktionsforschungen; technische Aktionsforschungen, praktische Aktionsforschung und emanzipatorische Aktionsforschungen. Mills (2003, S. 6) hängen unterteilt sie in zwei: kritische Aktionsforschung und angewandte Aktionsforschung. Aktionsforschung von Bogdan und Biklen (2007, S. 234) wird klassifiziert als politische Aktionsforschung und partizipative Aktionsforschung. Hendricks (2006, S. 10) unterteilt sie in vier Bereiche: kooperative Aktionsforschung, kritische Aktionsforschung, Aktionsforschung im Klassenzimmer und partizipative Aktionsforschung.

Im Rahmen der Forschung zu dieser Arbeit wurden die Aktionsforschungstypen Hendricks (2006, S. 10) sowie Bogdan und Biklen (2007, S. 234) berücksichtigt und die

partizipative Aktionsforschung, eine dieser Arten, als Aktionsforschungstyp übernommen. In diesem Zusammenhang wurde diese Forschung nach der Art der partizipativen Aktionsforschung geplant. In der partizipativen Aktionsforschung gibt es einen sozialen und einen kollaborativen Prozess. Ziel der partizipativen Aktionsforschung ist es, die zu verändernde Realität zu untersuchen. Diese Arten der Aktionsforschung werden als emanzipatorisch / entwickelnd, kritisch und transformativ klassifiziert (Hendricks, 2006, S. 10). James, Milenkiewicz und Bucknam (2008, S. 7) drücken aus, dass durch die Durchführung partizipativer Aktionsforschungen Studien durchgeführt werden können, um sowohl die Bildung als auch die Forschung im Bildungsbereich zu verbessern. Darüber hinaus nehmen alle an diesem Aktionsprozess beteiligten Personen (wie Forscher, Schüler, Lehrer) teil und arbeiten zusammen.

In der partizipativen Aktionsforschung kann der Forscher auch die Rolle eines Praktikers übernehmen. Im Gegensatz zu den in der traditionellen oder Grundlagenforschung erlebten Prozessen besteht der Zweck der Aktionsforschung darin, dass der Forscher eine aktive Rolle im Prozess einnimmt und dadurch schnell Lösungen generiert. (McKernan, 1996, S. 4). Der Ausgangspunkt dieser Studie ist, dass die Sprechängste bei Fremdsprachenlernern relativ oft zu beobachten ist (Cheng, Horwitz, und Schallert, 1999; Young, 1990; Liu, 2007). Es bestehen viele Studien, die diese Ängste definieren bzw. unter die Lupe nehmen, dennoch ist es bei der Durchsicht der Literatur möglich, herauszulesen, dass nicht genügend Studien zur Verfügung stehen, die sich mit der Bewältigung der Sprechängste im Deutsch als FSU auseinandersetzen. Ein weiterer Ausgangspunkt der Recherche basiert auf den Beobachtungen und Erfahrungen der Forscherin in ihrem eigenen Lehrprozess und dem Feedback ihrer Kollegen; Die meisten Schülerinnen und Schüler haben eine negative Einstellung zum Sprechen, ihre Motivation ist gering und sie haben ernsthafte Probleme, im Unterricht Deutsch zu sprechen. Aus dieser Sicht ist die Idee entstanden, dieser Frage nachzugehen. Ausgehend von der Voraussicht, dass aus den oben genannten Gründen Sprechängste reduziert werden sollten, wurde als Forschungsmodell die Aktionsforschung gewählt. In diesem Zusammenhang wurden das Forschungsmuster und das Flussdiagramm in Abb. 3.1. dargestellt:

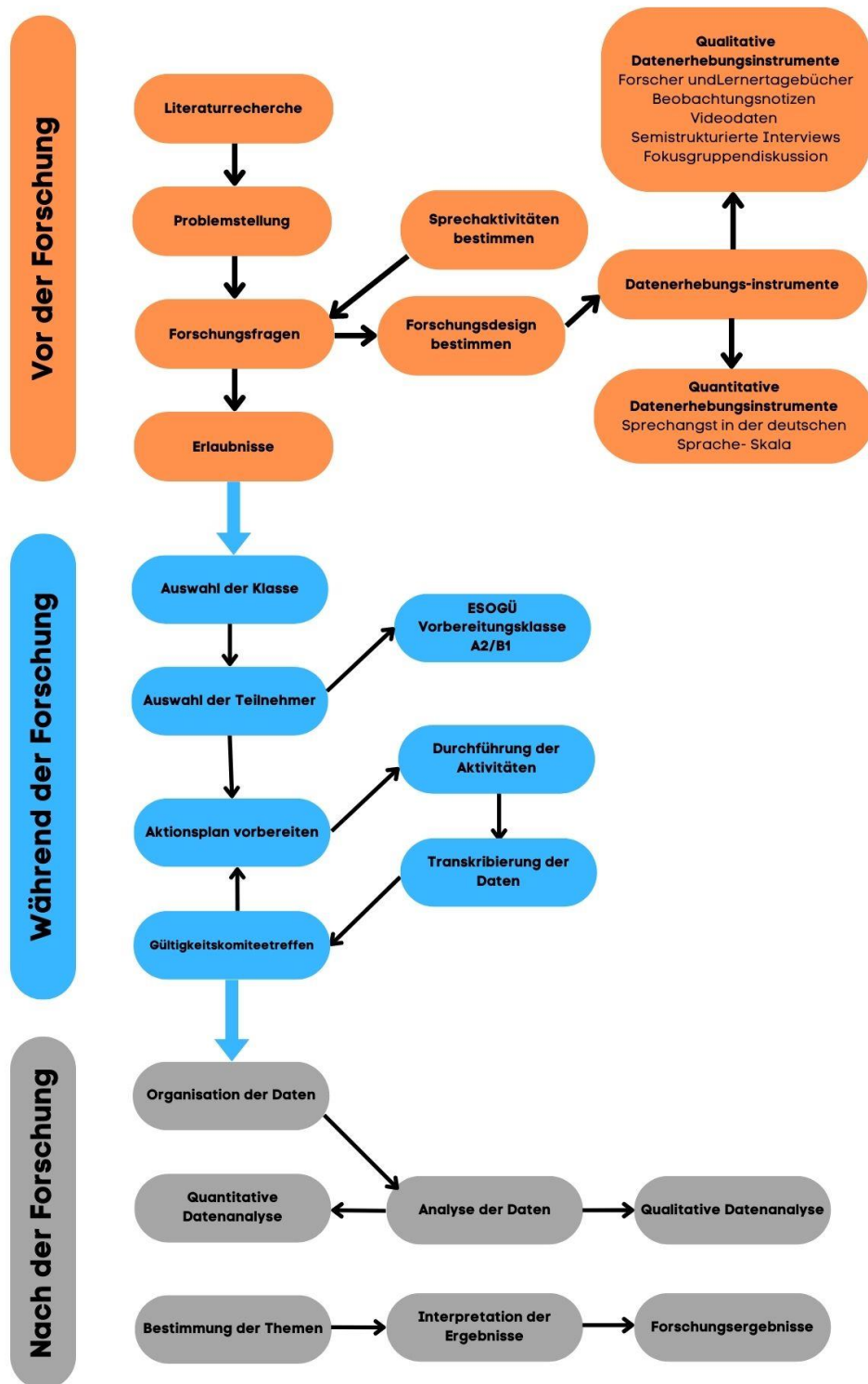


Abb.3.1. Forschungsmuster und Flussdiagramm

Unter Berücksichtigung der Erläuterungen in Abb 3.1. sollte aufgezeigt werden, welche Schritte gemacht wurden, um die Forschung zur Reduzierung der Sprechangst von Studenten mit Ängsten durchzuführen. Aus dieser Sicht wurde zunächst das Forschungsproblem bestimmt und die Forschungsfragen wurden mithilfe einer Literaturrecherche in diesem Bereich erstellt. Dabei wurden passende Sprechaktivitäten bestimmt und es wurde beschlossen, welche Forschungsmethode und Datenerhebungsinstrumente in der Studie angewendet werden. Daraufhin wurden die Studenten mit den größten Sprachängsten bestimmt und es wurden Pläne erstellt, umgesetzt und erneut erstellt. Nach dem Umsetzen der Pläne wurden Treffen mit dem Komitee abgehalten und neue Pläne erstellt. Die wöchentlichen Daten wurden transkribiert und mit dem Komitee geteilt. Der Aktionsprozess wurde so lange durchgeführt, bis die Daten eine Sättigung erreichten und die Daten keine neuen Eigenschaften mehr erbrachten. Nach der Forschung wurden alle Daten organisiert und die qualitativen und quantitativen Daten wurden analysiert. Dabei wurden die Themen bestimmt und die Ergebnisse wurden interpretiert. Um die Vorgehensweise und das Flussdiagramm besser zu verstehen, werden im Folgenden die Bestandteile und TN der Forschung näher vorgestellt.

3.1.1. Teilnehmer der Forschung

In diesem Kapitel werden alle TN dieser Forschung vorgestellt, die aus den acht TN der A2/B1 Klasse, dem Komitee für die Gültigkeit, der Forscherin und der Partner-Lektorin bestehen.

3.1.1.1. Gesamtgruppe

Die TN dieser Forschung sind Studenten an der Eskişehir Osmangazi Universität, die Vergleichende Literaturwissenschaft studieren werden und im Voraus an einer Deutschvorbereitungsklasse bis zum Niveau B1 teilnehmen müssen. Alle TN haben an einer Englischprüfung teilgenommen, um an diesem Studienprogramm studieren zu können. Das heißt, dass sie über ein bestimmtes Niveau an Englischkenntnissen verfügen. Der Altersdurchschnitt dieser Klasse liegt bei 19 und es befinden sich 16 Studenten in der A2/B1 Klasse. Davon wurden nach der durchgeführten Skala sieben Studenten festgestellt, die die höchsten Ängste in der Klasse besitzen. Während des Aktionsprozesses wurde eine Studentin, bei der im Unterricht ebenfalls hohe Angstzustände beobachtet wurden, mit der Genehmigung

des Komitees der Forschungsgruppe angeschlossen und es wurde mit acht TN fortgesetzt. Des Weiteren brach eine Studentin ihr Studium ab und man fuhr mit 15 Studenten in der Klasse fort.

3.1.1.2. *Forscherin*

Die Forscherin arbeitet seit zehn Jahren als Lektorin an der Eskişehir Osmangazi Universität. Sie promoviert gleichzeitig an der Anadolu Universität ebenfalls im Bereich DaF. Die Forscherin interessiert sich für die Sprechfertigkeit im FSU und macht seit vielen Jahren Beobachtungen hinsichtlich der Blockaden beim Sprechen im FSU. Die Forscherin wandte sich diesem Thema, das in ihrem Interesse lag, zu, um das Thema ihrer Arbeit zu bestimmen und machte Literaturrecherchen in diesem Bereich. Während der kompletten Forschung nimmt die Forscherin an jeder Phase aktiv teil.

3.1.1.3. *Komitee für die Gültigkeit*

Dieses Gremium soll die Validität und Verlässlichkeit der Aktionsforschung sicherstellen. Darüber hinaus wird es für die Datenerhebung im Forschungsprozess und für die Analyse der erhobenen Daten als sehr wichtig erachtet. In diesem Ausschuss werden Meinungen zwischen den Mitgliedern ausgetauscht. Auf diese Weise wird versucht, zu einer klareren Recherche beizutragen (Cavkaytar, 2009, S. 112, zitiert nach Hubbard und Power, 1993). An der Kommission haben drei Personen teilgenommen. Diese sind: Die Betreuerin Dr. Gönül Karasu, die in der DaF-Abteilung an der Anadolu Universität tätig ist, und Dr. Onur Ergünay, der als Englisch-Lektor an der Eskişehir Osmangazi Universität mit der Forscherin zusammen arbeitet, und die Forscherin selbst. Dieses Komitee hat an regelmäßigen Treffen teilgenommen, um die systematische Kontinuität der durchgeführten Forschung zu gewährleisten, der Forscherin während ihrer gesamten Arbeit richtungsweisende Kritik zu geben und die Forscherin über den Forschungsprozess zu informieren. Es fanden insgesamt neun Treffen statt, die in Tabelle 3.1. abgebildet sind.

Tabelle 3.1. *Treffen des Komitees und die dabei besprochenen Themen*

Treffen	Datum	Themen
1	19.01.2022	-Kennenlernen des Komitees
2	03.03.2022	-Präsentation der vorbereiteten Aktivitäten und Ermittlung der ersten Rangfolge, -Sitzplan Veränderung
3	04.04.2022	-Besprechung der ersten Woche anhand der Videos, -Planung der 2. Woche
4	12.04.2022	-Besprechung der zweiten Woche -Unterrichtssprache wird auch für Studenten nur Deutsch, -Planung der 3. Woche, -Dialoge sollen geprobt werden und mit eigenen Wörtern gespielt werden, -Mimik und Gestik miteinbringen
5	18.04.2022	-Besprechung der dritten Woche, -Es wurde festgestellt, dass eine Studentin der Forschungsgruppe beitrifft, da hohe Angstzustände beobachtet wurden -Planung der vierten Woche
6	25.04.2022	-Besprechung der vierten Woche, -Studenten sollen in Sätzen sprechen, -Studenten sollen mehr gelobt werden, -Planung der fünften Woche
7	10.05.2022	-Besprechung der fünften Woche, -Es wurde eine Gruppendiskussion für nötig gehalten, -Planung der sechsten Woche
8	23.05.2022	-Besprechung der sechsten Woche, -Planung der siebten Woche
9	07.06.2022	-Besprechung der 7. Woche, - Letzte Woche der Forschung

Vor, während und nach der Forschung wurden wöchentlich Treffen organisiert und es wurde über den Aktionsplan diskutiert. Außerdem wurden während der Forschung dem Komitee nach jeder Woche zwei Unterrichtsvideos geschickt. Das Komitee füllte unter Berücksichtigung dieser Unterrichtsvideos ein Formular aus und trug auch so mit seiner Kritik zum Ablauf der Forschung bei.

3.1.1.4. Partner-Lektorin

Die Partner- Lektorin hat DaF an der Anadolu Universität studiert und arbeitet seit 14 Jahren an der Eskişehir Osmangazi Universität. Sie ist seit einem Monat in dieser Klasse tätig

und kennt manche Studierende daher erst seit einem Monat, wobei einige dieser Studenten auch schon im vorigen Semester in ihrer Klasse waren. Die Teilnahme der Partner-Lektorin an der Forschung wurde zu Beginn der Forschung nicht eingeplant. Erst nach Beginn des Aktionsprozesses wurde von der Forscherin bemerkt, dass die Partner-Lektorin ebenfalls Beobachtungen in Hinsicht der Sprechanst der Klasse machte und es wurde nach Besprechung mit dem Komitee entschieden, mit der Partner-Lektorin ebenso Interviews durchzuführen.

3.2.Datenerhebungsinstrumente

In diesem Abschnitt wird der Prozess der Analyse im Rahmen der Forschung erhobenen quantitativen und qualitativen Daten unter zwei Überschriften 3.2.1. und 3.2.2. erläutert.

3.2.1. Qualitative Instrumente

Der Begriff „Analyse“ wird definiert als das Zerlegen von etwas in seine Bestandteile. Auch die in der Aktionsforschung gesammelten Daten wurden analysiert und anschließend kategorisiert. Auf diese Weise wird versucht, die Realität, die dem Leser präsentiert werden soll, zu erklären (Johnson, 2015, S. 109).

In der qualitativen Forschung erfolgen Datenerhebung und Datenanalyse in einem gleichzeitigen Prozess. Dies ist das wichtigste Merkmal, das qualitative von quantitativer Forschung unterscheidet. Ein qualitativer Forscher kann möglicherweise nicht vorhersagen, wen er interviewen wird, welche Fragen er stellen und welche Daten er während des Datenerhebungsprozesses sammeln wird. Daher analysiert der Forscher die gesammelten Daten und geht zur nächsten Datenerhebungsstufe über.

Miles und Huberman (2015, S. 10) sagen aus, dass die qualitative Datenanalyse aus drei aufeinanderfolgenden Phasen besteht. Diese Stadien sind: Datenreduktion, Anzeige von Daten sowie Präsentation und Überprüfung der Ergebnisse. In der ersten Stufe, der Datenreduktion, werden Daten ausgewählt, vereinfacht, zusammengefasst und transformiert. In der zweiten Stufe, der Datenanzeigestufe, wird die organisierte und verdichtete Form der Daten gezeigt und die Forschungsergebnisse werden in dieser Phase offengelegt. Im letzten Schritt, Inferenz/Verifikation, wird die Analyse der Daten verglichen, freigegeben und die erhaltenen Ergebnisse und Zusammenhänge werden interpretiert.

Creswell (2013, S. 197) diskutierte den Analyseprozess qualitativer Daten in sechs Schritten. Diese Schritte sind: Aufbereiten und Organisieren der Daten für die Analyse, Lesen oder Untersuchen aller Daten, Beginnen der Kodierung der Daten, Kodieren der Daten (Aufdecken der Themen und Erstellen der Beschreibungen), Entscheiden, wie die Themen oder Beschreibungen präsentiert werden, Interpretieren der Themen und Beschreibungen. Wie zu sehen ist, kann in der Literatur nicht von einem einzigen Ansatz zur qualitativen Datenanalyse gesprochen werden. Man kann sagen, dass es in der Literatur noch viel mehr Ansätze zur qualitativen Datenanalyse gibt. Bei all diesen Ansätzen erscheinen jedoch die Kodierung und Thematisierung der Daten als ein gemeinsamer Punkt. Auch in der vorliegenden Arbeit wird nach Cresswell zuerst eine Vertrautmachung mit den Daten vorgenommen, die dann kodiert werden und die Themen werden bestimmt und interpretiert. Die Datenerhebungsinstrumente, die in der vorliegenden Arbeit angewendet wurden, sind im Folgenden aufgelistet. Dabei ist es hier erwähnenswert, dass der Datenerhebungsprozess mit den Teilnehmern der Forschung auf Türkisch verlief und von der Forscherin ins Deutsche übersetzt wurde. Bei der Transkription der während der Durchführung der Aktivitäten entstandenen Gespräche wurden Exmaraldazeichen benutzt (Rehbein, 2004, vgl.: Ehlich/Rehbein 1976), um die Kommunikation ausführlich und transparent wiedergeben zu können. Die Zeichen, die während der Transkription benutzt wurden, sind wie folgende; Ein dicker Punkt ((•)) steht für eine einsekundige Pause, zwei ((••)) für zweisekundige, drei ((•••)) für dreisekundige und für längere Pausen benutzt man die Doppelklammer mit der Zeitdauer ((... Skd)). Wenn Nebengeräusche auftreten, werden sie in Doppelklammern notiert, wie ((Lachen in der Klasse)). Ein Schrägstrich (/) steht für Gedankensprünge des Sprechers. In all den anderen Daten wie Forscher-oder Lernertagebüchern, Beobachtungsnotizen (BN) und anderen hingegen wurden die Stellen unterstrichen, die betont werden sollten.

3.2.1.1. Beobachtungsnotizen

Es ist das Aufschreiben und Aufzeichnen der Ereignisse, die der Forscher während der Anwendung im Unterricht erlebt hat und was der Forscher in Notizen sieht (Johnson, 2015, S. 82). Vor, während und nach dem gesamten Forschungsprozess werden vom Forscher BN gemacht. Die Forscherin beteiligt sich in dieser Arbeit sowohl als Forschende wie auch als Lehrperson in dieser Klasse und macht sich dabei BN in ihr Notizbuch vor, während und nach dem Unterricht. Den Studierenden ist es bewusst, dass die Forscherin sich nicht nur aufgrund

ihrer Doktorarbeit in ihrer Klasse befindet, dass sie dennoch für diese Arbeit Videos aufnimmt.

3.2.1.2. Lerner- und Forschertagebücher

Es wird angenommen, dass es während des Forschungsprozesses für den Forscher von Vorteil wäre, die teilnehmenden Schüler, Lehrer oder andere TN zu bitten, ein Tagebuch zu führen (Yıldırım u. Şimşek, 2011, S. 301). Dabei werden Gefühle, Wahrnehmungen und allgemeine Beobachtungen während der Forschung in Tagebüchern festgehalten. Die Forscherin fordert die Tagebücher der Studierenden als Videoaufzeichnung an. Die Schüler werden gefragt, was sie über diesen Tag dachten, was sie taten, wie sie sich fühlten und wie sie diesen Tag bewerteten. Diese Videoaufnahmen sollten der Forscherin nach jedem Unterricht über WhatsApp geschickt werden. Allerdings weigerten sie sich, Videoaufnahmen zu schicken und baten die Forscherin darum, Tonaufnahmen zu senden. Die Forscherin sah kein Problem darin und das Lernertagebuch (LT) wurde anhand von Tonaufnahmen gehalten und der Forscherin per WhatsApp nach jedem zweistündigen Unterricht in der MS geschickt. Sie wurden von der Forscherin regelmäßig nach jedem Unterricht transkribiert. Das Forschertagebuch (FT) wird von der Forscherin schriftlich gehalten.

3.2.1.3. Interview

Additiv zu den Tonaufnahmen wurden in der Forschung semistrukturierte Interviewfragen (Anhang-3) gestellt, um die Flexibilität während des Interviews zu bewahren. Somit konnten bestimmte Themen, die auftauchten, vertieft werden. Es wurden sowohl vor der Forschung als auch nach der Forschung Interviews mit den teilnehmenden Studenten und der Partner Lektorin durchgeführt. Mit den Studenteninterviews vor der Forschung wurde versucht festzustellen, ob die TN Sprechängste in der deutschen Sprache haben. Nach der Forschung sollte das Interview dazu dienen festzustellen, ob sich etwas an den Sprechängsten der TN verändert hatte, bzw. ob sich die Sprechängste durch Sprechaktivitäten verringert hatten und inwiefern TN Barrieren beim Sprechen abbauen konnten. Alle Interviews wurden in der MS durchgeführt, um detaillierte Daten zu den TN sammeln zu können, da sie sich in ihrer MS wohlfühlen und besser ausdrücken. Die Fragebögen sind im Anhang-3 zu finden.

Auch wenn zu Beginn der Forschung nicht mit der Partner Lektorin gerechnet wurde, hat das Komitee entschieden, dass es von Nöten ist, sie an dieser Recherche zu beteiligen. Es

wurden vor und nach der Forschung Interviews mit ihr durchgeführt. Bei diesen Interviews wurde sie darüber befragt, was sie über die Entwicklung der Studierenden und über die allgemeine Forschung denkt, welche Beobachtungen sie in der Klasse macht. Die Forscherin hat auch außerhalb der geplanten Treffen bei jeder Gelegenheit versucht, sich ihrer Gedanken zur Forschung bewusst zu werden und Notizen zu ihnen zu machen. Die semistrukturierten Fragebögen befinden sich im Anhang-3.

3.2.1.4. Videodaten

Ein weiteres Instrument der Datenerhebung in diesem Forschungsprozess sind die Videoaufzeichnungen. In der qualitativen Herangehensweise werden Ton- und Bildaufnahmen wegen der Objektivität und beweisbaren Willens herangezogen. Durch diese Aufnahmen hat man die Möglichkeit, das Geschehen im Klassenraum festzuhalten und bei Bedarf darauf zurückzugreifen. Die Videoaufzeichnung wird als unschätzbar wertvoll für die qualitative Forschung angesehen, da sie die Mikroanalyse von Ereignissen ermöglicht (Glesne, 2013, S. 110).

In der vorliegenden Arbeit wurden alle Video- und Tonaufnahmen mit einem Smartphone (Oppo A95) gemacht.

3.2.1.5. Fokusgruppendifkussion

Genauso wie die Partner Lektorin wurde auch eine Gruppendiskussion nicht im Voraus geplant. Kurt Lewin definiert den Zyklus der Aktionsforschung wie folgt: allgemeine oder anfängliche Idee, Erkenntnisse sammeln oder erkunden, planen, zum ersten Aktionsplan übergehen, bewerten, Plan ändern und zum zweiten Aktionsplan übergehen. (zitiert in Mertler, 2014, S. 22). Die Aktionsforschung ist mit ihrer Flexibilität bekannt, da sie sich nach jedem Schritt neu planen lässt.

Dementsprechend wurde nach der 5. Woche vom Komitee vorgeschlagen, eine Gruppendiskussion mit den teilnehmenden Studierenden zu machen und über ihre gemeinsamen Ängste zu sprechen. Die Gruppendiskussion wurde von einem fachkundigen Akademiker durchgeführt, wobei die Forscherin sich als Moderatorin beteiligt hat. Der Fragebogen zur Gruppendiskussion befindet sich im Anhang- 3. Außer den qualitativen Datenerhebungsinstrumenten wurde auch ein quantitatives Instrument angewendet, das im Folgenden erläutert wird.

3.2.2. Quantitative Instrumente

Quantitative Instrumente basieren meist auf der Ermittlung und Digitalisierung von Meinungen, Einstellungen, Verhaltensweisen und ähnlichen Merkmalen. In der quantitativen Forschung ist es möglich, Daten auf viele verschiedene Arten zu sammeln, dennoch werden in der quantitativen Forschung in den Sozialwissenschaften oder Erziehungswissenschaften meist Skalen verwendet.

3.2.2.1. Sprehangst in der Fremdsprache Deutsch- Skala

Die Sprehangst in der Fremdsprache Deutsch - Skala von Şahin Toptaş (2021, S. 161) (Anhang-4) soll zur Ermittlung der Sprechängste bei Deutschlernern dienen. Die Skala ist dreidimensional und besteht aus 26 Items. Es wird versucht, den Grad der Sprechängste der TN zu bestimmen. Die Skala wurde von Şahin Toptaş auf Türkisch vorbereitet und auch in dieser Arbeit wurde sie in der MS der Lerner, auf Türkisch, verwendet. Sie wurde an 15 Studenten der Klasse als Vor- und Nachtest durchgeführt. In der fünfstufigen Likert-Skala wird 3 als Mittelwert übernommen.

3.3.Datenanalyse

Die Analyse der Daten findet schon während dem Aktionsprozess statt, indem die Daten transkribiert, gefiltert und analysiert werden. Im Folgenden wird näher beschrieben, wie qualitative und quantitative Daten in dieser Arbeit analysiert werden.

3.3.1. Analyse der quantitativen Daten

In der vorliegenden Arbeit wurde die „Sprechangst in der Fremdsprache Deutsch-Skala“ von Şahin Toptaş (2021) als Vortest und Nachtest mit allen Teilnehmern der A2/B1 Klasse durchgeführt. Während am Anfang der Forschung 16 Studenten anwesend waren, hat eine Studentin ihr Studium aus persönlichen Gründen abgebrochen und es wurde mit den Werten von 15 Studenten gerechnet. Die Ergebnisse des Vortests sollen dazu dienen, die Studenten mit den höchsten Angstzuständen zu bestimmen. Der Nachtest wird durchgeführt, um die Ergebnisse vom Vortest mithilfe des SPSS 22 Programms zu vergleichen und zu überprüfen, ob ein signifikanter Unterschied besteht.

3.3.2. Analyse der qualitativen Daten

Es bestehen zahlreiche Wege für eine qualitative Datenanalyse. Jedoch ist erwähnenswert, dass all diese Wege sich an einer Stelle kreuzen: bei der Datencodierung und beim Erstellen der Themen. In dieser Forschung nutzte die Forscherin die thematische Analyse, um ihre qualitativen Daten zu analysieren. Die thematische Analyse beinhaltet die Kodierung der erhobenen Daten, die Wiederkodierung für die nächste Analyse und die Trennung dieser (Glesne, 2013, S. 259).

Nach Braun und Clarke (2006, S. 15) besteht die thematische Analyse aus sechs Etappen. Diese sind: 1. Vertrautmachen mit Daten, 2. Die ersten Codes erstellen, 3. Suche nach Motiven, 4. Überprüfung der Motive, 5. Definition und Benennung der Themen, 6. Berichtsabfassung.

Durch das Vertrautmachen der Daten in Punkt 1 wird betont, dass man sich mit den Daten möglichst vertraut machen soll. Dabei soll man sich vertiefen, indem man die Daten mehrmals liest. Die Forscherin hat die Videodaten, Interviews und Lerntagebücher der Teilnehmenden transkribiert. Daraufhin hat sie all diese Dokumente mehrmals gelesen und hat Antwort auf die Frage, „Was versuchen diese Daten zu erklären?“ gesucht. In Punkt 2, wo man die Codes erstellt, sollen sie durch systematisches Durcharbeiten aller Daten erstellt werden, die dann unter Kategorien zusammenkommen sollen. Diese Kategorien werden hier durch die Forscherin benannt. In Punkt 3 soll man nach Motiven suchen. Nachdem die ersten Codes erstellt wurden, hatte die Forscherin eine Liste von unterschiedlichen Codes. Es wurden Motive gesucht und unterschiedliche Codes wurden voneinander getrennt. Die zusammenkommenden Codes bildeten potenzielle Motive (Braun u. Clarke, 2006, S.19). Daraufhin sollten die Motive überprüft werden. Nachdem die potenziellen Motive bestimmt worden waren, werden die Motive in der 4. Etappe überprüft. Hier wurden die endgültigen Themen aus den potenziellen Motiven gewählt. Bei Punkt 5 sollen die Definition und Benennung der Themen stattfinden. Die Benennung der Themen ist ein systematischer Prozess. Die Themen werden in Bezug zu Forschungsfragen gesetzt. Die Themen wurden zuletzt von der Forscherin benannt. Zuletzt, bei Punkt 6 findet die Berichtsabfassung statt. Die Phase der Endanalyse und Verfassen des Berichts. Braun und Clarke (2006, S. 23) sehen diese Etappe als letzte Chance für die Analyse. Hier wird die Forschung, mit einem Rückblick auf die Forschungsfragen und den anderen Daten zu einem Bericht verfasst. Die Daten und

Themen werden dargestellt und kohärent wiedergegeben. Die erhobenen Daten werden anhand der entsprechenden Literatur diskutiert.

3.4. Durchführung der Aktivitäten

Wie auch in Kapitel 2.3.3. erwähnt, sind Gruppenaktivitäten und Spiele als angstabbauend im FSU bekannt. Basierend auf diesem Gedanken werden die Unterrichtspläne wöchentlich gestaltet. Auch wenn vor der Forschung eine Menge von Sprechaktivitäten vorbereitet wurden, wurden diese in Kooperation mit der Doktormutter und einem weiteren Dozenten aus dem Bereich Fremdsprachenlehre wöchentlich vor jedem Unterricht detailliert besprochen und nach den Entscheidungen der beiden Promotionsbegleiter im Unterricht durchgeführt. Dabei wurde beachtet, dass der siebenwöchige Plan mit Aktivitäten, die vorbereitetes Sprechen fördern, angefangen wird. Während in den ersten Wochen die Vorbereitungszeit und die Regeln zu den Aktivitäten flexibler geplant wurden, setzten sich diese in den folgenden Wochen sichtbar strenger durch. Nachdem beobachtet wurde, dass sich die teilnehmenden Studierenden bei vorbereiteten Aktivitäten wohler fühlen, wurde ein Einstieg in unvorbereitete Aktivitäten gemacht und die Sprechaktivitäten setzten sich mit unvorbereiteten Sprechaktivitäten fort.

Nach Rampillion (1989, S. 97) ist es besonders zu Beginn wichtig zu wissen, wie der Lernende sich die notwendigen Sprachmittel aneignet und mit welchen Verfahren er seine Aussagen strukturieren kann. Diese Phase nennt Rampillion die Phase der Reproduktion und es wird vom Lernenden erwartet, das Gehörte bzw. Gelesene ohne Veränderung wiederzugeben. Lernende speichern dabei Sprechmuster und diese Stufe dient als Orientierungsstufe. Die oft genug wiederholte, bzw. auswendiggelernte Struktur dient also dazu, sie in einer Gesprächssituation in sich wiederzufinden.

Die zweite Stufe wird nach Rampillion als Rekonstruktionsphase benannt und in dieser Stufe wird vom Lernenden erwartet, dass er nicht den kompletten Text auswendig lernt, sondern mit möglichst eigenen Aussagen zu sprechen versucht. Das hat zu bedeuten, dass der Lernende freier in der Ausdruckswahl ist, dennoch die wichtigsten Aussagen zum Kontext im Vordergrund hält. Bevor der Lernende in der Lage ist, die dritte Stufe, die Konstruktionsphase zu betreten, müssen ausreichende Sprechsituationen dazu dienen, die Sprechfertigkeit gezielt zu üben. Dabei ist die Unterstützung der Lehrperson und eine ausreichende Übungstypologie,

die die Interaktions- und Kommunikationsfähigkeit der Lernenden aufbaut und entwickelt, von Bedeutung.

Die Konstruktionsstufe ist jene, in der vom Lerner erwartet wird, dass das Sprechen möglichst ohne vorgegebene Strukturen, sondern mit vorhandenen Sprachkompetenzen verläuft. Der Lerner greift hier auf in der ersten und zweiten Stufe gelernte Strukturen zurück und versucht, seine Gedanken in eigenen Sätzen wiederzugeben.

Auch wenn diese Phasen hier voneinander getrennt dargestellt werden, sind sie ineinander verknüpft und laufen meist gleichzeitig ab. Der Sprechprozess verläuft von vorbereiteten, gelenkten Sprechsituationen zu unvorbereiteten, freien Sprechsituationen mit einem weichen Übergang ab, die in Abb. 3.2. abgebildet ist.

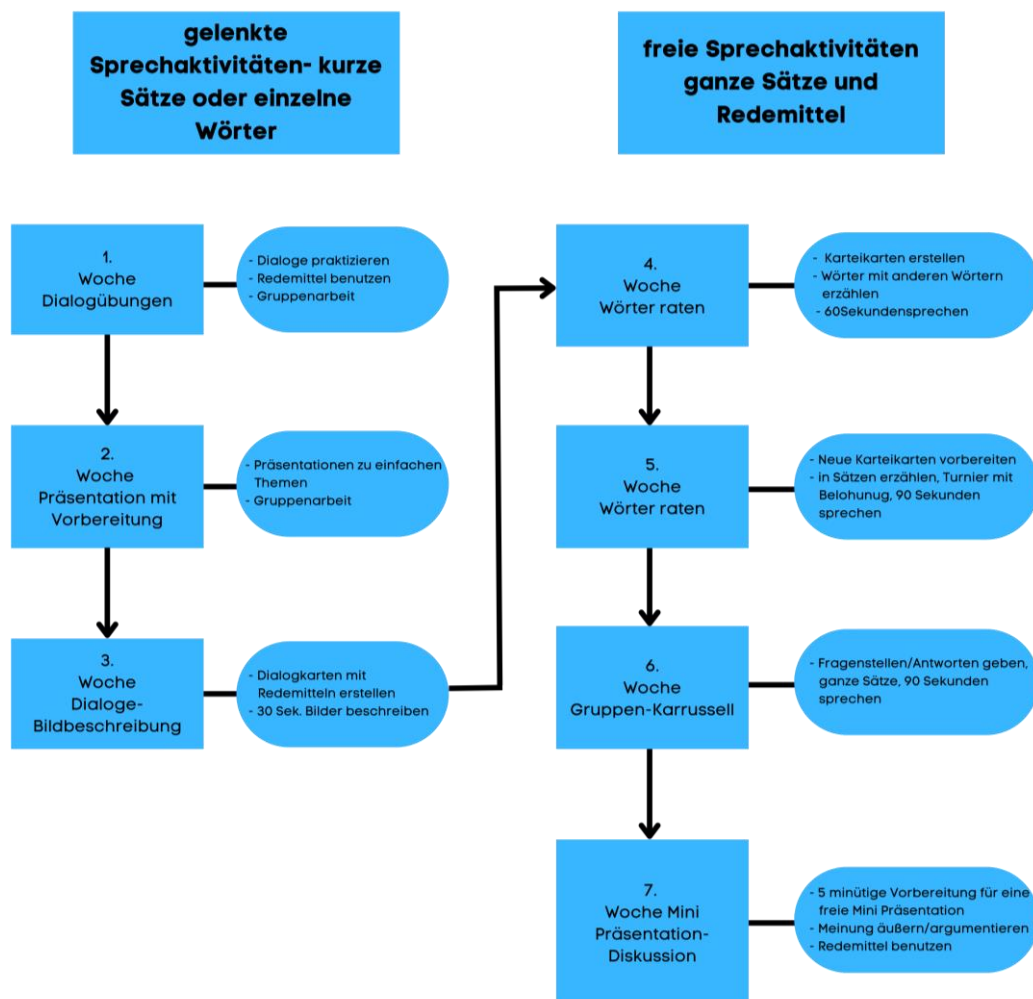


Abb.3.2. Abbildung der siebenwöchigen Aktivitäten

In Abb. 3.2 sind die siebenwöchigen Forschungsschritte abgebildet, worin man erkennen kann, welche Aktivitäten an welchen Tagen durchgeführt werden. Die Forscherin hat alle Aktivitäten zwar schon im Voraus geplant, aber während des Prozesses haben sich diese Aktivitäten variiert und die Reihenfolge hat sich verändert. Dabei wurde darauf geachtet, dass die Aktivitäten das kooperative Lernen unterstützten, da diese mehrere Vorteile gegenüber dem individuellen Lernen hat (Sarı, 2021, S. 165). In ihrem Tagebuch hat die Forscherin folgendes niedergeschrieben:

Heute habe ich mehr zum Thema „Sprechaktivitäten“ gelesen. Ich muss gestehen, ich habe viele Aktivitäten neu kennengelernt. Es gibt eine Menge von Aktivitäten zum FSU. Ich habe mir viele Partner- und Gruppenarbeiten ausgesucht, die meiner Forschung dienen könnten. Sie müssen inhaltlich angepasst werden. Ich bin aufgeregt und freue mich auf den Unterricht. (FT, 05.01.2022)

Vorher wurde von der Forscherin bemerkt, dass die Aktivitäten dem Lehrplan gemäß vorbereitet werden sollten (FT, 12.12.2021) und jede Woche wurden die Inhalte der Aktivitäten dem eigentlichen Lehrplan der Klasse passend vorbereitet. Zu diesem Punkt hat die Forscherin in ihrem Tagebuch folgendes wiedergegeben:

Heute ist mir eingefallen, dass ich die Aktivitäten nicht willkürlich vorbereiten kann. Daher habe ich mir den Lehrplan vom A2/B1 Kurs besorgt. Ich habe das Lehrwerk komplett durchgeschaut. Ich muss dieses Thema auch mit meiner Doktormutter besprechen. (FT, 12.12.2021)

Wie auch in Abb. 3.2. zu erkennen ist, wurden sieben Wochen lang Sprechaktivitäten mit den TN durchgeführt. Dabei ist der Prozess nach jeder Woche in Abb 3.3. dargestellt:

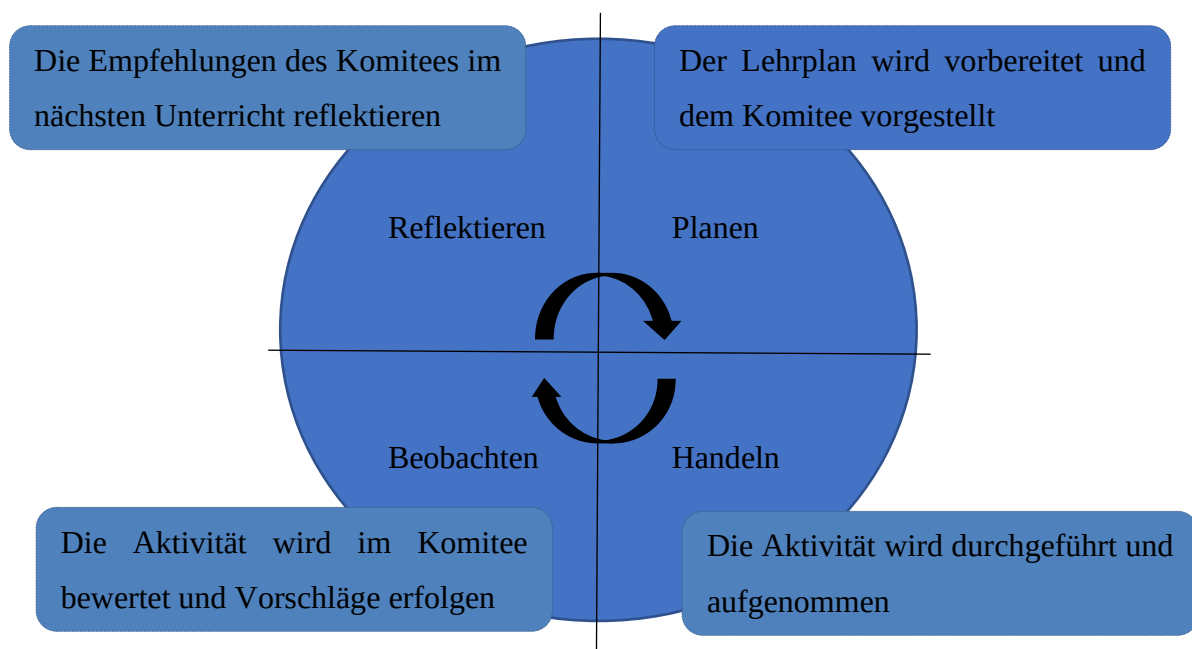


Abb.3.3. Der wöchentliche Ablauf des Aktionsprozesses

Jede Unterrichtseinheit wurde von der Forscherin geplant und dem Komitee vorgestellt. Nachdem das Komitee diese bewertete und Ratschläge zu diesen machte, wurden die Aktivitäten im Unterricht durchgeführt und die Unterrichtsvideos wurden dem Komitee zugesandt, zu diesen dann ebenfalls Vorschläge erfolgten und im nächsten Unterricht reflektiert wurden.

Außer in der 6. Woche, in der es einen Feiertag gab und man nur an einem Tag, in zwei Unterrichtseinheiten Sprechaktivitäten durchführen konnte, wurden in den anderen 6 Wochen insgesamt vier Unterrichtseinheiten wöchentlich diesen Aktivitäten gewidmet, die im Folgenden näher beschrieben werden.

3.4.1. Erste Woche – Dialogübungen (31. März/01. April 2022)

Zunächst wurde als Einstieg gemeinsam ein Dialog (Anhang-5) zum Thema „Reisen“ gelesen, da die TN in derselben Woche dieses Thema im Kursbuch behandelt hatten. Es wurden Wortschatzübungen zu diesem Dialog gelöst. Danach wurde ein anderer Dialog zum selben Thema in die richtige Reihenfolge gesetzt. Somit wurde darauf abgezielt, die TN mit Dialogen vertraut zu machen. In der zweiten Unterrichtseinheit wurden an die Lernenden Dialogkarten (Anhang- 6) verteilt, in denen eine Gesprächssituation und einfache Redemittel zur Verfügung gestellt wurden. Es wurde von ihnen erwartet, dass sie in Zweiergruppen Dialoge erstellen. Die Forscherin unterstützte die Lernenden dabei und bot den Gruppen Hilfe an. Nachdem alle Gruppen ihre Dialoge fertiggeschrieben hatten, wurde von ihnen erwartet, sie der Klasse vorzutragen. Dabei wurden ihnen keine Regeln aufgestellt und fast alle Gruppen haben ihren Dialog im Sitzen abgelesen. Auch die Gruppen durften die Lernenden bei dieser Aktivität selbst erstellen. Nach jedem Dialog wurden positive Rückmeldungen und Verbesserungsvorschläge zu den Dialogen von der Klasse gemacht. Die Fragen: „Was hat Ihnen besonders gut gefallen?“ und „Was kann man besser machen?“ wurden von freiwilligen Teilnehmern beantwortet. Der Zweck dieser Woche bestand darin, eine lockere Lernatmosphäre zu erschaffen, und dass die TN sich die Redemittel aneignen. Dies sollte für eine reibungslose Einführung in die Forschung dienen und Hemmungen der TN, die aufgrund dieser Forschung nervös waren, abbauen. In dieser Woche sah die neue Sitzordnung wie in Abb. 3.4. aus.

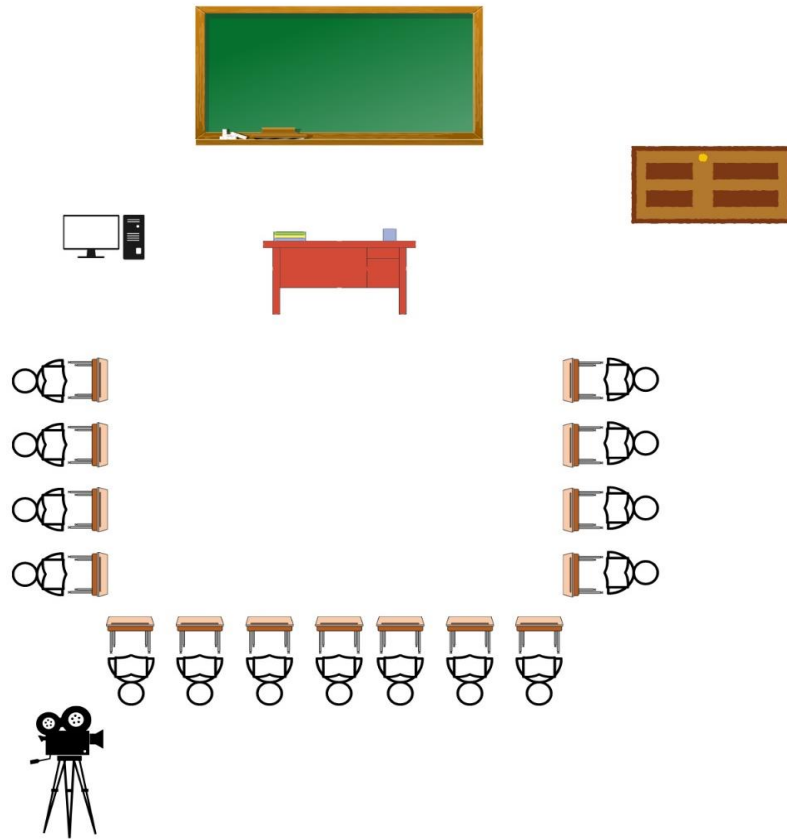


Abb.3.4. Sitzordnung in der ersten Woche

Durch die neue Sitzordnung in der Klasse wurde darauf abgezielt, dass sich alle TN sehen und dadurch einfacher miteinander kommunizieren können, welche auch der angenehmeren Atmosphäre dienen könnte.

3.4.2. Zweite Woche – Präsentationen (07./08. April 2022)

Für die 2. Woche wurde den Teilnehmern schon in der ersten Woche mitgeteilt, dass sie in der 2. Woche in Zweiergruppen eine Mini-Präsentation vorbereiten und halten sollten. Die Forscherin hat ihnen Themen angeboten und es wurde ihnen überlassen, ob sie sich ein Thema selbst auswählen oder eines der vorgegeben Themen auswählen wollten, da die Teilnahme der Lerner am Unterricht adäquat mit deren Interesse zum Unterricht ist (Karasu, 2012, S. 31). Dabei war wichtig, dass das Thema nicht überfordernd sein sollte, sie sollten Themen aus dem gelernten Stoff wählen und möglichst mit eigenen Worten ihre Präsentation vorbereiten. Es wurden keine strikten Regeln gesetzt. Es wurde nur zu Sprache gebracht, dass von ihnen erwartet wurde, dass sie ihre Präsentationen mit eigenen Worten vorbereiten. Sie

durften ihre Präsentation im Sitzen halten und mussten auch keine besonderen Materialien wie PowerPoint-Präsentationen oder Poster vorbereiten. Dabei wurde beobachtet, dass alle TN trotz der freien Auswahl, ihre Präsentationen im Stehen an der Tafel halten wollten und alle Gruppen PowerPoint-Präsentationen vorbereitet hatten. Zu dieser Woche hat die Forscherin in ihren BN (07.04.2022) folgendes festgehalten: „Ich bin unter Schock. Alle TN wollen ihre Präsentationen im Stehen vor der Klasse halten und das, obwohl man ihre Angst sehen kann. Viele zittern oder stottern sogar. (BN, 07.04.2022)“.

Die TN haben ihre Präsentationen in den zwei Tagen gehalten und viele haben dabei versucht, mit eigenen Worten zu sprechen, wobei die TN auch von der PowerPoint-Präsentation abgelesen haben. Wie auch oben erwähnt, gab es zu diesem Punkt keine Regeln. Es wurde darauf abgezielt, dass sie versuchen, über ein vorher gelerntes Thema zu sprechen und dafür wurde ihnen eine Woche Vorbereitungszeit gegeben.

3.4.3. Dritte Woche-Dialoge und Bildbeschreibungen (14./15. April 2022)

Am 14.04.2022 wurde den Lernenden zu Beginn des Unterrichts eine Dialogkarte von der ersten Woche als Beispiel gezeigt. Es wurde in der Klasse darüber gesprochen, was auf einer Dialogkarte stehen sollte. Über die Begriffe „Thema“, „Personen“ und „Redemittel“ wurde gesprochen. Im Nachhinein wurden die TN darum gebeten, eigene Dialogkarten zu erstellen. Dafür wurde diesmal die Zeit zum ersten Mal begrenzt. Auch wenn der Zeitrahmen auf zehn Minuten begrenzt war, wurden daraus am Ende doch 15 Minuten. Die TN haben in dieser Phase einzeln gearbeitet und jeder hat seine eigene Dialogkarte erstellt. Während den Vorbereitungen wurden die TN darum gebeten, dass sie von nun an versuchen, auch untereinander in der ZS zu kommunizieren. Nachdem alle Dialogkarten gefertigt waren, hat die Forscherin sie eingesammelt und Zweiergruppen erstellt. Auch die Gruppen wurden in der dritten Woche zum ersten Mal von der Forscherin erstellt. Dabei wurde darauf geachtet, dass TN mit höheren Ängsten mit Teilnehmern, die weniger Ängste zeigten, Paare bildeten. An diese Paare wurden die von den Teilnehmern erstellten Dialogkarten ausgeteilt und es wurde ihnen nochmal 15 Minuten Zeit gegeben, um ihre Dialoge zu schreiben. Nach dem Fertigen ihrer Dialoge sollten sie mit ihren Partnern diese Dialoge drei Mal unter sich proben und wenn möglich Mimik und Gestik mit einbringen (gemäß Komiteetreffen vom 12.04.2022). Zwei dieser Dialoge konnten vorgespielt werden. Da die Zeit nicht ausreichte, mussten

mehrere Dialoge am kommenden Tag vorgespielt werden. Hierzu hat die Forscherin in ihrem Tagebuch folgendes notiert:

Leider habe ich die Zeit nicht gut geplant. Ich hätte nicht gedacht, dass sie so lange brauchen werden, da sie schon viele Redemittel gelernt haben. Sie waren leider bei der Überlegung des Themas langsamer als gedacht. Ich wollte die TN auch nicht unter Druck setzen, da sie erst dabei sind, sich an die Forschung zu gewöhnen. Die unterhaltsame Lernatmosphäre in der Gruppe gefällt mir sehr diese Woche. Die TN nehmen mehr am Unterricht teil und geben auch an, dass sie mehr Spaß am Unterricht haben. In den kommenden Wochen muss ich die Zeit besser einplanen (FT, 14.04.2022).

Wie auch im FT zu sehen ist, war in dieser Woche auch in den Lernertagebüchern von einer neuen Lerneratmosphäre die Rede.

Heute hat mir der Unterricht sehr gefallen. Ich hatte Spaß am Lernen und dabei habe ich mich auch mehr am Unterricht beteiligt. Ein Dialog vorspielen und dabei Mimik und Gestik ins Spiel bringen war eine gute Idee. Ich glaube diese Redemittel werde ich nie vergessen [lacht]. (TN 2, LT, 14.04.2022)

Am zweiten Tag der dritten Woche (15.04.2022) wurden die restlichen Dialoge vorgespielt. Nach jedem Dialog wurde die Klasse erneut gefragt, was ihnen besonders gefallen hat und welche Verbesserungsvorschläge sie hatten. Über das Lob von Mitstudenten und der Forscherin hat man im FT Folgendes zitiert:

Nach jedem Dialog wurden die Mitstudenten gefragt, was ihnen besonders gefallen hat und ob sie Verbesserungsvorschläge haben. Ich muss sagen, die TN sind sehr großzügig an Lob und sehr freundlich bei Verbesserungsvorschlägen. Das sieht motivierend aus (FT, 15.04.2022).

Nachdem alle TN ihre Dialoge vorgespielt hatten, wurde eine neue Aktivität begonnen. Die Forscherin hat ein Beispielbild an die Tafel geblendet und gemeinsam mit der Klasse ein Mindmap zum Bild erstellt. Die TN wurden aufgefordert, einzelne Wörter zum Bild zu nennen. Die Forscherin hat dabei den Teilnehmern bei der Formulierung der Redemittel geholfen und alternative Redemittel vorgestellt. Dabei hat die Forscherin diese Redemittel an der Tafel mitgeschrieben. Somit hat die Klasse gemeinsam das erste Bild beschrieben. Nach der gemeinsamen Beschreibung des ersten Bildes wurden Vierergruppen gebildet. Die Gruppen wurden wieder von der Forscherin gebildet. Dies diente auch einer angenehmeren Lernatmosphäre in der Gemeinschaft, da manche Studenten weniger Kontakt in der Klasse haben könnten. Von den Gruppen wurde erwartet, dass sie zum neuen Bild innerhalb einer Minute ein Assoziogramm erstellen. Nach dem Assoziogramm sollte in jeder Gruppe eine Person dreißig Sekunden lang mithilfe des Assoziogrammes und der Redemittel an der Tafel versuchen, seiner eigenen Gruppe das Bild zu beschreiben. Den Teilnehmern wurde von der Forscherin mitgeteilt, dass es wichtig dabei sei, möglichst viel zu sprechen und Fehler

unwichtig seien. Bei jedem neuen Bild wurde ein neues Assoziogramm innerhalb der Gruppen erstellt und der nächste TN durfte das Bild beschreiben. Dabei hatte die Forscherin alle Gruppen im Auge und gab auch mal Hilfestellung, wenn sie sah, dass ein TN in Stress geriet. Nachdem die erste Runde gespielt war und alle TN einmal drangekommen waren, wurden die Gruppen gemischt und neue Gruppen erstellt. Die zweite Runde wurde mit denselben Regeln in neuen Gruppen gespielt. In dieser Woche wurden TN somit zum ersten Mal aufgefordert, dass sie versuchten, ohne an einen Text gebunden zu sein zu sprechen. Am ersten Tag haben sie versucht, ihre Dialoge ohne abzulesen vorzuspielen, wobei sie einen Text vor sich hatten und wenn nötig hinschauen konnten. Bei der Bildbeschreibung wurden ihnen alle Wörter und Redemittel zu den Bildern (Anhang-8) mithilfe ihrer Mitstudenten und der Forscherin zur Verfügung gestellt. Für einen weichen Übergang sollten sie nur die Redemittel mit den im Assoziogramm zu findenden Wörtern verbinden und in Sätzen aussprechen und innerhalb von dreißig Sekunden möglichst viele Sätze bauen. Dies sollte auch als Gewöhnungsprozess für die folgende Woche dienen, in der das Ratespiel gespielt wurde.

3.4.4. Vierte Woche - Das Ratespiel (28./29. April 2022)

Aufgrund der Zwischenprüfungen zwischen dem 18. April und dem 22. April musste in der Forschung eine Woche Pause eingelegt werden und konnte erst am 28./29. April weitergemacht werden. Es ist aber normal, dass nach den Zwischenprüfungen einige Studenten ihre Familien besuchen und eine Woche nicht anwesend sind. Da aber die darauffolgende Woche zwischen dem 02. Mai und dem 06. Mai 2022 wegen des Ramadans als Feiertage bekannt gegeben wurde, haben viele Studenten diese zwei Wochen verbunden und es waren in der 4. Forschungswoche fünf Studenten nicht anwesend. Das Komitee hatte aber beschlossen, in dieser Woche keine Pause mehr einzulegen und mit den Teilnehmern, die anwesend waren, weiterzumachen, damit die Forschung ununterbrochen durchgeführt werden konnte und die TN weitermachen konnten.

Als Einstieg in den Unterricht haben die TN über den Unterrichtsstoff dieser Woche erzählt. Sie haben im Kursbuch zwei Lektionen mit den Themen „Stadt-und Dorfleben“ und „Wohnen in deutschen Städten“ behandelt. Die Forscherin hat ihnen das Ratespiel vorgestellt und da in dieser Woche aufgrund der Feiertage in der kommenden Woche nur zehn TN anwesend waren, wurden zwei Fünfergruppen von der Forscherin gebildet und jede Gruppe

sollte aus einer dieser Lektionen Wörter suchen und sie auf eine Karte schreiben, die die Forscherin in der Klasse austeilte. Da dieses Spiel dem „Tabu-Spiel“ ähnelte, das viele Jugendliche in ihrer Freizeit spielen, hatten sie keine Probleme, das Spiel zu verstehen. In dem Ratespiel wurde erwartet, dass jede Gruppe mindestens 50 Wörterkarten erstellte, die sie für wichtig hielten. Nach ca. 15 Minuten hatten beide Gruppen ihre Karten fertiggestellt und die Regeln wurden von der Forscherin bekannt gegeben. Dieses Spiel wurde der Reihe nachgespielt. Es kommt eine Person aus einer Gruppe vor und nachdem ihre Zeit abgelaufen ist, kommt eine Person aus der anderen Gruppe vor. Jede Person hatte zwei Minuten Zeit, um möglichst viele Wörter zu erklären und seine Gruppenmitglieder sollten versuchen, diese Karten zu erraten. Beim Beschreiben dieser Wörter durften sie in jeder Runde drei Mal „weiter“ sagen, falls sie das Wort nicht kannten oder es ihnen zu schwierig fiel. Wenn aus beiden Gruppen alle TN zwei Mal dran waren, war das Spiel zu Ende und die Forscherin, die an der Tafel für jedes erratene Wort der Gruppe einen Punkt an der Tafel anschrieb, gab die Siegergruppe bekannt. Als Preis für die Sieger gab es Kaffee aus der Kantine. Beim Erklären sollten die TN an den in der Mitte stehenden Tisch kommen, damit beide Gruppen sie sehen. Ob sie im Sitzen oder im Stehen erklärten, war ihnen überlassen. Nachdem das erste Spiel beendet war, wurden die Gruppen gemischt und es wurde mit den restlichen Karten noch eine Runde mit jeweils einer Minute Erklärzeit gespielt. Diese Bitte kam von den Studenten. Die Sitzordnung in dieser Woche ist in Abb. 3.5. abgebildet.

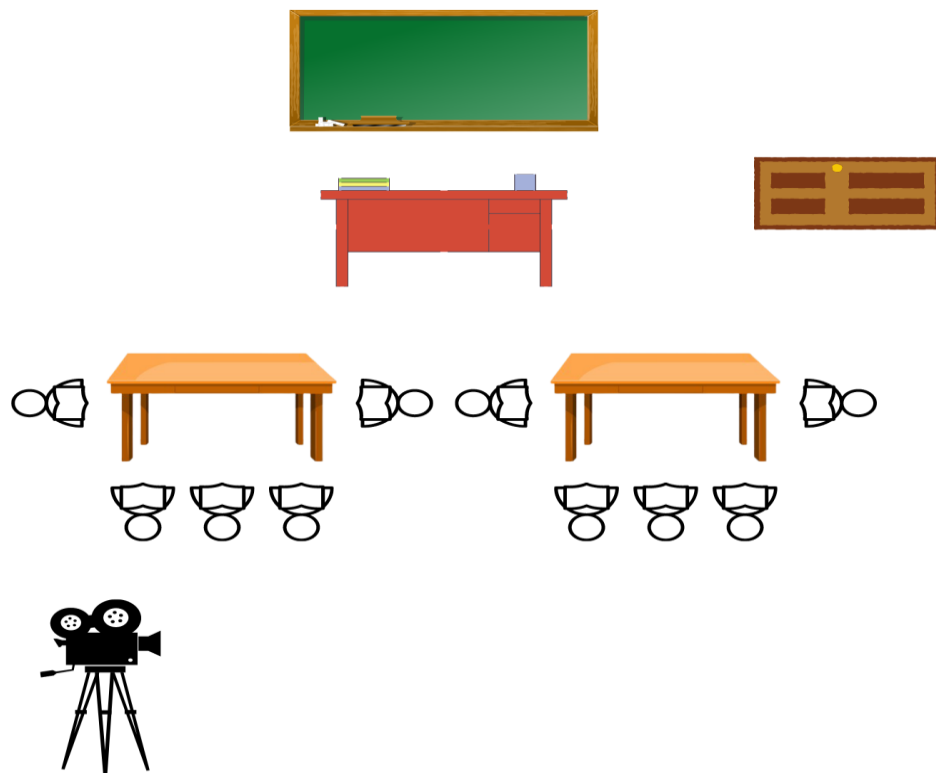


Abb.3.5. Sitzordnung in der vierten Woche

Am zweiten Tag dieser Forschungswoche (29.04.2022) hatte die Forscherin für jede Gruppe neunzig leere Karten mitgebracht, auf die sie jeweils dreißig Nomen, dreißig Verben und dreißig Adjektive aus den vorigen Lektionen schreiben sollten. Dabei hat die Forscherin die von den Teilnehmern erstellten Karten kontrolliert, da im vorigen Tag einige Fehler oder dieselben Wörter mehrmals entdeckt wurden. Es wurden wieder zwei Gruppen erstellt und das Spiel fing mit zwei Minuten pro Person an. Es gab wieder Kaffee als Preis für die Gewinner.

Das Ratespiel diente sowohl als Sprechübung als auch als Wortschatzübung. Dies wurde ausgewählt, da in den ersten Interviews und den Lernertagebüchern der Bedarf an Wortschatz und deren negative Auswirkung auf Sprechanxiety mehrmals von den Teilnehmern erwähnt wurde:

Forscherin: Wie fühlst du dich, wenn dir im Deutschunterricht das Wort gegeben wird?

TN 2: Würde ich mehr Wörter kennen, würde ich mich wohler beim Sprechen fühlen. Ich habe meistens Angst nichts zu verstehen oder nicht antworten zu können, weil es mir an Wörtern fehlt. (TN 2, Interview, 16.03.2022)

Wie auch aus dem Dialog zwischen einem TN und der Forscherin zu erkennen ist, wurde der Wortschatzmangel in der Fremdsprache als angstausslösend bezeichnet. Auch in den Lernertagebüchern wurde dies zur Sprache gebracht:

TN 6: [...] Ich weiß, ich muss mehr Wörter lernen, sonst werde ich mich nie beim Deutschsprechen wohl fühlen (TN 6, LT, 15.04.2022).

TN 3: Können Sie mir Filme oder Serien empfehlen? Vielleicht würde das dazu dienen, dass ich neue Wörter lerne. Mir fallen keine Wörter beim Sprechen ein und diese Stille, die dabei entsteht macht mich nervös. Deshalb vermeide ich es von Anfang an zu sprechen. (TN 3, LT, 14. 04.2022)

Daher wurden Sprechübungen, die auch als Wortschatzübungen dienten, als relevant für diese Forschung gehalten, die auch in der 5. Woche weitergeführt wurden.

3.4.5. Fünfte Woche- Das Ratespiel (12./13. Mai 2022)

In den ersten zwölf Minuten haben die Teilnehmer erzählt, was sie in den Ferien gemacht haben. Dieses Gespräch entwickelte sich spontan und die Forscherin gab den Teilnehmern, die freiwillig erzählen wollten, die Gelegenheit, sich ohne Zeitdruck auszudrücken. Dabei haben mehrere Teilnehmer willkürlich der Reihe nach gesprochen und sich frei ausgedrückt. Zum Wunsch, sich in der Fremdsprache auszudrücken, notierte die Forscherin Folgendes:

Heute hat sich der Einstieg des Unterrichts spontan entwickelt. Viele Teilnehmer wollten erzählen, was sie in ihren Ferien gemacht haben und einige von ihnen drückten aus, dass sie uns vermisst hätten. Die Klassenatmosphäre hat sich definitiv verbessert. Die unsichtbaren Wände zwischen manchen Gruppen in der Klasse bauen sich ab und ich glaube, das führt dazu, sich in der Klasse besser zu fühlen. Ich bin mal gespannt, ob das Komitee das bemerken wird und was sie darüber denken (BN, 12.05.2022).

Nachdem die Teilnehmer über ihre Ferien erzählt hatten, wurden von der Forscherin deutlich gemacht, dass in der letzten Forschungswoche das Ratespiel gespielt wurde und auf Wunsch der anwesenden Teilnehmer nochmal gespielt wird, diesmal jedoch mit neuen Regeln. Dabei war im Unterricht zu beobachten, dass sich viele Teilnehmer freuten, durch die Art, wie sie den Teilnehmern, die nicht anwesend, waren von dem Spiel erzählten. Die Forscherin stellte daraufhin die Regeln vor. Die Regel zur Unterrichtssprache wurde erneut angegeben und diesmal an der Tafel festgehalten. Die Teilnehmer sollten versuchen, in den Grenzen des Klassenraumes in der Zielsprache zu sprechen. Darüber wurde auch die Partner-

Lektorin informiert. Des Weiteren wurde das neue Konzept des Spiels bekannt gegeben. Da in dieser Woche alle Teilnehmer anwesend waren, wurden vier Vierergruppen gebildet, die die Teilnehmer selbst benennen durften und in der wieder leistungsschwächere Teilnehmer mit leistungsstarken zusammengebracht wurden und somit ungefähr gleichstarke Gruppen entstanden. Außerdem sollten sie von nun an versuchen, in ganzen Sätzen zu sprechen. Zuerst wurden wieder Karten von den Teilnehmern vorbereitet.

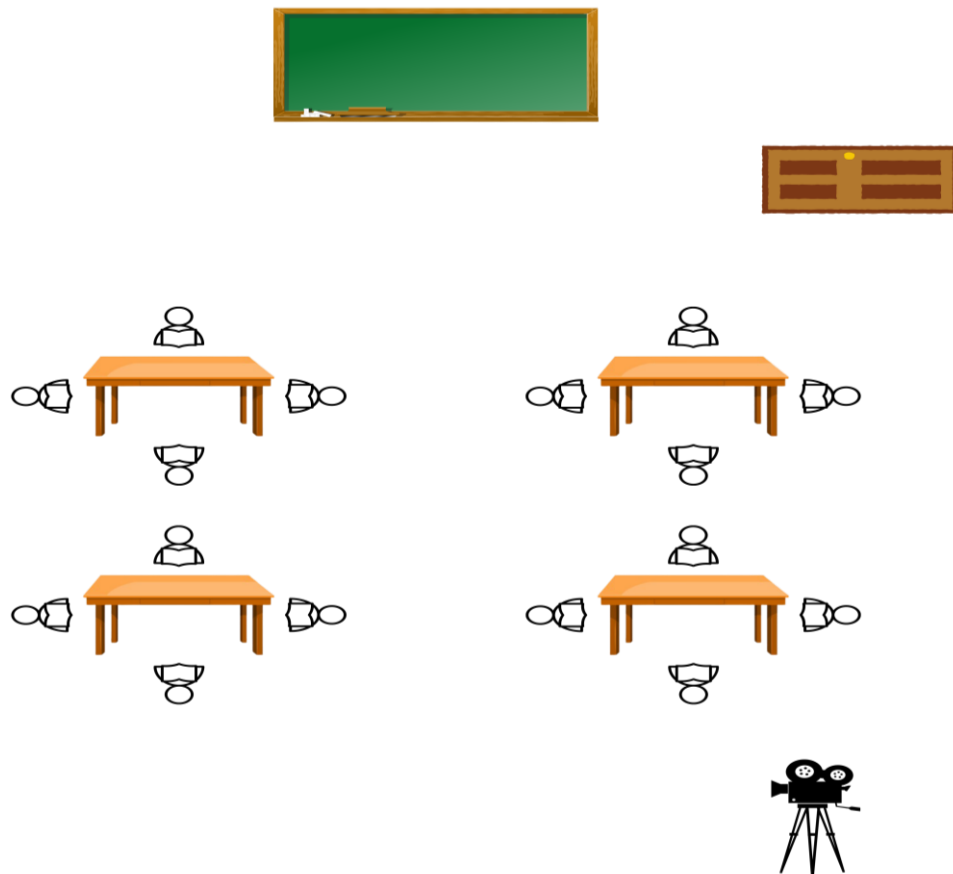


Abb.3.6. Erste Sitzordnung in der fünften Woche

Später wurde ein Turnier organisiert, bei der immer gleichzeitig zwei Gruppen gegeneinander spielten und die Sitzordnung dabei wie in 3.7. aussah.

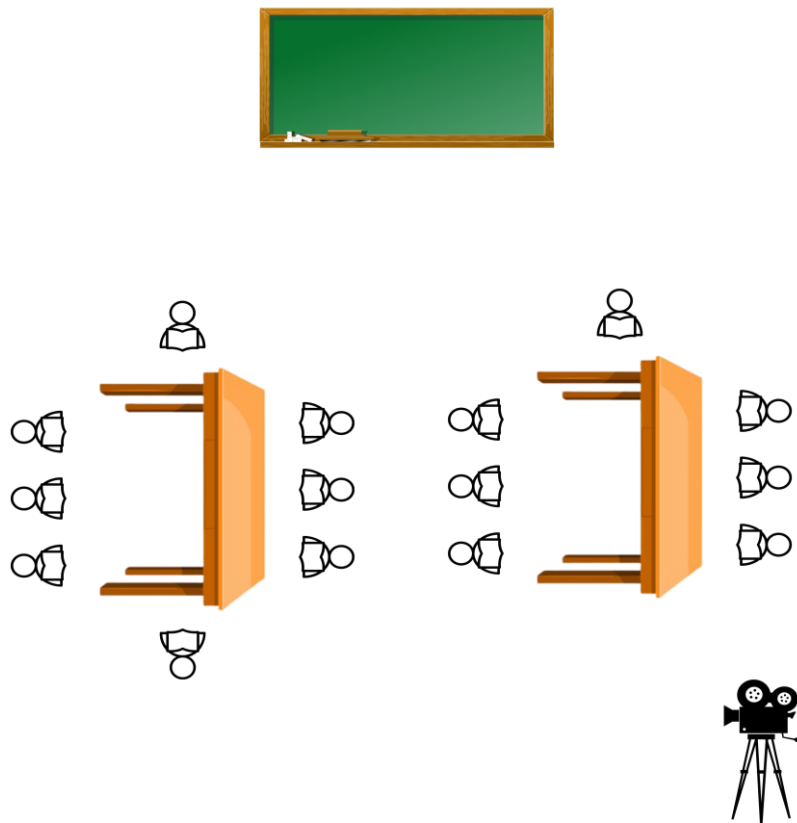


Abb.3.7. Zweite Sitzordnung in der fünften Woche

Vor jedem Spiel wurde „Schnick schnack schnuck“ unter den Gruppen gemacht und die Gruppe des Gewinners durfte anfangen. Es wurde so lange gespielt, bis alle Gruppen miteinander gespielt hatten und jeder Teilnehmer in einem Spiel sechzig Sekunden so viele Wörter wie möglich beschrieb. Der Preis dieses Turniers war Kaffee für alle und dazu Schokolade für die Sieger. Am zweiten Tag dieser Woche wurden die Gruppen erneut gemischt und diesmal die Sprechzeit der Teilnehmer auf neunzig Sekunden erhöht. Zum Ende des Unterrichts wurden die Preise verteilt und es wurde über das Ratespiel und über die Forschungsaktivitäten gesprochen. Es herrschte eine lockere Atmosphäre in der Klasse. Diese wurde im FT wie folgt niedergeschrieben:

Ich sehe, dass die Studenten sich mit allen anderen Studenten öfter unterhalten. Sie haben sich angefreundet und unterstützen sich auch gegenseitig. Das gefällt mir. Ich muss zugeben, ich habe mich seit 9 Jahren auch noch nie so wohl in einer meiner Klassen gefühlt. Die Klasse hat definitiv mehr Spaß am Lernen und das erhöht die Motivation zum Sprechen (FT, 13.05.2022).

Zu diesem Punkt hat TN 1 folgendes geäußert:

[...]Ich habe nicht mehr große Ängste vor dem Fehlermachen. Alle machen Fehler und keiner ist perfekt in der Gruppe. Genauso wie sie es mal gesagt haben: Wir lernen Deutsch und es ist normal das wir Fehler dabei machen. An diese Worte versuche ich mich immer zu erinnern. (TN 1, LT, 14.04.2022)

Zu diesem Zitat aus dem LT von TN 1 kann festgestellt werden, dass es den Lernern Hilfe leistet, dass die Lehrperson häufig ausdrückt, dass es normal ist, Fehler zu machen und dass dies keine Rolle spielt. Außerdem war es für diesen TN auch angstabbauend zu sehen, dass ihre Mitstudenten auch Fehler machen und dass das kein Problem für die Lehrperson oder die Mitstudenten ist.

3.4.6. Sechste Woche- Gruppenkarrussell (20. Mai 2022)

Da der 19. Mai ein nationaler Feiertag in der Türkei ist, wurde in dieser Woche die Forschung nur an einem Tag zwei Unterrichtsstunden lang durchgeführt. In der ersten Unterrichtsstunde haben die Teilnehmer erzählt, wie es ihnen geht und was sie in dieser Woche im Unterricht gemacht haben. In den vorigen Tagen der Woche haben sie im Kursbuch das Thema „Beziehungen“ behandelt und mit der Empfehlung der Partner-Lektorin hat die Forscherin das Thema in die Forschung eingebettet. In einem Small- Talk (17.07.2022) haben sie folgendes gesprochen:

Partner-Lektorin: Wir haben im Kursbuch gearbeitet und über Beziehungen gesprochen. Das Thema hat sie sehr interessiert. Einige haben sogar über ihre eigenen Erfahrungen zu erzählen versucht, aber die Zeit hat nicht mehr gereicht. Da habe ich mir gedacht, dass du vielleicht zu diesem Thema etwas planen kannst.

Forscherin: Meinst du?

Partner Lektorin: Ja, warum nicht. Du wolltest doch diese Woche ein Karrussellspiel spielen. Der Inhalt könnte vielleicht variiert werden. Das würde sie auf jeden Fall interessieren.

Forscherin: Ah! Wie wär's eigentlich mit Johnny Depp und Amber Heard, es wird im Moment überall über die Scheidung dieser gesprochen und ich habe die Studenten auch schon gesehen, wie sie über dieses Thema diskutierten.

Partner Lektorin: Gute Idee, aktuelles Thema.

Demzufolge hat die Forscherin im Internet zu diesem Thema einige Artikel gelesen und hat ein Zeitungsartikel (Anhang-7) zu diesem Thema gefunden, den auch die Teilnehmer mithilfe der Forscherin verstehen könnten.

Nach dem Einstiegsgespräch im Unterricht wurde den Teilnehmern mitgeteilt, dass die Forscherin einen Zeitungsartikel über die Scheidung von Johnny Depp und Amber Heard dabei hat. Es wurde in der Klasse gejubelt. Das Thema interessierte sie tatsächlich. Die

Teilnehmer haben den Zeitungsartikel laut gelesen und mit der Forscherin über unbekannte Wörter gesprochen. Dabei äußerten manche Teilnehmer willkürlich ihre Meinungen und Erfahrungen zu toxischen Beziehungen. Danach wurden die Teilnehmer nach Unterthemen und alternativen Fragestellungen in Bezug zum Thema Beziehungen gefragt. Die Wortmeldungen wurden an der Tafel festgehalten. Sie wurden daran erinnert, dass sie in ganzen Sätzen fragen und antworten sollten. Die Forscherin hat den Teilnehmern das Karrussellspiel vorgestellt. Jeweils acht Paare stehen einander gegenüber. Die Teilnehmer, die auf der rechten Seite stehen, sind die Fragesteller und die auf der linken Seite die Antwortgebenden. Neunzig Sekunden lang sollen die Studenten auf der rechten Seite Fragen über Beziehungen stellen und die gegenüberstehenden antworten auf die Fragen. Nach neunzig Sekunden wird ein Schritt nach rechts gerutscht und jeder Teilnehmer hat einen neuen Partner. Die letzten Teilnehmer an der Reihe werden also die Position wechseln und vom Antwortgebenden zum Fragesteller oder umgekehrt, dabei sprechen alle Partner zur selben Zeit. Die Situation der TN ist in Abb. 3.8. abgebildet.

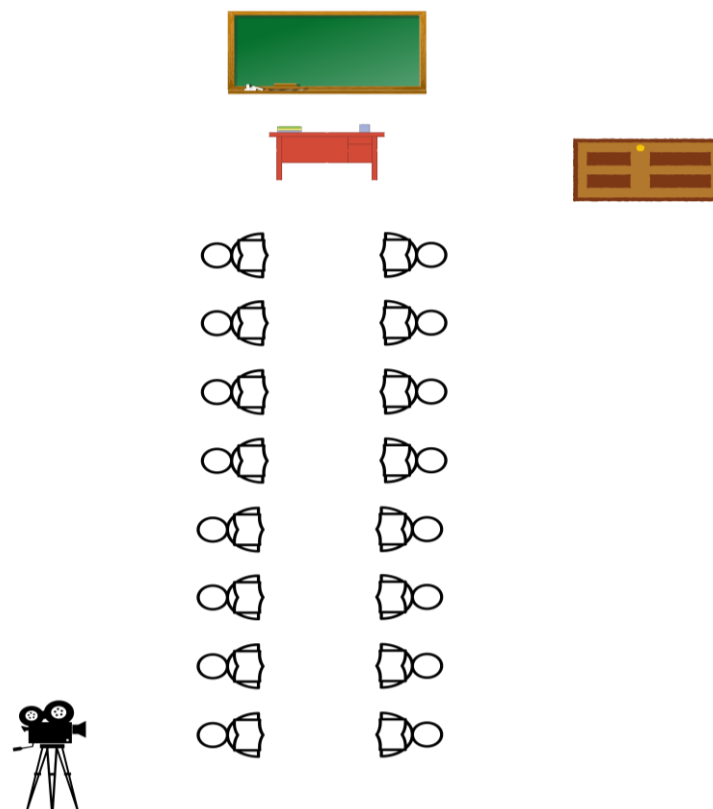


Abb.3.8. Die Sitzordnung in der sechsten Woche

Dabei misst die Forscherin die Zeit. Wichtig ist, dass man möglichst viele Fragen stellt und Antworten zu den Fragen gegeben werden. Nachdem alle miteinander gesprochen haben und die Runde als Antwortgebender und Fragesteller durchhaben, endet das Spiel.

3.4.7. Siebte Woche - Mini Präsentation und Diskussion (02./03. Juni 2022)

Da kurzfristig eine Prüfung der Studierenden auf die voraussichtliche 7. Forschungswoche verschoben wurde, musste eine Woche Pause eingelegt werden. Am ersten Tag der 7. Forschungswoche wurde zum Beginn des Unterrichts über die herrschende Hitze und die Lieblingsjahreszeiten gesprochen. Dieses Gespräch sollte dazu dienen, die Atmosphäre aufzulockern. Danach wurden die TN über die heutige Aktivität informiert. Es wurde Vierergruppen gebildet, die sich zusammensetzten. Danach wurde jedem TN ein Thema gegeben. Sie sollten zu diesen Themen innerhalb von 15 Minuten Mindmaps vorbereiten und Vor- und Nachteile in Stichwörtern aufschreiben. Die Gruppen sollten sich gegenseitig bei den Vorbereitungen helfen und ihre Präsentationen zuerst unter sich proben und Verbesserungsvorschläge machen. Die Sitzordnung dabei ist in Abb. 3.9. abgebildet.

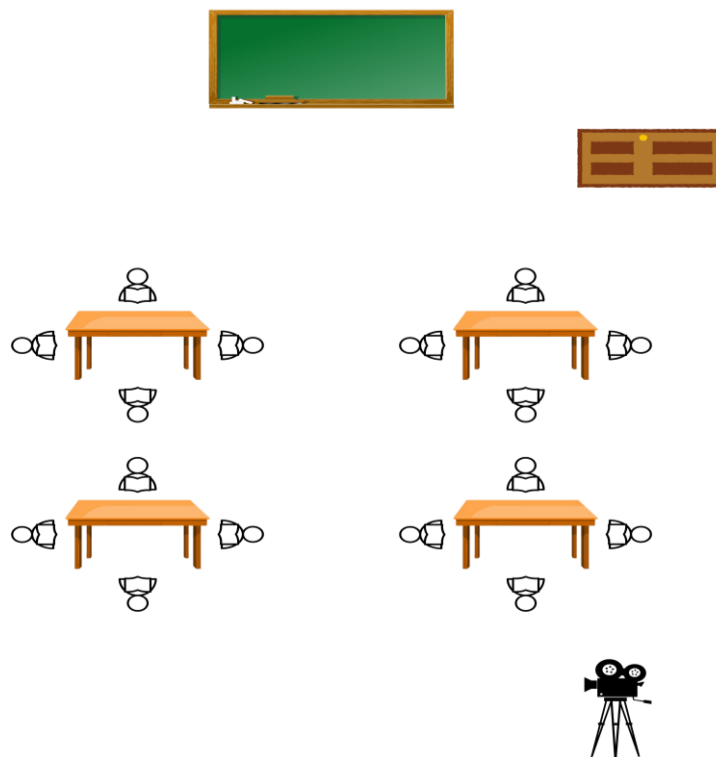


Abb.3.9. Die Sitzordnung in der siebten Woche

Wichtig war dabei, mit eigenen Worten, ohne eine Textgrundlage und mit ganzen Sätzen zu erzählen. Sie sollten versuchen, möglichst frei zu sprechen. Dafür wurden die TN nach Redemitteln gefragt, die zu ihrer Präsentation dienen könnten. Sie wurden von der Forscherin an die Tafel geschrieben. Während der Vorbereitungen war die Forscherin in der Klasse aktiv und bewegte sich im Klassenzimmer hin und her und beantwortete die Fragen der TN. Dabei hat die Forscherin beobachtet, ob die Zeit ausreichend war und alle mindestens einmal proben konnten. Dementsprechend wurde den Teilnehmern mehr Zeit gegeben. Nachdem alle bereit waren, kam ein freiwilliger TN vor und erzählte über sein Thema. Die anderen TN durften Fragen zum Thema stellen. Die Themen wurden von der Forscherin dem Niveau gemäß vorbereitet. Sie lauteten wie folgt:

Tabelle.3.2. Themen zu den Präsentationen

mit der Familie leben	ein Haustier haben
Computerspiele spielen	soziale Medien benutzen
Zigaretten rauchen	strenge Eltern haben
Einzelkind sein	im Dorf leben
regelmäßig Sport treiben	gesunde Ernährung
am Meer leben	Alkohol konsumieren
öffentliche Verkehrsmittel benutzen	An einer Universität studieren

Wie in der Tabelle zu erkennen, wurden vierzehn Themen vorbereitet: Mit der Familie leben, ein Haustier haben, soziale Medien benutzen, strenge Eltern haben, Computerspiele spielen, Zigaretten rauchen, Einzelkind sein, im Dorf leben, regelmäßig Sport treiben, gesunde Ernährung, Alkohol konsumieren, am Meer leben, öffentliche Verkehrsmittel benutzen, an einer Universität studieren.

Am zweiten Tag wurden zwei Zeitungsartikel zum Thema „während dem Studium arbeiten“ und „soziale Medien“ (Anhang-9) gelesen. Die Artikel wurden gemeinsam gelesen und es wurde über unbekannte Wörter gesprochen. Daraufhin wurden vier Gruppen gebildet und jeweils zwei Gruppen waren für ein Thema zuständig. Während eine Gruppe für Vorteile zum Thema zuständig war und als Pro-Gruppe benannt wurde, hat die andere Gruppe Nachteile gesucht und hieß Kontra-Gruppe. Jede Gruppe sollte ein Mindmap erstellen und über ihr Thema sprechen. Die Redemittel vom vorigen Tag waren noch an der Tafel. Sie

wurden mit den Teilnehmern und der Forscherin in Bezug auf Diskussion erweitert. Nach den fertigen Mindmaps hatten die Gruppen Proben unter sich gemacht und zwei Gruppen, die am selben Thema arbeiteten, setzten sich zusammen. So hatten sich die Pro- und Kontra-Gruppen zum selben Thema zusammengefunden und konnten diskutieren. In einer Ecke des Klassenzimmers saßen die Gruppen zum Thema „soziale Medien“ und in der anderen Ecke die anderen zwei Gruppen mit dem Thema „während dem Studium arbeiten“. Aus jeder Gruppe hat ein freiwilliger TN über sein Thema neunzig Sekunden lang diskutiert. Die Zeit wurde von der Forscherin gehalten. Es diskutierten immer zwei Paare gleichzeitig in anderen Ecken. Nach neunzig Sekunden kamen die nächsten in der Gruppe dran und es diskutierten neue TN. Jeder versuchte sein Thema mit ganzen Sätzen zu verteidigen. Nachdem alle einmal durch waren, entwickelte sich eine gemeinsame Diskussion in der Klasse. Die letzten Argumente der Diskutierenden wurden in der Klasse laut wiederholt und jeder durfte seine Meinung dazu äußern. Die Forscherin moderierte die Diskussion, damit alle einander zuhörten. Auch wenn das Thema genug diskutiert war und keiner mehr etwas zu sagen hatte, wurde die Diskussion von der Forscherin in eine andere Richtung gelenkt und TN, die eher wenig sprachen, wurden von der Forscherin mit entsprechenden Fragen miteinbezogen.

4. ERGEBNISSE UND DISKUSSION

In diesem Abschnitt werden die während des Aktionsforschungsprozesses gewonnenen Ergebnisse und die Analyse dieser Ergebnisse dargestellt. Die Forscherin erläutert ihre Ergebnisse auf der Grundlage der Forschungszwecke und entsprechend der zu beantwortenden Fragestellungen. Erkenntnisse aus statistischen Analysen zu quantitativen Daten in der Forschung werden durch Tabellen illustriert und interpretiert. Erkenntnisse aus qualitativen Daten werden durch thematische Analysen gewonnen und mit den Themen dargelegt und interpretiert. Die während der Analysephase der quantitativen und qualitativen Daten aufgedeckten Themen um Antworten auf die Fragen: „Besteht Sprechangst bei türkischen Deutschlernern an der Vorbereitungsklasse der Osmangazi Universität?“, „Welchen Einfluss haben Sprechaktivitäten, die in einer systematischen Reihenfolge durchgeführt werden, auf die Sprechangst der Lerner?“, „Welche Probleme sind bei der Umsetzung der Aktivitäten aufgetreten?“, „Wie wurden diese Probleme gelöst?“ und „Welche Faktoren wirken sich positiv auf die Sprechangst der Lerner aus?“ zu finden, sind in Abb. 4.1. dargestellt.

Für eine realistische Darstellung des Forschungsprozesses wurde von den Ergebnissen der Skala und von Auszügen aus Videoaufzeichnungen, Forscher- und Lernertagebüchern, den Interviews und BN der Forscherin profitiert. Die während der Analyse aufgedeckten Themen sind in Abb. 4.1. zu sehen:

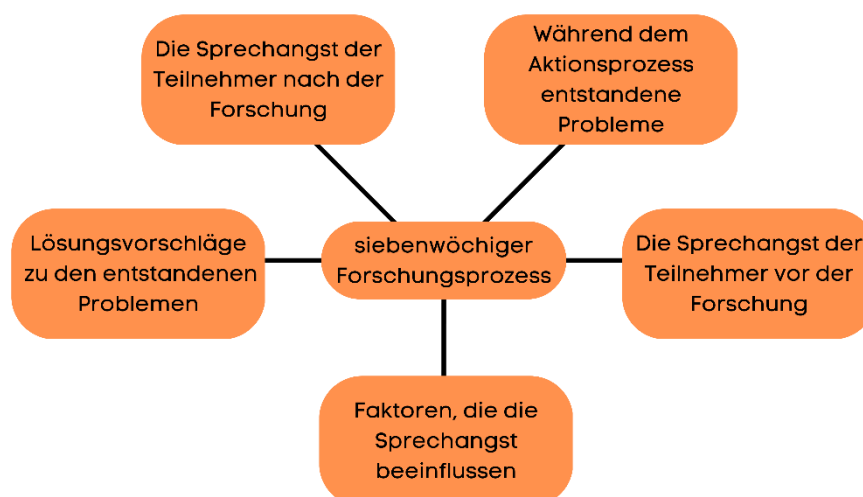


Abb.4.1. Themen bezüglich der Ergebnisse

4.1. Die Sprechangst der Teilnehmer vor der Forschung

Um auf die erste Frage der Forschung: „Besteht Sprechangst bei türkischen Deutschlernern an der Vorbereitungsklasse der Osmangazi Universität?“ eine Antwort zu finden, wurde die Skala am Anfang der Forschung (10. März 2022) in der ganzen Klasse durchgeführt. Die Ergebnisse sollten dazu dienen, die Ängste der Studenten zu messen und die Studenten mit den höchsten Sprechängsten zu identifizieren.

Tabelle.4.1. Die Skalawerte der Gesamtgruppe vor den Sprechaktivitäten

N	$\bar{X}$	Mw	sd	Min.	Max.
15	2,50	2,52	0,54	1	5

In der Tabelle 4.1. ist zu erkennen, dass das Sprechangstniveau der ganzen Klasse am Anfang der Forschung auf mäßigem Niveau ist. Es wurden sieben TN, deren Punkte über dem Durchschnitt liegen und die höchste Sprechangst aufweisen, ausgewählt. Im Verlauf der Forschung wurde mit der gemeinsamen Entscheidung des Komitees noch ein TN, der zwar eine niedrige Punktzahl im Vortest erreichte, dennoch Angstzustände aufwies, als TN untersucht. Es wurden insgesamt acht TN untersucht. Die Punkte dieser TN sind in Abb. 4.2. abgebildet.



Abb.4.2. Vortestergebnisse der Arbeitsgruppe

Die in Abb. 4.2. wiedergegebenen Ergebnisse zeigen die aktuelle Situation zu den Angstniveaus der Arbeitsgruppe vor dem Aktionsprozess. Zunächst wurden die TN ausgewählt, die einen Wert über dem Durchschnitt erreichten. Ein weiterer TN (TN8) wurde nach der 2. Woche des Aktionsprozesses mithilfe der Interviews mit der Partner- Lektorin, den BN der Forscherin und den Entscheidungen des Komitees ebenfalls zur Arbeitsgruppe ausgewählt. Nach diesen Erkenntnissen wurde davon ausgegangen, dass acht Studenten dieser Klasse hohe Angstzustände haben und diese Studenten Sprechangst in der Fremdsprache Deutsch besitzen. Den aus der Skala erhaltenen Ergebnissen zufolge gaben diese ausgewählten Studenten ebenso an, Angstzustände beim Sprechen zu haben.

Es wurden auch qualitative Erkenntnisse in dieser Hinsicht gewonnen. Nach der Auswahl der TN interviewte (17.03.2022) die Forscherin die Partner-Lektorin, die ebenso in dieser Klasse unterrichtete:

[...] **Forscherin:** Wie Sie wissen, führen wir eine Studie über Sprachangst durch und unser Hauptziel ist es, Studierende mit hoher Angst zu identifizieren. Sie unterrichten seit einem Monat in dieser Klasse. Gibt es Studierende, die Ihnen in dieser Hinsicht auffallen?

Partner-Lektorin: Ja, leider. Diese Klasse besteht aus Studenten, die es geschafft haben, in die A2/B1 Klasse weiterzukommen. Daher wurden sie erst vor kurzem zusammengebracht. Niemand kennt sich sehr gut und sie sind nervös und TN6 zum Beispiel versteckt sich hinten und spricht so gut wie nie. Es gibt keinen Studenten, über den ich sagen kann, dass er keine Sorgen hat. Es gibt ziemlich viele. TN2 könnte einer von ihnen sein.

Forscherin: Sie haben tatsächlich diejenigen mit hoher Angst aufgelistet, danke. Abgesehen davon sind die Ängste von TN1, TN5, TN4 und TN7 relativ hoch nach der Skala. Was denken Sie über diese Studenten?

Partner-Lektorin: Hm (••) TN7 und TN1 machen eigentlich sehr selten freiwillig mit. TN4 spricht überhaupt nicht. Ich bin etwas überrascht von TN5, da er eigentlich oft im Unterricht mitmacht. Er bedauert nur, nicht perfekt sprechen zu können, vielleicht macht er sich deswegen Sorgen. [...]

In den Aussagen der Partner-Lektorin ist zu sehen, dass die Ergebnisse der Skala mit ihren Aussagen übereinstimmen. Die Forscherin, die ebenso als Lektorin in der Klasse tätig ist, hat in ihrem FT (16.03.2022) Folgendes niedergeschrieben:

[...] Nach den Ergebnissen der Skala ist der Durchschnitt der Klasse nicht so hoch. Das hat mich ein wenig gewundert, da man die Angst der Studierenden an ihren Mimik und Gestik erkennen kann. Es könnte sein, dass sie Angst haben, herausgefordert zu werden, wenn sie hohe Ängste nach der Skala haben sollten. Die Studenten, die nun als hochängstig identifiziert wurden, sind wirklich Studenten, die hohe Angstzustände haben. [...]

Auch die Forscherin hält fest, dass die ausgewählten TN hohe Sprechangst zeigen. Daraufhin wurden die ersten Interviews (21. März 2022) mit TN durchgeführt.

Es wurde nach der dritten Woche im Komiteetreffen (18. April 2022) entschieden, einen weiteren TN in die Arbeitsgruppe miteinzubeziehen. Dieser TN zeigte Angstzustände im Unterricht. Das Komitee beobachtete dies in den Videos, die ihnen wöchentlich geschickt wurden, und im Komiteetreffen wurde dieses Thema besprochen. Es wurde entschieden, dass dieser TN ebenso interviewt wird und aufgefordert wird, nach jedem Unterricht LT zu schicken. Demzufolge wurde ein Interview mit den Tn der Arbeitsgruppe durchgeführt und die Interviewfragen vor der Forschung wurden auch an sie gerichtet. Die in der Skala erhaltenen Ergebnisse von TN8 sind ebenso in Abb. 4.2. zu sehen.

Infolge der ersten Interviews mit den TN wurden Gründe für ihre Sprechangst festgehalten, die in Abb. 4.3. abgebildet sind:

Angst vor dem Fehlermachen	TN 1 TN 4 TN 7 TN 8
Nicht ausreichend sicher in der FS fühlen	TN 3
Angst, nicht verstanden zu werden	TN 2
Scham vor den Kommilitonen	TN 6 TN 8
Wortschatzmangel	TN 6
Versuch, perfekte Sätze zu bilden	TN 7 TN 5

Abb.4.3. Gründe der Angstzustände der TN

In Abb. 4.3. sind die Gründe für die Angstzustände der TN abgebildet. In den ersten Interviews mit den TN wurden sie gefragt, welche Gründe hinter ihren Angstzuständen beim Sprechen liegen. Dieser Frage zufolge wurde, wie auch in der Abb. 4.2. zu erkennen, festgehalten, dass der Mangel an Wortschatz in der Fremdsprache fünf TN Angstzustände beim Sprechen bereitet. So wurde der Wortschatzmangel als größte Ursache für Sprechangst unter diesen TN identifiziert. Angst vor dem Fehlermachen wurde von vier TN erwähnt und ist der zweitgrößte Grund. Scham vor Kommilitonen empfinden zwei der TN, die sie auch als Grund der Sprechangst erläutern. Als letzter gemeinsamer Grund wird der Versuch, perfekte Sätze zu bilden genannt, ihn erwähnen zwei TN. Ein TN äußert, dass sie sich in der Fremdsprache nicht ausreichend sicher fühlt. TN 2 sagt, dass er beim Sprechen in der Fremdsprache Angst hat, vom Sprechpartner nicht verstanden zu werden.

In Kapitel 4.2. werden die Ergebnisse von den TN 1-8 anhand der qualitativen Daten näher beschrieben und transparent gemacht.

4.2. Einzelfallanalysen

Dieser Teil der Forschung umfasst die Forschungsfrage „Welchen Einfluss haben Sprechaktivitäten, die in einer systematischen Reihenfolge durchgeführt werden, auf die Sprechangst der Lerner?“. Um auf diese Frage eine Antwort zu finden, wurde die Skala als Vortest und Nachtest in der Gesamtgruppe (15 TN) durchgeführt. Des Weiteren wurden vor und nach dem Aktionsprozess Interviews mit den TN und der Partner-Lektorin gemacht, außerdem wurde von BN der Forscherin, Lerner- und Forschertagebüchern, Videoaufzeichnungen der Unterrichtseinheiten, Fokusgruppendifkussion und von den Rückmeldungen des Komitees profitiert. Um die Ergebnisse dieser Forschung transparent zu machen, wurden von allen Datenerhebungsinstrumenten und von Sprechauszügen der einzelnen TN der Arbeitsgruppe, mithilfe der Videoaufzeichnungen vom Aktionsprozess profitiert. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wurden Fotos der TN aus Videoauszügen angewendet, deren Gesichter zensiert wurden.

4.2.1. Teilnehmer 1

TN 1 war während der Forschung 18 Jahre alt und legte die A1 Prüfung erfolgreich ab, um in der A2/B1 Gruppe weiterhin Deutsch zu lernen. Sie war sechs Wochen während dem Aktionsprozess anwesend und nahm an den Sprechaktivitäten aktiv teil. Sie hat insgesamt elf

Tonaufnahmen als LT der Forscherin per WhatsApp gesendet. Sie kann als fleißig betrachtet werden und sieht den Aktionsprozess als Gelegenheit, ihr Wissen in der Fremdsprache zu erweitern, ihre Sprechfertigkeit zu entwickeln und sich mit ihrer Sprechangst auseinanderzusetzen, was sie in ihrem Interview und im LT auch betont:

Forscherin: Ist es Ihrer Meinung nach möglich, ihre Sprechangst in der Fremdsprache Deutsch abzubauen?

TN 1: Ja, ich denke mit mehr Sprechübungen könnten diese zumindest reduziert werden, indem wir mehr Gelegenheit zum Sprechen haben. Je mehr wir reden, desto geringer werden unsere Sorgen. Ich hatte ähnliche Bedenken, als ich Englisch lernte und habe gesehen, dass man durch mehr Übung sich sicherer fühlen kann. Es wird auch im Deutschunterricht derselbe Fall sein. Deshalb hat mich diese Forschung sehr gefreut. Ich gerate in Panik, wenn ich Deutsch spreche. Ich werde versuchen, so viel wie möglich zu sprechen und diese Panik zu verringern. (Interview, TN 1, 21. März 2022)

In dem Auszug aus dem Interview mit TN 1 ist zu erkennen, dass sie sich bewusst ist, durch mehr Übung ihre Sprechangst abbauen zu können und ihre Sprechfertigkeit zu entwickeln. Die aktuelle Situation von TN 1 vor und nach dem Aktionsprozess ist in Abb. 4.4. abgebildet.

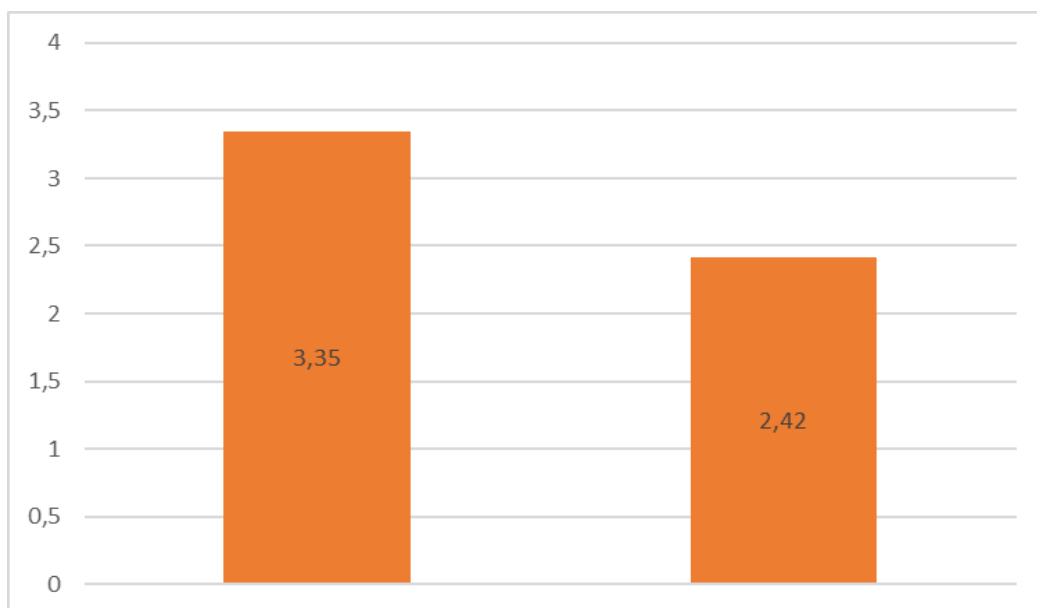


Abb. 4.4. TN 1 Ergebnisse der Skala

Nach den Auswertungen der Ergebnisse ist in Abb. 4.4. zu erkennen, dass sich die Angst von TN 1 von 3,35 Punkten auf 2,42 verringert hat. Dies kann als erfolgreich angesehen werden, da ihre Sprechangst nun als mäßige Angst bewertet werden kann. Zu der

Entwicklung von TN 1 wurden auch qualitative Daten analysiert. In ihrem LT nach den ersten zwei Unterrichtseinheiten, in der sie Dialoge erstellt haben, wurde folgendes festgehalten:

Ich hatte heute das Gefühl nicht aktiv genug im Unterricht zu sein. Ich muss mich mehr am Unterricht beteiligen. Ich habe mein Dialog relativ kurz gehalten und schnell vorgelesen. Dabei habe ich einen Fehler gemacht und wusste nicht mehr, wo ich weiterlesen muss. Ich schämte mich danach. Trotzdem haben wir positive Feedbacks bekommen, das war motivierend. Ich muss die Chance ausnutzen mehr sprechen zu können. Das werde ich in den nächsten Unterrichtseinheiten versuchen. (LT, TN 1, 31. März 2022)

Dem Tagebuchauszug von TN 1 ist zu entnehmen, dass sie die Sprechgelegenheit im Unterricht versucht, gut auszunutzen. Dieser Auszug stellt auch dar, dass die Motivation der Lerner eine wichtige Rolle beim Sprechen der Fremdsprache spielt. Auch wenn die Gelegenheit besteht zu sprechen, liegt es ebenso am Lernenden, kurze und knappe Sätze zu bauen und der Sprechsituation zu entgehen oder mit möglichst langen Sätzen zu sprechen und das Gespräch zu erweitern.

Am zweiten Tag der Forschung (01. April 2022), an dem die TN an Dialogübungen weitergearbeitet haben und neue Dialoge erstellten, hat TN 1 folgendes in ihrer Tonaufnahme ausgesprochen: „Ich denke, heute war ich besser als gestern. Ich versuchte, mehr zu sprechen. Ich hatte das Gefühl, aktiver zu sein, was mich auch besser fühlen ließ. Auch wenn ich Fehler gemacht habe, habe ich versucht, weiter zu sprechen.“ Am zweiten Tag versuchte TN 1 schon mehr zu sprechen, sich mehr Mühe zu geben und ihre Dialoge nicht kurz zu halten. Dies ist auch in den Videoaufzeichnungen zu beobachten. Die Dialoge aus dem ersten Tag (31. März 2022) von TN 1 und ihrer Partnerin und der Dialog aus dem zweiten Tag (01. April 2022) sind unten widergespiegelt.

Dialog1:

TN 1:[1] Hallo Frau A.

TN: [2] Hallo Frau Y. [3] Wie geht es Ihnen?

TN 1: [4] Danke, mir geht es gut . [5] Und Ihnen?

TN: [6] Es geht mir auch gut.

TN 1: [7] Können Sie sich bitte vorstellen?

TN: [8] Ja, natürlich. [9] Ich bin eine Deutschlehrerin. [10] Ich bin 30 Jahre alt. [11] Ich spreche auch Englisch und bin ledig.

TN 1: [12] Äähm, warum möchten Sie diesen Job haben?

TN: [13] Ich denke, ich bin eine gute Lehrerin.

TN 1: [14] Ich möchte wissen, verstehen Sie sich gut mit Kindern?

TN: [15] Ich liebe Kinder.

TN 1: [16] Okay, gut. Wir bezahlen ein Gehalt von 2000 Euro und Sie arbeiten von 09:00-18.00Uhr.

TN: [17] Nein, das ist zu wenig für mich, ich stimme nicht zu.

TN 1: [18] Okaaay, ich will Sie einstellen. [19] Ihr Lebenslauf ist sehr gut.

TN: [20] Okay, ich möchte aber 3000 Euro.

TN 1: [21] ((...)) /Äähm orayı okudum mu./ (spricht türkisch) ((lacht)) ((5 Sekunden)) Okay.

TN: (geriet in Panik und übernimmt das Gespräch) Vielen Dank und tschüs.

TN 1: Tschüs.

In Dialog 1 ist zu sehen, wie sich TN 1 mit ihrer Gesprächspartnerin unterhält. In der Äußerung [21] fällt auf, dass TN 1 nicht mehr weiß, wo sie weiterlesen muss und ihre Partnerin den Dialog beendet. Dabei wurde der ganze Text vorgelesen, was die Forscherin auch in ihren BN festhält:

[...] Beim Vorstellen der Dialoge haben alle TN ihre Texte so schnell wie möglich vorgelesen und so gut wie keine Mimik und Gestik benutzt. Für den kommenden Tag bete ich sie darum, mehr Gestik und Mimik einzubauen und zu versuchen nicht zu sehr am Text zu kleben. (BN, 31. März 2022)

Der Dialog von TN 1 mit einem anderen TN vom zweiten Tag der 1. Woche (01. April 2022) ist unten abgespiegelt:

Dialog 2:

Forscherin:[1] Wer möchte seinen Dialog vorstellen? (fragt die Klasse)

TN 1: [2] Wir können. [3] Unsere Thema ist „im Supermarkt“. [4] Ver/Verke/Verkäufer und Kind.

Forscherin: [5] Wer ist der Verkäufer und wer ist das Kind?

TN: [6] Ich/ Mich/ Mir. Ich bin Kind.

TN 1: [7] Ich bin Verkäufer.

TN: [8] Hallo.

TN 1: [9] Hallo kleines Keind. (meint Kind)

TN: [10] Ich brauche ein Heft. [11] Ich habe nur zehn Ju/ ä:h/ Euro.

TN 1: [12] Hefte sind da.

TN: [13] Wie viel ein Heft?

TN 1: [14] Es ist zehn Euro.

TN: [15] Das ist sehr teuer. Gibt es günstigere?

TN 1: [16] Nein das ist mir ä::h egal. (lacht und rutscht ein wenig unter den Tisch)

TN: [17] Ich möchte aber auch Süßigkeiten. [18] Aber kostenlos.

TN 1: ((zuckt ihre Schultern)) (sieht wütend aus) [19] Du sagst zehn Euro ist sehr teuer und möchtest auch Süßigkeiten. [20] Geh weg! (schreit und hält ihre Arme an den Hüften)

TN: [21] Ich werde mich über dich beschweren.

TN 1: [22] Was kannst du tun? ((schreit))

TN: [23] Mein Vater besitzt diesen Ort. [24] Ich gehe jetzt und komme wieder! ((wird lauter))

TN 1: (sieht erstaunt aus) ((hält ihre Hände vor dem Mund))

In dem Dialog von TN 1, an welchem sie am zweiten Tag mit einem neuen Partner arbeitete, ist in Äußerung 20 zu beobachten, dass sie nicht nur den geschriebenen Text vorliest, sondern versucht, die Situation vorzuspielen. Sie benutzt Körpersprache und ihre Stimme dabei. In Äußerung 16 ist zu erkennen, dass sie, nachdem sie für eine kurze Zeit stoppt, unter den Tisch rutscht und Angstzustände zeigt. Dennoch wird beobachtet, dass sie schon in Äußerung 17 wieder aktiv weiterspielt. Außerdem fällt auf, dass TN 1 in der ersten Woche keine freiwilligen positiven Feedbacks oder Verbesserungsvorschläge gegenüber ihren Kommilitonen macht. Sie spricht nur, wenn sie dran kommt oder aufgerufen wird. Diese Haltung wurde zuvor auch von der Forscherin bemerkt, die sie in ihren BN wie folgt ausdrückt: „[...] TN 1 spricht nur wenn jemand ihr eine Frage stellt oder wenn wir etwas der Reihe nach machen. Ich muss dafür Sorgen, dass sie öfter zu Wort kommt (BN, 15. April 2022).“

In der zweiten Woche, in der Präsentationen vorgetragen wurden, haben TN 1 und ihre Partnerin die Forscherin darum gebeten, als erste Gruppe anzufangen. Sie haben das Thema „Sprachen der Welt“ ausgewählt. Die Forscherin erinnert sie daran, auch im Sitzen vortragen zu dürfen. Dennoch möchten sie an der Tafel stehen. Es fällt auch auf, dass sie keine Notizen in der Hand haben. Auszüge aus der Präsentation (07. April 2022) von TN 1:

Auszug 1:

TN 1: [1] Hallo, wie geht es ihnen? Unsere Thema ist Sprechen der Welt. (meint Sprachen) Wir denken, das ist gut Thema, weil ä:h wir Sprechen (Sprachen) studiert/ studieren. [...].

TN: [2] Ich habe nicht verstanden, was ist das? (zeigt die Liste an der Tafel)

TN 1: [3] (übernimmt die Frage) Es gibt viele Alphabet in der Welt. [4] Ä::hm und das ist die häufigste fünf Alphabet. [5] Chainis/ Chinesisch. Entschuldigung. Arabische und [...].

Es ist zu beobachten, dass TN 1 trotz ihrer Fehler in Äußerung 1 und 5 nur kurz stoppt, ihre Fehler korrigiert und in Äußerung 5 sich entschuldigt und weiterspricht. Dies zeigt, dass sich ihre Sichtweise auf Fehler ändert. Sie versucht ebenfalls, auf spontane Fragen, wie in Äußerung 2 zu antworten. Auch wenn in Abb. 3.2. zu erkennen ist, dass sie Angst vor dem Fehlermachen hat, wird in der 2. Woche beobachtet, dass sie sich Mühe gibt, in jeder Situation zu sprechen.



Foto 4.1. Präsentation von TN 1

Auf dem Foto ist zu sehen, dass TN 1 mit ihrer Partnerin nicht hinter dem Pult steht, sondern vor der Tafel und ohne Notizen ihre Präsentation hält. In Abb. 4.5. ist eine Seite aus ihrer Präsentation zu erkennen:

Die Informationen

- Sprache hilft Menschen zu kommunizieren.
- Es gibt viele Kulturen und Sprachen auf der Welt.
- Es wird geschätzt, dass 2200 Sprachen auf der Welt gesprochen werden. Manche alte Sprachen sind verschwunden.
- Sprache ist in unserem Leben in allen Bereichen.



Welche Sprache möchten sie lernen?

verschwinden: kaybolmak
Bereichen: Alanlar

Abb. 4.5. Eine Seite aus der Powerpointpräsentation von TN 1

Nach der Präsentation hat TN 1 in ihrer Tonaufzeichnung wiedergegeben, dass sie sich am Anfang nicht wohl fühlte, vor der Klasse zu sprechen, aber es als eine Herausforderung sah und im Stehen präsentieren wollte:

Zu Beginn der Präsentation habe ich gezittert und fühlte mich nervös, da ich vor so vielen Menschen sprach. Trotzdem wollte ich an der Tafel stehen und unsere Powerpointpräsentation vorstellen, ich sollte mich daran gewöhnen. Doch nach einigen Minuten vergaß ich meine Ängste und versuchte die Informationen zu übertragen. Ich baute Sätze, ohne zu bedenken, ob sie grammatikalisch richtig sind. Ununterbrochen sprechen zu können, hat sich gut angefühlt. (LT, TN 1, 07. April 2022)

Der Aussage (07. April 2022) von TN 1 ist zu entnehmen, dass das Ziel der Präsentation dazu diente, sich nicht auf ihre Ängste zu konzentrieren, sondern auf die Übertragung der Informationen. Außerdem erläuterte sie, dass das Gefühl, sprechen zu können, ihr ein gutes Gefühl verlieh. TN 1 zeigt Fortschritte in der Sprechfertigkeit, indem sie sich ihrer Ängste bewusst wird und versucht, diese beiseite zu legen. In den folgenden Wochen wird auch beobachtet, dass sie in spontaneren Situationen spricht und Rückmeldungen und Fragen an die anderen TN stellt, welches sie im LT in der 6. Woche auch ausspricht:

Es war gut, dass wir die Leseübung in der ersten Unterrichtseinheit gemacht haben. In der zweiten Unterrichtseinheit war es mir sehr angenehm, mit anderen Teilnehmern über ein Thema zu sprechen, worüber ich Einiges wusste und Redemittel kannte. Jetzt kann ich sehr spontan sprechen, ich kann Fragen stellen und beantworten. Natürlich gibt es Stellen, an denen ich hängen bleibe, aber irgendwie greife ich auf Ersatzwörter und fahre fort. Es fühlt sich gut an. Das Angstgefühl wurde zum Teil von einem Selbstbewusstsein ersetzt. Vielen Dank. (LT, TN 1, 20. Mai 2022)

Es ist erwähnenswert, dass es erleichternd für TN 1 war, Vorkenntnisse über die jeweiligen Gesprächsthemen zu haben und Redemittel kennengelernt zu haben. Wie TN 1 es auch in ihrem LT zur Sprache bringt, spricht sie nun auch öfter in zum Teil unvorbereiteten Gesprächen öfter.

Insbesondere in der letzten Aktivität des Aktionsprozesses wurde in Äußerung 4 beobachtet, wie TN 1 spontan einem TN widersprach, der über das Thema „Während dem Studium arbeiten“ sprach:

Auszug2:

TN: [1] Man muss arbeiten, wenn man Alkohol trinkt. [2] Wenn Studenten nicht jeden Tag Alkohol trinken, man muss nicht arbeiten. [3] Alkohol ist teuer.

TN 1: [4] [regt sich auf und wird lauter] Nein, nicht nur Alkohol. [5] Es ist nicht über Alkohol. [6] Alles ist teuer. [7] Eine Milch kostet 15 Lira. ((lacht dabei mit ihren Freunden)) (03. Juni 2022)

Auch beim Diskutieren über „soziale Medien benutzen“ antwortete sie spontan einem anderen TN und versuchte, ihre Meinung zum Thema auszudrücken.

Auszug 3:

TN: [1] Soziale Medien haben so viele Nachteile.

TN 1: [2] Wir können soziale Medien nicht aus unserem Leben entfernen. [3] Wir bekommen Informationen. [4] Ä::m. ((•••)) [5] Wir müssen nicht stundenlang Bücher lesen für Informationen. [6] Wir finden in sozialen Medien. (03. Juni 2022)

Sowohl in Auszug 2, wie auch in Auszug 3 ist zu erkennen, dass TN 1 sich freiwillig äußert und ihre Meinung verteidigt. In ihrem LT hat sie die spontanen Gespräche auch wie folgt erwähnt:

Die heutige Aktivität war großartig. Unsere Diskussion auf Deutsch war super. Ich fand das gemeinsame Gespräch, das wir alle am Ende hatten, sehr schön, weil wir uns jetzt ganz einfach unterhalten und echte Gespräche führen können. So haben wir es beendet, und ich bin sehr glücklich, weil die Aktivitäten sehr effektiv waren, vielen Dank. (LT, TN 1, 03. Juni 2022)

Dem letzten Auszug aus dem LT von TN 1 ist zu entnehmen, dass es sie erfreut, spontan sprechen zu können und über vertraute Themen ihre Meinung zu äußern. Sie beurteilt die Aktivitäten als effektiv und bewertet es positiv, dass sie sich an realen Gesprächen beteiligen kann. Einen allgemeinen Beitrag zu den siebenwöchigen Aktivitäten machte TN 1 auch während des Interviews:

[...] Beim Sprechen bin ich entspannter. In der letzten Diskussion zum Beispiel habe ich mich im Vergleich zur ersten Woche sehr wohl gefühlt, und ich habe den Unterschied definitiv gespürt. Ich habe früher viel nachgedacht, während ich einen Satz bildete, in der letzten Woche dachte ich, was passiert schon wenn ich etwas falsch mache, sprich einfach. Ich denke, die Wirkung war positiv auf meine Ängste vor dem Fehlermachen. Wie Sie auch wissen, war ich in der ersten Woche extrem nervös, weil wir vorher nicht viele Sprechübungen im Unterricht machten. Als ich mich in der letzten Woche beobachtete, fühlte ich mich sehr wohl, sogar spontan zu sprechen, ich habe diesen Unterschied buchstäblich gespürt. Ich sagte Wow. Ich habe Vieles gelernt. [...] (Interview, TN 1, 16. Juni 2022)

In dem Interview betont TN 1, dass der Einfluss der Aktivitäten auf ihre Angst vor dem Fehlermachen als positiv bewertet werden kann. Sie macht sich nun nicht mehr große Gedanken vor dem Sprechen und es ist ihr bewusst geworden, dass Fehler beim Sprechen nicht von Bedeutung sind. Sie drückt aus, die Veränderung in ihrer Sprechangst offensichtlich gespürt zu haben, welche auch die Partner-Lektorin zur Sprache bringt: „Zu TN 1 kann ich sagen, dass sie eine der Studentinnen war, die im Unterricht nur leise da saß und zuhörte. In

letzter Zeit ist ihre Teilnahme im Unterricht augenscheinlich gestiegen. Sie beteiligt sich oft freiwillig am Unterricht (Interview, Partner-Lektorin, 16. Juni 2022).“

Sowohl die Ergebnisse der Skala wie auch die qualitativen Datenergebnisse weisen darauf hin, dass sich die Sprechangst in der Fremdsprache Deutsch von TN 1 verringert hat und die Motivation, freiwillig und spontan zu sprechen, offensichtlich gestiegen ist.

4.2.2. Teilnehmer 2

TN 2 war während des Aktionsprozesses im Sommersemester 2021-2022 18 Jahre alt und hatte die A1 Prüfung knapp bestanden, um im A2/B1 Kurs weiterhin Deutsch zu lernen. Er hat an allen Aktivitäten des siebenwöchigen Aktionsprozesses teilgenommen und insgesamt zwölf Lernertagebücher gesendet. Er musste nach jedem Unterricht von der Forscherin daran erinnert werden, Tagebücher zu senden. An zwei dieser Tage wurden, trotz der Erinnerungen, keine Tagebücher von ihm erhalten. Die Interviews vor und nach dem Prozess wurden erfolgreich durchgeführt und während der Aktivitäten war er auch von Anfang an aktiv. Vor dem Aktionsprozess sprach die Partner-Lektorin über ihn folgendes aus:

[...] Partner-Lektorin: TN 2 kenne ich seit c.a. 4 Wochen und kann durchaus behaupten, dass er sich überhaupt nicht am Unterricht beteiligt und so gut wie immer schläft. Das liegt aber nicht nur an seiner Sprechangst denke ich. Er ist auch während Grammatik- oder Leseübungen im selben Zustand. Ich hoffe, er wird sich an Ihrem Prozess beteiligen. [...] (Interview, 17. März 2022)

Die Aussage von der Partner-Lektorin lässt sich mit dem Auszug aus dem Tagebuch der Forscherin bestätigen, die zu diesem Punkt folgende Sätze notierte:

[...] TN 2 ist auch zum TN gewählt worden. Er hat nach den Ergebnissen der Skala hohe Sprechangst. Ich hätte nicht gedacht, dass seine Demotivation zum Deutschunterricht an seinen Ängsten liegen könnte. Ich hoffe, er macht jetzt mehr im Unterricht mit. Ich sollte meine Kommunikation zu ihm stärken, wir kennen uns kaum. (FT, 16. März 2022)

TN 2 wurde von beiden Lehrkräften mit seiner Eigenschaft, nicht am Unterricht teilzunehmen definiert. Seine Ergebnisse zur Skala sind in Abb. 4.6. abgebildet:

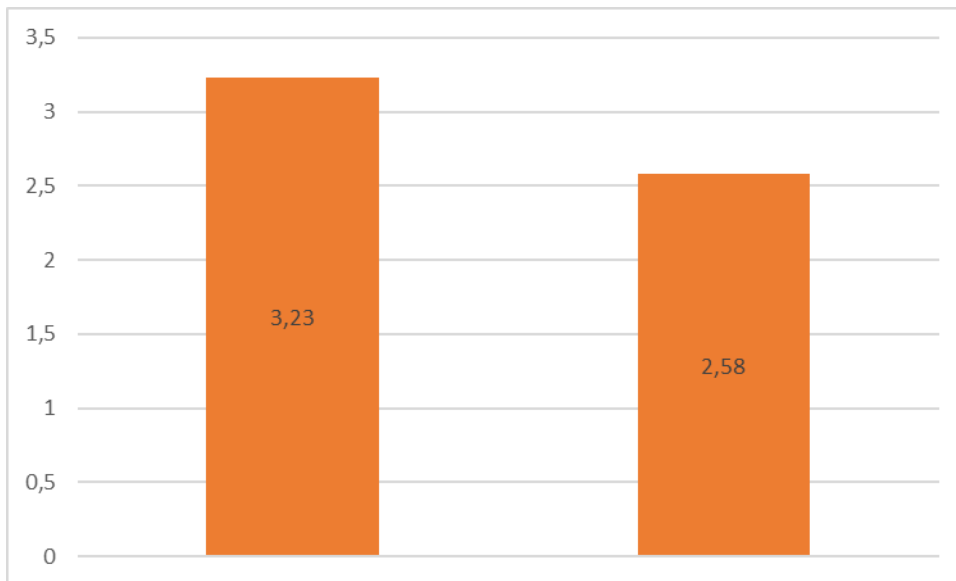


Abb. 4.6. TN 2 Ergebnisse der Skala

Die in Abb. 4.6. dargelegten Ergebnisse von TN 2 zeigen, dass seine Sprechangst sich von 3,23 Punkten auf 2,58 verringert hat. Das hat zu bedeuten, dass er nicht mehr über dem Mittelwert liegt und als hoch ängstlich zu betrachten ist. Außerdem ist es hier erwähnenswert, dass beide Lehrkräfte über seine Sprechangst erstaunt sind. Dieser Punkt zeigt, dass sich die Lehrenden der Sprechangst der Studenten nicht bewusst waren und ihre Studenten nicht allzu gut kannten. Nach dem ersten Interview mit TN 2 lassen sich die Gründe seiner Demotivation im Unterricht feststellen:

Auszug 1:

Forscherin: Wie fühlen Sie sich, wenn Ihnen das Wort im Deutschunterricht gegeben wird?

TN 2: Bis heute konnte ich mich nicht wirklich darauf konzentrieren, was ich fühle. Ich musste in den letzten Monaten nachts arbeiten, da ich familiäre Probleme hatte. Diese habe ich jetzt geregelt und habe ein Stipendium gefunden, daher muss ich nicht mehr arbeiten. Von nun an werde ich versuchen diesen Prozess auszunutzen. Eigentlich habe ich genug Wissen, um zu sprechen, aber ich kann es in diesem Moment nicht ausdrücken. Ich würde es Angst nennen. Ja, das ist wirklich Angst![...]

Forscherin: Ist es Ihrer Meinung nach möglich, ihre Sprechangst in der Fremdsprache Deutsch abzubauen?

TN 2: Es ist gut für uns, regelmäßige Sprechaktivitäten zu haben denke ich. Ich denke, sie können die Angst reduzieren. Zum Beispiel, wie die Türken, die nach Deutschland auswanderten und 6 Monate später anfangen zu sprechen, Der ständige Umgang mit der Fremdsprache macht es meiner Meinung nach leichter, die Fremdsprache zu lernen. (Interview, TN 2, 21. März 2022)

Aus Auszug 1 lässt sich die Uninteressiertheit von TN 2 am Unterricht klären. Schon nach der ersten Woche des Aktionsprozesses lassen sich Unterschiede an seinem Verhalten im Unterricht feststellen, die er auch selbst in seinem ersten Tagebuch zur Rede bringt:

Der Unterricht hat mir wirklich Spaß gemacht. Das System hat sich ganz leicht geändert, und trotz dieser kleinen Änderung kann ich sagen, dass sich die Atmosphäre im Unterricht verändert hat. Im Gegensatz zum normalen Unterricht nahm die ganze Klasse, aufmerksamer und aufgeregter teil. Mit anderen Worten, heute war ich anders, wie ich schon sagte, ich war gespannter und nervöser zuvor, heute kam ich mir anders vor, anders als in einer normalen Unterrichtsstunde. So konnte ich mich konzentrieren. Das liegt sowohl daran, dass ich nachts nun gut schlafen kann, wie auch an der Änderung des Unterrichtsverlaufes. Infolgedessen war es ein sehr angenehmer und effizienter Unterricht für mich. (LT, TN 2, 01. April 2022)

Auch wenn TN 2 in der ersten Woche noch nicht beschreiben kann, was ihn dazu bringt, mehr Spaß im Unterricht zu haben und den Unterricht als effizient zu definieren, drückt er sich in den kommenden Tagen in seinem Tagebuch genauer aus:

Im Allgemeinen war der Unterricht sehr gut. Ich finde es hilfreich, dass wir versuchen, kein Türkisch zu sprechen. Ich denke, dass der schülerorientierte Unterricht dazu motiviert, viel mehr Spaß beim Sprechen zu haben. Ich weiß, dass ich in meiner Präsentation viele Fehler gemacht habe, aber es war für mich eine große Herausforderung so viel am Stück zu sprechen und ich habe es geschafft. Ich bin irgendwie stolz auf mich. Das heißt aber schon lange nicht, dass ich keine Ängste hatte. Ich habe geschwitzt und gezittert. Trotzdem habe ich mich angestrengt, es fortzusetzen und die mir gegebene Arbeit fertigzustellen. Ich fühlte mich auch gegenüber meinem Partner verantwortlich und habe ihn auch als Unterstützung gespürt. Zum Glück war ich nicht allein. (LT, TN 2, 08. April, 2022)

Dabei betont er den Verlauf des Unterrichts in der ZS und hält dies für hilfreich. Das könnte mit seiner Meinung aus dem ersten Interview verbunden werden. Er hatte ausgedrückt, dass der durchgehende Umgang mit der Fremdsprache zum schnelleren Lernen in der Fremdsprache führt. Außerdem wird von ihm erläutert, dass der Unterricht lernerorientiert verläuft und dies zur Motivation beim Sprechen dient. Er fühle sich auch gegenüber seinem Partner verantwortlich, was als Vorteil für Partner- und Gruppenarbeiten aufgezählt werden kann. Ebenso diene sein Pflichtbewusstsein dazu weiterzusprechen, auch wenn er merkte, Fehler gemacht zu haben und körperliche Angstsymptome wie Schwitzen oder Zittern zeigte. Eine Seite aus seiner Präsentation ist unten abgebildet.



Abb. 4.7. Eine Seite aus der Powerpointpräsentation von TN 2

In seiner Präsentation wählte er das Thema „vom Aussterben bedrohte Tiere“ aus. Es war der Klasse bewusst, dass sich TN 2 für Tiere interessierte, da beim Vorstellen seines Themas einige aus der Klasse jubelten und andere jammerten:

Auszug 2:

TN 2: [1] Unseres Themas (meint unser Thema) ist vom Aussterben bedrohte Tiere.

Klasse: [2] Huuuu!

Klasse: [3] Ohh neinnn, nicht schon wieder!

[...]

In den kommenden Wochen, in denen zwei Wochen die Dialoge mit unterschiedlichen Regeln wiederholt wurden, betonte TN 2 auch, dass die Variation an Aktivitäten seiner Motivation zum Sprechen im Unterricht dient:

Dies Woche war zwar wieder gut, aber ich hatte das Gefühl, dass wir uns wiederholen. Das könnte zu Langeweile führen, wenn wir mit ähnlichen Spielen weiterführen. Ich denke, es wäre motivierender zum Sprechen, wenn wir verschiedene Arten von Aktivitäten machen würden. Zum Beispiel, wenn wir spontan antworten oder so. (LT, TN 2, 15. April 2022)

In seinem Tagebuchauszug vom 28. April 2022 wiederholte er seinen Bedarf an Variationen erneut und fügte hinzu, dass der Spaß dabei dazu führt, seine Ängste beim Sprechen zu vergessen und sich auf die vorgegebene Mission zu konzentrieren. Außerdem fügte er nach dem Ratespiel hinzu, dass er beim Beschreiben der Wörter seine Angst, nicht verstanden zu werden, vergessen habe und nachdem er viele Wörter erraten konnte, gemerkt habe, dass er eventuell doch verstanden werde.

Der heutige Unterricht hat ziemlich viel Spaß gemacht, dabei habe ich versucht so viele Karten wie möglich zu beschreiben und habe für einen Moment gemerkt, meine Ängste komplett vergessen zu haben. Ich war darauf fixiert, so viele Wörter wie möglich erraten zu lassen und regte

mich sogar darüber auf, wenn meine Gruppe mich nicht verstand. Wir lernten, ohne uns zu langweilen. Das ist mir wichtig. Das motiviert und meine Teilnahme steigt. Ich finde es gut, dass es verschiedene Veranstaltungen wie diese gibt. Wenn der Unterricht so weitergeführt wird, denke ich, dass wir uns in Bezug auf Sprechen und Wortschatz entwickeln werden. Jetzt kann ich besser sprechen und besser verstehen, was meine Freunde sagen. Sie verstehen mich auch glaube ich. Ich habe ziemlich viele Karten erfolgreich beschrieben. (LT, TN 2, 28. April 2022)

Auf dem Foto 4.2. ist TN 2 zu sehen, der beim Ratespiel versucht, Wörter erraten zu lassen:



Foto 4.2. TN 2 beim Ratespiel

Auf dem Foto versucht TN 2, während des Ratespiels Wörter aus der aktuellen Lektion zu beschreiben und es ist zu erkennen, wie er seine Hand an sein Gesicht hält. Nach dem Ratespiel hat er Folgendes ausgesprochen: „Jetzt kann ich sinnvollere Sätze bilden, während ich versuche zu erklären. Das war super. Ich möchte mittlerweile mehr sprechen. Auch alltägliche Kommentare oder Witze muss ich auf Deutsch bilden. Es fällt mir schwierig, aber ich finde es lustig (LT, TN 2, 12. Mai 2022)“. Auch in Situationen in denen er nicht aufgefordert wird, wird beobachtet, dass er schon gegen Mitte des Aktionsprozesses willkürlich spricht. Dies hat die Forscherin in ihren BN am 28. April 2022 notiert:

[...] TN 2 ist einer der TN, der oft freiwillig Rückmeldungen an seine Kommilitonen macht und relativ aufmerksam im Unterricht mitmacht. Er versucht auch zwischendurch seine Meinung und Kommentare zum Unterricht oder zur Situation auf Deutsch zu machen und beteiligt sich oft am Unterricht. [...] (BN, 28. April 2022)

Wie auch in den BN (28. April 2022) der Forscherin und im LT von TN 2 zu sehen, ist von einer Entwicklung zu TN 2 Bereitschaft zum Sprechen die Rede. Er beteiligt sich auch am Unterricht, ohne aufgerufen zu werden und fällt mit seinen Kommentaren und Rückmeldungen in der ZS auf. Als Grund für seine Bereitschaft könnte seine Aussage zu dieser aus dem LT gezählt werden: „Jetzt hat sich mein Sprechvokabular erweitert, sodass ich Sätze leichter bilden kann. Dies half offensichtlich meiner Aufregung und Angst. Ich habe das Gefühl, die Wörter fallen mir manchmal automatisch aus dem Mund (LT, TN 2, 20. Mai 2022)“.

Ein Sprechauszug aus der Mini-Präsentation (02. Juni 2022) von ihm lässt diese im Näheren erkennen:

Auszug 3:

TN 2: [1] Kann ich meine Präsentation hier machen? ((zeigt dabei den Lehrerpult und lacht))

Forscherin: [2] Aber natürlich.

TN 2: [3] Meine Thema ist „strenge Eltern haben“ und ich denke das ist eine gute Topic für mich. Ä:h. [4] Denn beide meine Eltern sind verrückt. [5] Meine Eltern sind getrennt als ich war 6 Jahre alt und es war eine problematik/problematische Beziehung (meint problematische Beziehung) und ä:h ((••)) es fühle mich sehr schlecht ä:h başta. ((greift auf türkisch zurück und sagt „am Anfang“)). [6] Aber jetzt ich/ aber jetzt meine Leben ist besser. [7] Ich lebe mit meine Mutter/meiner Mutter und es ist gut. [...]

In der Präsentation von TN 2 über strenge Eltern kann seine eigene Fehlerkorrektur in Äußerung 5 und Äußerung 7 beobachtet werden, die für ihn kein Hindernis zu sprechen ist. Er verbessert sich, wenn er Fehler macht, und fährt mit dem Sprechen fort. Des Weiteren ist in Äußerung 3 zu erkennen, dass er auf seine Vorkenntnisse im Englischen zurückgreift. Wie am Beispiel „Topic“. In der MS hat er nur ein Wort in Äußerung 5 benutzt. In der ZS waren zwar grammatikalische und aussprachebedingte Fehler in Äußerungen 3, 4, 5, 6 und 7 zu erkennen, dennoch ist der Zweck der Präsentation erreicht worden und er hat seine Botschaft der Klasse übermittelt, ohne Symptome von Angst zu zeigen. Wie auch in Abb. 3.2. zu erkennen, liegt hinter der Sprechangst von TN 2 die Angst, nicht verstanden zu werden, dennoch hat er in seiner Präsentation an Stellen, an denen er nicht auf Deutsch fortsetzen konnte, auf Englisch oder mit Gesten versucht sich zu äußern und seine Präsentation erfolgreich fortgesetzt. Zu seinem aktuellen Angstzustand spricht er Folgendes aus:

Der Unterricht war sehr nützlich. Ich denke, dass meine Angst und Nervosität im Vergleich zu früheren Unterrichtseinheiten sichtbar abgenommen hat. Ich denke, das ist auch von draußen zu beobachten. Ich habe sehr wenig Aufregung übrig, welches als normal bewertet kann, denke ich.

Im Großen und Ganzen lief es bei mir ganz gut. Wir haben das Ende des Jahres erreicht und ehrlich gesagt sehe ich eine Menge Verbesserungen an meiner Sprechfähigkeit. (LT, TN 2, 03. Juni 2022)

Auch in dem Interview nach dem Aktionsprozess drückt er Einiges in Bezug auf seine Entwicklung der Sprechfertigkeit und der Reduzierung seiner Angstzustände aus:

Auszug: 4

Forscherin: Wie bewerten Sie die 7 wöchigen Aktivitäten? Wie haben sie Sie und den Unterricht beeinflusst?

TN 2: Ich bin eine der Personen in der Klasse, der am meisten unter diesem Problem leidete, dem Angstproblem. Sogar ich spürte meine Veränderung intensiv. Ich fühle mich selbstbewusster als in den ersten Wochen. Meine Teilnahme hat in den letzten Wochen zugenommen. Zum Beispiel wird mein Gesicht jetzt nur noch rot, wenn ich spreche. Es hat auch wirklich Spaß gemacht muss ich sagen, das motiviert natürlich auch zum Sprechen. Auch nur Deutsch sprechen zu müssen, war sehr effektiv. In den ersten Wochen konnte ich ehrlich gesagt nicht viel weiter gehen, als mich nur vorzustellen und zu grüßen. Jetzt kann ich mein Familienleben oder Alltägliches ohne Vorbereitung beschreiben. Im Vergleich zur ersten Woche bin ich sprachlich an einem sehr extremen Punkt angelangt. Die Wirkung auf meine Sprechfähigkeit war unglaublich. Es gibt einen spürbaren Unterschied, das müssen Sie auch bemerkt haben. In den ersten Wochen, schon als ich mich vorstellte, war eine Anspannung in mir, als stünde der Tod dahinter, wenn ich es nicht schaffe. In den letzten Wochen hingegen fühlte ich mich wohler. Dabei haben Sie uns auch beruhigt. Sie haben uns daran erinnert, dass Fehler normal sind. Die Atmosphäre war gelassener. Ich bin insgesamt in einer viel besseren Position, sowohl in Bezug auf meine Angst als auch auf meine Sprechfähigkeit. (Interview, TN 2, 16.06.2022)

Die Veränderung von TN 2 ist auch von der Partner-Lektorin hervorgehoben worden, die über ihn einige negative Bemerkungen im Hinblick auf seine Teilnahme am Unterricht in den ersten Interviews ausdrückte. Zum Ende der Forschung (16.06.2022) teilte sie im Interview folgendes mit:

[...] **Partner- Lektorin:** TN 2 hat sich wirklich verändert. Ich habe ja ein so falsches Bild von ihm gehabt. Er nimmt am Unterricht teil und ist viel motivierter nun. In der Sprechprüfung war ich erstaunt von seiner Performanz. Ich glaube er ist einer derjenigen, denen dieser Prozess am meisten geholfen hat. Er wirkt auch glücklicher im Deutschunterricht zu sein [...]

Den Aussagen von TN 2, der Forscherin und der Partner-Lektorin ist die Entwicklung der Sprechfertigkeit von ihm und die Zunahme der Bereitschaft zum Sprechen in der ZS offensichtlich zu entnehmen. Seine freiwillige Teilnahme am Unterricht, der Versuch, spontane Beiträge im Unterricht zu leisten und die Reduzierung der körperlichen Angstsymptome können als Indiz einer reduzierten Sprechangst dienen. Auch die Ergebnisse

der Skala nach dem Aktionsprozess zeigen statistisch die Verringerung der Sprechanxiety in der ZS.

4.2.3. Teilnehmer 3

TN 3 war während der Forschung 20 Jahre alt und wurde bei ihrem zweiten Versuch an der Abteilung Vergleichende Literaturwissenschaft der Eskişehir Osmangazi Universität immatrikuliert. Sie hat die A1 Prüfung im Wintersemester erfolgreich abgelegt und fing im Sommersemester 2021-2022 mit dem A2/B1 Kurs an. Aus TN 3s Noten kann hervorgehoben werden, dass sie grammatikalisch und schriftlich erfolgreich ist, aber ihre Noten aus den Sprechprüfungen nicht besonders gut sind. Sie hat während des Aktionsprozesses an allen Unterrichtseinheiten der 13 Unterrichtstage teilgenommen und insgesamt 13 Lerntagebücher per WhatsApp gesendet. Wie auch im vorigen Kapitel von der Partner-Lektorin zitiert, war TN 3 eine der TN, die im Unterricht nicht als aktiv eingeschätzt wurde. Die Partner-Lektorin sagte aus, dass sich TN 3 immer hinten versteckte und so gut wie nie sprechen würde: „[...] TN 3 und TN 6 zum Beispiel verstecken sich hinten und sprechen so gut wie nie [...] (Interview, Partner-Lektorin, 17.März 2022)“. Auch TN 3 erwähnt vor dem Aktionsprozess in Auszug 1, dass sie der Fremdsprache Deutsch bisher aus dem Weg gegangen sei:

Auszug 1:

Forscherin: Wie fühlen Sie sich, wenn Ihnen das Wort im Deutschunterricht gegeben wird?

TN 3: Ich fühle mich nervös, weil ich denke, dass meine Deutschkenntnisse nicht ausreichend sind. [...]

Forscherin: Und was fühlen Sie, wenn Sie Fehler machen?

TN 3: Ich bin wütend auf mich selbst, warum ich es getan habe. Ich werde nervös, ich werde nervös, ja. In den Aktivitäten wird es wahrscheinlich ähnlich sein. Aber ich werde zu den Unterrichten kommen, um mich selbst zu bekämpfen.

Forscherin: Was meinst du „mit dich selbst bekämpfen“?

TN 3: Ich werde versuchen meine Deutschkenntnisse und meine Sprechfähigkeit zu erweitern, diesmal werde ich Deutsch nicht aus dem Weg gehen. (Interview 21. März 2022)

Außerdem drückt TN 3 in Auszug 1 aus, dass sie sich nervös fühle, wenn ihr das Wort gegeben wird, weil sie der Meinung sei, dass ihre Deutschkenntnisse nicht ausreichend seien. Sie ärgert sich über sich selbst, wenn sie Fehler macht und wird versuchen, während den Aktivitäten „sich selbst zu bekämpfen“, das heißt ihre Deutschkenntnisse und Sprechfähigkeit zu erweitern und dem Deutschunterricht nicht zu entfliehen, was sie auch getan hat, indem sie an allen Aktivitäten erfolgreich teilgenommen hat und sich in ihren Tagebüchern und den Interviews mit ihren Gefühlen auseinandergesetzt hat.

TN 3s Zustand vor und nach dem Aktionsprozess wird anhand der Ergebnisse zur Skala in Abb.4.8. dargestellt:

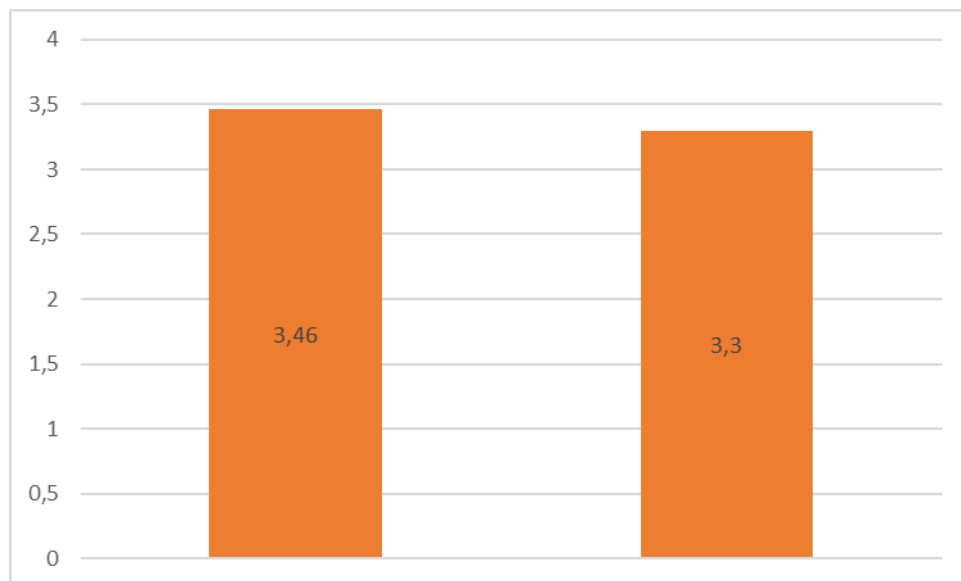


Abb.4.8. TN 3 Ergebnisse der Skala

In den Ergebnissen zur Skala von TN 3 ist zu erkennen, dass ihre Sprechanst sich von 3,46 nur auf 3,3 Punkte verringert hat. Das könnte als ein relativ kleiner Fortschritt gesehen werden. Wobei die qualitativen Daten allerdings einen größeren Fortschritt widerspiegeln. Zu diesem Punkt wurde TN 3 während des Interviews befragt, das in diesem Kapitel ebenfalls vorgestellt wird.

In den ersten Wochen wurde beobachtet, dass sich TN 3 ungern am Unterricht beteiligt und wenn sie muss, nur den vorbereiteten Text schnell vorliest und keine freien Sätze bildet. Dazu hat die Forscherin in ihren BN folgendes festgehalten: „TN 3 ist eher ruhig und spricht ungern. Sie spricht relativ schnell, bzw. liest schnell ab und sieht danach aus, der Situation schnell entkommen zu wollen. (BN, 08. April 2022)“.

Auf dem Foto 4.3. ist zu erkennen, wie TN 3 ihre Präsentation zwar im Stehen vorführt, aber hinter dem Pult steht und dabei ihren Text von der Präsentation abliest.



Foto 4.3. TN 3 beim Präsentieren

Zu diesem Tag hat TN 3 Folgendes geäußert:

Es war ein produktiver Tag. Ich war zwar ein bisschen nervös und habe alles abgelesen. Aber es hat Spaß gemacht, die Präsentationen von Freunden zu sehen und Fragen zu interessanten Themen zu stellen, es hat auch Spaß gemacht, ihre Fragen zu beantworten. Es hat sich gut angefühlt, auch mal frei sprechen zu können oder müssen. Ich habe nicht gedacht, dass ich das könnte, deshalb habe ich meine Präsentation auch direkt abgelesen. Es war nicht so schlimm, weil ich nicht allein an der Tafel war. (LT, TN 3, 08. April 2022)

Aus dem Auszug aus TN 3s LT (08. April 2022) ist zu entnehmen, dass sich TN 3 selbst unterschätzt und der Meinung ist, dass sie nicht sprechen kann. Nachdem sie auf willkürliche Fragen antwortet und versucht, ihr Thema möglichst vorzustellen, erläutert sie, dass sie sich gut gefühlt hat und dass sie nicht gedacht hätte, frei sprechen zu können. Eine Seite aus ihrer Powerpoint-Präsentation ist in Abb.4.9. zu sehen.



Abb.4.9. Eine Seite aus der Powerpointpräsentation von TN 3

In Abb. 4.9. ist eine Seite aus der Präsentation von TN 3 und ihrer Partnerin TN 6 zu besichtigen. Dieser Text wurde von ihr vorgelesen. Es sind auch orthographische und grammatikalische Fehler zu erkennen.

In der Dialogübung in der dritten Woche hat die Forscherin die Gruppen selbst gemischt und TN 3 mit einem leistungsstarken TN zusammengesetzt. Es war zu beobachten, dass TN 3 nicht zufrieden war. Die Forscherin hat dazu folgendes in ihrem Tagebuch notiert:

Heute habe ich wie auch im Komitee besprochen, die leistungsstarken mit den leistungsschwächeren zusammengesetzt. Viele TN waren damit nicht unbedingt einverstanden, haben sich aber trotzdem nicht geweigert. Auch in den Lernertagebüchern haben sie ausgedrückt, dass es ihnen nicht gefällt. (FT, 14.April 2022)

Die Forscherin und das Komitee haben bemerkt, dass es den Teilnehmern nicht gefällt, umgesetzt zu werden. Zu diesem Thema hat auch TN 3 in ihrem Tagebuch (14.04.2022) ihre Meinung geäußert: „Die Veranstaltung war gut. Es wäre besser, sich vorbereiten zu können, als spontan zu sein. Vielleicht fühle ich mich tatsächlich besser, wenn wir die Gruppen so bilden, wie wir wollen. [...] (LT, TN 3, 14. April 2022)“.

Trotz dieser Reaktionen hat das Komitee entschieden, die Gruppen in den weiteren Unterrichtseinheiten zu mischen, um die Barrieren zwischen den Teilnehmern zu brechen. Tatsächlich hat auch TN 3 in den kommenden Wochen darüber ausgesagt: „[...] Ein Vorteil dieser Gruppenaktivitäten ist auch, dass die Klasse sich mittlerweile besser kennt und ein Gemeinschaftsgefühl entstanden ist. Man fühlt sich wohler. [...] (LT, TN 3, 12. Mai 2022)“.

Diesem Auszug ist zu entnehmen, dass sich durch die Partner- und Gruppenaktivitäten die TN

besser kennengelernt haben und ein Zusammengehörigkeitsgefühl entstanden ist. Dies könnte auch dazu gedient haben, die Ängste, nach dem Sprechen beurteilt zu werden, zu reduzieren.

In den folgenden Wochen konnte beobachtet werden, wie TN 3 sich beim Sprechen anderer TN, mit denen sie vorher weniger oder kaum sprach, sich wohler fühlte. Dazu äußerte sie nach dem Ratespiel in ihrem Tagebuch am 13. Mai folgendes: „Da es einen Preis gab und wir für unsere Gruppe kämpften, gab ich mir mehr Mühe. Diese haben zur Motivation beigetragen. Keiner hat sich über die Aussprache oder der Fehler der anderen interessiert, alle waren auf das Gewinnen fokussiert (LT, TN 3, 13. Mai 2022).“ Dieser Aussage ist zu entnehmen, dass sie mittlerweile keine Hemmungen mehr hat, mit anderen Teilnehmern der Klasse in einer Gruppe zu sein und sich der Gruppe zugehörig fühlt. Auch das Konzentrieren auf einen Preis hat bei ihr dazu beigetragen, ihre Ängste in den Hintergrund zu rücken und sich auf das Gewinnen bzw. Erraten und Beschreiben zu konzentrieren. In dem Foto 4.4. ist zu erkennen, wie sie in der sechsten Woche während dem Karrussellspiel Gestiken beim Sprechen benutzt:



Foto 4.4. TN 3 beim Karrussellspiel

Es ist auf Foto 4.4. zu erkennen, dass TN 3 mit ihrem Finger eine Richtung zeigt und mit ihrem Partner spricht. Diese körperliche Haltung kann ebenso darauf hinweisen, dass sie auf das Sprechen konzentriert ist und ihre Ängste vor dem Sprechen in der Fremdsprache, wie auch von ihr erwähnt, in den Hintergrund gerückt hat.

Dennoch wurde in der letzten Woche (03. Juni 2022), während den Mini-Präsentationen, erneut beobachtet, dass sie Schwierigkeiten hatte, ihre Präsentation vor der Klasse zu halten. Auf dem Foto 4.5. ist zu beobachten, wie sie ihren Körper zusammenzieht und ihre Hände reibt.



Foto 4.5. TN 3 Mini-Präsentation

Zu diesem Tag äußerte sie Folgendes:

[...] Als ich heute an der Tafel stand, merkte ich, dass ich nicht spontan sprechen kann. Ich habe manchmal das Gefühl, dass ich null Wissen habe, besonders wenn ich Präsentationen im Klassenzimmer halte und alle zu mir schauen. Ich habe Schwierigkeiten beim Sprechen, ich weiß nicht, ob ich ein Perfektionist bin, aber ich bin beim Sprechen nicht mit mir zufrieden. Die Sätze werden nicht so, wie ich es möchte. (LT, TN 3, 02. Juni 2022)

Auch aus ihrem Tagebuchauszug (02. Juni 2022) wird ersichtlich, dass sie sich während der Präsentation nicht wohl fühlte. Sie fühlt sich stets nicht wohl, wenn alle zu ihr schauen und sie sich allein ausdrücken muss, währenddessen sie in Gruppenarbeiten äußerte, dass sie nun keine großen Ängste mehr habe bzw. sie in den Hintergrund gerückt seien. Auch dass sie versucht, perfekte Sätze zu bauen und die Hinterfragung, ob sie ein Perfektionist ist, ist hier erwähnenswert. Am kommenden Tag, an dem erneut in Gruppen gearbeitet wurde und die TN im Sitzen innerhalb ihrer Gruppen arbeiteten, hat sie geäußert, dass sie es seltsam fand, sich heute beim Sprechen wohlfühlt zu haben:

Wir hatten viel Spaß. Ich hatte keine Probleme zu sprechen, was ich seltsam fand. Ich fing an, mich zu erklären und erkannte, dass ich mich auf Deutsch ausdrücken konnte. Es fühlte sich natürlich gut an. Manchmal habe ich das Gefühl, dass ich es nicht schaffen kann, aber dann bin ich froh zu sehen, dass ich weiter spreche. Ich habe mir keine Sorgen gemacht, weil ich eine Meinung zu dem Thema hatte und das vermitteln wollte. So fühlte ich mich auch wohl. (LT, TN 3, 03. Juni 2022)

Aus TN 3s Tagebuchauszügen von den letzten zwei Tagen (02./03. Juni 2022) kann entnommen werden, dass sie sich in Gruppen- oder Partneraktivitäten, in denen sie auf ein bestimmtes Ziel konzentriert ist, wohler beim Sprechen fühlt und das Gemeinschaftsgefühl ihr einen Schwung verleiht, das Ziel zu erreichen bzw. zu sprechen. Auch in der Fokusgruppendifkussion drückte sie aus, dass sie sich in ihrer Klasse wohler fühle und mit den Teilnehmern der Klasse ein besseres Verhältnis habe als zuvor. Dies führte auch dazu, sich nicht mehr vor anderen Teilnehmern zu schämen, da alle Fehler machten und das als normal angesehen wird:

Durch diesen Prozess haben wir uns besser kennengelernt und wir haben ein besseres Verhältnis nun zueinander. Das hat dazu gedient, dass wir uns nicht mehr voreinander schämen. Alle machen Fehler und das ist auch ganz normal, was auch Merve Hoca (die Forscherin) oftmals gesagt hat. Das beruhigte mich. (Fokusgruppendifkussion, 16. Mai 2022)

Das Interview mit TN 3 nach dem Prozess verlief wie folgt:

Auszug 2:

Forscherin: Wie bewerten Sie die 7 wöchigen Aktivitäten? Wie haben sie Sie und den Unterricht beeinflusst?

TN 3: Ehrlich gesagt habe ich zuerst wieder darüber nachgedacht zu fliehen, aber als ich an den Veranstaltungen teilnahm, hat es wirklich für mich funktioniert, es war sehr effektiv. Ich wünschte, wir könnten das öfter machen. Ich lernte neue Wörter und wurde praktischer beim Sprechen. So fing ich zwangsläufig an, auf Deutsch zu denken. In Gruppenarbeiten fühlte ich mich aber wohler beim Sprechen.

Forscherin: Haben die Aktivitäten einen Einfluss auf deine Ängste vor dem Sprechen gehabt?

TN 3: Ja, natürlich. Im Dialog in der ersten Woche habe ich zunächst nur gelesen, aber in der letzten Woche während der Diskussion zum Beispiel wollte ich viel erzählen. Ich habe mich mal richtig und mal falsch ausgedrückt, ich denke, dass mich alle trotzdem verstanden haben. Ich glaube, ich habe einige Fortschritte gemacht. Zuerst war ich zögerlich, aber später hatte ich keine Angst mehr, Fehler zu machen, weil ich gesehen habe, dass alle anderen TN ebenso Fehler machten. Jetzt sprechen wir sogar auf dem Heimweg mit meiner Freundin Deutsch. Diese Aktivitäten motivierten sehr. Aktivitäten, die zum Gespräch anregen. Ich habe nicht mehr so viel Angst, ja, ich bin immer noch ein bisschen aufgeregt, aber jetzt denke ich, dass ich von einem Fremden verstanden werde, ich fühle mich wohler. Nur das Stehen vor der ganzen Klasse oder das

Vortragen vor einem Publikum, das kann ich nicht ertragen. Das hasse ich auch, wenn ich es in meiner MS machen müsste. Ich fühle mich einfach nicht wohl.

Forscherin: TN 3, deine Ergebnisse zur Skala sind hier abgebildet. Du bist von 3,46 auf 3,3 Punkte gekommen. Was denkst du darüber, widerspiegeln diese Punkte deine Sprechangst vor und nach dem Aktionsprozess?

TN 3: Um ehrlich zu sein war ich meinen Ängsten zu Beginn der Forschung nicht wirklich bewusst. Im ersten Semester haben wir weniger Sprechübungen gemacht und wenn ich nicht wollte, dann musste ich mich nicht beteiligen. Es gab immer welche die freiwillig teilnahmen. In den Sprechprüfungen habe ich zwar nicht so gute Noten gehabt, aber die konnte ich mit meinen Noten aus den schriftlichen Prüfungen ausgleichen. Deshalb wusste ich gar nicht, dass ich so große Ängste hatte. Ich habe natürlich im Moment auch noch Ängste. Aber nun weiß ich, dass es nicht an meinen Deutschkenntnissen liegt. Wie gesagt, zuvor fühlte ich mich unzureichend in der deutschen Sprache.

Forscherin: Welchen Einfluss hatten diese Gedanken auf die Ergebnisse zur Skala?

TN 3: Ich habe die Skala vor den Aktivitäten etwas unbewusster ausgefüllt. Ich denke meine Ängste waren eigentlich viel größer. Die zweiten Ergebnisse, widerspiegeln meine Ängste, die ich empfinde, wenn ich allein etwas vortragen muss oder vor der Klasse spreche. (Interview, TN 3, 16. Juni 2022)

Dem Interview mit TN 3 (Auszug 3) ist zu entnehmen, dass sie ihre Ängste vor dem Fehlermachen bekämpft hat. Außerdem war TN 3 die einzige TN, die sich unzureichend in der Fremdsprache Deutsch fühlte und dies bei ihr Sprechangst verursachte. Dazu äußert sie, dass sie nun wisse, dass es nicht daran liegt, unzureichend zu sein, sondern daran, dass sie allgemeine Publikumsangst besitzt und auch in der MS Schwierigkeiten hat, einen Vortrag vor vielen Menschen zu halten. Zu dem Vergleich ihrer Skalawerte vor und nach dem Aktionsprozess, die in Abb. 3.4. zu sehen sind, besagt sie, dass sie beim Vortest ihrer Sprechangst nicht bewusst sei, weil sie zuvor nicht oft sprechen musste und ihre Noten zu den Sprechprüfungen mit den schriftlichen ausglich. Dies kann den relativ kleinen Unterschied der Ergebnisse zur Skala erklären, da diese die qualitativen Datenergebnisse im Fortschritt von TN 3 detaillierter darstellen.

4.2.4. Teilnehmer 4

TN 4 war während der Forschungsphase 18 Jahre alt. Er hat die A1 Prüfung ebenso abgelegt und hat die Teilnahmemöglichkeit am A2/B1 Kurs erlangt. Dennoch wird anhand seiner Noten beobachtet, dass er die Prüfung nur knapp bestanden hat. Während des Aktionsprozesses hat TN 4 am ersten Unterrichtstag der 1. Woche am Unterricht nicht teilgenommen und hat insgesamt 10 Tagebücher per WhatsApp geschickt. Die Interviews

konnten problemlos durchgeführt werden, außer dass TN 4 kurze und knappe Antworten gab und seine Gefühle eher ungern ausdrückte. Die Forscherin kennt ihn vom ersten Semester und es wurde von ihr auch beobachtet, dass TN 4 einer der TN in dieser Klasse ist, der eher ruhig ist und dies nicht nur im Deutschunterricht der Fall ist. Er verhält sich auch in den Pausen und im Allgemeinen außerhalb des Unterrichts ruhig. Zu seiner eher ungesprächigen Art hat die Forscherin in ihrem Tagebuch folgendes notiert:

[...] Auch TN 4 ist einer der TN , den ich vom vorigen Semester gut kenne. Er hat eine schüchterne Art, welche sich auch im Deutschunterricht beobachten lässt. Man hört kaum etwas von ihm. Da er auch außerhalb des Unterrichts nicht als sehr gesprächig identifiziert werden kann, hoffe ich, dass man seine Ängste reduzieren kann und er sich besser beim Kommunizieren fühlt. [...] (FT, 13. März 2022)

Da die Forscherin im vorigen Semester auch als Lektorin in TN 4s Klasse tätig war, kannte sie ihn relativ gut und konnte auch über seine charakteristischen Eigenschaften Informationen vermitteln. Wobei auch TN 4 im Interview diesen Punkt ausgedrückt hat:

Auszug 1:

[...] **Forscherin:** Haben Sie auch ähnliche Ängste beim Sprechen in ihrer Muttersprache?

TN 4: Ich weiß nicht. Da ich kein gesprächiger Mensch bin. Ä:h. ((...)) Ja, ich spreche nicht gern und falle ungern auf. Ich glaube schon.[...] (Interview, TN 4, 21. März 2022)

Auszug 1 (21. März 2022) ist zu entnehmen, dass TN 4 nicht nur Sprechangst in der Fremdsprache aufweist, sondern auch Ängste hat, in der MS zu sprechen. Er weist daraufhin, dass er ungern auffällt, was auch von der Forscherin festgehalten wurde, die notierte, dass TN 4 sich eher ruhig verhält und kaum etwas von sich hören lässt. TN 4s Ergebnisse zur Skala zum Vortest und Nachtest sind in Abb. 4.10. zu sehen:

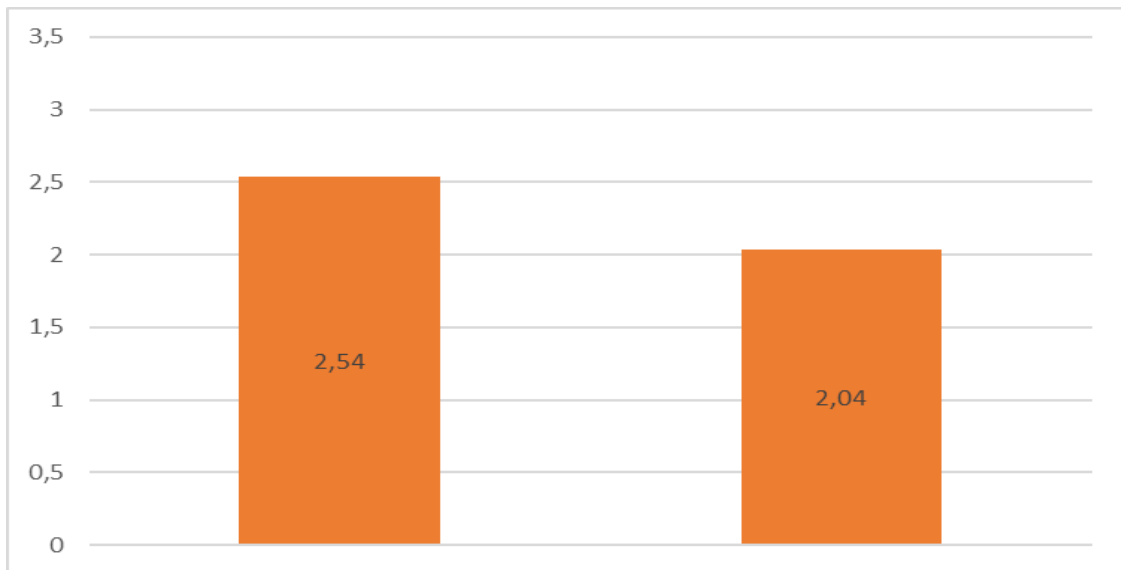


Abb. 4.10. TN 4 Ergebnisse der Skala

Während seine Ergebnisse zur Skala im Vortest auf 2,54 Punkten rangieren, sind sie am Ende der Forschung auf 2,04 verringert. Da der Durchschnitt der Klasse im Vortest bei 2,5 liegt und im Nachtest bei 2,07, ist es erwähnenswert, dass TN 4s Ergebnisse zur Skala in beiden Fällen relativ im Durchschnitt liegen. Von einem bedeutsamen Fortschritt kann in diesem Fall die Rede sein. In dem Interview vor dem Aktionsprozess hat TN 4 zu den Gründen seiner Sprechangst in der Fremdsprache Deutsch ausgedrückt, dass er an Wortschatzmangel und Angst vor dem Fehlermachen leidet:

Auszug 2:

[...] **TN 4:** Es ist unangenehm und ich werde sofort rot im Gesicht. Aber da ich nicht viel rede, kommts auch weniger zu Fehlern.

Forscherin: Ist es Ihrer Meinung nach möglich, ihre Sprechangst in der Fremdsprache Deutsch abzubauen?

TN 4: Man muss mehr sprechen und Wörter üben. Neue Wörter auswendig lernen. Es wäre besser, wenn ich mich mit einem deutschen Muttersprachler unterhalten müsste. Ich denke, dann würde ich sprechen, ohne mich dem Türkischen zuwenden zu können.[...] (Interview, TN 4, 21. März 2022)

Von Auszug 2 (21. März 2022) wurde auch von der Forscherin entnommen, dass sich TN 4 nicht verpflichtet fühlt, Deutsch zu sprechen, und immer einen Anschub zum Sprechen braucht. Dies hat die Forscherin in ihrem Tagebuch festgehalten:

[...] Manche TN sprechen entweder nur mit kurzen Sätzen oder gar nicht. TN 4 ist auch so einer. Er hat heute auch selbst erwähnt, dass er sich mit einem Muttersprachler besser unterhalten würde,

da er dann nicht türkisch sprechen könnte. Ich glaube ich muss die Unterrichtssprache mit einer radikalen Regel auf nur Deutsch verwandeln und Aktivitäten einbauen, die die TN mehr zum Sprechen bringen.][...] [FT, 21. März 2022]

An der ersten Aktivität des Aktionsprozesses war TN 4, wie auch oben erwähnt, nicht anwesend. Daher musste er am zweiten Tag an den Dialogübungen, ohne viel Vorwissen zum Thema zu haben, teilnehmen. Seinem Dialog mit seiner Partnerin ist in Auszug 3 zu sehen:

Auszug 3:

TN 4: [1] Hallo Frau Seeling, ich glaube es gibt eine Party bei ihrem Zuhause, stimmt das?

TN: [2] Ja, genau Her Löwe. [3] Möchten Sie uns teilnehmen (meint sich anschließen), wir amüsieren uns sehr.

TN 4: [4] Nein, ä::hm ((••)) nerde ya. (spricht türkisch und fragt sich wo er weiterlesen muss. Seine Partnerin zeigt es ihm). ((•••)) [5] Aach nein danke, ich habe nicht deswegen angerufen. [6] Ich habe Probleme bei meiner Arbeit, ich bin tschetzt schläflös (meint jetzt schlaflos) und stressig. [7] Ich möchte am Wochenende ausruhen, seien Sie jetzt ruhig. [...]

TN 4 las sein Dialog als Letzter vor. Beim Lesen seines Dialogs wurde beobachtet, dass er grammatikalisch fehlerfreie Sätze bildete, aber beim Vorlesen nervös war, was man in Äußerung 4 erkennen kann. Er versteckte seine Hände unter dem Tisch und las relativ schnell. Dabei wusste er in Äußerung 4 nicht mehr, wo er ist und seine Partnerin zeigte ihm, wo er weiterlesen sollte. Außerdem hatte er in Äußerung 6 Probleme bei der Aussprache der Wörter, was daran liegen könnte, dass er nicht so oft Deutsch sprach und an Sprech- und Ausspracheübungen nicht freiwillig teilnahm. Auch während der Aktivität hat er nur sein Dialog vorgelesen und keine Rückmeldungen zu den Dialogen anderer TN gemacht. In seinem LT hat er ausgesprochen, dass ihm diese Aktivität gefallen hätte und es für ihn wichtig sei, dass es Spaß macht: „Die heutige Aktivität war schön. Es hat mir gefallen. Das es Spaß macht ist für mich sehr wichtig. Heute haben wir es irgendwie geschafft hinter uns zu bringen. Mal schauen, wie es in den nächsten Wochen wird (LT, TN 4, 01. April 2022).“ Es fällt auf, dass er diesen Prozess so schnell wie möglich hinter sich haben möchte. Dies könnte daran liegen, dass diese Aktivitäten Druck auf ihn erzeugten, da er normalerweise sehr ungern spricht und während seines Dialogs aus diesem Grund nervös wurde.

In der zweiten Woche hat er seine Präsentation mit seinem Freund vorbereitet. Sein Thema war Rammstein.



Abb. 4.11. Eine Seite aus der Powerpointpräsentation von TN 4

Es wurde beobachtet, dass die Sätze in den Präsentationen wieder einwandfrei waren und keine Fehler beinhalteten. Beim Vortragen seines Teils hat die Forscherin in den BN festgehalten, dass er meist schnell abgelesen hat und keine spontanen Fragen beantwortete, sondern sein Partner diese übernahm:

[...] TN 4 hat seine Präsentation komplett abgelesen. Er hat so schnell gelesen, dass man Schwierigkeiten dabei hatte, ihn zu verstehen. Zu den Fragen nach der Präsentation hat er keine Fragen beantwortet, da sein Partner alle Fragen übernahm. Es konnte nicht festgestellt werden, ob er sich bereit stellen würde Fragen zu beantworten, wenn sein Freund nicht so schnell wäre.[...] (BN, 08. April 2022)

Wie auch in den Notizen der Forscherin vom 08. April 2022 erwähnt, wurde festgestellt, dass TN 4 Sprechgelegenheiten braucht, in denen er sprechen und spontan reagieren muss. Er arbeitet sehr oft mit demselben Partner, der es ihm erleichtert, weniger zu sprechen. TN 4 hingegen drückte in seinem Tagebuch nach der Präsentation aus, dass seine Präsentation sehr gut verlaufen sei: „Meine heutige Präsentation war sehr gut, da es mein Lieblingsthema war, haben wir es sehr gut vorgetragen. Ich hatte keine Probleme (LT, TN 4, 08. April 2022).“

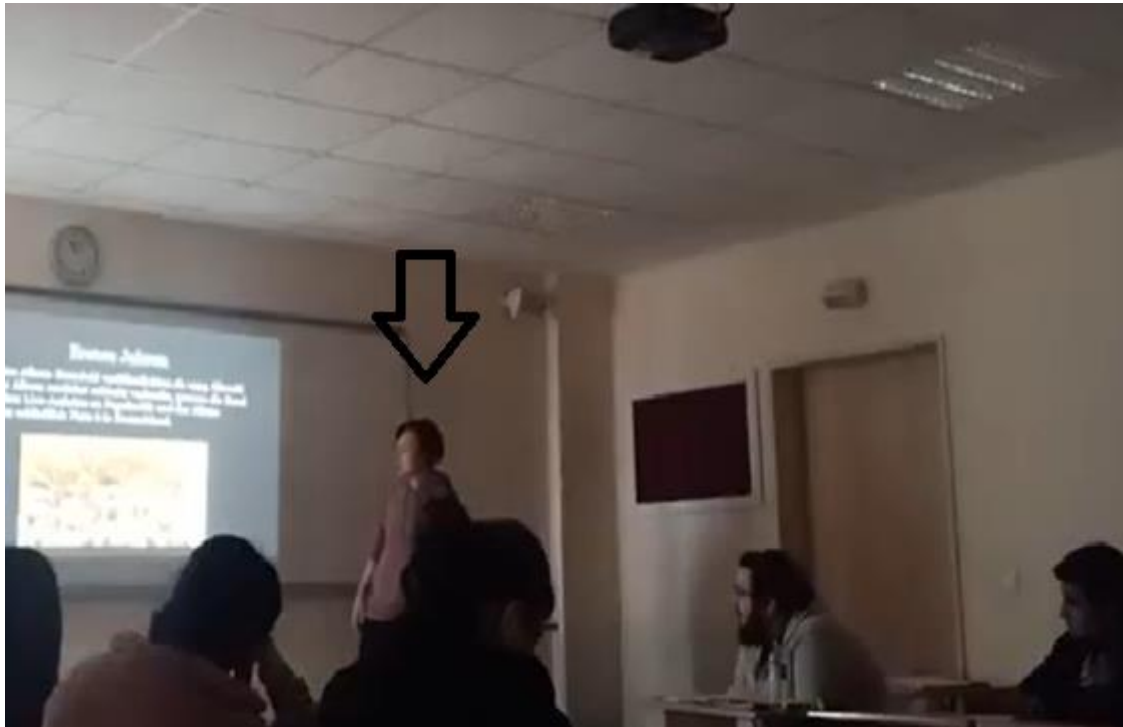


Foto 4.6. TN 4 beim Präsentieren

Während TN 4 in seinem Tagebuch (08. April 2022) ausgedrückt hat, dass er seine Präsentation problemlos gehalten habe und dass sie gut verlaufen sei, ist auf Foto 4.6. zu erkennen, dass er zur Tafel gedreht steht und seine Präsentation von der Tafel abliest. Bei der Bewertung dieser Selbsteinschätzung von TN 4 ist zu berücksichtigen, dass es eine Gruppenaktivität war und sein Partner die spontane Beantwortung der Fragen übernahmen. In der folgenden Woche hingegen konnte man an TN 4s Verhalten in der Klasse beobachten, dass er sich anstrengte, deutlicher zu sprechen. Dabei wurde von der Forscherin beobachtet, dass es ihm guttat, aus seiner Komfortzone zu kommen und mit neuen Partnern zu arbeiten: „[...] TN 4 hat beim Proben versucht deutlicher zu sprechen, weil ihm sein Partner ein paar Tipps zu Mimik und Gestik gab. Ich habe eindeutig beobachtet, dass er sich mehr Mühe gab, da er einen neuen Partner hatte (BN, 14. April 2022).“ Auch TN 4 hat in seinem Tagebuch seine Freude am Verstehen und verstanden werden formuliert: „[...]Ich denke, die Veranstaltung war besser als die vorherigen. Es machte uns mehr Spaß, die Themen selbst bestimmen zu dürfen. Obwohl ich nicht alles verstehe, scheine ich doch Einiges zu verstehen und die anderen verstehen mich. Ich hoffe, wir machen mehr interaktive Aktivitäten wie heute. Es war gut für mich (LT, TN 4, 14. April 2022)“.

Interaktive Aktivitäten, in denen viele Sprechsituationen eingebettet sind, wurden zuvor eher weniger von TN 4 bevorzugt. Doch schon in der dritten Woche (14. April 2022) drückte er aus, dass es ihm gefiel, von anderen Teilnehmern verstanden zu werden und selbst auch zu verstehen.

In den folgenden Wochen erwähnte er mehrmals, dass es ihn sich besser fühlen ließ, wenn man innerhalb der Gruppen spricht und nicht an der Tafel steht:

Heute hatten wir mehr Spaß, denke ich, es war angenehmer, miteinander zu reden, währenddem wir saßen. Ich konnte viele Wörter erraten lassen. Da es in Form eines Turniers stattfand, motivierte es uns, und die Tatsache, dass es am Ende einen Preis gab, brachte uns dazu, mehr zu sprechen. Ich glaube, dass es sich besser anfühlt, untereinander zu sprechen, ohne an die Tafel zu gehen. Ich fühlte mich wohler. Es fühlt sich gut an, es erklären zu können. Ich kann dieses Spiel jede Woche spielen, ich hatte so viel Spaß (LT, TN 4, 12. Mai 2022).

Auch in der letzten Aktivität hat er nochmals erwähnt, dass er sich wohler fühle, wenn man inmitten des Plenums spricht: „Solche Gespräche und Diskussionen untereinander tun sehr gut. Ich glaube, ich habe heute etwas leichter geantwortet. Normalerweise denke ich an die Worte, die ich jetzt brauche und so, werde nervös. Aber heute ist es gut gelaufen, denke ich (LT, TN 4, 03. Juni 2022)“.

Außerdem erwähnt TN 4 auch mehrmals, dass es sich für ihn gut anfühlt, sich ausdrücken zu können. Das hat zu bedeuten, dass der Erfolg beim Sprechen ihn motiviert und der Stress sich reduziert, wenn man nur unter Studenten spricht und nicht jeder ihm zuhört. Das hat er auch in seiner Mini-Präsentation, die für ihn nicht gut verlief, wiederholt: „Ich fühlte mich heute überhaupt nicht gut. Ich hatte Bauchschmerzen und konnte kaum sprechen. Meine Präsentation war daher kurz und knapp. Ich stehe ungern an der Tafel und ganz allein zu stehen, ist nochmal schlimmer (LT, TN 4, 02. Juni 2022)“. Wie auch in seinem Tagebuch (02. Juni 2022) zu erkennen ist, ist TN 4 zwar nicht dazu gekommen, etwas frei zu erzählen, da er sich immer noch unwohl fühlt, wenn er allein sprechen muss und alle ihm zuhören. Aber er hat einen Fortschritt gemacht, da er nun in Gruppenarbeiten aktiver ist, spontane Fragen stellen kann oder auch spontan antwortet. Auch seine Aussprache hat sich offensichtlich verbessert. Er fühlt sich in Gruppen- oder Partnerarbeiten sicherer und es ist wichtig, dass er Spaß an der Aktivität hat, da der Spaß ihn zum Sprechen motivieren könnte. Zu den Themen äußerte er auch, dass es ihm gefällt, wenn die Themen interessant sind: „Die heutige Veranstaltung war gut. Ich konnte Fragen stellen und beantworten und konzentrierte mich auf das Thema, weil das Thema Johnny Depp gut war, aktuell, ein Thema, das mich interessiert.

Ich wollte darüber sprechen, es motivierte. Wir haben auch viele Wörter gelernt (LT, TN 4, 20. Mai 2022)““. Aus TN 4s Daten kann entnommen werden dass seine Ergebnisse zur Skala nicht die realen Ängste von ihm widerspiegeln, da seinen qualitativen Daten herauszuschließen ist, dass seine Sprehangst sich reduziert hat. Obwohl sie auch einen Fortschritt darstellen, könnte es sein, dass seine Ängste eventuell bei höheren Punkten liegen sollten. In seinem Interview nach den Aktivitäten sprach er zu seinem Fortschritt Folgendes aus:

Ich denke, es hat mich zum Reden gezwungen, es war nützlich. Ich kann die Wirkung sehen. Ich musste mich ständig mit dieser Sprache beschäftigen. Zuerst konnte ich nicht viel reden, ich war verspannt, aber als wir zum Beispiel Ratespiel spielten, hatte ich das Gefühl, dass ich mehr konnte. Ehrlich gesagt fühlte ich mich in der 6. Woche schon viel wohler. Ich kann sagen, dass ich mich zum Ende geöffnet habe, was das Sprechen angeht, aber bei Vorträgen und Präsentationen vor der Klasse bin ich immer noch nicht gut. Das ist nicht so mein Ding. (Interview, TN 4, 16. Juni 2022)

Der Umgang mit der ZS und Aktivitäten, die so geplant wurden, dass jeder TN mehr sprechen muss, haben TN 4 geholfen, mehr zu sprechen und die eigene Leistung besser zu beobachten, was ihn auch motiviert hat.

4.2.5. Teilnehmer 5

TN 5 war während des Forschungsprozesses 24 Jahre alt und hatte sich nach einem langjährigen Aufenthalt zu Hause und der Ableistung des Wehrdienstes entschieden zu studieren. Es ist der Forscherin bekannt, dass er gern Sprachen lernt und sich für Literatur interessiert. Er ist fleißig und hatte am Ende des Semesters, wie auch in der A1 Prüfung, den höchsten Notendurchschnitt in der Klasse. TN 5 beteiligt sich gern am Unterricht. Er hat an allen Unterrichtseinheiten des Aktionsprozesses teilgenommen und der Forscherin alle Tagebücher vollständig per WhatsApp zugesendet. Wie auch von der Partner-Lektorin bemerkt, wurde beobachtet, dass er die Sprache perfekt beherrschen und sich einwandfrei ausdrücken will: „[...] Ich bin etwas überrascht von TN 5, da er eigentlich oft im Unterricht mitmacht. Er bedauert nur, nicht perfekt sprechen zu können, vielleicht macht er sich deswegen Sorgen. [...] (Interview, Partner-Lektorin, 17.03.2021)““.

Auch TN 5 betonte in seinem Interview (21. März 2022), dass er versucht, komplexe Sätze zu bauen, die seinem Niveau in der ZS nicht angemessen sind:

Auszug 1:

[...] **Forscherin:** Können Sie ihre Schwierigkeiten beim Deutschsprechen näher beschreiben?

TN 5: Ich hatte die gleichen Schwierigkeiten in Englisch. Meistens möchte ich komplizierte Sätze bilden, da meine Deutschkenntnisse dann nicht sehr gut sind, kommen grammatikalische Strukturen durcheinander. Mein Wortschatz reicht auch nicht aus.[...] (Interview, TN 5, 21..März 2022)

In dem Interview (Auszug 1) erläutert er auch, dass er dieselben Probleme auch beim Englischlernen hatte. Als weiteren Grund für seine Ängste zu sprechen zählt er wie vier weitere TN den Wortschatzmangel in der ZS auf. Die Ergebnisse zur Skala von TN 5 sind in Abb. 4.12. zu erkennen:

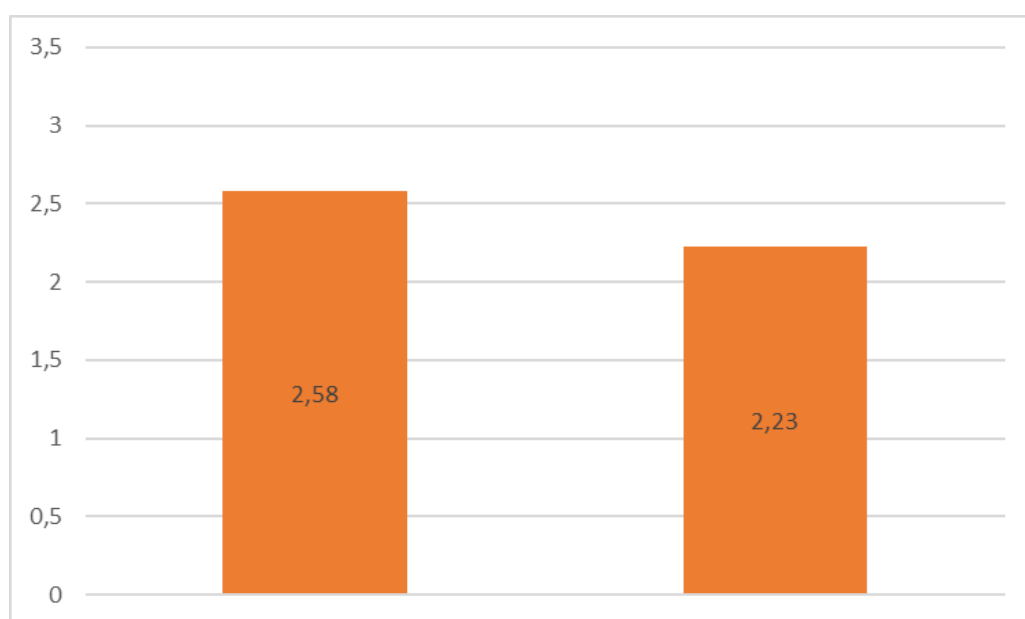


Abb. 4.12 TN 5 Ergebnisse der Skala

Während seine Sprechangst nach den Ergebnissen zur Skala zum Vortest bei 2,58 Punkten lag, die relativ nah am Klassendurchschnitt liegt, haben diese Ängste sich auf 2,23 verringert. Da der Durchschnitt der Klasse nach dem Aktionsprozess bei 2,07 liegt, ist zu erkennen, dass TN 5s Sprechangst sich nach dem Aktionsprozess mit 0,16 Punkten über dem Durchschnitt befindet. Infolge der qualitativen Ergebnisse kann behauptet werden, dass TN 5 es geschafft hat, seine Sprechangst in der Fremdsprache Deutsch zu reduzieren.

Mithilfe der qualitativen Daten zu TN 5 wird versucht, dem Ablauf seiner Angstzustände und Sprechfertigkeit während des Aktionsprozesses näher zu kommen.

Vor dem Aktionsprozess wurde auch TN 5 interviewt, der dabei aussprach, dass er sich angespannt beim Sprechen fühle und auf sich wütend sei, wenn er einfache Fehler macht:

Auszug 2:

Forscherin: Wie fühlen Sie sich, wenn Ihnen das Wort im Deutschunterricht gegeben wird?

TN 5: Es bestehen generell Spannungen beim Sprechen, aber ähm ich möchte gut sprechen können. Wenn es etwas ist, was ich nicht weiß, verstehen Sie es schon an meinem Zögern. Das erleichtert dann.

Forscherin: Wie fühlen Sie sich, wenn Sie beim Deutschsprechen Fehler machen?

TN 5: enn es ein sehr einfacher Fehler ist, werde ich ein bisschen wütend auf mich selbst, aber schließlich erinnere ich mich dran, dass ich am Lernen bin [...] (Interview, 21. März 2022).

Dennoch ist es als positiv zu betrachten, dass es TN 5 in Auszug 2 bewusst ist, dass er sich im Lernprozesse dieser Sprache befindet und es dabei normal ist, Fehler zu machen. Diese Sichtweise könnte dazu dienen, seine Spannung beim Sprechen zu reduzieren.

Nach dem ersten Unterricht teilte TN 5 per Tonaufnahme (31. März 2022) mit, dass ihm der Unterricht gefallen hat und er nicht die Erwartung hatte, dass es ihm dermaßen gefällt:

Ich hatte viel Spaß mit der Aktivität im Allgemeinen. Der neue Sitzplan, der Dialog, dass wir alle versuchen deutsch zu sprechen usw. Aus meiner Sicht war das alles natürlich schön, weil jeder Deutsch sprechen muss. Und ehrlich gesagt, reduziert es meinen Wunsch, perfekt zu sprechen. Mit anderen Worten, zu wissen, dass alle nicht perfekt sprechen können, ist für mich eine Erleichterung, es stärkt auch in gewisser Weise mein Selbstbewusstsein. Abgesehen davon fand ich es sehr angenehm, ich hätte nicht gedacht, dass ich so gute Zeit verbringen werde und dabei auch lerne. (LT, TN 5, 31. März 2022)

Des Weiteren drückt er aus, dass sein Wunsch, perfekt zu sprechen, sich reduziere, da er sah, dass seine Kommilitonen auch nicht perfekt sprechen konnten. Dies könnte daran liegen, dass er in den vorherigen Unterrichtssituationen aufgrund der Vorgabe, dass nur sprach, wer sprechen wollte, sich stets nur die mündlich äußerten, die sich ihrer Sprachkenntnisse sicher waren. Da das aber nur einige Studenten waren und TN 5 einer von denen war, sah er einige Kommilitonen nicht oft beim Sprechen. Ferner gibt er wieder, dass diese Situation, in der alle versuchen zu sprechen, sein Selbstbewusstsein stärke und dass er beim Lernen auch Spaß habe.

Am zweiten Tag der ersten Woche, in der mit Dialogen fortgefahren wurde, hat TN 5 seinen Dialog mit seiner Partnerin vorgetragen. Ein Auszug aus seinem Dialog (01. April 2022) ist unten zitiert:

Dialog 1:

TN 5: [1] Unsere Thema ist „Taschengeld“. [2] Ich bin der Vater und er ist mein kleiner Junge.

TN 5: [3] Hallo mein Junge wie läuft's? [4] Du redest nicht viel mit mir.

Sohn: [5] Du weißt worum es geht.

TN 5: [6] Ich weiß nichts. [7] Was ist passiert?

Sohn: [8] Mein Taschengeld ist nicht genug für mich. ((••)) [9] Ich möchte mehr mit meinen Freunden ausgehen.

TN 5: [10] 20 Euro ist genug für eine Woche.

Sohn: [11] Alle bekommen viel Geld als ich. (schreit) ((benutzt ihre Hände dabei))

TN 5: [12] Wenn du das willst, kannst du einen Yob (meint Job) finden, wie ich als ich in deinem Alter war.

Sohn: [13] Aber Papa die Zeit hat sich geändert. [14] Du kannst mir mehr Geld geben, wir sind nicht arm. ((regt sich auf und schreit)) [15] Ich will nicht arbeiten.

TN 5: [16] Das hat nichts mit der Zeit zu tun. [17] Ich hatte nicht die Möglichkeiten, die du jetzt hast. Ich habe nie ein Geschenk bekommen.

Sohn: [18] Wenn ich zur Gla/ Gleichzeit mit meiner Schule arbeiten würde, meine ä:h Noten werden schlechter.

TN 5:[19] Oh ja du armer Junge.[20] Sie wissen nur was sie wollen. [21] Die größte Lektion im Leben ist: [22] Man bekommt immer nicht, was man will.

Sohn: [22] Ach, ich gehe jetzt! (rennt davon)

In TN 5s Dialog 1 kann beobachtet werden, dass der Satzbau sowohl grammatikalisch, als auch im Bereich des Wortschatzes z. B. in Äußerung 8 oder 16 über dem Niveau der Klasse liegt. TN 5 hat sich während des Dialogs keiner Gestik oder Mimik bedient und war damit beschäftigt, seinen Dialog fehlerfrei vorzulesen. Als seine Partnerin in Äußerung 11 ihre Körpersprache und ihre Stimme mit einbrachte, wurde beobachtet, dass er sie aufmerksam beobachtete. Zu diesem Punkt hat er sich dann in seinem LT auch geäußert: „Im Vergleich zu gestern war diese Veranstaltung für mich angenehmer. Ich kann sagen, dass der ständige Wechsel der Partner und dass die Themen ein bisschen von unserer Rollengestaltung abhängig sind und wir in Emotionen geraten usw. mir gefallen hat (LT, TN 5, 01. April 2022)“.

Es wurde zwar während des Dialogs beobachtet, dass TN 5 stets auf das „Perfektsein“ konzentriert war, aber es ist ihm aufgefallen, wie seine Partnerin Mimik und Gestik in den Dialog brachte und es ihm gefiel, was er auch im LT wiedergab. Des Weiteren wurde beobachtet, dass TN 5 sich freiwillig an spontanen Gesprächen beteiligte und positive Feedbacks zu seinen Kommilitonen gab, was auch in den BN der Forscherin notiert wurde: „TN 5 ist auch einer, der freiwillig spricht und auf Fragen, die eigentlich an die Klasse gestellt wurden, oft antwortet (BN, 08. April 2022)“.

In der zweiten Woche hat er am ersten Tag gern Äußerungen zu den Präsentationen seiner Freunde gemacht und sich beteiligt. Am zweiten Tag wollten TN 5 und sein Partner

ihre Präsentation vortragen. Er hat auch in seinem LT ausgedrückt, dass eine Woche für die Vorbereitung nicht genug für sie waren:,, Eigentlich fand ich die Präsentationsveranstaltung gut, aber dafür hätte man sich etwas mehr Zeit nehmen können, das heißt, die Themenfindung in einer Woche hat uns viel Druck bereitet, daher konnten wir nicht genug daran arbeiten (LT, TN 5, 08. April 2022)‘.‘. Seinem Tagebuchauszug zufolge ist es erwähnenswert, dass TN 5 nicht mit seiner Präsentation zufrieden war und gern mehr daran gearbeitet hätte. Dies könnte ebenfalls damit zusammenhängen, dass er sie perfekt gestalten wollte. Ein Foto aus TN 5s Präsentation ist in Foto 4.7. abgebildet:

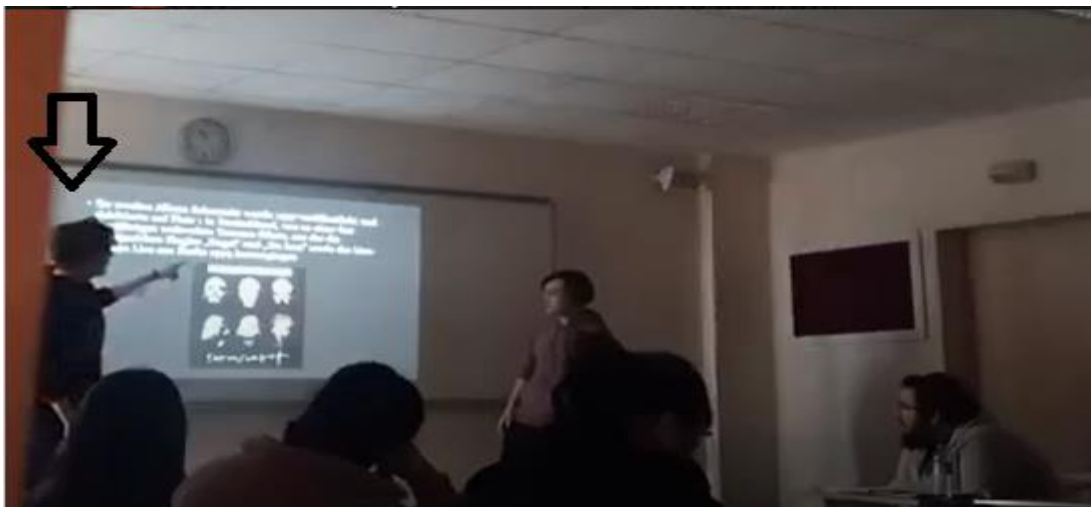


Foto 4.7. TN 5 beim Präsentieren

Sein Thema war Rammstein und er arbeitete freiwillig mit TN 4. Dabei wurde wie im vorigen Teil aus den BN der Forscherin zitiert, dass TN 5 die Fragen zur Präsentation übernahm:,, [...] Zu den Fragen nach der Präsentation hat er (TN 4) keine Fragen beantwortet, da sein Partner (TN 5) alle Fragen übernahm.[...] (BN, 08. April 2022)‘.‘. Außerdem wurde auch beobachtet, dass die Sätze in der Präsentation fehlerfrei und mit frisch gelernten Grammatikthemen vorbereitet wurden. Man konnte beobachten, dass TN 5 die Präsentation im Griff hatte und sein Thema frei präsentierte und dabei Gestik benutzte, wie auch auf dem Foto 4.7. zu erkennen.

In der folgenden Woche wurde erneut beobachtet, dass TN 5 sich zwar wieder Mühe gab, fehlerfreie Sätze zu bilden, aber auch versuchte, Gestik und Mimik z.B. in Äußerung 6 und 9 mit einzubeziehen und dabei frei zu sprechen:

Dialog 2:

Partner: [1] Hallo Herr Neuer, guten Tag.

TN 5: [2] Es wäre ein guter Tag, wenn ich meine Miete hätte.

Partner: [3] Gibt es ein Problem?

TN 5: [4] Da ist das größte Problem.

Partner: [5] Was ist das Problem?

TN 5: [6] Meine Miete ist wieder zu spät! (schreit und schlägt wütend auf seine Hand)

Partner: [7] Wir denken die Hausmiete ist so teuer. [8] Wir sind Studenten, kriegen wir einen Rabatt?

TN 5: [9] Es ist mir egal, ich will meine Miete morgen oder tschüüüsss. (winkt) ((Klasse lacht))

[...] (14. April 2022)

Zu diesem Tag reichte TN 5 folgende Tonaufnahme als LT ein:

Früher entwickelte sich unsere Sprechfertigkeit im Gegensatz zu den anderen Fertigkeiten definitiv langsamer, aber mit diesen Aktivitäten schließen wir diese Lücke. Ich habe das Gefühl, dass es sehr hilfreich ist, üben zu können. Dass wir die Themen finden durften und vorher probten war auch toll. Es hat Spaß gemacht. Wir verbessern auch unseren Wortschatz. (LT, TN 5, 14. April 2022)

Aus dem Auszug von TN 5s LT zum 14. April ist zu entnehmen, dass er glücklich darüber war, seine Lücke in der Sprechfertigkeit füllen und üben zu dürfen. Dass er außerdem Spaß dabei hatte und seinen Wortschatz erweitern konnte, denn insbesondere der Wortschatzmangel erzeugte bei ihm nach eigener Auskunft Angstzustände. Außerdem drückt er aus, dass das Proben der Dialoge ihm gefällt, was ihn letztlich dazu befähigte, in diesem Dialog nicht so sehr am Text zu hängen, sondern er sich mehr auf das Thema und seine Körpersprache konzentrieren konnte. Am zweiten Tag der dritten Woche, an dem Bilder beschrieben wurden, hat er in seinem Tagebuch geäußert, dass er es wunderschön fand, und der Drang, ohne viel nachzudenken Sätze zu bauen, genau das wäre, was er brauche: „Die Bilderbeschreibung und der Versuch, spontan zu beschreiben, was wir sehen, etc. Ich fand diese Aktivität wunderschön. Es drängt uns dazu, Sätze zu bilden, zu dem was wir sehen, ohne zu viel nachzudenken, zu sprechen. Genau das brauche ich (LT, TN 5, 15. April 2022)“. Dieser Äußerung von TN 5 kann erneut entnommen werden, dass es ihm bewusst ist, dass er zu viel darüber nachdenkt, was er sagen möchte und die Übung für schnelleres und spontanes Sprechen für ihn geeignet ist. Was er auch in der 4. Woche, in der das Ratespiel gespielt wurde, wiederholte: „Das Ratespiel war die beste Aktivität bisher. Es zwingt uns zu sprechen und Sätze zu bilden und es war sehr nützlich in Bezug auf den Wortschatz. Wir sprechen spontan. Faszinierend (LT, TN 5, 28. April 2022)“. Nachdem Aktivitäten ausgewählt wurden,

die freies Sprechen fördern sollten, wurde von der Forscherin beobachtet, dass TN 5 sich mehr anstregte, schneller zu sprechen, und seine Fehlertoleranz stieg: „Seitdem keine Vorbereitungszeiten mehr vorhanden sind, bemüht sich TN 5 schneller zu sprechen. Insbesondere heute beim Ratespiel hat er sehr schnell gesprochen und auch Fehler erlaubt, was er normalerweise nicht oft zulässt oder im schlimmsten Fall meistens selbst verbessert (BN, 12. Mai 2022)“. Am selben Tag sendete auch TN 5 sein LT und drückte aus, dass der Preis und der Wunsch auf das Gewinnen bzw. seine Gier ihn dazu veranlasste, mehr und schneller zu erzählen und dadurch schnellere Sätze zu bilden: „Die Logik des Turniers hat uns dazu gebracht, mehr zu erzählen. Wir wollten gewinnen und am Ende gab es einen Preis. Es verbesserte auch unsere Fähigkeit, beim Sprechen schnelle Sätze zu bilden (LT, TN 5, 12. Mai 2022)“.

In der folgenden Woche, in der das Karrussellspeil gespielt wurde und es über Beziehungen ging, wurde in TN 5s Tagebuch erneut erwähnt, dass er nun bequemer sprechen konnte und es ihm den Stress abnahm, wenn alle gleichzeitig sprachen und keiner dem anderen zuhörte:

Das Thema war gut, dabei haben sich alle richtig kennengelernt und der Zeitdruck hat mich dazu gezwungen schnell zu fragen, weil das Thema sehr interessant war. Es war zwar chaotisch als alle sprachen, aber andererseits angenehm. Wir können bequemer reden, wenn alle gleichzeitig reden. Die Tatsache, dass nicht alle zuhörten, nahm mir den Stress ab. (LT, TN 5, 20. Mai 2022)

Des Weiteren wird von TN 5 wiederholt, dass er schneller sprechen musste, da Zeitdruck bestand und ihn das Thema interessierte und er viele Fragen stellen wollte. Dieser Zeitdruck führte TN 5 offensichtlich dazu, weniger nachzudenken und schneller zu sprechen, wobei er sich abgewöhnte, perfekte Sätze zu bauen. In der letzten Woche hat TN 5 zur Diskussion (03. Juni 2022) Folgendes geäußert:

Ich denke, es war eines der besten Konzepte, da jeder an der Diskussion teilnahm. Wir waren in einer echten Diskussion und mussten Sätze bilden, um unsere Probleme zu diskutieren und zu erzählen. So waren wir spontan und es war sehr entwicklungsfördernd, herausgefordert zu werden. Ich habe gesehen, dass wir jetzt viel bessere Sätze bilden können und an realen Gesprächen teilnehmen können. Es war wirklich schön, danke. (LT, TN 5, 03. Juni 2022)

Aus den Auszügen aus TN 5s Tagebuch lässt sich insgesamt die Erkenntnis ableiten, dass TN 5 durch den Zeitdruck während der Aktivitäten gefördert wurde, nicht mehr zu lange nachzudenken und spontaner zu sprechen. Außerdem dienten interessante Themen ebenfalls dazu, dass er spontaner wurde und sich nicht mehr allzu sehr auf perfekte Sätze konzentrieren

konnte, da er seine Meinung zu diesen Themen äußern wollte. Diese Punkte äußerte TN 5 erneut im Interview nach dem Aktionsprozess:

Auszug 3:

Forscherin: Wie bewerten Sie die 7 wöchigen Aktivitäten? Wie haben sie Sie und den Unterricht beeinflusst?

TN 5: Im Allgemeinen hat es mich sehr gedrängt, Sätze zu bilden. Mich motivierten Spiele wie Diskussionen, und ich zwang mich zu sprechen, weil ich antworten wollte. Das Reden und Diskutieren mit jemandem, der Deutsch auf meinem Niveau spricht, zwang mich, Deutsch zu sprechen, da ich einfach antworten und meine Meinung äußern wollte. Also habe ich es bis zum Ende genutzt. Der ganze Prozess hat Spaß gemacht und war auch entwickelnd.

Forscherin: Haben die Aktivitäten einen Einfluss auf deine Ängste vor dem Sprechen gehabt?

TN 5: Das hat es definitiv. Sie haben es bereits auf den Videoaufzeichnungen gesehen. In den ersten Wochen wiederholte ich das, was ich sagen wollte, dreimal in meinem Kopf. In den letzten Wochen ist diese Zögerung verschwunden. Ich sage einfach, was ich denke. Der TN 5 in der ersten Woche hatte Angst, ob er es schaffen würde gute Sätze zu bauen, wenn er sprechen musste. In der letzten Woche genoss ich den Komfort, während der Diskussionsveranstaltung sprechen zu können, ob perfekt oder nicht, ich wollte meine Meinung durchsetzen. So kann ich ohne Angst Sätze bilden. Ich kann sagen, dass es das Selbstvertrauen in Bezug auf das Sprechen erhöht hat. (Interview, TN 5, 16. Juni 2022)

Für den Einfluss des Aktionsprozesses auf TN 5 kann nach Auszug 3 insgesamt die Aussage getroffen werden, dass TN 5s Wunsch, perfekt zu sprechen, durch den Wunsch, seine eigene Meinung zu äußern und zu verteidigen ersetzt wurde und dies seine Sprechangst reduzierte und ihm ein Selbstvertrauen in Bezug auf das Sprechen verlieh.

4.2.6. Teilnehmer 6

TN 6 ist während der Forschung 18 Jahre alt und eine der jüngsten TN in ihrer Klasse. Wie auch von der Partner-Lektorin vorher zitiert, ist sie eine ruhige Studentin, die sich eher weniger meldet oder freiwillig spricht. Sie hat insgesamt an zwölf Tagen des Aktionsprozesses teilgenommen und an einem Tag war sie abwesend. Sie hat zwölf Tagebücher gesendet, die relativ kurz gefasst waren und ihre Gefühle nicht ausführlich beschrieben. Am zweiten Tag des Aktionsprozesses, an dem sie abwesend war, wurde von TN 6 versucht, der Sprechaktivität zu entfliehen, was sie selbst aussagte. Am ersten Tag wurden Dialoge geschrieben und manche Dialoge mussten am zweiten Tag vorgelesen werden, da die Forscherin die Zeit nicht gut einplanen konnte. Da aber TN 6 am zweiten Tag nicht anwesend war, musste sie nicht mehr vorlesen. Zu diesem Punkt hat die Lektorin

folgendes notiert: „Ich habe die Zeit gestern nicht gut eingeplant und TN 6s Dialog musste heute vorgetragen werden, die aber heute nicht kam und somit ihren Dialog nicht vortrug. Ein anderer TN hat für sie gelesen (BN, 01. April 2022)“. Während diese Abwesenheit zunächst nichts zu bedeuten hatte, wurde in den kommenden Unterrichten von der Forscherin beobachtet, dass TN 6 immer zuletzt sprechen wollte und den Gedanken in den Vordergrund rückte, dass sie eventuell aus Zeitmangel nicht würde vortragen müssen: „[...] TN 6 hat ihre Präsentation am zweiten Tag und wieder als eine der letzten vorgetragen. Wollte sie wieder fliehen?[...] (BN, 08. April 2022)“. Dennoch war es erstaunlich für die Forscherin, dass TN 6 in ihren Tonaufnahmen und Interviews kaum über ihre Ängste und über ihre Verhaltensweise sprach, dem Sprechen aus dem Weg zu gehen:

Auszug 1:

Forscherin: Wie fühlen Sie sich, wenn Ihnen das Wort im Deutschunterricht gegeben wird?

TN 6: Ich fühle nichts, es ist normal. Es ist nicht sehr aufregend. Mir fehlen manchmal die Worte. Ich weiß, was ich sagen soll, aber manchmal kann ich nicht sprechen, wenn ich das Wort nicht kenne. [...] (Interview, TN 6, 17. März 2022)

In dem Interview vor dem Aktionsprozess (Auszug 6) hat TN 6 ausgedrückt, dass sie sich normal fühle beim Sprechen und dass es nicht sehr aufregend für sie sei, was auch mit ihren Ergebnisse zur Skala im Vortest übereinstimmt:

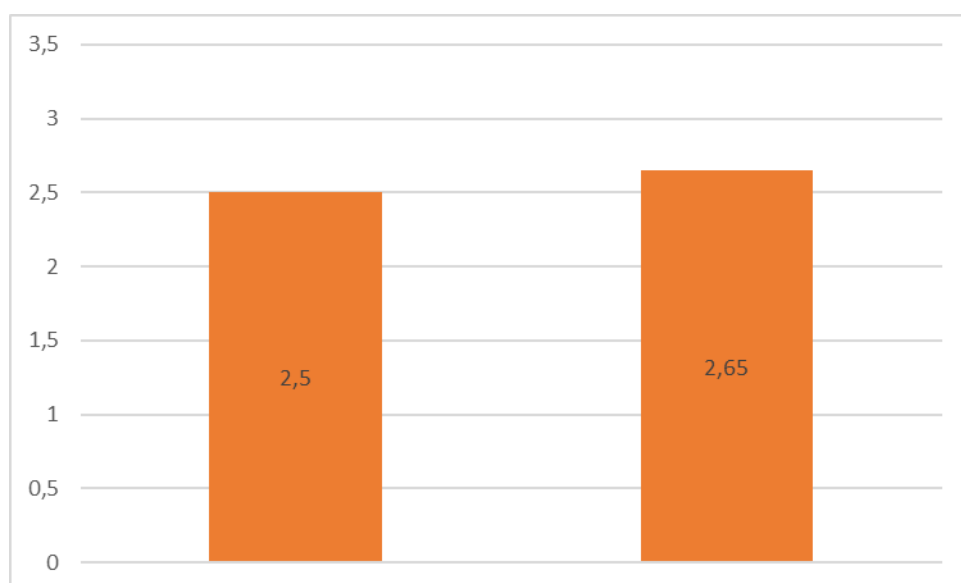


Abb. 4.13. TN 6 Ergebnisse der Skala

Wie in Abb. 4.13. zu erkennen, sind TN 6s Ergebnisse zur Skala im Vortest auf 2,5 Punkten, die relativ mäßig zu sein scheinen. Es ist auch auffallend, dass TN 6s Ergebnisse zur

Skala sich im Nachtest auf 2,65 Punkte erhöht haben, was zu bedeuten hat, dass sich TN 6s Sprechangst in der Fremdsprache Deutsch nach dem Aktionsprozess erhöht hat. Zu diesem Punkt wurde TN 6 während des Interviews nach dem Aktionsprozess nochmals befragt und die Ergebnisse wurden unten detailliert dargestellt. Zuvor wird TN 6s Ablauf während des Aktionsprozesses vorgestellt.

In der ersten Woche, in der sie nur einen Tag anwesend war und sie ihren Dialog nicht vorlas und am nächsten Tag dann abwesend war, hatte sie in ihrem LT (31. März 2022) folgendes ausgedrückt:

Die heutige Aktivität war einfach, da wir die Wörter nachschlagen durften. Außerdem waren wir nicht alleine, wir hatten einen Freund bei uns und konnten uns Hilfe holen. Es war also wunderschön. Abgesehen davon war es nicht zu schwierig, es war eine schöne lustige Aktivität. Es waren auch neue Wörter da und wir haben sie gelernt. Es hat Spaß gemacht. (LT, TN 6, 31. März 2022)

TN 6 betont mehrmals, dass die Aktivität ihr Spaß gemacht hat und sie den Unterricht wunderschön fand. Die Aufgabe sei nicht zu schwierig, und dass sie die Wörter nachschlagen durften, war auch erleichternd für sie. Diesen Aussagen könnte entnommen werden, dass TN 6 bei der Vorbereitung der Dialoge keine Probleme hatte, aber sich eventuell vor dem Vortragen dieser Dialoge fürchtete und daher in den zwei Unterrichtseinheiten, in denen sie ihren Dialog vortragen sollte, nicht zum Unterricht kam. Es ist aber auffallend, dass TN 6 über diese Geschehnisse nicht spricht und in ihrem Tagebuch und ihrem Interview vor dem Aktionsprozess es danach aussieht, als klappe alles einwandfrei und es bestünde keine Sprechangst.

In der zweiten Woche (07. April 2022) fing TN 6 an, über ihre Gefühle zu sprechen, die aber stets als inkonsistent beschrieben werden könnten, da sie mal ihre Ängste einsieht und darüber spricht und mal nicht:

Der heutige Unterricht war gut und lustig. Es war gut, dass die Vortragenden ab und zu die Wörter definierten, die wir nicht kennen. Ansonsten war ich heute nicht dran, aber ich hatte so eine kleine Aufregung, als ich die Leute an der Tafel gesehen habe. Ich denke mit der Zeit scheinen wir uns daran zu gewöhnen. (LT, TN 6, 07. April 2022)

Wie auch in dem Auszug (07. April 2022) von TN 6s Tagebuch aus der zweiten Woche ist zu sehen, dass sie zum ersten Mal über ihr Aufgeregtsein spricht und dabei betont, dass es hauptsächlich dann geschah, als sie ihre Kommilitonen an der Tafel stehen sah. Dies könnte auch für TN 6 bedeuten, dass sie nicht gern vor dem Publikum spricht oder im Mittelpunkt steht.

Nach der Präsentation am nächsten Tag hat sie folgendes erläutert: „Die Präsentationen waren etwas besser als ich erwartet hatte. Ich war nicht so aufgeregt wie erwartet, wir machten uns bereit und es war gut. Es war eine Erleichterung, die Gelegenheit zu haben, von der Tafel abzulesen (LT, TN 6, 08. April 2022)“. Nach TN 6s Tagebuchauszug vom 08. April 2022 ist zu erwähnen, dass sie sich ihre Präsentation in Bezug auf ihr Aufgeregtsein bzw. ihren Stress schlimmer vorgestellt hatte und gibt an, dass sie von der Tafel abgelesen habe und dies sie erleichtert habe, was auch die Forscherin in ihrem Tagebuch erwähnt hat:

[...] TN 6 ist auch eine der TN gewesen, die ihre Präsentation komplett abgelesen hat. Sie hat kaum zur Klasse geschaut und sah danach aus, dass sie es so schnell wie möglich hinter sich haben möchte. Es war interessant, dass sie an der Tafel präsentieren wollten. Ich glaube das Präsentieren an der Tafel wurde als notwendig empfunden, weil es die ersten Gruppen an der Tafel gemacht haben. [...] (FT, 08. April 2022)

Aus TN 6s Tagebuch und dem Tagebuch der Forscherin ist zu entnehmen, dass TN 6 von der Tafel abgelesen hat und dies erleichternd für sie war, was bedeuten könnte, dass sie sich nicht bereit fühlte, vor der Klasse frei zu sprechen und dieser Gedanke ihr Ängste bereitet.



Abb.4.14 Eine Seite aus der Powerpointpräsentation von TN 6

Wie in Abb. 4.14. zu sehen, sind in TN 6s Präsentation komplette Sätze zu erkennen, die sie vorlesen kann. Des Weiteren wurde von der Forscherin auch beobachtet, dass sie keinen Blickkontakt zu ihren Mitstudenten aufnahm und nur an die Tafel schaute und ihre Präsentation vorlas oder zu ihrer Partnerin sah, welches auf folgendem Foto zu erkennen ist:



Foto 4.8. TN 6 beim Präsentieren

Die Vermeidung des Blickkontakts zu ihren Mitstudenten könnte ebenso mit ihren Ängsten zusammenhängen.

In der dritten Woche, in der sie am ersten Tag erneut Dialoge schrieben und diesmal die Gruppen von der Forscherin erstellt wurden, hat die Forscherin in ihren BN (14. April 2022) über TN 6 Folgendes notiert:

[...] Ich glaube das Zusammenbringen von ängstlichen Studenten mit eher weniger ängstlichen war eine gute Idee. TN 6s Partnerin hat heute freiwillig gestreckt, um ihren Dialog vorspielen zu dürfen und TN 6 sind fast die Augen aus der Höhle gefallen, die ja sonst immer gern zulezt liest. Beim Vorspielen hat ihre Partnerin mehr und freier gesprochen, während TN 6 am Text gebunden vorlas und ihre Hände in ihren Jackentaschen hielt und den Kopf kein einziges Mal hochhielt und den Blickkontakt erneut vermied. [...] (BN, 14. April 2022)

Auch in der dritten Woche, nach dem Fertigstellen der Dialoge und dann beim Vorspielen der Dialoge, nahm TN 6 keinen Blickkontakt mit den Kommilitonen oder der Forscherin auf und las ihren Text so schnell wie möglich ab, wovon sie aber in ihrem Tagebuch wieder nicht spricht: „Es gab neue Wörter, die ich nicht kannte, und ich lernte sie bei Freunden. Es war auch für die Aussprache effektiv. Wieder konnten wir uns vorbereiten und Unterstützung von unseren Nachbarn nehmen. Das ist schön (LT, TN 6, 14. April 2022)“.

Während TN 6 in dem Interview und in den ersten Tonaufnahmen keineswegs über ihre Sprechangst und ihr ängstliches Verhalten spricht, diese jedoch von der Forscherin und der Partner-Lektorin in Bezug auf ihre Verhaltensweise im Unterricht beobachtet wurden, hat sie

in der 4. Woche, nach dem Ratespiel, in ihrer Tonaufnahme einige Geständnisse zu diesen Verhaltensweisen gemacht:

Das Spiel hat zwar Spaß gemacht, aber ich war ein bisschen aufgeregt. Äähm aber es war schön. Ich sage immer, ich bin nicht aufgeregt oder so, aber das ist meine Art, mich selbst zu täuschen. Zum Beispiel denke ich, dass ich innerlich daran glaube, wenn ich es sage. Sie erinnern sich an dieses Interview, ich habe versucht, Sie zu überzeugen, dass ich problemlos sprechen kann, obwohl ich innerlich wusste, dass ich nicht sprechen kann. Weil ich versuche, dass ich selbst auch daran glaube, dass ich sprechen kann. Heute war ich zum Beispiel sehr nervös. Ich weiß es gibt nichts zum Nervös werden. Warum auch? Aber da wir vor unseren Mitschülern sprechen, hat man Angst, einen Fehler zu machen. Eigentlich war ich nicht sehr nervös in der Präsentation gewesen, aber ich habe heute ernsthaft viel gezittert, das habe ich selbst gemerkt. Aber es war eine gute Erfahrung für mich, bei meinem zweiten Versuch war es nicht so schlimm. Man könnte sich so daran gewöhnen zu sprechen denke ich. Ich war zuerst ernsthaft aufgeregt, ich war gestresst, und habe mich gefragt ob ich es schaffe und so. Aber trotzdem war es schön, diese Aktivität hat uns herausgefordert. Ich habe gemerkt, dass man schon irgendwie sprechen kann und es nicht nur mit Wörtern zusammenhängt. Andere Ausdrucksweisen oder Ersatzwörter können auch dazu dienen. Deshalb war es schön. (LT, TN 6, 28. April 2022)

Dem Auszug aus TN 6s Tagebuch von 28. April 2022 ist zu entnehmen, dass sie sich durch ihre positiven Aussagen versucht zu motivieren und sich selbst zu überzeugen. Daher spricht sie meist auch nicht ihre realen Gefühle aus, die sie beim Sprechen empfindet. Sie versucht, ihre Ängste zu übersehen und sich einzureden, dass sie keine Sprechangst empfindet und problemlos spricht, welches auch ihre Inkonsistenz in ihren Tagebüchern und in den Interviews erklärt. Sie drückt auch aus, dass die Ursachen für ihre Sprechangst hauptsächlich Angst vor dem Fehlermachen und Scham vor den Mitschülern seien. Dass sie ernsthaft gezittert hat, könnte als physiologisches Symptom ihrer Sprechangst gelten.

Auch in den ersten Interviews (Auszug 2) hatte TN 6 ausgedrückt, dass sie sich Gedanken darüber macht, was ihre Freunde denken, wenn sie Fehler macht:

Auszug 2:

[...] **Forscherin:** Wie fühlen Sie sich, wenn Sie beim Deutschsprechen Fehler machen?

TN 6: Wenn jemand bei mir ist, frage ich nach, was ich falsch gemacht habe. Natürlich bin ich etwas nervös, weil ich einen Fehler gemacht habe. Ich habe Angst davor, was die Klasse denkt. (Interview, TN 6, 17. März 2022) [...]

Aus TN 6s Aussagen in ihren Tagebüchern oder Interviews ist herauszulesen, dass sie nicht immer transparent ist und daher zumindest zu Beginn der Forschung Unstimmigkeiten auftraten. Dennoch wurde nach dem Geständnis im Tagebuch zum 28. April 2022 von der

Forscherin notiert, dass TN 6 in den folgenden Wochen versuchte, ihre Gefühle klarer und detaillierter auszudrücken:

TN 6 hat zugegeben, dass sie nicht ehrlich ist mit ihren Gefühlen beim Sprechen, da sie versucht sich selbst zu überzeugen. Wir hatten es uns schon gedacht. Auch die Partner-Lektorin war derselben Meinung. Ihr Körper und ihr Verhalten sagte uns nämlich das Gegenteil. Ich denke sie vertraut uns jetzt mehr. Auch in den nächsten Tagebüchern hat sie mehr über ihre Gefühle gesprochen. (BN, 13. Mai 2022)

Tatsächlich hat TN 6 in den späteren Aktivitäten ihre Gefühle mehr ausgedrückt und sich mit ihrer Sprechangst auseinandergesetzt. Es ist erwähnenswert, dass TN 6 in den Aktivitäten, bei denen sie nicht vor der Klasse sprechen musste, sondern in Gruppen sprach, sich besser fühlte und weniger Symptome der Sprechangst zeigte. Diese hat sie in der Fokusgruppendifkussion ebenfalls erwähnt:

Auszug 3:

[...] **Moderator:** Wie fühlen Sie sich beim Deutschsprechen?

TN 6: Bei Gruppenaktivitäten und Partnerarbeiten fühle ich mich besser, aber wenn alle zu mir schauen ist es unangenehm. Ich fühle sogar jetzt unangenehm. Und das in der Fremdsprache ist unerträglich.[...] (Fokusgruppendifkussion, 16. Mai 2022)

In derselben Woche, in der sie das Ratespiel in Gruppen spielten und bei dieser Aktivität mehrere TN zeitgleich sprachen, drückte TN 6 in ihrem LT ähnliche Gefühle aus:

[...] Ich fühlte mich besser, weil wir alle getrennt spielten. Es fühlt sich wohler an, wenn nicht alle auf dich hören. Ich hatte immer noch diese Aufregung, aber es war nicht viel, zumindest zitterten meine Hände und Füße nicht mehr. Ich konnte mich besser ausdrücken, das habe ich gemerkt. [...] (LT, TN 6, 13. Mai 2022)

Auch am 20. Mai, beim Karrussellspeil hat sich TN 6 nicht aufgeregt, da sie nicht vor der Klasse sprechen musste und alle gleichzeitig sprachen:

Der Unterricht hat Spaß gemacht. Ich war nicht aufgeregt, als ich Fragen stellte, wir unterhielten uns alle gleichzeitig. Niemand hat sich auf mich konzentriert und ich habe mich daran gewöhnt zu reden, also hat meine Aufregung vielleicht abgenommen. Die Aktivitäten laufen sehr gut. (LT, TN 6, 20. Mai 2022)

Außerdem erwähnt sie, dass sie sich an das Sprechen in der Fremdsprache gewöhnt hat und ihre Aufregung abgenommen hätte. Sie bringt zur Sprache, dass sie sich in der fünften Woche, also gegen Ende des Aktionsprozesses, nun besser in der ZS ausdrücken könne.

In der letzten Woche hat TN 6 in ihrem Tagebuch (02. Juni 2022) nach der Mini-Präsentation auch wiedergegeben, dass sie sich wohl fühlte und ihre physiologischen Symptome nicht mehr bestehen:

Die Aktivität im Unterricht heute war gut. Ich habe eine Präsentation gehalten und bin nicht mehr so aufgeregt wie früher. Meine Hände und Füße zitterten nicht. Ich bin mir nicht sicher, aber weil ich wahrscheinlich nicht an der Tafel stehen musste. Das Thema war auch nicht schwierig. Es war eine kurze Präsentation. Es war schön, so allein zu sein, da ich sehen konnte, dass ich es endlich kann, also fühlte ich mich auch gut. (LT, TN 6, 02. Juni 2022)

Es ist zu erkennen, dass auch TN 6 erstaunt über ihren Erfolg ist. Sie betont, dass sie im Gegensatz zu früheren Unterrichten nicht mehr große Aufregungen spürt und es hat sie gut fühlen lassen zu sehen, dass sie nun auch allein präsentieren kann.

Resümierend ist bei TN 6 zu erkennen, dass sich ihre Ängste in Bezug auf das Sprechen in der Fremdsprache reduziert haben und ihre Ängste hauptsächlich darin lagen, allein und vor der ganzen Klasse zu sprechen. Wobei auch zu beobachten war, dass diese Angst sich ebenso vermindert hat, welches sie auch im Interview (Auszug 4) nach dem Aktionsprozess wiedergeben:

Auszug 4:

[...]Forscherin: Wie bewerten Sie die 7 wöchigen Aktivitäten? Wie haben sie Sie und den Unterricht beeinflusst?

TN 6: Alle Aktivitäten waren gut, meine Favoriten waren das Ratespiel und die Diskussion. Ein Karrussell von Beziehungen war auch super. Es war eine Herausforderung. Wir mussten mehr reden und wurden auch mal allein herausgefordert. Ich habe gesehen, dass ich jetzt auch allein besser sprechen kann.[...] (Interview, TN 6, 16. Juni 2022)

Auch wenn TN 6 Ängste hatte vor der ganzen Klasse zu sprechen, und sich schämte, was sie auch mehrmals zu Wort brachte, gefiel es ihr, in dieser Hinsicht herausgefordert zu werden und zu beobachten, dass sie sich dabei entwickelt hat. Auch zur Frage, ob sich hinsichtlich ihrer Sprechangst etwas geändert hat, hat sie tatsächlich in Auszug 5 angegeben, dass sie am ersten Tag mehr Stress empfunden und dass ein großer Unterschied bestanden hätte:

Auszug 5:

[...]Forscherin: Haben die Aktivitäten einen Einfluss auf deine Ängste vor dem Sprechen gehabt?

TN 6: Natürlich, mein Zustand am ersten Tag und in der letzten Woche ist nie derselbe. Am ersten Tag war ich viel gestresster. Jetzt bin ich zwar nicht komplett stressfrei, aber es gibt einen großen Unterschied. Ich hätte nie gedacht, dass es so einen Unterschied machen würde. Es war ziemlich effektiv. In den ersten Wochen hatte ich Angst, dass ich es nicht erklären könnte. Oder die Angst, dass ich etwas Falsches sage und sie lachen. Aber ich merkte, dass es ihnen egal war. Und in Woche 7, während der Diskussion war ich so entspannt. Ich meine, ich war wieder gestresst, aber ich konnte mich viel leichter ausdrücken. Ich habe keine Angst mehr davor, Fehler zu machen. Schließlich taten es alle. [...] (Interview, TN 6, 16. Juni 2022)

Es ist ihr auch klar geworden, dass ihre Mitstudenten sich nicht auf ihre Fehler konzentrierten oder sie auslachten, wovor sie Angst gehabt hatte. Sie drückte auch aus, dass sie gesehen habe, dass alle Fehler machen und dies nichts zu bedeuten hat. Nach dem Aktionsprozess hat TN 6 bemerkt, dass sie sich leichter ausdrücke, was nicht ganz stressfrei sei, sie sich aber wohler beim Sprechen fühle und das und das Zittern ihrer Hände und Füße nicht mehr bestehe. Auffallend bei TN 6 waren die Ergebnisse zur Skala im Vor- und Nachtest, die auch oben erwähnt wurden. Zu diesen hat TN 6 in Auszug 6 Folgendes ausgedrückt:

Auszug 6:

Forscherin: Okay, hier sind ein paar LT Tonaufnahmen zu den ersten Wochen von dir und hier ein paar zum Ende des Aktionsprozesses. Auch in den Interviews hast du deine Entwicklung offenbar ausgedrückt und ich habe auch ähnliche Notizen zu dir gemacht. Du weißt wir haben eine Skala zweimal durchgeführt. Diese Skala besteht aus 26 Items und man kann höchstens 130 und mind. 26 Punkte erreichen. Je höher deine Punktzahl, desto höher auch deine Sprechangst in der Fremdsprache Deutsch. Du hast in der Skala vor dem Aktionsprozess 65 Punkte, die relativ im Durchschnitt liegen. Aber nach der Skala hast du 69 Punkte.

TN 6: Höher? Ääh ja.

Forscherin: Was denkst du darüber?

TN 6: Ja als ich die Skala das erste Mal ausfüllte, hatten wir noch gar nicht mit den Aktivitäten angefangen und ich dachte ich werde nicht dermaßen Angst haben. Ich hatte nicht viel Erfahrung im Sprechen. Aber ich dachte, so lange ich nicht an der Tafel vor allen sprechen muss, würde ich nicht Angst haben. Die Skalawerte nach dem Aktionsprozess sind meine realen Gefühle, ich habe genau das gefühlt während der Aktivität. Aber im Vortest wusste ich gar nicht was ich fühle. Ich dachte ich werde nicht so nervös, wenn ich sprechen muss. Ich habe diesmal die Skala bewusster ausgefüllt und ich wusste genau, wie ich mich beim Deutschsprechen fühlte und jetzt fühle. [...]
(Interview, TN 6, 16. Juni 2022)

Wie auch aus dem Interview mit TN 6 zu entnehmen ist, war sie noch ihrer Sprechangst vor dem Aktionsprozess nicht bewusst. Daher hat sie beim Ausfüllen der Skala vor dem Aktionsprozess nicht damit gerechnet, dass sie dermaßen Angst beim Sprechen haben werde. Die Ergebnisse zum Nachtest hingegen sind nach ihren realen Gefühlen ausgefüllt worden, die bei 2,65 Punkten liegen und es lässt sich daraus die Erkenntnis ableiten, dass ihre Sprechangst nach dem Aktionsprozess auf mäßigem Niveau liegt. Zusammenfassend hat dies zu bedeuten, dass ihre Angst nach dem Prozess reduziert wurde, da sie zu Beginn des Prozesses von ihren Lehrkräften und im Nachhinein von sich selbst als ängstlich beschrieben wurde. Außerdem ist es ebenso möglich, dass TN 6 beim Vortest, wie

sie es auch ausgesagt hat, sich selbst täuschen wollte und daher so tat, als hätte sie keine Ängste und die Skala mit dieser Einstellung ausfüllte.

4.2.7. Teilnehmer 7

TN 7 ist im Jahr 2021/22 21 Jahre alt und hat mit ihrem Studium etwas später angefangen. Sie hat die A1 Prüfung knapp bestanden. Sie hat insgesamt sechs Wochen am Aktionsprozess aktiv teilgenommen und am 14./15. April war sie abwesend. Sie hat zehn Tonaufnahmen als LT der Forscherin zugesandt. TN 7 ist eine der TN, die durchgehend daran erinnert werden musste, ihre Tonaufnahme zu senden. Trotz der Erinnerungen hat sie eine Tonaufnahme nicht gesendet. Die Interviews wurden erfolgreich durchgeführt und auch an der Fokusgruppendiskussion hat sie teilgenommen. Wie auch schon vorher von der Partner-Lektorin erwähnt, beteiligte sich TN 7 zuvor selten freiwillig am Unterricht. Die Ergebnisse zur Skala von TN 7 sind in Abb. 4.15. dargestellt:

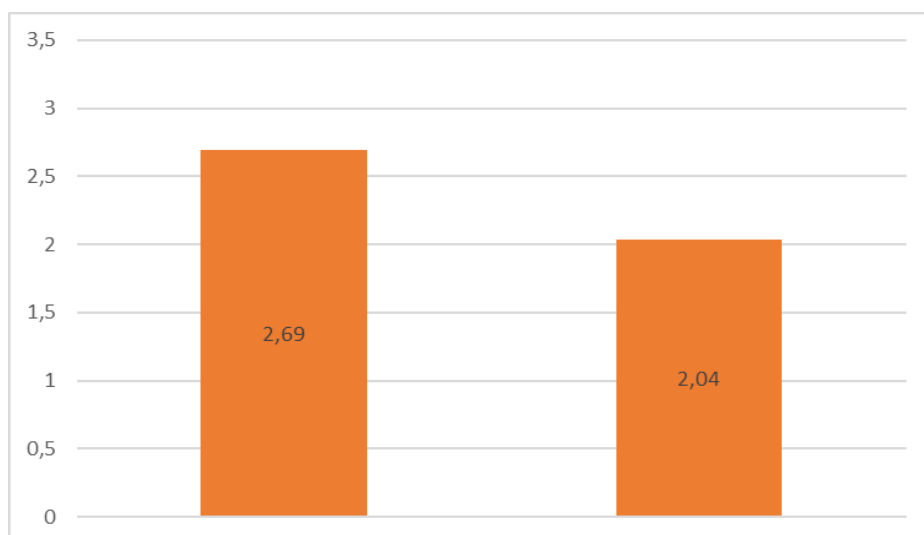


Abb. 4.15 TN 7 Ergebnisse der Skala

In Abb. 4.15. ist erkennbar, dass TN 7s Sprechangst vor dem Aktionsprozess bei 2,69 Punkten lag, welches über dem Klassendurchschnitt ist und nach dem Aktionsprozess sich auf 2,04 Punkte reduziert. Es ist erkennbar, dass ihre Sprechangst in der Fremdsprache sich nach den Ergebnissen zur Skala infolge der Aktivitäten reduziert hat.

In der Folge werden die qualitativen Daten zu TN 7s Entwicklung dargestellt. In dem Interview vor dem Aktionsprozess konnten keine detaillierten Informationen von TN 7 erlangt werden, welches auch die Forscherin in ihrem Tagebuch wie folgt notiert hat: „Manche TN

antworten beim Interviewen nur kurz auf Fragen. [...] TN 7 hat auch nur knappe Antworten gegeben. Ich muss mir überlegen wie ich sie zum Sprechen bringe.[...] (FT, 23. März 2022)“.

Die wichtigste Information, die TN 7 in dem Interview von sich gab, war, dass sie daran glaubt, mit mehr Übung ihre Sprechangst überwinden zu können:

Auszug 1:

[...] **Forscherin:** Ist es Ihrer Meinung nach möglich, ihre Sprechangst in der Fremdsprache Deutsch abzubauen?

TN 7: Jedes Mal, wenn ich Fehler mache, muss ich daran denken, dass es meine Schuld ist und daran denken, dass ich effektiver lernen sollte, anstatt lange zu arbeiten. Ich muss Deutsch lernen, insbesondere Vokabeln. Wir können meine Sprechangst mit Übung und mehr Gesprächen überwinden. Ich denke, es (meint den Prozess) wird effektiv sein. (Interview, TN 7, 21. März 2022)

Wie sie es auch im Interview erwähnt hat, hat sie schon nach dem ersten Tag des Aktionsprozesses zur Sprache gebracht, dass diese Übung der Sprechfertigkeit gedient hat und dass sie dabei Spaß hatte:

Die heutige Übung war sehr effektiv, weil alle gesprochen haben und da alle Dialoge geschrieben haben und weil Sie dabei waren, mussten wir sie selbst schreiben, anstatt im Internet zu suchen und Übersetzer zu benutzen, und ich denke, es hat auch das Schreiben verbessert. Ich denke, es hat zum Sprechen gedient, und wir hatten gleichzeitig Spaß.[...] (LT, TN 7, 31. März 2022)

Obwohl TN 7 problemlos von ihrem ersten Tag berichtet, hat die Forscherin dazu Folgendes notiert: „Es bestehen Barrieren in der Klasse und manche TN sind nicht einverstanden zu sein mit Gruppenarbeiten. [...] TN 7 weigert sich auch ein wenig. Ich hoffe diese Barrieren unter den Teilnehmern werden überwindet. [...] (BN, 31. März 2022)“.

Zu ihrer Einstellung zu Gruppenarbeiten hat TN 7 am zweiten Tag (01. April 2022) berichtet, dass sie nicht sehr gut in Gruppenarbeiten sei, aber es trotzdem bei manchen Übungen gut finden würde, dass die Forscherin sie dazu zwingt:

Eigentlich mag ich es heute mehr, weil ich persönlich nicht sehr gut in Gruppenarbeit bin, aber heute hat es gut funktioniert. Also normalerweise arbeite ich lieber alleine, weil ich nicht gerne mit Menschen zusammenarbeite. Aber wenn Sie uns zu Gruppenarbeit zwingen, ist das sowohl gut als auch schlecht. Ich meine, es ist gut bei Aktivitäten wie diese Art von Dialog, aber zum Beispiel ist es besser, wenn Sie mich nächste Woche allein der Präsentation arbeiten lassen. Wir haben heute und gestern Gruppenarbeiten gemacht und das hat dem Gefühl der Einheit in der Klasse gedient. Außerdem habe ich bei solchen Aktivitäten das Gefühl, dass mein Sprechen, meine Aussprache und mein Schreiben so besser werden. Ich konnte mir Hilfe vom Partner holen. Ich meine, wir haben es tatsächlich zweimal gemacht und ich hatte das Gefühl, ich werde besser beim Sprechen und Schreiben. Wenn wir damit weitermachen, ist es gut. (LT, TN 7, 01. April 2022)

Auffallend in diesem Tagebuch (01. April 2022) ist, dass sie Gruppenarbeiten sowohl gut als auch schlecht findet und denkt, dass Gruppenarbeiten der Besserung der Klassenklima dienen, sie aber bei manchen Aktivitäten auch die Wahl haben möchte, allein zu arbeiten und die Entscheidung selbst zu treffen. Es ist von Bedeutung, dass TN wie TN 7 Barrieren zur Klasse haben und diese durch Gruppenarbeiten überwinden, da diese zur Reduzierung der Angst vor dem Fehlermachen dienen könnten.

Auch in der zweiten Woche betont TN 7, dass es ihr gefallen hat, ihre Präsentation allein machen zu dürfen und die Entscheidung zum Thema selbst getroffen hat. Es ist erwähnenswert, dass es für sie wichtig ist, manche Entscheidungen selbst zu treffen und die Themen in ihrem Interesse zu halten:

Die Präsentation ist eine sehr gut Idee und ich war sehr zufrieden, weil ich z.B. alleine machen wollte und Sie haben mich das alleine machen lassen. Es war sehr schön, dass Sie uns das Thema selbst wählen ließen, denn da wir eine Präsentation über ein Thema machten, das wir mochten, hat jeder tatsächlich das gemacht, was ihm gefiel. Zum Beispiel habe ich etwas über Musik gemacht und da ich etwas erzählt habe, das für mich wichtig ist, habe ich meine Angst vergessen. Ich habe erzählt und vielleicht mit Fehlern, ich weiß es nicht.[...] (LT,TN 7, 07. April 2022)

Außerdem ist in LT (07. April 2022) ersichtlich, dass sie beim Erzählen eines Themas, das in ihrem Interesse liegt, ihre Ängste beim Sprechen vergessen hat und, obwohl sie Angst vor dem Fehler machen hat, eventuell mit Fehlern gesprochen hat, aber dennoch weiter erzählt hat. Es war auch auffallend, dass sie als Zweite ihre Präsentation halten wollte.

- Ich möchte mit einem Artikel von Daniel J Levitin beginnen. Er ist Psychologe und auch Musiker. Der Titel des Essays: „This is your brain on music: the science of a human obsession“

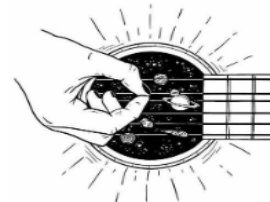


Abb. 4.16. Eine Seite aus der Powerpointpräsentation von TN 7

In Abb. 4.16. ist eine Seite aus TN 7s Präsentation zu erkennen, die das Thema Musik wählte, für die sie sich sehr interessiert und dies der Klasse bewusst war. Während ihrer

Präsentation war zu beobachten, dass sie nicht sehr nervös aussah und ihren Körper, auch wie auf dem Foto zu erkennen, einwandfrei benutzte:



Foto 4.9. TN 7 beim Präsentieren

Außerdem hat sie ihr Handy in ihrer Hand gehabt und ihren Text zum Teil dort abgelesen, wobei sie auch versuchte, frei zu sprechen. Wie auch von TN 7 in ihrem LT erwähnt, hat sie flüssig gesprochen und sah weniger nervös aus.

In der dritten Woche war TN 7 abwesend und hat an der Dialogübung und der Bildbeschreibung nicht teilgenommen. In der vierten Woche, in der das Ratespiel gespielt wurde, war sie wieder anwesend und hat zur Sprache gebracht, dass sie in dieser Woche mehr in der ZS gesprochen hat: „Von all den Aktivitäten, die wir gemacht haben, war die heutige Veranstaltung meine liebste. Einen Preis am Ende zu haben, machte es noch motivierender. Deshalb haben wir natürlich alle mehr gekämpft und unbewusst mehr gesprochen. [...] (LT, 28. April 2022)“.

Des Weiteren wird auch deutlich, dass ein Preis sie dazu motiviert hat, sich mehr Mühe zu geben und unbewusst mehr zu sprechen. „Unbewusst mehr sprechen“ könnte dazu gedient haben, ihre Ängste erneut zu vergessen und flüssiger zu sprechen.



Foto 4.10. TN 7 beim Erklären der Wörter

Dialog 1:

TN 7: [1] Okey. [2] Ich benutze diese für sehen.

TN: -[3] Fernseher?

TN 7: [4] Nein [5] ä::h ich kann sehen, weil ich benutze das.

TN: -[6] die Brille?

TN 7: [7] Ja.

TN 7: [8] Iiich benutzte die für die Tür aufmachen.

TN: [9] Schlüssel?

TN 7: [10] Artikel?

TN: [11] der.

TN 7: [12] Ä::h ich gebe das Geld für meine Hause.

TN: [13] Miete?

TN 7: [14] Ja, genau.

TN 7: [15] Uuund ich habe einen Freund.

TN: [16] Partner?

TN 7: [17] Ja, das ist mein Mann.

TN: [18] Ehepartner?

TN 7: [19] Gut.

Forscherin: [20] Stopp. [alle lachen] (28. April 2022)

Es war in Äußerung 1 und 8 zu erkennen, dass TN 7 beim Erklären der Wörter relativ schnell gesprochen hat und sich nicht auf ihre Fehler konzentriert hat. Mit vier Wörtern in

einer Minute war sie einer der erfolgreichsten Spieler. Wie auch von ihr erwähnt, sah sie motiviert aus und wollte gewinnen.

Am folgenden Tag mit mehr Regeln und Wörtern hat sie ebenso Spaß gehabt und TN 7 ist auch ein TN, der bewusst dazu lernt und zu den Aktivitäten Kritik von sich gibt: „Heute waren die Wörter schöner, es war gut, dass Sie sowohl Adjektiv, Verb und Nomen Regeln gesetzt haben. Wir haben verschiedene Wörter gelernt. Es war noch besser als gestern. [...] (LT, TN 7, 29. April 2022)“. Es wird auch von der Forscherin beobachtet, dass sie aufgeschlossener gegenüber der Klasse und der Forscherin ist und sich am Unterricht mehr beteiligt: „[...]Ich kann definitiv behaupten, dass sich manche TN mehr am Unterricht beteiligen und motivierter sind. [...] TN 7 ist auch eine von denen. Es sieht danach aus, als fühle sie sich in der Klasse wohler. [...] (FT, 28. April 2022)“.

In der fünften und sechsten Woche, in denen Gruppen unter sich spielten oder alle TN gleichzeitig miteinander sprachen, war TN 7 auch eine von denen, die dies nicht als angenehm empfand und chaotisch fand. Im Gegensatz zu den Teilnehmern, die dies angenehm fanden, da nicht alle ihnen zuhörten, haben TN 7 diese Aktivitäten nicht gefallen, was bedeuten könnte, dass sie beim Sprechen vor der Klasse nicht mehr an ihre Ängste denkt und auf ihre Entwicklung konzentriert ist:

Bei der heutigen Aktivität hatte ich das Gefühl, dass die Stimmen gemischt waren, da die Gruppen gleichzeitig sprachen. Wenn wir allen zuhören können, können wir daraus etwas lernen denke ich. Aber wir haben heute trotzdem viel gesprochen und es war eine gute Praxis, es hat nur weniger Spaß gemacht als letzte Woche. (LT, TN 7, 12. Mai 2022)

Auch in der sechsten Woche (20. Mai 2022) hat ihr dies nicht gefallen und es ist auch erneut auffallend, dass sie ihre Barrieren zu ihren Kommilitonen überwunden hat und sich für sie interessiert:

Ich mochte das Spiel. Wir redeten alle gleichzeitig, es wurde etwas laut. Ansonsten war es in Ordnung. Als sie die Spielregeln erklärten dachte ich mir, was ich fragen sollte, aber während ich spielte, wurde mir klar, dass ich mich doch für meine Kommilitonen interessierte. Es war eigentlich auch gut, Beispiele für Fragen und Redemittel zu sehen, und es half. Es wurde ein lustiges Spiel und so redeten wir ziemlich viel. Ich denke nicht so viel an Fehler, ich spreche einfach. Wir machen alle Fehler. (LT, TN 7, 20. Mai 2022)

Zu sehen, dass alle Fehler machen, hat TN 7 erleichtert und sie spricht befreiter, da sie weniger an das „Fehlermachen“ denkt, welches sie auch in der Fokusgruppendifkussion erläuterte:

Auszug 2:

[...] **Moderator:** Was genau fühlen Sie? Können Sie ihre Gefühle näher beschreiben?

TN 7: Zu Beginn habe ich meine Kommilitonen nicht so gut gekannt. Wir haben uns nicht oft unterhalten. Jetzt verstehen wir uns besser, daher ist es nicht schlimm wenn ich vor ihnen Fehler mache. Wir machen alle Fehler.[...] (Fokusgruppendifkussion, 16. Mai 2022)

In der letzten Woche (02. Juni 2022) war zu beobachten, dass sie ihre Mini-Präsentation einwandfrei gehalten hat und keine Notizen in der Hand hatte, was sie auch in ihrem Tagebuch festhielt:

Diese Übung war mein Favorit. Weil ich in den vorherigen Präsentationen immer mit Notizen herausgekommen bin, auch wenn sie klein waren oder ich habe von der Folie abgelesen. Aber dieses Mal war es in Ordnung, ohne Papiere auszugehen und präsentieren zu müssen. Es gab mir das Gefühl, erfolgreich zu sein, sprechen zu können. Die Idee, sich gegenseitig vor der Präsentation Hilfe zu holen, war auch gut, wir haben vorher geprobt. (LT, TN 7, 02. Juni 2022)

Am zweiten Tag der letzten Woche (03. Juni 2022) hat sie auch angemerkt, dass es befriedigend für sie war, sich in der ZS spontan äußern zu können:

Es war schön, in Diskussionsstimmung zu sein. Es ist, als hätten wir es vorher geprobt. Haben wir aber nicht und alle haben sich beteiligt und sinnvoll diskutiert. So echt. Meine Meinung zu einem Thema zu äußern, auf Deutsch zu diskutieren bereitete mir große Befriedigung. (LT, TN 7, 03. Juni 2022)

In dem Interview nach dem Aktionsprozess (Auszug 3) hat TN 7 erwähnt, dass sie sich entspannter beim Sprechen fühlt:

Auszug 3:

Forscherin: Wie bewerten Sie die 7 wöchigen Aktivitäten? Wie haben sie Sie und den Unterricht beeinflusst?

TN 7: Mir haben die Dialogaktivitäten der ersten Woche gefallen. Ich denke, es war eine gute Aktivität, uns daran zu gewöhnen, in der Öffentlichkeit Deutsch zu sprechen. Wir haben vorgespielt (Rollenspiele), unseren Körper ins Spiel gebracht, es war eine gute Einführung. Ich bin bei meiner Präsentation mit Notizen vorgekommen, ich war wütend auf mich selbst, weil ich mir gewünscht habe, ich könnte es ohne Notizen präsentieren. Aber in den Präsentationen der letzten Woche ist es mir gelungen. Ich fühlte mich so gut. Ich glaube, ich werde besser. Anfangs konnte ich weniger Deutsch sprechen und war nervöser, gegen Ende merkte ich, dass ich entspannter war und mehr Spaß beim Sprechen hatte. Die Atmosphäre ist auch besser in der Klasse. Das hat geholfen.

Forscherin: Haben die Aktivitäten einen Einfluss auf deine Ängste vor dem Sprechen gehabt?

TN 7: Ja, absolut. Soweit ich in der Umgebung und an mir beobachtet habe, sind wir, die anfangs sehr angespannt waren, in den letzten Wochen auch definitiv entspannter geworden. In der ersten Woche wollte ich überhaupt nicht reden. Es bestand eine Zurückhaltung zum Sprechen. Aber

gegen Ende hatte ich wirklich Spaß und wollte mehr reden. Am Anfang war ich etwas aufgeregt, meine Arme zitterten, es gab Anspannung, aber am Ende war ich fast ganz normal, als würde ich türkisch sprechen. Der Umgang mit der ZS und die die Gruppenaktivitäten haben dazu gedient, unsere Ängste zu vergessen. (Interview, TN 7, 16. Juni 2022)

In Auszug 3 ist zu beobachten, dass TN 7 Interesse an dem Aktionsprozess zeigte und sich Mühe gab, diesen für ihre Entwicklung in Bezug auf ihre Sprechangst und Sprechfertigkeit auszunutzen. Außerdem ist auch nach ihren Aussagen und den Beobachtungen der Forscherin zu betonen, dass sich ihre Sprechangst in der Fremdsprache Deutsch reduzierte, was sich auch aus den Ergebnissen zur Skala ablesen lässt.

4.2.8. Teilnehmer 8

TN 8 wird nicht nach ihren Ergebnissen zur Skala zum TN gewählt, sondern fällt mit ihrem ängstlichen Verhalten in den Videos auf und wird durch die gemeinsame Entscheidung (Komiteetreffen, 18. 04. 2022) des Komitees nach der dritten Woche eingehend untersucht. Es wird ein Zwischeninterview mit ihr durchgeführt und sie wird darum gebeten, ebenfalls Tonaufnahmen nach jedem Unterricht zu senden und ein Interview nach dem Aktionsprozess wird ebenso durchgeführt. An der Gruppendiskussion nimmt sie ebenfalls teil. TN 8 ist während der Forschung 18 Jahre alt und kann als distanziert zur Klasse beschrieben werden. Außerdem beteiligt sie sich selten am Unterricht und kann ebenso als uninteressiert beschrieben werden. Trotz ihrer Uninteressiertheit hat sie die A1 Prüfung mit einer guten Note bestanden, da ihre Grammatikkenntnisse sehr gut sind. Sie war in den ersten drei Wochen an drei Aktionstagen nicht anwesend. Es war auffallend, dass sie ihr Recht auf Abwesenheit in den Aktionstagen komplett ausgenutzt hat. Sie hat insgesamt sechs Tagebücher gesendet und war an zehn Tagen des Aktionsprozesses anwesend. In dem Komiteetreffen am 18. April 2022 sah ein Gespräch im Komitee wie folgt aus:

Auszug 1:

Komiteemitglied 2: Das Mädchen mit dem Dragon Sweatshirt sieht ängstlich aus. Hält sich im Unterricht zurück. Habe ich sie vorher schon gesehen?

Forscherin: Sie war in den meisten Unterrichtseinheiten nicht anwesend.

Komiteemitglied 1: Sie ist mir auch aufgefallen. Sie spricht kaum und wenn sie sprechen muss, hält sie ihre Hand vor ihrem Mund und sieht ängstlich aus.

Forscherin: Ja, das ist mir ebenfalls aufgefallen. Ich habe sie nach dem Unterricht gefragt, warum sie in den letzten Wochen nicht anwesend war. Sie drückte aus, dass sie Ängste hat zu sprechen. Daraufhin wollte ich das Komitee fragen, ob ich ein Zwischeninterview mit ihr machen sollte?

Komiteemitglied 2: Ich denke das sollte wirklich gemacht werden, wenn sie ausdrückt, dass sie Ängste beim Sprechen hat. Du könntest ihr auch positive Feedbacks geben. Das könnte ihr helfen.

Komiteemitglied 1: Das denke ich auch. Könntest du uns die Videoaufzeichnung von eurem Interview dann auch senden?

Forscherin: Ja, natürlich. (Komiteetreffen, 18. April 2022)

Wie auch im Rahmen des Komiteetreffens zu erkennen, wurde sowohl von der Forscherin wie auch vom Komitee beobachtet, dass TN 8 ängstliches Verhalten aufzeigt, welches sie auch selbst gegenüber der Forscherin bestätigte, als die Forscherin sie fragte, warum sie so oft abwesend am Unterricht war. Daraufhin wurde sofort ein Zwischeninterview mit TN 8 durchgeführt, in dem ihr dieselben Fragen gestellt wurden.

Des Weiteren wurden ihre Ergebnisse zur Skala vor und nach dem Aktionsprozess in Abb. 4.17. dargestellt.

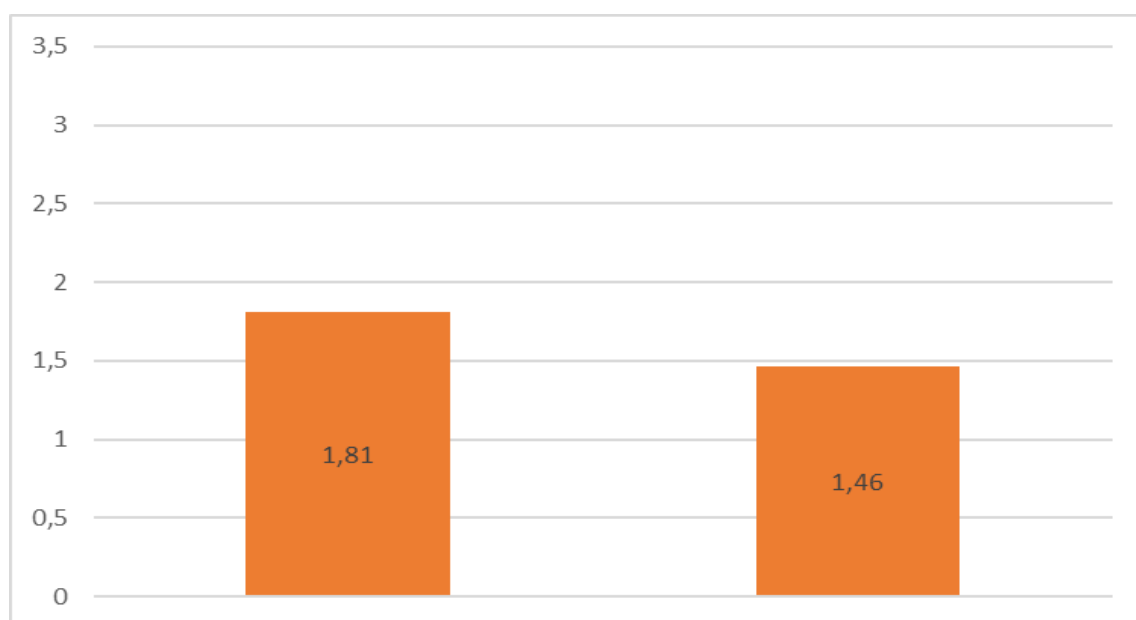


Abb. 4.17 TN 8 Ergebnisse der Skala

Es wird in der Abb. 4.17. ersichtlich, dass TN 8s Ängste sich zwar infolge der Sprechübungen reduzieren, aber es ist auch auffällig, dass sie nach diesen Ergebnisse zur Skala vor dem Aktionsprozess keine hohe Sprechangst besaß, was sich jedoch ihrem Verhalten und ihren Aussagen widersprach. Zu diesem Punkt hat TN 8 in Auszug 2 Folgendes geäußert:

Auszug 2:

[...] **Forscherin:** Wie fühlen Sie sich, wenn Ihnen das Wort im Deutschunterricht gegeben wird?

TN 8: Ich wusste nicht so richtig was ich fühle. Und ich wollte nicht sagen, dass ich Angst beim Sprechen habe, weil ich nicht wusste was Sie dann von mir verlangen. Ich hatte Angst, dass Sie uns zum Sprechen zwingen oder so. [...] (Zwischeninterview, TN 8, 20. April 2022)

TN 8 sagte in Auszug 3 aus, dass sie aufgrund der Ungewissheit, warum die Forscherin sie befragte, nicht von ihrer Sprehangst erzählt zu haben:

Auszug 3:

Forscherin: Und was denkst du jetzt?

TN 8: Ich habe gesehen, dass die Aktivitäten Spaß machen und Sie uns nicht zwingen, sondern spielerisch lehren. Ich habe jetzt auch ein besseres Verhältnis zur Klasse. Wir haben uns in Gruppenaktivitäten besser kennengelernt. Außerdem machen alle Fehler, es ist mir nicht mehr so wichtig, was sie über mich denken wenn ich Fehler mache. [...] (Zwischeninterview, TN 8, 20. April 2022)

Auszug 3 aus dem Zwischeninterview ist zu entnehmen, dass es TN 8, die in den ersten Wochen nur selten anwesend war und sich nicht freiwillig am Unterricht beteiligte, erleichtert hat zu sehen, dass alle Fehler machen. Außerdem war auch auffallend, dass TN 8 zuvor ein schlechtes Verhältnis zu ihren Kommilitonen hatte, aber in dem Interview anmerkte, dass sie ihre Mitstudenten besser kennengelernt habe, was sie sich eventuell sicher hat fühlen lassen.

In der fünften Woche (12. Mai 2022) wurde von der Forscherin beobachtet, dass TN 8 sich in ihrer Gruppe wohl fühlte und kaum Angstsymptome zeigte: „Beim Ratespiel hat sich TN 8 sehr gut ausgedrückt und sah sehr wohlfühlend aus. Ihr Verhältnis zur Klasse hat sich gebessert. Dadurch hat sich ihre Angst auch reduziert denke ich. (BN, 12. Mai 2022)“.

Die Beobachtung der Forscherin hat TN 8 durch ihr Tagebuch (12. Mai 2022) zum selben Tag bestätigt:

Bei dem Ratespiel, das wir heute gespielt haben, haben wir in Gruppen gesprochen. Es war, als hätte ich mich heute beim Sprechen überhaupt nicht unwohl gefühlt, ich war entspannt und habe versucht, meine Deutschkenntnisse anzuwenden. Ich war früher manchmal nervös bei mündlichen Prüfungen oder so, ich merkte, dass ich bei diesen Aktivitäten nicht mehr sehr nervös war. Ich denke, dass solche Aktivitäten unsere Deutschkenntnisse verbessern. Das bringt ein gewisses Maß an Selbstbewusstsein mit sich. (LT, TN 8, 12. Mai 2022)

Auch TN 8 brachte selbst zur Sprache (12. Mai 2022), dass sie sich beim Sprechen weniger nervös fühlte und dies ihr ein Selbstbewusstsein verliehen habe. Ähnliche Aussagen wurden von ihr auch in der 6. Woche (20. Mai 2022) gemacht, in der das Karrussellspiel gespielt wurde und alle TN der Klasse miteinander sprachen:

Bei der heutigen Aktivität haben wir versucht, abwechselnd Deutsch zu sprechen. Unser Thema war Beziehung. Wir konnten unsere Freunde besser kennenlernen und mit verschiedenen Leuten sprechen. Ehrlich gesagt war ich beim Sprechen nicht sehr nervös. Ich war damit beschäftigt, mich zu erklären, weil ich mich auf das Thema konzentrierte und es mich interessierte. Das Sprechenkönnen hat mich wirklich ermutigt. (LT, TN 8, 20. Mai 2022)

Dem Auszug aus dem Tagebuch zum 20. Mai 2022 ist zu entnehmen, dass TN 8 sich nicht nervös fühlte und dass sie sich auf das Thema konzentrierte, da sie das Thema interessant fand und sie versuchte, sich auf Deutsch auszudrücken. Das Komitee beobachtete ebenfalls, dass sich die Sprechangst von TN 8 reduzierte: „[...] Es kann als Fortschritt betont werden, dass TN 8 freiwillig den Text lesen wollte. Das ist ein Zeichen für ihre Entwicklung in Bezug auf ihre Ängste. (Komiteetreffen, 24. Mai 2022)“.



Foto 4.11. TN 8 verwendet beim Karrussellspeil Körpersprache

Auf dem Foto 4.11. vom Karrussellspeil ist zu erkennen, dass sich TN 8 darauf konzentriert hat sich zu erklären und dafür auch Körpersprache ins Spiel bringt.

Bei den Mini-Präsentationen jedoch wurde deutlich, dass sich TN 8 bei Vorträgen vor der Klasse nicht wohlfühlte und sich ihre ängstlichen Symptome erneut zeigten. Dies hat TN 8 selbst in ihrem Tagebuch (02. Juni 2022) erwähnt:

Es war eine gute Übung zum Sprechen. Aber ehrlich gesagt bin ich beim Reden ein wenig gestolpert. Es hätte besser sein können, es war ängstlich für mich vor der Klasse zu stehen. Der Grund, warum diese Angst zunimmt, ist tatsächlich, in der Öffentlichkeit zu sprechen, ohne sich Notizen zu machen. Das ist zu spontan, fühle mich unsicher vor allen. Ich habe gestottert und lange nachgedacht, was mich ehrlich gesagt ein wenig nervös machte. (LT, TN 8, 02. Juni 2022)

Auch wenn TN 8 in Gruppenaktivitäten keine Sprechangst mehr aufwies, bestanden aber weiterhin Ängste beim Sprechen vor der Klasse. Diese beschrieb sie in dem Interview (Auszug 4) nach dem Aktionsprozess näher:

Auszug 4:

[...] **Forscherin:** Wie bewerten Sie die 7 wöchigen Aktivitäten? Wie haben sie Sie und den Unterricht beeinflusst?

TN 8: In den letzten Wochen habe ich gemerkt, dass ich auch in einem Gespräch ohne Vorbereitung sprechen kann. Zu vertrauten Themen kann ich spontaner und flüssiger sprechen. Ich denke jetzt weniger drüber nach was ich wie sagen soll, bin schneller geworden und mein Wortschatz hat sich hauptsächlich durch das Ratespiel erweitert. Ich spreche dennoch ungern beim Stehen vor der Klasse. Ich hatte das Gefühl, dass meine Angst bei den Präsentationsaktivitäten zunahm, aber ich konnte es trotzdem tun, das war schön. Ich bevorzuge Gruppenaktivitäten, da fühle ich mich wohler, wenn nicht alle zu mir schauen. [...] (Interview, TN 8, 16. Juni 2022)

Auszug 4 ist zu entnehmen, dass TN 8 sich beim Deutschsprechen wohler fühlt und dass sich ihre Sprechangst reduziert hat, sie aber dennoch nicht gern vor der Klasse spricht. Es ist dennoch erwähnenswert, dass TN 8, die als Gründe für ihre Sprechangst „die Angst vor dem Fehlermachen“ und „Scham vor Kommilitonen“ angab, sich in dieser Hinsicht verbessert hatte:

Auszug 5:

[...] **Forscherin:** Haben die Aktivitäten einen Einfluss auf deine Ängste vor dem Sprechen gehabt?

TN 8: Ich glaube, das ständige Sprechen hat meine Angst irgendwie positiv beeinflusst. Nach einer Weile finde ich an, meine Fehler zu ignorieren. Ich kann jetzt Deutsch sprechen. Ich fühlte die Scham und das Zögern, einen Fehler gemacht zu haben, in den letzten Wochen nicht mehr so. Ich war selbstbewusster, ich habe keine große Angst mehr. Viel Übung führte dazu, keine Angst zu haben. Es ermutigte mich auch, mich an die Klasse gewöhnt zu haben. Durch diese Aktivitäten habe ich sie besser kennengelernt. Sie alle machen Fehler, deshalb ist es mir mittlerweile egal, ob ich einen Fehler mache. [...] (Interview, TN 8, 16. Juni 2022)

TN 8 gibt in Auszug 5 an, durch viel Übung ihre Angst vor dem Fehlermachen reduziert zu haben und dass es sie ebenfalls ermutigt hat, sich an die Klasse zu gewöhnen, welches die bedeutende Rolle der Klassenatmosphäre in Bezug auf die Sprechangst in der Fremdsprache betont.

4.3. Resümierende Bewertung aller Teilnehmer

Um auf die fünfte Frage der Recherche „Welche Faktoren wirken sich positiv auf die Sprechangst der Lerner aus?“ Antwort zu finden und die aktuelle Situation der ganzen Klasse

in Bezug auf die Sprechangst darzustellen, führte die Forscherin halbstrukturierte Interviews mit der Partner-Lektorin und den acht TN zu Beginn und am Ende der Forschung durch. Des Weiteren wurden nach jeder Aktionswoche Videos an das Komitee gesendet, die Feedbacks zu diesen schrieben und in Komiteetreffen ebenfalls Meinung zu diesen äußerten. Außerdem wurden vor und nach dem Aktionsprozess die Sprechangst in der deutschen Sprache Skala von Şahin Toptaş (2021) in der ganzen Klasse durchgeführt. Die Ergebnisse zum Vortest der ganzen Klasse wurde in Kapitel 3.1. dargestellt. Die Ergebnisse zum Nachtest sind in Tabelle 4.2. dargestellt.

Tabelle.4.2. Die Skalawerte der ganzen Klasse nach den Sprechaktivitäten

N	$\bar{X}$	Mw	sd	Min.	Max.
15	2,07	2,00	0,50	1	5

Bei der Betrachtung der Tabelle zeigt sich, dass die Skala bei 15 Teilnehmern durchgeführt wurde und ein Durchschnitt von 2,07 Punkte erreicht wurde. Die höchste Punktzahl, die man jedem Item geben kann, ist 5 und die niedrigste eins. So kann nach Toptaş Şahin (2021, S.111) 3 als mittlerer Wert gesehen werden. Dies hat zu bedeuten, dass die Sprechangst der ganzen Klasse sich als niedrig erwiesen hat und im Vergleich zum Vortest auch reduziert hat.

Der Vergleich der Sprechangst der ganzen Klasse vor dem Aktionsprozess und nach dem Aktionsprozess ist in Abb. 4.18. zu sehen:

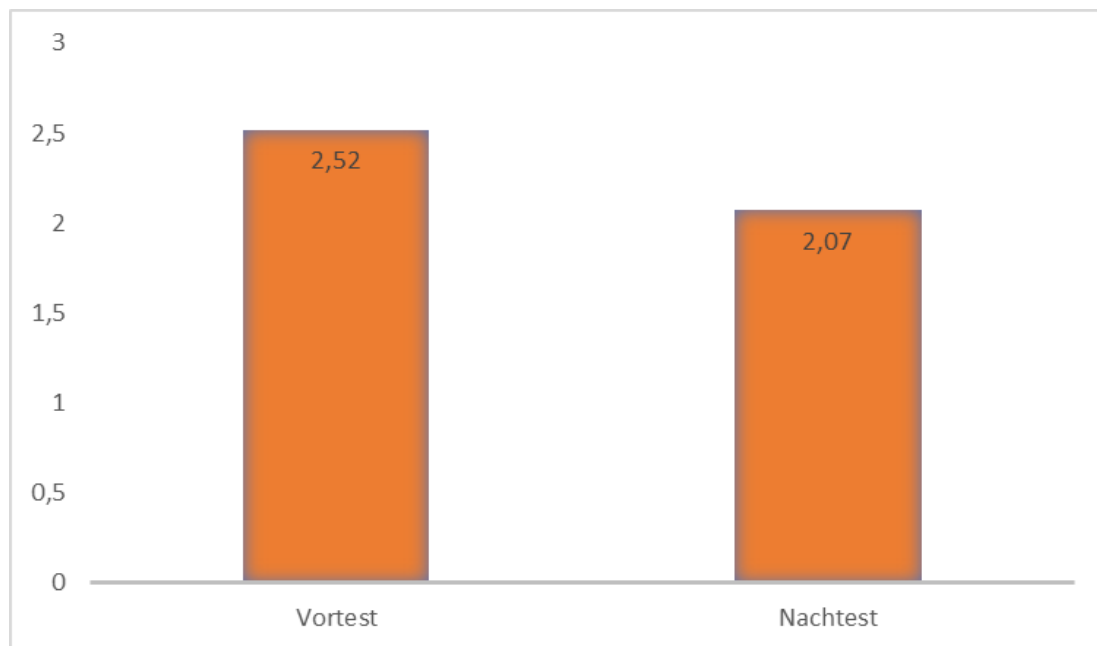


Abb. 4.18. Ergebnisse zur Skala der Gesamtgruppe im Vergleich

Während vor dem Aktionsprozess 2,52 Punkte als Klassendurchschnitt erreicht wurden, hat sich nach dem Aktionsprozess die Sprechangst der ganzen Klasse auf 2,07 Punkte reduziert. Hier ist es erwähnenswert, dass zwei TN beim Ausfüllen der Skala als Vortest angegeben haben, dass sie sich ihrer Ängste nicht bewusst waren oder sie nicht ehrlich ausfüllen wollten und daher niedrigere Punkte erreichten. Beim Durchführen der Skala als Nachtest gaben zwei TN an, dass sie die Skala als Nachtest bewusster ausfüllten, da sie sich mit ihren Angstgefühlen auseinandergesetzt hatten und die Gelegenheit hatten, sich selbst in dieser Hinsicht unter die Lupe zu nehmen: „[...] Ich habe diesmal die Skala bewusster ausgefüllt und ich wusste genau, wie ich mich beim Deutschsprechen fühlte und jetzt fühle[...]“ (Interview, TN 8, 16. Juni 2022)“. Auch TN 8 drückte aus, dass sie zu Beginn der Forschung ihre Ängste nicht zeigen wollte und daher die Skala nicht ehrlich ausfüllte: „Ich wusste nicht so richtig, was ich fühle. Und ich wollte nicht sagen, dass ich Angst beim Sprechen habe [...]“ (Zwischeninterview, TN 8, 20. April 2022)“.

Beim Interview nach dem Aktionsprozess (16. Juni 2022) gab aber TN 8 an, dass die Ergebnisse zur Skala als Nachtest ihre reale Sprechangst wiedergeben:

Als ich die Skala das zweite Mal ausfüllte habe ich über alle Items nachgedacht und da ich mich durch die Übungen besser kannte, konnte ich ehrlicher antworten und ich denke diese Ergebnisse spiegeln meine bestehende Sprechangst in der Fremdsprache Deutsch. [...] (Interview, TN 8, 16. Juni 2022)

Auch das Komitee beobachtete (03. Juni 2022), dass das Angstniveau in der Klasse gesunken war und brachte dies in den Feedbacks zur Sprache:

Ich denke, dass die Angst jetzt auf Minimum Niveau zurückgegangen ist. Ich sehe, dass die TN ohne Vorbereitung spontan kommunizieren können. Wir können sagen, dass sich die Angst beim Fremdsprachenlernen auf der Grundlage des Sprachgebrauchs in selbstbewusste Kommunikationsfähigkeiten verwandelt. Ich denke, die Forschung hat den Sättigungspunkt erreicht. (Komiteefeedback ,03. Juni 2022)

In dem obigen Komiteefeedback ist zu erkennen, dass das Komitee in der letzten Woche des Aktionsprozesses der Meinung ist, dass die Angst in der Klasse gesunken ist und alle TN spontan kommunizieren können.

In dem Interview (Auszug 2, 16. Juni 2022) mit der Partner-Lektorin wurde auch betont, dass die Noten in der Sprechprüfung gestiegen sind:

Auszug 2:

[...] **Partner-Lektorin:** Auch in der Sprechprüfung haben die TN dieser Klasse hohe Punkte bekommen.

Forscherin: Welche TN?

Partner-Lektorin: Alle eigentlich. Aber es ist unumstritten, dass die TN, die sie zur Arbeitsgruppe gewählt haben größere Fortschritte gemacht haben.

Forscherin: Haben Sie eine Idee, warum diese Studenten größere Fortschritte gemacht haben?

Partner-Lektorin: Dass sie sich auf ihre Sprechfertigkeit und ihre Angst beim Sprechen konzentriert haben, hat ihnen vielleicht geholfen besser damit umzugehen. [...]

Dem Interview mit der Partner-Lektorin ist zu entnehmen, dass die Aktivitäten der ganzen Klasse geholfen haben, ihre Angst zu verringern und ihre Sprechfertigkeit zu bessern. Außerdem hat die Partner-Lektorin auch erwähnt, dass die ausgewählten TN größere Fortschritte in Hinsicht der Sprechfertigkeit machten. Dies könnte daran liegen, dass sie sich auf ihre Sprechangst konzentrierten und sie nach jedem Unterricht des Aktionsprozesses ihre Gefühle beim Sprechen beobachteten, die dazu dienten, ihre Fortschritte in dieser Hinsicht selbst zu erkennen. Infolge der analysierten Daten wurden Faktoren erreicht, die die Sprechangst der TN positiv beeinflussten. Diese sind in Abb.4.19. zu erkennen:

erkennen, dass alle TN Fehler machen TN 3 TN 5 TN 6 TN 7	Einstellung der Lehrkraft TN 2 TN 3
Positive Feedbacks TN 1	Bessere Klassenatmosphäre TN 3 TN 7 TN 8
Vorbereitung zum Gesprächsthema TN 1 TN 3 TN 8	Wettbewerbe und Preise TN 3 TN 5 TN 7
Verlauf des Unterrichts in der Z TN 1 TN 2 TN 4	Interessante Themen TN 4 TN 5 TN 8
Variation der Aktivitäten TN 2	Partner- und Gruppenarbeiten TN 2 TN 3 TN 6
Erweiterung des Vokabulars TN 2	

Abb. 4.19. Faktoren, die die Sprechangst der Teilnehmer positiv beeinflussten

In Abb. 4.19. sind die Faktoren dargestellt, die von den TN erwähnt wurden und die die Sprechangst positiv beeinflussten bzw. reduzierten. In den blauen Kästen sind insgesamt elf Faktoren abgebildet, die die Sprechangst der TN reduzierten. In den grünen Kreisen wird abgebildet, welche TN diese Faktoren als angstreduzierend definierten. Die meisterwähnten Faktoren sind Partner- und Gruppenarbeiten, die von fünf TN ausgesprochen wurden und das Erkennen, dass alle TN Fehler machen, wurde ebenfalls von fünf TN geäußert. Auch der Verlauf des kompletten Unterrichts in der ZS und der kontinuierliche Kontakt zur Fremdsprache wurde von vier TN als Faktor erwähnt, der die Sprechangst reduziert. Vier Faktoren wurden von jeweils drei verschiedenen TN geäußert. Zu diesen vier Faktoren gehört das Vorbereiten des Gesprächsthemas, das den TN es erleichterte zu sprechen sowie die bessere Klassenatmosphäre, die es den TN ermöglicht hat, sich in der Klasse wohler zu

fühlen und auch Wettbewerbe und Preise, die dazu dienten, dass die TN ihre Sprechangst vergaßen und sich auf das Gewinnen konzentrierten. Und als letzter dieser vier Faktoren wurden interessante Themen aufgezählt, die das Interesse zur Aktivität weckten und die TN versuchten, zu diesen interessanten und aktuellen Themen Meinung zu äußern. Als weiterer Faktor, der die Sprechangst der TN reduziert, wurde die Einstellung der Lehrkraft von zwei TN erwähnt, die es betonten, dass die Forscherin sie beruhigt hätte, indem sie ihnen klar machte, dass es normal sei, Fehler zu machen. Zu diesem Punkt hat auch das Komitee im Komiteetreffen erwähnt, dass die Lehrkraft die Spannung in der Klasse lockerte und den Teilnehmern Motivation zum Sprechen verlieh:

[...] **Komiteemitglied 1:** Es ist auch zu sehen, dass die Vorgehensweise der Forscherin die Spannung in der Klasse reduziert. Zum Beispiel das alltägliche Gespräch zu Beginn des Unterrichts. Die Forscherin merkt sich die Details zu den Teilnehmern. Es besteht ein Vertrauen zur Lehrkraft. [...] (Komiteetreffen, 25. April 2022)

Außerdem könnten positive Feedbacks, die TN 2 als einziger TN erwähnt hat, ebenso als Vorgehensweise der Lehrkraft zählen. Dennoch wurde dieser Faktor separat dargestellt, da diese die positiven Feedbacks der Mitstudenten mitbeinhaltet. Ebenso sind die von einem TN erwähnten Faktoren Variation der Aktivitäten und Erweiterung des Vokabulars. Beide Faktoren wurden von TN 2 als angstreduzierend benannt. Es ist erwähnenswert, dass in Abb. 3.2., in der die Gründe der Sprechangst dargestellt wurden, auffallend ist, dass fünf TN den Wortschatzmangel als angsterregend hervorhoben. Allerdings wurde dieser Faktor lediglich von einem TN erwähnt, was zu bedeuten haben könnte, dass es zu Beginn der Forschung nur eine Überlegung sei, dass der Wortschatzmangel angsterregend ist. Und genau in diesem Kapitel ist es wichtig zu betonen, dass vier TN während und nach dem Aktionsprozess Aktivitäten, bei denen man allein und vor der Klasse steht, als angsterregend empfanden. Daraus kann folgendes geschlussfolgert werden: Diese vier TN fühlten sich bei Sprechaktivitäten, die die Lerner untereinander spielen und nicht einzeln der Klasse vortragen, wohl beim Sprechen.

Aus den Bewertungen der qualitativen und quantitativen Daten geht zusammenfassend hervor, dass die Sprechangst in der Fremdsprache Deutsch durch systematische Umsetzung der Sprechaktivitäten reduziert werden kann. Dennoch begleiteten diesen Prozess einige Probleme, die im folgenden Kapitel, mit Lösungsvorschlägen zu diesen, näher beschrieben werden.

3.4. Während dem Aktionsprozess aufgetretene Probleme

Um der dritten Frage der Forschung „Welche Probleme treten bei der Umsetzung der Aktivitäten auf?“, Antwort zu finden, wurde von mehreren Datenerhebungsinstrumenten profitiert; Videoaufnahmen zu den Unterrichten, Lernertagebüchern, Interviews mit der Arbeitsgruppe und der Partner-Lektorin und dem Forschungstagebuch der Forscherin. Durch die Analyse dieser wurden Ergebnisse zum Thema gewonnen.

Unter dieser Überschrift wurden drei Unterthemen zugeordnet: Probleme durch Studenten, Probleme durch technische Defizite und Probleme durch Sprechaktivitäten. Die Themen und Unterthemen zu den während des Aktionsprozesses aufgetretenen Problemen sind in Abb. 4.20. zu erkennen:

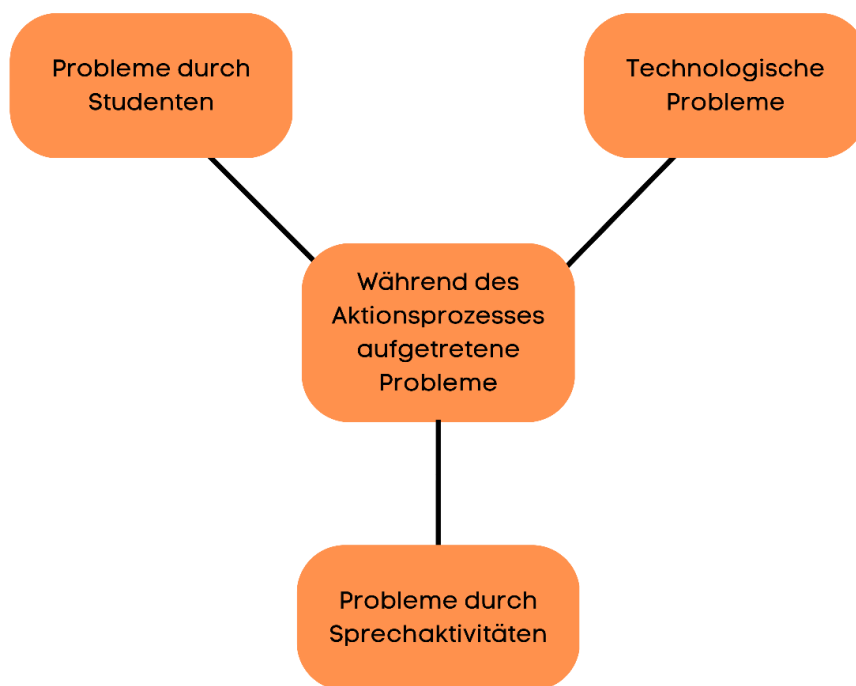


Abb. 4.20. Während des Aktionsprozesses aufgetretene Probleme

In Abb. 4.20. sind die während der Forschung entstandenen Probleme zu erkennen, die in diesem Kapitel mit ihren Lösungsvorschlägen näher beschrieben werden.

4.4.1. Probleme durch Studenten

Während der Forschung stellte die Forscherin fest, dass sie mit folgenden Problemen durch Studenten konfrontiert war; 1. Fehlende Konzentration im Unterricht : Bei der

Durchführung der Aktivitäten hören einige TN dem Unterricht nicht zu, beteiligen sich nicht am Unterricht. 2. Keine Teilnahme am Unterricht: Keine Teilnahme der TN am Unterricht. Einige Studenten halten sich zurück. 3. Die Unterrichtsatmosphäre: Die Spannung im Klassenzimmer. Die Einstellung der TN zueinander. 4. Unehrlliche Aussagen: Die unehrllichen Aussagen der TN bei der Datensammlung.

4.4.1.1. Fehlende Konzentration im Unterricht

Einige TN der Klasse beteiligen sich eher weniger am Unterricht und hörten der Forscherin und ihren Mitstudenten nicht zu und beschäftigen sich mit ihren Handys. Die Forscherin wurde eher zu Beginn der Forschung mit diesem Problem konfrontiert und gegen Ende der Forschung begegnete man diesem Problem weniger. Zu diesem Punkt hat die Forscherin in ihrem Tagebuch (15. April 2022) folgendes notiert:

Manche Studenten hören mir nicht zu und konzentrieren sich nicht auf den Unterricht. Sie beschäftigen sich mit ihren Handys oder zeichnen etwas vor sich hin. Ich muss sie ständig warnen. Sie machen es nicht heimlich und spielen auf dem Tisch mit ihren Handys weiter. (FT, 15. April 2022)

Dieses Thema wurde auch im Komitee besprochen und das Komitee hat sich dafür entschieden, dass diese TN in den Unterricht miteinbezogen werden sollen. Die Forscherin versucht diesen Teilnehmern mehr Sprechanteile im Unterricht zu geben und beauftragte diese TN mit kleinen Aufgaben.

4.4.1.2. Keine Teilnahme am Unterricht

Die freiwillige Teilnahme am Unterricht ist zu Beginn des Aktionsprozesses relativ niedrig, was die Forscherin in ihrem Tagebuch (07. April 2022) wie folgt notiert:

Es beteiligen sich immer dieselben am Unterricht. Die, die Ängste haben, halten sich relativ zurück und versuchen sich zu verstecken. Dies hat auch die Partner-Lektorin über manche TN gesagt. Manche TN sind sogar in den Unterrichtseinheiten, in denen die Sprechübungen durchgeführt werden meist nicht anwesend. (FT, 07. April 2022)

Nach dieser Besichtigung hat die Forscherin recherchiert, was sie dagegen machen kann und mit dem Komitee darüber gesprochen. Das Komitee hat vorgeschlagen, diesen Teilnehmern mehr positive Feedbacks zu geben und mehr Augenkontakt mit ihnen aufzunehmen. Des Weiteren hat die Forscherin die ängstlichen TN mit Teilnehmern, die aktiver sind, zusammengesetzt. Nachdem dieser Plan umgesetzt wurde, haben sich diese Probleme reduziert.

4.4.1.3. Die Unterrichtsatmosphäre

Auch die Unterrichtsatmosphäre war eher ein Problem zu Beginn der Forschung. Die TN der Klasse hatten sehr wenig Kontakt zueinander und unterhielten sich sehr selten. Alle TN hatten sich in Zweier- oder Dreiergruppen geschlossen und nahmen wenig Kontakt zu anderen Teilnehmern auf. Zu diesem Problem hat TN 3 folgendes in ihrem Tagebuch (14. April 2022) notiert: „Ich fühle mich in der Klasse nicht wohl und habe nicht mit jedem ein gutes Verhältnis. Die Gruppen sollten wir selbst bilden.[...]“. Es wurde auch von der Forscherin beobachtet, dass ein unangenehmes Klima in der Klasse herrschte, was sie in ihrem Tagebuch (30. März 2022) ebenfalls notierte:

Ich bin sehr aufgeregt und freue mich auf morgen. Ich hoffe die Studenten beteiligen sich am Unterricht. Manchmal habe ich das Gefühl, dass sie sich gegenseitig nicht mögen. Das kann daran liegen, dass diese Klasse erst vor kurzem neu erstellt wurde und sie sich nicht so gut kennen. Ich hoffe das wird kein Hindernis für Gruppenaktivitäten. (FT, 30. März 2022)

Um dieses Problem zu beseitigen, hat die Forscherin mit dem Komitee entschieden, die Gruppen in Gruppenaktivitäten weiterhin selbst zu erstellen und zu beobachten, wie diese Vorgehensweise das Verhältnis der TN zueinander beeinflusst. Außerdem wurde die Sitzordnung zu Beginn der Forschung umgeändert und es wurde dafür gesorgt, dass alle TN sich gegenseitig sehen.

4.4.1.4. Unehrlliche Aussagen

Bei der Datensammlung ist der Forscherin aufgefallen, dass manche TN keine ehrlichen Antworten auf die Fragen in den Interviews geben oder in der Skala nicht die wahren Antworten ankreuzten. Dazu hat die Forscherin in ihrem Tagebuch (23. März 2022) folgendes niedergeschrieben: „Ich habe bei manchen Studenten das Gefühl, dass sie ihre wahren Gefühle nicht wiedergeben. Ich muss meine Fragen in den Interviews besser formulieren[...]“. In den Interviews vor dem Aktionsprozess hat die Forscherin in ihrem Tagebuch notiert, dass einige TN nicht ausführlich aussagen, was sie fühlen. Zuvor hatte die Forscherin auch notiert, dass ein TN nur kurze Antworten auf die Fragen der Forscherin gibt: „Manche TN antworten beim Interviewen nur kurz auf Fragen. [...] TN 7 hat auch nur knappe Antworten gegeben. Ich muss mir überlegen, wie ich sie zum Sprechen bringe.(FT, 23. März 2022)“. Wie auch in der Aussage der Forscherin zu sehen, musste man nach Lösungswegen dieses Problems suchen, die in Kapitel 4.5. erläutert wurden.

4.4.2. Technologische Probleme

Während des Aktionsprozesses entstanden ebenso Probleme durch technologische Defizite, die „Das Stoppen der Videoaufnahme“ und „Das Verschwinden der LT im WhatsApp sind“.

4.4.2.1. Das Stoppen der Videoaufnahme

In der ersten Woche des Aktionsprozesses hat die Forscherin die Erfahrung mit dem Stoppen der Videoaufnahme gemacht. Am 01. April 2022 hat die Kamera die Aufnahme in der zweiten Unterrichtseinheit in der 21. Minute aufgrund eines vollen Speichers gestoppt, was die Forscherin erst nach dem Unterricht bemerkte. Dazu hat sie folgendes in ihrem Tagebuch (1. April 2022) notiert:

Heute habe ich nach dem zweiten Unterricht bemerkt, dass die Kamera nicht mehr aufnimmt. Ich hatte riesige Angst bekommen, da ich zunächst dachte, dass es gar nicht aufgenommen hat. Später sah ich, dass bis zur 21. Minute alles aufgenommen wurde und aufgrund vollen Speichers dann die Aufnahme stoppte. Ich muss den Speicher jede Woche überprüfen und mir dagegen etwas einfallen lassen. (FT, 01. April 2022)

Wie auch im Tagebuch erwähnt, hat sich die Forscherin für die darauf folgende Woche ein Aufnahmegerät besorgt und in jedem Unterricht noch eine Tonaufnahme gemacht.

4.4.2.2. Das Verschwinden der Lernertagebücher im WhatsApp

Aufgrund des versehentlichen Löschens der WhatsApp Nachrichten mit einem TN, verlor die Forscherin eine Tonaufnahme, dessen Transkription noch nicht gemacht wurde. Diese hat sie in ihrem Tagebuch (23. April 2022) notiert:

Ich habe heute einen kompletten Nachrichtenverlauf mit einem TN aus Versehen gelöscht. Gott sei Dank hatte ich alle Tonaufnahmen schon transkribiert, bis auf die Letzte. Ich habe den TN gebeten, alle Tonaufnahmen erneut zu senden. Zum Glück waren sie bei ihm noch aufbewahrt. Daraufhin habe ich beschlossen, alle Daten zur Forschung im Google Drive und auf dem PC zu sichern.

Wie auch im Tagebuch der Forscherin zu sehen, hat sie nach diesem Geschehnis beschlossen, alle Daten zur Forschung auf mehrere Arten und Weisen zu sichern.

4.4.3. Probleme durch Sprechaktivitäten

Bei der Durchführung des Aktionsprozesses ergaben sich Probleme durch die ausgewählten Sprechaktivitäten, deren Unterthemen „Chaos durch gleichzeitiges Sprechen“,

„Auswahl derselben Wörter“, „das Langweilen der TN“ und „Probleme bei Vorträgen an der Tafel“ sind.

4.4.3.1. Chaos durch gleichzeitiges Sprechen

Ein TN der Forschung hat zu zwei Aktivitäten in ihrem LT zur Sprache gebracht, dass sie es chaotisch fanden, dass sie nicht einzeln und nacheinander gesprochen haben, sondern zeitgleiche Gespräche geführt wurden. Diese Aktivitäten waren das Ratespiel in der 5. Woche und das Karrussellspeil in der 6. Woche. Beim Ratespiel haben die TN ein Turnier gemacht und mehrere Gruppen haben gleichzeitig gegeneinander gespielt. Zu diesem Tag (12. Mai 2022) hat TN 7 folgendes ausgesagt:

Bei der heutigen Aktivität hatte ich das Gefühl, dass die Stimmen gemischt waren, da die Gruppen gleichzeitig sprachen. Wenn wir allen zuhören können, können wir daraus etwas lernen denke ich. Aber wir haben heute trotzdem viel gesprochen und es war eine gute Praxis, es hat nur weniger Spaß gemacht als letzte Woche. (LT, TN 7, 12. Mai 2022)

TN 7 drückte aus, dass er es angenehmer fände, wenn sie allen zuhören könnte.

Außerdem notierte die Forscherin in ihrem Tagebuch (12. Mai 2022) zu diesem Thema folgendes:

Heute haben mich mehrere Studenten nach dem Unterricht darauf angesprochen, dass es zu laut und chaotisch war. Irgendwie hat es sich tatsächlich so unnormal angefühlt, aber andererseits sah es auch danach aus, als hätten die TN Spaß dabei und sie sprachen auch alle. (FT, 12. Mai 2022)

Beim Karrussellspeil in der 6. Woche haben sie der Reihe nach ihren Partner gewechselt und erneut gleichzeitige Gespräche geführt. Zu dieser Aktivität hat TN 7 folgendes geäußert: „[...] Wir redeten alle gleichzeitig, es wurde etwas laut. [...] (LT, TN 7, 20. Mai 2022)“.

Wie auch in seinem Tagebuch zu erkennen, hat es TN 7 gestört, dass viele TN durcheinander sprachen. Auch die Forscherin hat in ihrem Tagebuch notiert, dass einige Studenten sie darauf angesprochen haben, dass sie diese Aktivität zu chaotisch fanden.

4.4.3.2. Auswahl der selben Wörter

Bei den Vorbereitungen auf das Ratespiel in der 4. Woche war der Forscherin aufgefallen, dass die TN dieselben oder ähnliche Worterkarten vorbereiteten. Es wiederholten sich beim ersten Spiel dieselben Wörter mehrmals, was die Forscherin in ihrem Tagebuch (28. April 2022) notiert hat:

Ich habe beim Ratespiel heute bemerkt, dass viele Studenten dieselben Wörter aufgeschrieben haben und diese Wörter mehrmals während des Spiels vorkamen, welches dann auch die

Motivation der Spieler negativ beeinflusste. Das war ein riesiger Fehler von mir, ich hätte daran denken müssen. Für das nächste Spiel habe ich spontan Regeln erfunden, um dies zu verhindern. (FT, 28. April 2022)

Wie auch im Tagebuch der Forscherin zu erkennen ist, hat dieser Anlass die Studenten negativ beeinflusst und ihren Spaß am Spiel reduziert. Um dieses zu verhindern, hat die Forscherin neue Regeln ins Spiel gesetzt. „Es wäre besser gewesen, wenn wir die Worte nicht mit zwei Lektionen begrenzt hätten. Ähnliche Wörter kamen so hervor. Abgesehen davon ist die Idee für diese Aktivität ziemlich cool. (TN 7, LT, 28. April 2022)“.

Auch TN 7 hat zu diesem Punkt ihre Meinung geäußert und drückte aus, dass die Wiederholung der Wörter aufgrund begrenzter Auswahl an Lektionen vorkam.

4.4.3.3. Das Langweilen der Teilnehmer

Die Auswahl der Aktivitäten spielt eine große Rolle an der Motivation der Lerner, da zwei TN in ihren Tagebüchern wiedergaben, dass sie sich im Unterricht langweilten oder die Aktivitäten langweilig fanden. In der 3. Woche (15. April 2022), in der erneut Dialogübungen gespielt wurden, gab TN 2 an, dass es zur Langeweile führen könnte, wenn man sich wiederholt:

Diese Woche war zwar wieder gut, aber ich hatte das Gefühl, dass wir uns wiederholen. Das könnte zu Langeweile führen, wenn wir mit ähnlichen Spielen weiterführen. Ich denke, es wäre motivierender zum Sprechen, wenn wir verschiedene Arten von Aktivitäten machen würden. (LT, TN 2, 15. April 2022)

Auch TN 4 gab in der 5. Woche (12. Mai 2022), in der das Ratespiel mit neuen Regeln erneut gespielt wurde, in seiner Äußerung: „Es war die gleiche Veranstaltung wie letzte Woche, jetzt ist es ein bisschen langweilig“ an, dass es langweilig werde. Den Tagebüchern der zwei TN ist zu entnehmen, dass das Wiederholen von ähnlichen Aktivitäten sie gelangweilt hat. Außerdem ist dem Tagebuch von TN 2 zu entnehmen, dass er es motivierender fände, wenn die Aktivitäten variierender wären.

4.4.3.4. Probleme bei Vorträgen an der Tafel

Drei TN (TN 3, TN 6, TN 8) gaben an, dass es angstausslösend für sie war, allein vor der Klasse zu sein und dabei zu sprechen. In der 2. Woche haben die TN Präsentationen gehalten und durften zwar auch im Sitzen vortragen, dennoch haben alle Studenten ihre Präsentationen im Stehen und an der Tafel gehalten. In der 4. Woche standen die TN einzeln an der Tafel und

versuchten, vor der ganzen Klasse ihrer Gruppe die Wörter zu erklären. In der 7. Woche, in der man Mini-Präsentationen an der Tafel beim Sitzen hielt, haben sie versucht, ohne Vorbereitung zu sprechen.

In der zweiten Woche (07. April 2022) gab TN 6 an, dass sie schon aufgeregt war, als sie ihre Mitstudenten an der Tafel sah: „Ich hatte so eine kleine Aufregung, als ich die Leute an der Tafel gesehen habe.“ (LT, TN 6, 07. April 2022)

Schon bevor sie selbst dran den Beitragsrecht erhielt, war es angstausslösend für TN 6, ihre Kommilitonen an der Tafel gesehen zu haben.

TN 8 gab in der letzten Woche bei den Mini-Präsentationen folgendes an: „Es hätte besser sein können, es war ängstlich für mich vor der Klasse zu stehen.“ (LT, TN 8, 02. Juni 2022)

Obwohl die TN ihre Präsentationen im Sitzen hielten, gab TN 8 an, dass es ihr Angst bereitete, vor der Klasse zu stehen. Es wurde auch in den BN (02. Juni 2022) von der Forscherin festgehalten, dass sie Angstzustände zeigte:

TN 8 sah in den letzten Wochen sehr aufgelockert aus und sprach auch öfter im Unterricht. Heute war sie aber auch sehr nervös bei den Mini-Präsentationen. Sie zitterte. Ich glaube, wenn alle zu ihr schauen, hat sie immer noch Angst zu sprechen. (BN, 02. Juni 2022)

Auch zu TN 3 notierte die Forscherin in ihren BN (02. Juni 2022) Folgendes: „TN 3 sah auch sehr nervös aus und sprach sehr wenig, obwohl sie in den letzten Wochen sehr aktiv geworden war. Ich glaube, es war keine gute Idee die Präsentationen an der Tafel zu halten.“ TN 3 gab auch selbst an, dass sie nicht spontan sprechen konnte und es kam ihr ebenso so vor, als würde sie an der Tafel stehen, obwohl sie beim Sitzen sprach: „[...]Als ich heute an der Tafel stand, merkte ich, dass ich nicht spontan sprechen kann.“

Den Tagebuchauszügen und den BN ist zu entnehmen, dass es angsterregend für die TN war, da sich alle anderen TN auf sie konzentrierten und zu ihnen sahen.

4.5. Lösungsvorschläge zu den während dem Aktionsprozess aufgetretenen Problemen

Während der Forschung stellte die Forscherin fest, dass einige Probleme durch Studenten vorkamen. Um der fünften und der letzten Frage der Forschung Antwort zu finden, wurden von Videoaufnahmen zu den Unterrichten, Lernertagebüchern, Interviews mit TN und der Partner-Lektorin und dem Forschungstagebuch der Forscherin profitiert, außerdem wurden die Transkriptionen aus den Komiteetreffen genutzt und es wurde von den

Komiteefeedbacks profitiert. Es wurden Ergebnisse zum Thema gewonnen. Unter dieser Überschrift wurden 3 Unterthemen erreicht: Lösungsvorschläge zu Problemen durch Studenten, Lösungsvorschläge zu Problemen durch technische Defizite und Lösungsvorschläge zu Problemen durch Sprechaktivitäten. Die Themen und Unterthemen zu den Lösungsvorschlägen zu den während dem Aktionsprozess aufgetretenen Problemen sind in Abb. 4.21. zu erkennen:



Abb. 4.21. Lösungsvorschläge zu „während dem Aktionsprozess aufgetretene Probleme“

In Abb. 4.21. sind die Lösungsvorschläge zu den während der Forschung entstandenen Problemen zu erkennen. Es wurden zu drei Hauptprobleme Lösungen gefunden, die in diesem Kapitel näher beschrieben werden.

4.5.1. Lösungsvorschläge zu „Probleme durch Studenten“

Um die durch Studenten entstandenen Probleme zu lösen, wurden die Lösungsvorschläge zu den jeweiligen Problemen näher beschrieben und die Ergebnisse interpretiert.

4.5.1.1. Lösungsvorschläge zu „Fehlende Konzentration im Unterricht“

Bei der Durchführung der Aktivitäten hörten einige TN dem Unterricht nicht zu, beteiligten sich nicht am Unterricht. Um dieses Problem zu beseitigen, wurde im Komitee besprochen und entschieden, dass diese TN in den Unterricht miteinbezogen werden sollen. Die Forscherin versuchte, diesen Teilnehmern mehr Sprechzeit im Unterricht zu geben und beauftragte diese TN mit kleinen Aufgaben. Damit hatte die Lehrkraft an dieser Stelle viel Arbeit. Während des Unterrichts mussten die TN, die sich nicht auf den Unterricht konzentrierten, von der Forscherin identifiziert werden und die Forscherin musste spontan zum Unterrichtsthema passende Fragen stellen oder diese TN bitten, ein unbekanntes Wort zum Thema im Internet nachzuschlagen, da sie ihr Handy in der Hand hatten. Auch das Komitee (12. April 2022) beobachtete, dass die Teilnahme am Unterricht nach diesen Interventionen stieg:

Ich sehe, dass der Student, der letzte Woche mit seinem Handy spielte und uninteressiert war, in dem heutigen Unterricht aufmerksamer zuhört und sich beteiligt. Ich denke die Miteinbeziehung und das positive Feedback hat Interesse zum Unterricht geweckt. (Komiteetreffen, 12. April 2022)

Außer den oben genannten Lösungsvorschlägen wurde auch zur Sprache gebracht, dass das positive Feedback bei dem Lerner Interesse am Unterricht weckte.

4.5.1.2. Lösungsvorschläge zu „Keine Teilnahme am Unterricht“

Auch vom Hauptthema der Studie ausgehend, ist zu erkennen, dass einige Studenten, hauptsächlich, die die zum TN gewählt wurden, nicht oft am Unterricht teilnahmen und sich zurückhielten. Das hat nicht zu bedeuten, dass sie nicht zuhören oder sich nicht konzentrieren, sondern sie nahmen nicht freiwillig am Unterricht teil. Um dieses Problem zu beseitigen, hat die Forscherin versucht, diesen Teilnehmern mehr Sprechzeit im Unterricht zu geben und sie mit positiven Feedbacks zu belohnen. Des Weiteren wurden diese ängstlichen TN mit Teilnehmern zusammengesetzt, die weniger Ängste aufzeigten. Es war zu erkennen, dass die Zusammenarbeit von ängstlichen Teilnehmern mit den weniger ängstlichen dazu diente, dass sich diese TN mehr am Unterricht beteiligten und sich wohler fühlten. Zu diesem Punkt hat ein TN folgendes geäußert: „Die heutige Aktivität kam mir nicht so schwierig vor, da mein Partner mir bei den Proben sehr geholfen hat. Ich fühlte mich sicher. [...] (LT, TN 4, 14. April 2022) “.

Die Forscherin hat ebenfalls in ihrem Tagebuch (15. April 2022) festgehalten, dass diese Vorgehensweise die TN positiv beeinflusst hat: „Das Zusammenbringen von ängstlichen

Studenten mit eher weniger ängstlichen funktioniert wirklich gut. Die ängstlichen TN werden unterstützt, welches sie ermutigt.“

Den obigen zwei Aussagen ist zu entnehmen, dass diese Methode die ängstlichen TN ermutigt hat und sie sich beim Sprechen durch ihre aktiven Partner sicherer fühlten.

Außerdem wählte die Forscherin interessante Themen aus, zu denen sich die TN zu äußern versuchten und setzte in Gruppenspielen einen Preis aus. Diese dienten dazu, dass sich die TN anstatt auf ihre Ängste auf den Preis konzentrierten:

Da es einen Preis gab und wir für unsere Gruppe kämpften, gab ich mir mehr Mühe. Diese haben zur Motivation beigetragen. Keiner hat sich über die Aussprache oder der Fehler der anderen interessiert, alle waren auf das Gewinnen fokussiert. (LT, TN 3, 13 Mai 2022)

Ich konnte viele Wörter erraten lassen. Da in Form eines Turniers stattfand, motivierte es uns, und die Tatsache, dass es am Ende einen Preis gab, brachte uns dazu, mehr zu sprechen. (LT, TN 4, 12. Mai 2022)

Es ist von Bedeutung, dass man mit interessanten Themen und Preisen in Gruppenspielen den Fokus der Lerner ablenken kann und dies dazu dient, dass ihre Gedanken wie „was denken die anderen, wenn ich Fehler mache?“ oder „spreche ich komisch?“ in den Hintergrund rücken.

4.5.1.3. Lösungsvorschläge zu „die Unterrichts Atmosphäre“

Zu Beginn der Forschung hielt die Forscherin in ihrem Tagebuch fest, dass eine Spannung im Klassenzimmer zu spüren ist und die Atmosphäre im Klassenzimmer nicht als positiv bewertet werden kann:

In dieser Klasse ist eine Spannung zu spüren. Die Klasse wurde erst vor kurzem erstellt und die TN wurden von unterschiedlichen Klassen zusammengemischt. Viele Studenten kennen sich noch nicht. Daher schämen sie sich auch voreinander. Ein weiteres Problem ist auch, dass diese Klasse aus erfolgreichen Teilnehmern besteht, die die A1 Prüfung bestanden haben. Sie haben Angst, nicht gut genug im Gegensatz zu ihren Kommilitonen zu sein, glaube ich. (FT, 28. März 2022)

Um dieses Problem zu lösen, wurden möglichst viele Partner- und Gruppenarbeiten in den Aktionsprozess eingeplant. Damit nicht in jeder Übung dieselben Gruppen entstehen, wurden die Gruppen von der Forscherin erstellt. Es wurde darauf geachtet, dass in jeder Übung die Gruppen erneut erstellt wurden. Schon in der ersten Woche (01. April 2022) wurden diese Veränderungen von TN 2 bemerkt und im Tagebuch geäußert:

Das System hat sich ganz leicht geändert, und trotz dieser kleinen Änderung kann ich sagen, dass sich die Atmosphäre im Unterricht verändert hat. Im Gegensatz zum normalen Unterricht nahm die ganze Klasse aufmerksamer und aufgeregter teil.

Auch TN 7 betonte am Ende der Forschung im Interview (16. Juni 2022), dass sich die Atmosphäre in der Klasse gebessert hat: „Die Atmosphäre ist auch besser in der Klasse. Das hat geholfen.“

Auch TN 2 drückte aus, dass durch die Gruppenaktivitäten ein Gemeinschaftsgefühl in der Klasse entstanden sei: „[...] Ein Vorteil dieser Gruppenaktivitäten ist auch, dass die Klasse sich mittlerweile besser kennt und ein Gemeinschaftsgefühl entstanden ist. (LT, TN 2, 12. Mai 2022)“

Sie betont auch, dass sich die Kommilitonen durch diese Gruppenaktivitäten besser kennengelernt haben. Dieses Geschehnis ist auch dem Komitee aufgefallen. In dem KT am 24. Mai 2022 brachte die Betreuerin zur Sprache, dass sich die Kommunikation unter den Teilnehmern verbessert hat: „Es kann in der Klasse beobachtet werden, dass die Kommunikation unter allen Teilnehmern und die Atmosphäre sich verbessert hat.“

Die Einstellung der TN zueinander hat sich durch diese Vorgehensweisen gebessert und sie haben die Gelegenheit gehabt, sich gegenseitig besser kennenzulernen.

4.5.1.4. Lösungsvorschläge zu „unehrliche Aussagen“

Es wurde beobachtet, dass TN 6 nicht über ihre Angstgefühle spricht und der Forscherin vortäuschte, dass er über keine Sprehangst verfügt. Für eine detailliertere Ausdrucksweise der Gefühle beim Sprechen versuchte die Forscherin ein gutes Verhältnis mit diesen TN aufzubauen, sie besser kennenzulernen und in Interviews und alltäglichen Gesprächen mit den TN spezifische Fragen zu stellen, auf die sie nicht kurz und knapp antworten können. In der 4. Woche des Aktionsprozesses drückte TN 6 aus, dass sie bisher nicht ihre realen Gefühle beim Sprechen in der ZS zu Wort brachte: „[...] Ich habe versucht, Sie zu überzeugen, dass ich problemlos sprechen kann, obwohl ich innerlich wusste, dass ich nicht sprechen kann.[...] (LT, TN 6, 28. April 2022) “

Außerdem hatte auch TN 8 nach den Ergebnissen der Skala laut Vortest keine Sprehangst. Dennoch wurde aber durch die Beobachtungen des Komitees und der Forscherin festgestellt, dass TN 8 ängstliche Symptome aufzeigte. In dem Zwischeninterview mit TN 8 (20. April 2022) sprach er ebenso aus, dass er beim Sprechen in der ZS ängstliche Gefühle empfand:

Auszug 1 :

[...]Forscherin: Wie fühlen Sie sich, wenn Ihnen das Wort im Deutschunterricht gegeben wird?

TN 8: Ich wusste nicht so richtig, was ich fühle. Und ich wollte nicht sagen, dass ich Angst beim Sprechen habe, weil ich nicht wusste, was Sie dann von mir verlangen. Ich hatte Angst, dass Sie uns zum Sprechen zwingen oder so.

Forscherin: Und was denkst du jetzt?

TN 8: Ich habe gesehen, dass die Aktivitäten Spaß machen und Sie uns nicht zwingen, sondern spielerisch lehren. Ich habe jetzt auch ein besseres Verhältnis zur Klasse. Wir haben uns in Gruppenaktivitäten besser kennengelernt. Außerdem machen alle Fehler, es ist mir nicht mehr so wichtig, was sie über mich denken, wenn ich Fehler mache. [...]

TN 8 betonte am 20. April 2022, dass er zu Beginn Angst davor hatte, zum Sprechen gezwungen zu werden, wenn er seine Ängste zeigte. Als er aber später sah, dass der Unterricht spielerisch verlief, er jetzt durch Gruppenaktivitäten ein besseres Verhältnis zu Mitstudenten hatte und er sah, dass alle Fehler machen, sei es ihm egal gewesen, was andere Kommilitonen nun dachten.

Es ist zu erkennen, dass Gruppenaktivitäten und die spielerische Vorgehensweise im Unterricht bzw. die aufgelockerte Atmosphäre auch dazu gedient hat, dass sich die TN mit ihren Gefühlen mehr auseinandersetzten und sie mit der Forscherin teilten.

4.5.2. Lösungsvorschläge zu „technologische Probleme“

In diesem Kapitel werden Lösungswege zu Problemen durch technologische Defizite, wie „das Stoppen der Videoaufnahme“ und „das Verschwinden der LT im WhatsApp sind“ vorgestellt.

4.5.2.1. Lösungsvorschläge zu „das Stoppen der Videoaufnahme“

Aufgrund des vollen Speichers der Kamera wurde eine Unterrichtseinheit nicht vollständig aufgenommen, welches erst nach dem Unterricht bemerkt wurde. Um diesem Problem zu entgehen, wurde in jeder Unterrichtseinheit noch eine Tonaufnahme gemacht, die auch bei unverständlichen Gesprächen dazu diente, sie von der Tonaufnahme zu transkribieren.

4.5.2.2. Lösungsvorschläge zu „das Verschwinden der Lernertagebücher im WhatsApp“

Bei der Datensammlung wurden unterschiedliche Wege verwendet. Um die Lernertagebücher der TN zu sammeln, wurden Tonaufnahmen über WhatsApp verlangt, die die TN nach jedem Tag des Aktionsprozesses der Forscherin sendeten. Aufgrund des versehentlichen Löschs der WhatsApp Nachrichten mit einem TN, verlor die Forscherin eine Tonaufnahme, dessen Transkription noch nicht gemacht wurde. Um dieses Problem zu lösen und als Maßnahme gegen ähnliche Probleme wurden alle Daten und Video-Tonaufnahmen in Google Drive und auf dem Computer gesichert.

4.5.3. Lösungsvorschläge zu „Probleme durch Sprechaktivitäten“

Es werden Lösungsvorschläge zu Problemen durch die ausgewählten Sprechaktivitäten gemacht, deren Unterthemen „Chaos durch gleichzeitiges Sprechen“, „Auswahl derselben Wörter“, „das Langweilen der TN“ und „Probleme bei Vorträgen an der Tafel“ sind.

4.5.3.1. Lösungsvorschläge zu „Chaos durch gleichzeitiges Sprechen“

Um das Chaos im Klassenzimmer zu vermeiden, das in der 5. Woche beim Turnier zum Ratespiel und in der 6. Woche beim Karrussellspeil vorkam, versuchte die Forscherin, die Vielfalt der Aktivitäten zu erhöhen und nicht immer Aktivitäten zu organisieren, in denen alle TN zeitgleich sprachen. Dennoch wollte die Forscherin diese „chaotischen“ Aktivitäten auch nicht ganz auslassen, da zwei TN sich in Aktivitäten, in denen mehrere Personen gleichzeitig sprechen und die Klasse nicht auf eine Person fixiert ist, wohler beim Sprechen fühlten. TN 5 drückte in seinem Tagebuch (20. Mai 2022) aus, dass er bequemer reden kann, wenn alle gleichzeitig sprechen:

Das Thema war gut, dabei haben sich alle richtig kennengelernt und der Zeitdruck hat mich dazu gezwungen schnell zu fragen, weil das Thema sehr interessant war. Es war zwar chaotisch als alle sprachen, aber andererseits angenehm. Wir können bequemer reden, wenn alle gleichzeitig reden.
Die Tatsache, dass nicht alle zuhörten, nahm mir den Stress ab. (LT, TN 5,, (20. Mai 2022)

Außerdem ist es erwähnenswert, dass es stressabnehmend ist, wenn nicht alle ihm beim Sprechen zuhören. TN 6 brachte zwei Mal in seinen Tagebüchern zur Sprache, dass es angenehmer für ihn sei, wenn nicht alle TN ihm zuhörten: „Ich fühlte mich besser, weil wir alle getrennt spielten. Es fühlt sich wohler an, wenn nicht alle auf dich hören. (LT, TN 6, 13. Mai 2022)“. Und am 20. Mai wiederholte er diese erneut: „Der Unterricht hat Spaß gemacht.

Ich war nicht aufgeregt, als ich Fragen stellte, wir unterhielten uns alle gleichzeitig. Niemand hat sich auf mich konzentriert. (LT, TN 6, 20. Mai 2022)“.

Um alle TN im Unterricht anzusprechen, spielt die Vielfalt der Aktivitäten eine bedeutende Rolle.

4.5.3.2. Lösungsvorschläge zu „Auswahl derselben Wörter“

Beim Erstellen der Worterkarten im Ratespiel, welches zwei Wochen lang mit wechselnden Regeln gespielt wurde, wurde beobachtet, dass die TN dieselben Wörter auf die Karten schrieben und hauptsächlich Nomen auswählten. Dies hatte die Forscherin in ihrem Tagebuch (28. April 2022) niedergeschrieben: „Heute wurden mehrmals dieselben Wörter geschrieben und diese kamen beim Spielen wiederholend vor. Das hat uns demotiviert. Für morgen habe ich neue Regeln gesetzt.“

Am kommenden Tag wurde das Spiel erneut mit neuen Regeln gespielt:

- Jede Gruppe erstellt aus einer Lektion des Lehrbuches Worterkarten.
- Jede Gruppe erstellt insgesamt 90 Karten mit mindestens 30 Verben, 30 Nomen und 30 Adjektive.
- Die Forscherin kontrolliert die erstellten Wörter.

Die neuen Regeln dienten dazu, dass keine Wiederholungen vorkamen und möglichst viele Wörter erklärt wurden. Es wurden Wörter aus neu gelernten Lektionen vorbereitet, die die Forscherin vor dem Spiel kontrollierte. Dies sollte dazu dienen, dass dieselben Wörter rausgenommen wurden und Schreibfehler korrigiert wurden. Auch TN 7 fand den zweiten Tag mit neuen Regeln besser: „Heute waren die Worte schöner, es war gut, dass Sie sowohl Adjektiv, Verb und Nomen als Regel gesetzt haben. Wir haben verschiedene Wörter gelernt. Es war noch besser als gestern. (LT, 29. April 2022)“

4.5.3.3. Lösungsvorschläge zu „das Langweilen der Teilnehmer“

Es wurde von den Teilnehmern zur Sprache gebracht, dass sie sich bei wiederholenden Aktivitäten langweilen. Auch das Komitee (18.04.2022) hatte dies beobachtet und betonte die Variation von Aktivitäten: „Es wäre besser, wenn wir unterschiedliche Aktivitäten aussuchen. Ein zweites Mal mit Dialogübungen war ausreichend. Es könnte zur Langeweile führen.“.

Den Empfehlungen des Komitees wurde gehört und die Forscherin suchte für jede Woche mindestens zwei Aktivitäten mit interessanten Themen aus, die dem Komitee vorgestellt wurden und für die kommenden Unterrichtseinheiten ausgewählt wurde. Somit wurde dieses Problem gelöst, welches auch die TN in ihren Tagebüchern erläuterten: „Wir lernten, ohne uns zu langweilen. Das ist mir wichtig. Das motiviert und meine Teilnahme steigt. Ich finde es gut, dass es verschiedene Veranstaltungen wie diese gibt. (LT, TN 2, 28. April 2022)“ und „die heutige Veranstaltung war gut. Ich konnte Fragen stellen und beantworten und konzentrierte mich auf das Thema. Das Thema Johnny Depp war gut, aktuell, ein Thema, das mich interessiert. Wir haben viele Wörter gelernt (LT, TN 4, 20. Mai 2022)“.

Auch TN 5 gab in seinem Tagebuch dasselbe an: „Das Thema war gut, dabei haben sich alle richtig kennengelernt und der Zeitdruck hat mich dazu gezwungen schnell zu fragen, weil das Thema sehr interessant war (LT, TN 5, 20. Mai 2022)“.

Den Aussagen der drei TN ist zu entnehmen, dass es für sie von Bedeutung ist, mit interessanten Themen zu lernen. Die Abwechslung von Aktivitäten und der Themen verhinderte die Langeweile.

4.5.3.4. Lösungsvorschläge zu „Probleme bei Vorträgen an der Tafel“

Wie auch in Kapitel 4.4.3.4. erwähnt, haben drei TN angegeben, dass sie beim Stehen an der Tafel sich nicht wohl fühlten und dies angsterregend für sie war. Außerdem ließ es sie sich auch nicht wohl fühlen, wenn beim Sprechen die ganze Klasse sich auf sie konzentrierte. Um dieses Problem zu lösen, hatte die Forscherin den Teilnehmern angeboten, ihre Präsentationen in der zweiten Woche auch in Zweiergruppen machen zu dürfen, um von der Unterstützung des Partners zu profitieren. Zu diesem Punkt hat sich TN 2 am 08. April 2022 wie folgt geäußert:

[...] Ich habe geschwitzt und gezittert. Trotzdem habe ich mich angestrengt, es fortzusetzen und die mir gegebene Arbeit fertigzustellen. Ich fühlte mich auch gegenüber meinem Partner verantwortlich und habe ihn auch als Unterstützung gespürt. Zum Glück war ich nicht allein. (LT, TN 2, 08. April, 2022)

Auch TN 3 hatte eine ähnliche Aussage in ihrem Tagebuch gemacht, in der sie angab, dass sie es schlimmer fände, wenn sie allein wäre:

[...] Es hat sich gut angefühlt, auch mal frei sprechen zu können oder müssen. Ich habe nicht gedacht, dass ich das könnte, deshalb habe ich meine Präsentation auch direkt abgelesen. Es war nicht so schlimm, weil ich nicht allein an der Tafel war. (LT, TN 3, 08. April 2022)

Des Weiteren wurde versucht, die Aktivitäten möglichst in Gruppen zu spielen, in denen sie ebenfalls die Unterstützung ihrer Gruppen spüren sollten. Die Gruppen wurden von der Forscherin erstellt, um ungefähr gleichstarke Gruppen zu bilden und ängstliche TN zu unterstützen. Es wird versucht, im Diskussionsteil präziser auf diese Faktoren einzugehen.

5. SCHLUSSFOLGERUNG

In diesem Abschnitt werden Schlussfolgerungen in Bezug auf die erhaltenen Ergebnisse vorgestellt und schließlich werden im zweiten Teil, basierend auf den Ergebnissen, einige Vorschläge für die durchgeführte Forschung und für weitere Forschungen gemacht.

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wurde eine Aktionsforschung durchgeführt mit dem Zweck, die Sprechangst der TN in der Fremdsprache Deutsch anhand von Sprechaktivitäten zu reduzieren. Dabei wurden sowohl qualitative wie auch quantitative Datenerhebungsinstrumente angewendet. Zunächst wurde die Skala durchgeführt, um die TN mit hoher Sprechangst zu identifizieren. Im Nachhinein wurden Interviews mit diesen TN durchgeführt. Es wurden sieben Wochen lang wöchentliche Aktionspläne erstellt, die nach jeder Unterrichtswoche dem Komitee vorgestellt und mit deren Genehmigung im Unterricht durchgeführt, transkribiert und erneut dem Komitee gesendet wurden. Während und nach dem siebenwöchigen Aktionsprozess wurden die erhobenen Daten analysiert und es wurden Befunde zu diesen erreicht. Dieser Abschnitt wird in Bezug auf die in der Forschung gewonnenen Erkenntnisse und den Unterzweck der Forschung strukturiert. In diesem Zusammenhang wurden auf der Grundlage der Ergebnisse zu den während der Analyse aufgedeckten Unterthemen zum Forschungsprozess Schlussfolgerungen gezogen und diese vorgestellt. Diese Unterthemen sind: Die Sprechangst der TN vor der Forschung, während des Aktionsprozesses entstandene Probleme, Lösungsvorschläge zu den entstandenen Problemen, die Sprechangst der TN nach der Forschung und Faktoren, die die Sprechangst beeinflussen.

Im Rahmen der Forschung wurde die Sprechangst in der deutschen Sprache Skala von Şahin Toptaş (2021) in der ganzen Klasse durchgeführt, um auf die erste Forschungsfrage: „Besteht Sprechangst bei türkischen Deutschlernern an der Vorbereitungs-klasse der Osmangazi Universität?“ Antwort zu finden. Mit den Ergebnissen der Skala wurden sieben TN erreicht, deren Sprechangst in Bezug auf die Fremdsprache über dem Durchschnitt der Klasse lag und als mäßig bewertet wurde. Dennoch wurden mit diesen TN Interviews vor der Forschung durchgeführt, in denen ihre Sprechangst hinterfragt wurde und Antwort für die Gründe des Vorhandenseins der Ängste und die möglichen Wege für die Reduzierung dieser Angst gesucht wurden. Ein TN, der keine hohe Sprechangst in der Skala aufwies, wurde nach der dritten Woche der Forschung mit der Entscheidung des Komitees ebenso zur Arbeitsgruppe hinzugefügt und näher untersucht. Außerdem wurden mit der Partner-Lektorin ebenfalls Interviews durchgeführt, welche die ausgewählten TN ebenfalls als ängstlich

definierte. Es wurde sowohl von qualitativen wie auch von quantitativen Datenerhebungsinstrumenten profitiert, um die Sprechangst der TN vor der Forschung festzustellen.

In Übereinstimmung mit den Ergebnissen der durchgeführten Datenanalysen wurden fünf grundlegende Probleme bei der Durchführung von Aktivitäten identifiziert, die als Antwort zur dritten Frage der Arbeit: „Welche Probleme sind bei der Umsetzung der Aktivitäten aufgetreten?“ dienen. Bei der Durchführung der Sprechaktivitäten wurden Probleme durch Studenten, Probleme durch Sprechaktivitäten und technologische Probleme festgestellt. Nachdem diese Probleme während des Forschungsprozesses aufgetreten sind, erstellte die Forscherin Aktionspläne, um diese Probleme mit diesen Aktionsplänen zu lösen. Während der Forschung wurden Probleme durch Studenten, Probleme durch Sprechaktivitäten und technologische Probleme festgestellt. Zu diesen wurden Lösungsvorschläge gemacht, die in Kapitel 4.5. näher beschrieben wurden.

Um die zweite Frage der vorliegenden Arbeit zu beantworten und herauszufinden, welchen Einfluss Sprechaktivitäten, die in einer systematischen Reihenfolge durchgeführt werden, auf die Sprechangst der Lerner haben, wurde im Rahmen der Forschung die Sprechangst in der deutschen Sprache Skala von Şahin Toptaş (2021) in der ganzen Klasse erneut durchgeführt. Um die Entwicklung der ganzen Klasse zu bestimmen, wurden die Ergebnisse zur Skala im Vortest mit denen im Nachtest verglichen. Während vor dem Aktionsprozess 2, 52 Punkte als Klassendurchschnitt erreicht wurden, hat sich nach dem Aktionsprozess die Sprechangst der Gesamtgruppe auf 2,07 Punkte reduziert. Es ist erwähnenswert, dass zwei TN beim Ausfüllen der Skala im Vortest angegeben haben, dass sie sich ihrer Ängste nicht bewusst waren oder sie nicht ehrlich ausfüllen wollten und daher niedrigere Punkte erreichten. Aus den Ergebnissen konnte man herauslesen, dass ein signifikanter Unterschied zwischen den Ergebnissen der Skala der ganzen Klasse im Vergleich vom Vortest zum Nachtest bestand. Um die Entwicklung der Fokusgruppe näher zu beschreiben, wurden ebenso die Punkte der Skala im Vortest und Nachtest verglichen und es wurde auch von den Transkriptionen profitiert, die die Forscherin von allen Lerntagebüchern der TN, Forschertagebüchern, BN, von Interviews vor und nach dem Aktionsprozess, den Videoaufnahmen und Auszügen aus den Aktivitäten, den Interviews mit der Partner-Lektorin und den Feedbacks des Komitees erhalten hat. Nach der Forschung wurden anhand der quantitativen und qualitativen Daten festgestellt, dass bei sieben TN eine Reduzierung der

Sprechangst in der deutschen Sprache bestand. Bei TN 6 hingegen zeigten die Ergebnisse zur Skala, dass ihre Sprechangst in der Sprache gestiegen sei, während qualitative Ergebnisse zu TN 6 das Gegenteil widerspiegeln. Dabei war aus den Interviews mit TN 6 zu entnehmen, dass sie sich ihrer Sprechangst vor dem Aktionsprozess nicht bewusst war und die Skala im Vortest nicht ihre realen Ängste zeigten. Die Ergebnisse zum Nachtest hingegen, die bei 2,65 Punkten liegen, spiegeln ihre aktuelle Sprechangst nach der Forschung wider und es lässt sich daraus die Erkenntnis ableiten, dass ihre Sprechangst nach dem Aktionsprozess auf mäßigem Niveau liegt. Auch in den qualitativen Daten ist ein Fortschritt zu TN 6s Sprechangst zu erkennen. Auch die Partner-Lektorin drückte im Interview nach dem Aktionsprozess aus, dass die TN in der Sprechprüfung große Fortschritte zeigten. Resümierend lässt sich die Schlussfolgerung ziehen, dass sich die Sprechangst der Arbeitsgruppe und der Gesamtgruppe durch den Aktionsprozess reduziert haben.

Die fünfte Frage der Arbeit lautete: „Welche Faktoren wirken sich positiv auf die Sprechangst der Lerner aus?“. Um diese zu beantworten, wurden infolge der analysierten Daten folgende Faktoren erreicht, die die Sprechangst der TN positiv beeinflussten und der fünften Frage der vorliegenden Arbeit als Antwort dienten: Faktoren, die sich ferner positiv auf die Sprechangst der Lerner auswirken, sind zum einen die Arbeitsformen wie Partner- und/oder Gruppenarbeiten. Insbesondere die Variation von Aktivitäten hinterlässt einen positiven Eindruck im Hinblick auf die Sprechangst. Auch die Erkenntnis, dass alle TN Fehler machen, zählt zu den ausschlaggebenden Faktoren. Zudem ist der Verlauf des Unterrichts in der ZS einflussreich. Positive Auswirkung stellt weiterhin die Vorbereitung zum Gesprächsthema auf, zumal es sich um interessante Themen handelt. Hier ist auch die Einstellung der Lehrkraft besonders ausschlaggebend. Hierzu zählen insbesondere positive Feedbacks. Auch die angenehme Klassenatmosphäre beeinflusst Faktoren, die sich positiv auf die Sprechangst auswirken. Wettbewerbe und Preise stellen ebenfalls wichtige Faktoren dar. Schlussendlich führt die Erweiterung des Vokabulars auch zur Minderung von Sprechangst und bildet damit einen wichtigen Faktor.

Als negativ beeinflussend bzw. angsterregend hingegen wurden Aktivitäten genannt, bei denen man allein und vor der Klasse steht. Außerdem könnten Probleme, die während des Aktionsprozesses entstanden sind und in Kapitel 4.1.2. näher beschrieben wurden, ebenso als negativ beeinflussende Faktoren aufgezählt werden, deren Lösungsvorschläge in 4.1.3. gemacht wurden.

Vorschläge

In diesem Abschnitt werden Vorschläge für zukünftige Arbeiten im Bereich der Sprechangst in der Fremdsprache Deutsch und für Sprechangst im allgemeinen FSU gemacht. Basierend auf den Ergebnissen der vorliegenden Arbeit können folgende Empfehlungen für die Durchführung der Aktivitäten und zukünftige Forschungen ausgesprochen werden: Es können deutsche Sprechclubs an Universitäten erstellt werden, damit Studenten mehr mündlichen Kontakt zur Fremdsprache aufnehmen können. Auch der Schwerpunkt der Sprechfertigkeit könnte mehr in den Vordergrund rücken und eine Vielfalt von Sprechaktivitäten und Unterrichtsthemen sollte ebenfalls bestehen. Dabei ist es von Bedeutung, dass Lehrkräfte ihre Klasse und einzelne Lerner besser kennenlernen und den Bedürfnissen dieser entsprechen, welches für eine lockere Klassenatmosphäre dienen könnte. Für eine bessere Atmosphäre könnte ein lernerorientierter Sprechunterricht mit Partner- und Gruppenarbeiten und kooperativem Lernen ebenso dienen. Lehrkräfte könnten die Lerner mit positiven Feedbacks Lerner zum Sprechen motivieren. Dabei ist eine hohe Fehlertoleranz für einen angenehmeren Sprechunterricht in der Fremdsprache sehr wichtig. Außerdem könnte Vorwissen zu Gesprächsthemen ebenfalls zur Reduzierung der Sprechangst dienen. Für fernere Studien kann empfohlen werden, dass die Studie auch in einer größeren Gruppe und in einer anderen Klasse mit einem höheren Sprachniveau durchgeführt werden kann. Es wäre auch empfehlenswert, dass der Forscher und die Lehrkraft, die die Aktivitäten durchführen, verschiedene Personen sein können. Es könnte dazu dienen, dass die Lerner keine Angst um ihre Noten haben und sich offener ausdrücken. Von Bedeutung wäre auch eine Langzeitstudie mit diesen TN, um zu untersuchen, wie sie sich auf dem Weg zu B2/C1 entwickeln.

LITERATURVERZEICHNIS

- Adamczak-Krysztofowicz, S., Schmidt-Bernhardt, A. und Storozenko, V. (2017). Sprechhemmungen bei multikulturellen Austauschprojekten und ihre Wirkung auf interkulturelles Lernen an Hochschulen. *Glottodidactica*, 44 (2), 193–214.
- Aktaş, T. (2005). Yabancı Dil Öğretiminde İletişimsel Yeti. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 1 (1), 89-100.
- Arnold, J. und Brown, D. (1999). A map of the terrain. In: J. Arnold (Hg.), *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1-24.
- Avrupa Konseyi (2009). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment* (10. baskı). Cambridge: Cambridge University Press.
- Aydın, B. (1999). *Konuşma ve yazma derslerinde yabancı dil öğrenimindeki kaygı nedenleri*. Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aydın, B., Bayram, F., Canıdar, B., Çetin, G., Ergünay, O., Özdem, Z. ve Tunç, B. (2009). Türkiye’deki İngilizce öğretmenlerinin dil öğretiminin duyuşsal alanı üzerine görüşleri. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (1), 263-280.
- Aydın, S. und Zengin, B. (2008). Yabancı dil öğreniminde kaygı: Bir literatür özeti. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4 (1), 81-94.
- Beck, A. und Emery, G. (2005). *Anksiyete bozuklukları ve fobiler*. İstanbul: Litera Yayıncılık.
- Berg, B. L. (2001). *Qualitative research methods for the social sciences* (4. Auflage). Boston: Allyn and Bacon.
- Bohn, R. und Schreiter, I. (2001). Sprachlernspiele. In: G. Henrici und C. Riemer (Hg.), *Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen*. (3.Auflage, 2 Bände). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren Perspektiven Deutsch als Fremdsprache, 1, 419–436.
- Brown, H. D. (2002). *Principles of Language Learning and teaching*. (4.Auflage). New York: University of Phoenix.

- Bogdan, R. C. und Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theories and methods* (5. Auflage). Boston: Pearson.
- Boldan, M. N. (2019). *A study on foreign language speaking anxiety of pre-service ELT teachers*. Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Braun, V. und Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), 77-101.
- Brewster, J., Ellis, G., und Girard, D. (2004). *The primary English teacher's guide*. London: Penguin.
- Çakır, İ. (2004). Designing activities for young learners in EFL classrooms. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24 (3), 101-112.
- Cavkaytar, S. (2009). *Dengeli okuma yazma yaklaşımının Türkçe öğretiminde uygulanması: İlköğretim 5. sınıfta bir eylem araştırması*. Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Cheng, Y., Horwitz, E. K., und Schallert, D. L. (1999). Language anxiety: Differentiating writing and speaking components. *Language Learning*, 49 (3), 417–446.
- Creswell, J. W. (2013). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (4. baskı). (Çev.: S. B. Demir). Ankara: Eğiten Kitap Yayınları.
- Dauvillier, C. und Meese, H. (2004). *Spiele im Deutschunterricht*. Fernstudieneinheit 28, Universität Kassel und Goethe – Institut. München: Langenscheidt.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında yabancı dil öğretimi*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Demirel, Ö. (2007). *Yabancı dil öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Dörnyei, Z. (2007). Creating a motivating classroom environment. J. Cummins und C. Davison (Ed.), *International handbook of English language teaching* (S. 719-731). New York, USA: Springer Science+Business Media.
- Duden - Deutsches Universalwörterbuch: [das umfassende Bedeutungswörterbuch der deutschen Gegenwartssprache mit mehr als 500 000 Stichwörtern, Bedeutungsangaben

- und Beispielen ...]. (2011). 7. überarb. und erw. Aufl. Mannheim [u.a.]: Bibliographisches Institut.
- Edmondson, W. und House, J. (2000). *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Tübingen: Franke Verlag.
- Enez, M. (2017). Angstgefühle von DaF-Lernenden in Gesprächssituationen im Unterricht- eine kontrastive Analyse im internationalen Kontext. *Diyalog Interkulturelle Zeitschrift Für Germanistik*, 5 (1), 171-185.
- Fischer, S. (2005). Sprechmotivation und Sprechangst im DaF-Unterricht. *German as a foreign language*. 3, 31-45.
- Freud, S. (1933). *Neue Folge der Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse*, GW Band 15, London: Imago Publishing.
- Gardner, R. C. ve MacIntyre, P. D. (1993a). A student's contribution to second language learning: Part II, affective factors. *Language Teaching*, 26, 1-11.
- Gardner, R. C. und MacIntyre, P. D. (1993b). On the measurement of affective variables in second language learning. *Language Learning*, 43, 157-194
- Gardner, R.C., Masgoret, A.M., Tennant, J. und Mihic, L. (2004). Integrative motivation: Changes during a year-long intermediate-level language. *Language Learning*, 54 (1), 1-34.
- Grätz, R. (2001). Vom Spielen, Leben, Lernen. *Fremdsprache Deutsch*, 25, 5–8.
- Glesne, C. (2013). *Nitel araştırmaya giriş* (3. baskı). (Çev.: A. Ersoy ve P. Yalçınoglu). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Hendricks, C. (2006). *Improving schools through action research: A comprehensive guide for educators*. Boston: Pearson Education Yayınları.
- Hengirmen, M. (1993). *Yabancı dil öğretim yöntemleri*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Henrici, G. und Riemer, C. (1996). *Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen*. Darmstadt: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.

- Hoppe, H. (1983). Spiel im Deutsch- und Fremdsprachenunterricht. Begründungen und Kriterien für die fächerspezifische Spielauswahl und -verwendung. In: K. J. Kreuzer (Hg.), *Handbuch der Spielpädagogik*. 1. Aufl. 2 Bände. Düsseldorf: Schwann (Spiel im frühpädagogischen und schulischen Bereich, 2), 285–303.
- Horwitz, E. K. (1986). Preliminary evidence for the reliability and validity of a foreign language anxiety scale. *TESOL Quarterly*, 20, 559-562.
- Horwitz, E. K. und Young, D. J. (1991). *Language anxiety. From theory and research to classroom implications*. Englewoodcliffs, N. J.: Prentice Hall, 153-168.
- Horwitz, E. K. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 112-126.
- Horwitz, E. K. (2010). Foreign and second language anxiety. *Language learning*, 43, 154-167.
- Huneke, H. W. und Steinig, W. (2010). *Deutsch als Fremdsprache: eine Einführung* (5.Auflage). Berlin: Erich Schmidt.
- Hüllen, W. (1979). *Didaktik des Englischunterrichts*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- James, E. A., Milenkiewicz, M. T. und Bucknam, A. (2008). *Participatory action research for educational leadership: Using data-driven decision making to improve schools*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Jaspers, K. (1973). *Gefühle und Gemütszustände. Allgemeine Psychopathologie* (9. Auflage). Springer. Berlin-Heidelberg-New York.
- Jentges, S. (2007). Effektivität von Sprachlernspielen. Zur Theorie und Praxis des Spieleinsatzes im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht. *Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren Perspektiven Deutsch als Fremdsprache*, 21.
- Johnson, A. P. (2015). *Eylem Araştırması El Kitabı*. (Çev.: Y. Uzun ve M. Özten Anay). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karaaliğlu, S. K. (2014). *Kompozisyon Sanatı* (27. baskı). İstanbul: İnkılap Yayınları.

- Karasu, G. (2009). *Kommunikation in der Hochschule: Eine empirische Analyse der reformulierenden Handlungen im Unterrichtsdiskurs -aus der Sicht der funktionalen Pragmatik*. Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karasu, G. (2012). Sınıf içi söylemlerde dilsel davranış olarak bulmaca çözme örnekçesinin analizi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 2 (2), 29-42.
- Kaya, A. (2016). *Etkili ve güzel konuşma sanatı*. Konya: Salon Yayınları.
- Kilp, E. (2003). *Spiele für den Fremdsprachenunterricht: Aspekte einer Spielandragogik*. Forum Sprachlehrforschung; Vol. 5. Stauffenburg.
- Kleppin, K. (1989). Sprach- und Sprachlernspiele. In: K. R. Bausch, H. Christ und H. J. Krumm (Hg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke.
- Klippel, F. (2010). Activities und Sprachlernspiele. In: W. Hallet und F. G. König (Hg.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. 1. Aufl. Seelze: Kallmeyer, 186–190.
- Krashen, S. D. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. New York: Pergamon Press.
- Kuru Gönen, İ. (2005). *İngilizce'yi yabancı dil olarak öğrenen Türk öğrencilerinin yabancı dilde okuma kaygılarının kaynakları*. Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kuzu, T. S. (2003). Eğitim-öğretim ortamında etkili sözel iletişim. *Milli Eğitim Dergisi*, 158 (1), 14-24.
- Liu, M. (2007). Anxiety in oral English classrooms: A case study in China. *Indonesian Journal of English Language Teaching*, 3, 119-137.
- Löffler, H. (2005). *Germanistische Soziolinguistik*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- MacIntyre, P. D. (2002). Motivation, anxiety and emotion in second language acquisition. In: P. Robinson (Ed.), *Individual differences and instructed language learning* (s. 45-68). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- MacIntyre, P. D. und Gardner, R. C. (1989). Anxiety and second-language learning: Toward a theoretical clarification. *Language Learning*, 39, 251-275.

- MacIntyre, P. D. und Gardner, R. (1991a). Methods and results in the study of anxiety and language learning: A review of literature. *Language Learning*, 41, 85- 117.
- MacIntyre, P.D. und Gardner, R.C. (1991b). Language anxiety: Its relation to other anxieties and processing in native and second languages. *Language Learning*, 41, 513-54.
- MacIntyre, P. D., Noels, K. A. und Clément, R. (1997). Biases in self-ratings of second language proficiency: The role of language anxiety. *Language Learning*, 47, 265-287.
- MacIntyre, P. D., Clement, R. und Noels, K. A. (2007). Affective variables, attitude and personality in context. In: D. Ayoun (Ed.), *Handbook of French applied linguistics* (s. 270-298). Philadelphia, PA: John Benjamins.
- Matyas, E. (2009). *Sprachlernspiele im DaF-Unterricht. Einblick in die Spielpraxis des finnischen und ungarischen Deutsch-als-Fremdsprache- Unterrichts in der gymnasialen Oberstufe sowie in die subjektiven Theorien der Lehrenden über den Einsatz von Sprachlernspielen*. Dissertation. University of Jyväskylä. Online verfügbar unter: <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/21307/9789513936358.pdf?sequence=1>, (Letzter Zugriffsdatum: 12.12.2019)
- Mc Kenzie, K. (2006). *Anksiyete ve panik atak*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- McKernan, J. (1996). *Curriculum action research: A handbook of methods and resources for the reflective practitioner* (2. Auflage). London and New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Melanlioğlu, D. und Demir, T. (2013). Türkçe öğrenen yabancılar için konuşma kaygısı ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6 (3), 389-404.
- Mertler, C. A. (2014). *Action research: Improving schools and empowering educators* (4. Auflage). Thousand Oaks: Sage.
- Mills, G. E. (2003). *Action research: A guide for the teacher researcher* (2. Auflage). New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Morton, M. L. (2005). Practicing praxis: mentoring teachers in a low-income school through collaborative action research and transformative pedagogy, *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, 13 (1), 53-72.

- Nikolov, M. (2009). Early modern foreign language programmes and outcomes: Factors contributing to Hungarian learners' proficiency. In: M. Nikolov (Ed.), *Early learning of modern foreign languages: Processes and outcomes* (s. 90-107). Bristol, UK: Multilingual Matters Ltd.
- Nerlicki, K. (2007). Angstgefühle und deren mögliche Auswirkungen auf das Lernen von Fremdsprachen. Fokus: Studienanfänger/innen in der Germanistik – eine Fallstudie. *Convivium. Germanistisches Jahrbuch Polen*, 227–261.
- Nerlicki, K. und Riemer, C. (2012). Sprachverwendungsangst im interkulturellen Vergleich - auf der Suche nach ihren universellen und lernkontextspezifischen Ursachen. In: *Deutsch als Fremdsprache* (49/2), S. 88-98.
- Neuner, G. und Hunfeld, H. (1993). *Methoden des fremdsprachlichen Unterrichts: Eine Einführung*. Fernstudieneinheit 4. Kassel, Langenscheidt.
- O'Brien, R. (2001). An Overview of the Methodological Approach of Action Research. In: R. Richardson (Ed.), *Theory and Practice of Action Research*. <http://www.web.ca/~robrien/papers/arfinal.html> (Zugriffsdatum: 14.04.2020).
- Orakçı, Ş. (2018). Validity and reliability study of “English speaking anxiety scale”. *Inonu University Journal of Graduate School of Education*, 5 (9), 1-18.
- Öktem, Ö. (1981). Anksiyetenin öğrenme ve hafızaya etkisi. Doktora Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi,
- Oxford, R. L. (1999). Anxiety and the language learner: new insights. In: J. Arnold (Hg.), *Affect in Language Learning*. Cambridge. Cambridge University Press, 58-67.
- Pappamihel, N. E. (2002). English as a second language students and English language anxiety: Issues in the mainstream classroom, *Research in the Teaching of English*, 36
- Posch, P und Zehetmeier, S. (2010). *Aktionsforschung in der Erziehungswissenschaft*. https://www.researchgate.net/publication/290123200_Aktionsforschung_in_der_Erziehungswissenschaft (Zugriffsdatum: 18.01.23).
- Rampillion. U. (1989). *Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht*. München: Hueber Verlag.

- Renner, K. H. (2002). *Selbstinterpretation und Self-Modeling bei Redeängstlichkeit*. Göttingen: Hogrefe.
- Richards, J. C. und Rodgers, T. S. (1999). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rosler, D. (1994). *Deutsch als Fremdsprache*. Stuttgart: Metzler (Sammlung Metzler, Bd. 280).
- Sapir, S. und Aronson, A. E. (1990). The relationship between psychopathology and speech and language disorder in neurological patients. *Journal of Speech Hearing Disorders*, 55, 503-509.
- Sarı, Y. E. (2021). Almanca öğretmen adaylarının Almanca öğrenme özerkliğine hazır olma durumlarının tespitine yönelik ölçek geliştirme çalışması. *Diyalog Interkulturelle Zeitschrift Für Germanistik*, 9 (1), 145-166.
- Sarı, Y. E. und Karasu, G. (2020). Der Begriff „Autonomie“ in den pädagogischen Strömungen und sein geschichtlicher Hintergrund im Fremdsprachenunterricht, *Diyalog Interkulturelle Zeitschrift Für Germanistik*, 8 (2), 412-430.
- Scharfetter, C. (2002). *Allgemeine Psychopathologie: eine Einführung* (5. Auflage). Stuttgart: Georg Thieme.
- Schatz, H. (2006). *Fertigkeit Sprechen*. Fernstudieneinheit 20. München, Langenscheidt.
- Schwerdtfeger, I. C. (1989). Arbeits- und Übungsformen: Überblick. In: K. R. Bausch, H. C. und H. J. Krumm (Hg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke; UTB (UTB), 187–190.
- Spielberger, C. D. (1983). *State-trait anxiety inventory: A comprehensive bibliography*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Şahin Toptaş, A. (2021). *Türkiye'de Alman dili ile ilgili bölümlerde öğrenim görmekte olan öğrencilerin Almanca konuşma kaygısı*. Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Şen, Ü. ve Boylu, E. (2015). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen İranlı öğrencilerin konuşma kaygılarının değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12 (30), 13-25.
- Stangl, W. (2019). Stichwort: 'Angst'. *Online lexikon für psychologie und pädagogik*. <https://lexikon.stangl.eu/5056/angst/> (Zugriffsdatum: 29.04.2019)
- Temizyürek, F., Erdem, İ., ve Temizkan, M. (2013). *Konuşma eğitimi-sözlü anlatım*. Ankara: Pegem Akademi.
- Topçuoğlu-Ünal, F. ve Özden, M. (2012). *Diksiyon ve konuşma eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tomal, D. R. (2010). *Action research for educators* (2. Auflage). New York: Rowman & Littlefield.
- Tsiplakides, I. (2009). Helping students overcome foreign language speaking anxiety in the English classroom: Theoretical issues and practical recommendations. *International Education Studies*, 39-44. New York: Rowman & Littlefield.
- Ünal, Ş. (2007). *Sözlü anlatım*. Ankara: Nobel.
- Vielau, A. (2010). Methodik des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts'', Internetpublikation. <https://www.yumpu.com/de/document/read/2419804/methodik-des-kommunikativen-fremdsprachen-unterrichts> (Zugriffsdatum: 16.04.2020)
- Vogler, S. und Hoffmann, S. (2011). *Sprachlernberatung für DaF*. Berlin: Frank & Timme.
- Wolff, D. (2000). Sprachproduktion als Planung: Ein Beitrag zur Psychologie und Didaktik des Sprechens. *Clalauna*, 34 (5), 11-16.
- Woodrow, L. (2006). Anxiety and speaking English as a second language. *RELC Journal*, 37 (3), 308-328.
- Yalçın, A. (2002). *Türkçe öğretiminde yeni yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ Yayınları
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, D. ve Sakarya Maden, S. (2016). Dil öğrenim sürecinde Almanca öğretmen adaylarının kaygı tutumlarına ilişkin bir araştırma. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (2).

Young, D. J. (1990). An investigation of students' perspectives on anxiety and speaking. *Foreign Language Annuals*. 23, 539-553.

Internetquellen

<https://core.ac.uk/download/pdf/79431119.pdf> (Zugriffsdatum: 14.03.2021)

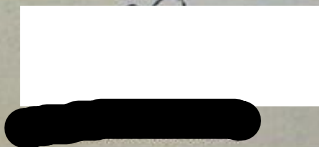
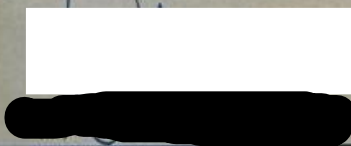
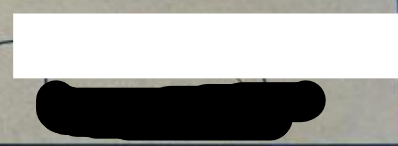
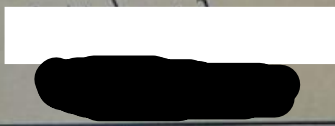
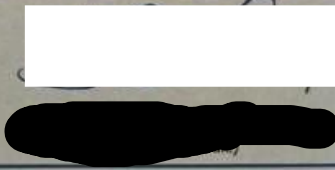
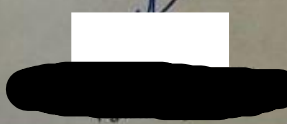
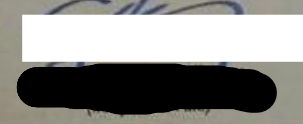
<https://flexikon.doccheck.com/de/Sprechen> (Zugriffsdatum: 12.04.2022)

ANHANG

Anhang-1 Genehmigung der Ethikkommission


ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERÎ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
KARAR BELGESİ

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Doktora Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	Sprechhemmungen- Motivationsvorschlag für den DaF- Unterricht. Eine Aktionsforschung zur Verarbeitung der Sprechangste am Beispiel der Vorbereitungsklassen an der Osmangazi Univeristat. Konuşma Kaygılarının Konuşma Etkinlikleri ile Giderilmesi-Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Hazırlık Sınıflarında Gerçekleştirilen Bir Eylem Araştırması
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Dr. Öğr. Üyesi Gönül KARASU
TEZ YAZARI:	Merve ATLIHAN DERTLİ
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu

Anhang-2 Einverständniserklärung

ARAŞTIRMA GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU 1

Sayın Katılımcı;

bu çalışma, konuşma kaygılarının konuşma etkinlikleri ile giderilmesini hedefleyen ve Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Hazırlık sınıflarında gerçekleştirilen bir eylem araştırmasıdır. Araştırma bir eylem araştırması olup, ileri seviyede Almanca öğrenen katılımcıların konuşma kaygılarının belirlenmesi ve çeşitli konuşma etkinlikleri ile konuşma becerisinin geliştirilerek, kaygının azaltılması amacını taşımaktadır. Çalışma, Merve ATLIHAN tarafından yürütülecek ve sonuçları yabancı dil dersinde konuşma kaygısı kavramı bağlamında yeni bilimsel bilgilere ışık tutacaktır.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda Almanca konuşma kaygısı ölçeği aracılığı ile veriler toplanacaktır.
- İsminizi yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz/araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Sizden toplanan veriler dosyalama yöntemi ile korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı Eskişehir Osmangazi Üniversitesi- Yabancı Diller Yüksekokulu'ndan Merve ATLIHAN' a yöneltebilirsiniz.

Araştırmacı Adı : Merve ATLIHAN

Adres : Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

Katılımcı Ad ve Soyadı İmza:

Anhang-3 Fragebögen

Interviewfragen vor dem Aktionsprozess
1. Wie fühlen Sie sich, wenn Ihnen das Wort im Deutschunterricht gegeben wird? 2. Haben Sie Schwierigkeiten beim Deutsch sprechen? Wenn ja, welche? 3. Haben Sie ähnliche Schwierigkeiten mit Ihrer Muttersprache? 4. Wie fühlen Sie sich, wenn Sie einen Fehler beim Deutschsprechen machen? 5. Ist es Ihrer Meinung nach möglich, ihre Sprechangst in der Fremdsprache Deutsch abzubauen? Wenn ja, wie?

Interviewfragen nach dem Aktionsprozess
1. Wie bewerten Sie die 7 wöchigen Aktivitäten? Wie haben sie Sie und den Unterricht beeinflusst? 2. Welche Aktivitäten haben Ihnen bezüglich der Sprechangst besonders gut gefallen? Warum? 3. Haben die Aktivitäten einen Einfluss auf deine Ängste vor dem Sprechen gehabt?

Interviewfragen mit der Partner-Lektorin vor und nach dem Aktionsprozess

Interviewfragen vor dem Aktionsprozess:

1. Wie Sie wissen, führen wir eine Studie über Sprachangst durch und unser Hauptziel ist es, Studierende mit hoher Angst zu identifizieren. Sie unterrichten seit einem Monat in dieser Klasse. Gibt es Studierende, die Ihnen in dieser Hinsicht auffallen?
2. Was denken Sie über die ,durch die Skala bestimmten, TN ?

Interviewfragen nach dem Aktionsprozess:

1. Sehen Sie in Bezug auf die Sprehangst der TN einen Unterschied?
2. Haben Sie eine Idee, warum diese Studenten größere Fortschritte gemacht haben?

Fragebogen für Komiteefeedbacks

1. Wie fanden Sie den Inhalt und die Durchführung des Unterrichts?
2. Haben Sie Situationen oder Einstellungen beobachtet, die bei Lernern Sprehangst auslösen könnten?
3. Glauben Sie, dass es möglich ist, dass sich die Sprehangst der Lerner durch diese Aktivität verringert sie sich mehr am Unterricht beteiligen?
4. Gibt es etwas, das Sie anmerken möchten?

Interviewfragen der Fokusgruppendifkussion
1. Wie fühlen Sie im Deutschunterricht und beim Deutschsprechen? 2. Wie bewerten Sie die siebenwöchigen Sprechaktivitäten? 3. Wo haben Sie Schwierigkeiten gehabt? 4. Wie bewerten Sie ihre Sprechangst vor und nach den Sprechaktivitäten?

Anhang-4 Sprehangst in der Fremdsprache Deutsch-Skala (Toptaş Şahin, 2021)

Açıklama: Lütfen her bir maddeyi okuyarak ifadelerin her biri için size en uygun olan seçeneğe çarpı (X) işareti koyarak belirtiniz		Hiçbir zaman	Nadiren	Ara Sıra	Genellikle	Her zaman
1	Topluluk içinde Almanca konuşmam gerektiğinde dilim tutulur.					
2	Ana dili Almanca biriyle konuşurken beynim duracakmış gibi olur.					
3	Düşündüğüm şeyi Almanca ifade edememekten endişelenirim.					
4	Almanca konuşmam gerektiğinde söyleyeceklerimi unuturum					
5	Almanca konuşma sırası bana geldiğinde terlerim.					
6	Almanca konuşmaya başlamadan önce avuçlarım terlemeye başlar.					
7	Almanca konuşamayacağımı hissettiğimde dizlerimin bağı çözülür.					
8	Almanca konuşurken kalp atışım hızlanır.					
9	Almanca konuşma esnasında ortamdaki uzaklaşmak için bahane uydururum.					
10	Almanca konuşurken o anda doğru cümle kurma konusunda endişelenirim.					
11	Konuşurken Almanca bilgimin yetersiz kalacağı düşüncesi beni endişelendirir.					
12	Almanca konuşma esnasında her şeyin yolunda gitmeyeceğinden korkarım.					
13	Almanca konuşma esnasında uzun ve karmaşık cümleler kurmaktan çekinirim.					
14	Almanca konuşma sırasında vücudum kasılır.					
15	Almanca konuşurken kelime bilgimin yetersiz kalacağı düşüncesiyle gerilirim.					
16	Almanca konuşma anında kullanacağım kelimeyi hatırlamadığımda tedirgin olurum.					
17	Almanca konuşurken yanlış yapmaktan korkarım.					
18	Almanca konuşurken gramer hatası yapmaktan çekinirim.					
19	Karşımdaki insanın hızlı bir şekilde Almanca konuşması paniklememe neden olur.					

20	Almanca konuşma esnasında karşımdaki insanı anlamamaktan korkarım.					
21	Almanca konuşma sırasında karşımdaki kişi tarafından anlaşılmamaktan korkarım.					
22	Almanca konuşurken karşımdaki insan beni anlamazsa konuşmaya devam etmek istemem.					
23	Almanca sunum yapmam gerektiğinde gerilirim.					
24	Almanca konuşulan ortamlarda bulunmak istemem.					
25	Almanca sohbet gruplarında yer almaktan kaçınırım.					
26	Almanca konuşmayı başarılı bir şekilde gerçekleştirememekten endişelenirim.					

DIALOGE IM HOTEL

Aufenthalt	Stock	Anmeldeformular	inbegriffen
Preis	Aufzug	Sauna	Freitag
			Internet
			Nächte

1. Ergänze den Dialog mit den gegebenen Wörtern!

Guten Tag! Ich habe im ein Zweibettzimmer vorbestellt.

< Auf welchen Namen?

Auf den Namen Heinz Bauer.

< Ja, Sie haben ein Zweibettzimmer für drei, im fünften

Ist das Zimmer doch mit Bad, oder?

< Natürlich und im ist auch das Frühstück

Haben Sie Garage? Wir sind mit dem eigenen Wagen gekommen.

< Leider keine, aber Sie können im Hof des Hotels parken.

Ich habe im Internet gelesen, dass Sie im Hotel ein Schwimmbad haben. Können wir es frei benutzen?

< Aber natürlich. Dazu gehört auch und Massage, aber dort müssen Sie ein Plus- Gebühr bezahlen. Füllen Sie bitte das aus!

Welchen Tag haben wir heute?

< Wir haben den zehnten, es ist Hier haben Sie den Schlüssel!

Danke. Wo finden wir den

< Dort gegenüber. Ich wünsche Ihnen einen guten bei uns!

2. Bringe die Sätze in die richtige Reihenfolge!

- a. Für meine Tochter ist auch eine Aufbettung genügt.
- b. Ich habe ein Zweibettzimmer bestellt, aber ich habe eine Bitte an Sie.
- c. Kann ich Ihnen dienen?
- d. Es ist kein Problem. Wie alt ist sie?
- e. Wir haben auch unsere Tochter mitgebracht, was wir vorher nicht geplant haben.
- f. Im Hotel gibt es aber keine Dreibettzimmer.
- g. Was ist das Problem?
- h. Sie ist nur drei Jahre alt.
- i. Für heute Abend ist die Aufbettung schon eingestellt!

Anhang- 6 Die Dialogkarten

Personen: Mann – Frau Thema: Urlaub	Personen: Mann – Frau Thema: Urlaub
Mann	Frau
• will im Urlaub zu Hause bleiben • braucht endlich Ruhe • möchte Freunde sehen • will Geld für Renovierung des Hauses ausgeben • ...	• will Urlaub am Meer oder in den Bergen machen • will etwas Neues erleben • will raus aus der Stadt • will endlich einmal gemeinsam die Freizeit genießen ohne Verpflichtungen • ...

Kollege Meier	Kollege Schulz
• möchte ein schönes Geschenk kaufen • alle Kollegen schenken untereinander, Chef ist auch Teil des Teams • Chef lädt alle Mitarbeiter zu einem Aperitif ein • ist ein fairer und guter Chef • ...	• möchte dem Chef nichts schenken • findet den Chef nett, findet es aber unpassend, wenn Mitarbeiter etwas zur Hochzeit schenken • meint, dass Chef genug Geld verdient • Chef kauft Kollegen keine Geschenke • ...

Personen: Mutter – Tochter Thema: Kleidung	Personen: Mutter – Tochter Thema: Kleidung
Mutter	Tochter
• soll sich ordentlich anziehen • Kleidung muss der Situation passen • man kann die eigene Persönlichkeit auch anders zeigen als durch Kleidung • modische Klamotten sind sehr teuer • ...	• mag moderne und originelle Kleidung • möchte sich frei kleiden • möchte ‚in‘ sein und von Freundinnen geliebt werden • findet Meinung der Mutter viel zu traditionell • ...
Personen: Nachbarn Thema: Party am Freitagabend	Personen: Nachbarn Thema: Party am Freitagabend
Nachbar Selling	Nachbar Löse
• möchte seinen Geburtstag feiern • lädt gern viele Leute ein • mag Partys mit lauter Musik • möchte, dass Gäste auf seiner Party tanzen und lange bleiben • ...	• schläft immer schlecht • möchte am Wochenende ausruhen • mag keine großen Feste • hat Probleme bei der Arbeit und ist sehr stressig • ...

Anhang-7 Zeitungsartikel

Welche Dynamik hinter einer toxischen Beziehung herrscht

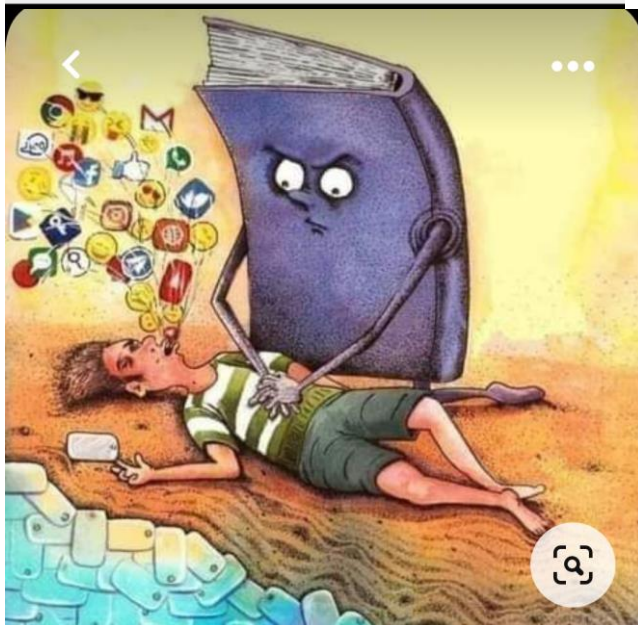
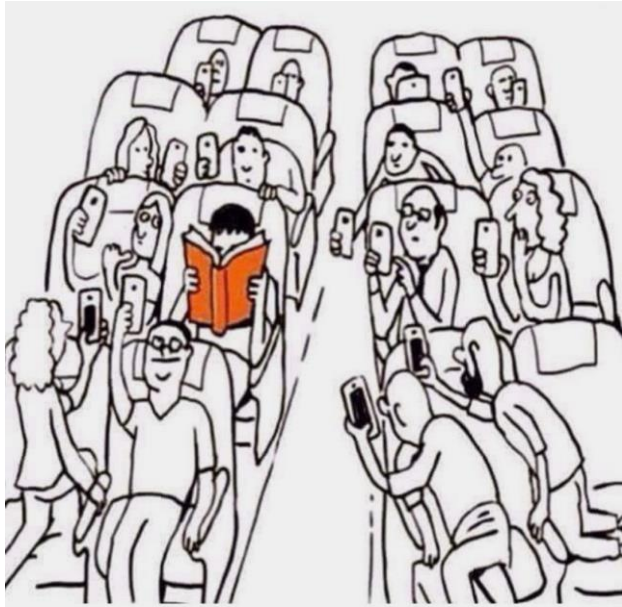
Amber Heard und Johnny Depp sind derzeit in aller Munde. Dabei fällt häufig die Bezeichnung „toxische Beziehung“. Was hinter dem Begriff steckt. Es ist eine Schlammschlacht, die ihresgleichen sucht: Der Rosenkrieg zwischen Johnny Depp und Amber Heard wird vor den Augen der Weltöffentlichkeit ausgetragen. Und gerade auf Social Media wird heftig über den Gerichtsprozess diskutiert. Aber auch wenn bezüglich der Schuldfrage oft Uneinigkeit herrscht, in einem Punkt sind sich die Zaungäste der Auseinandersetzung einig: Die Beziehung zwischen Depp und Heard war wohl eine toxische. Doch leicht gesagt, schwer erklärt: Wie genau definiert sich eigentlich eine toxische Beziehung? Regine Daniel, Klinische Psychologin und Gesundheitspsychologin, sagt: „Als toxische Beziehung wird eine Partnerschaft bezeichnet, in der es zu subtilen Formen der Gewalt kommt. Es sind Beziehungen, die einem mehr Kraft rauben, als sie einem geben, uns aber trotzdem süchtig machen.“ Toxische Beziehungen sind von starken Tiefs und darauffolgenden guten Phasen geprägt. Es besteht eine emotionale Abhängigkeit, die dazu führt, dass man es trotz großem Leidensdruck nicht schafft, die Partnerschaft zu beenden. Toxisch sei vor allem die Dynamik, die in der Beziehung vorherrscht: „Ich kann aus meiner Erfahrung mit Paaren bestätigen, dass es kein Zufall ist, welche Menschen als Partner zusammenfinden. Häufig geraten Menschen mit Verlustängsten eher an Partner mit einem vermeidenden Beziehungsverhalten und/oder narzisstischen Tendenzen“, so die Expertin. In einer solchen Partnerschaft wünscht sich häufig der eine Partner Nähe und bemüht sich aufgrund seiner Verlustängste sehr um sein Gegenüber. Der andere hat jedoch Probleme mit Nähe und stößt seinen Partner immer wieder weg.

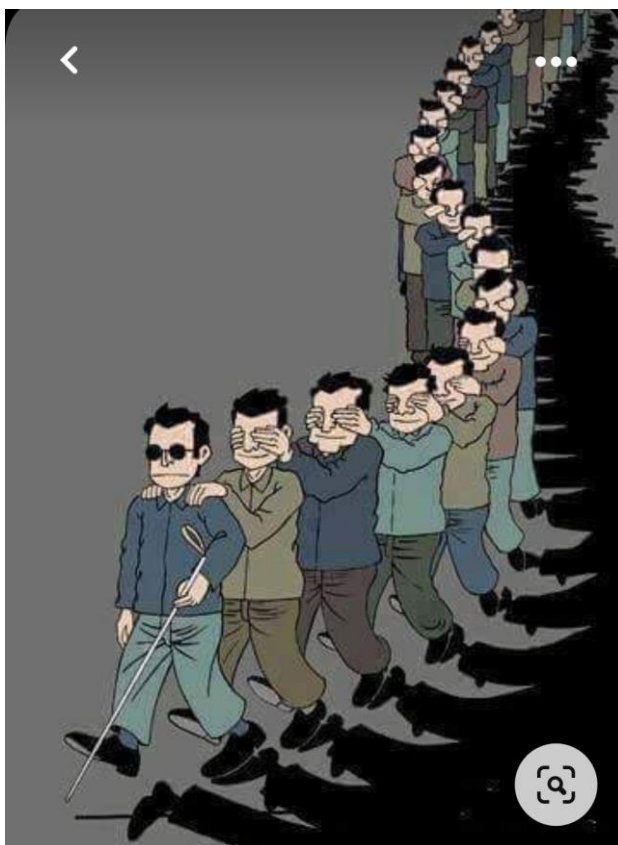
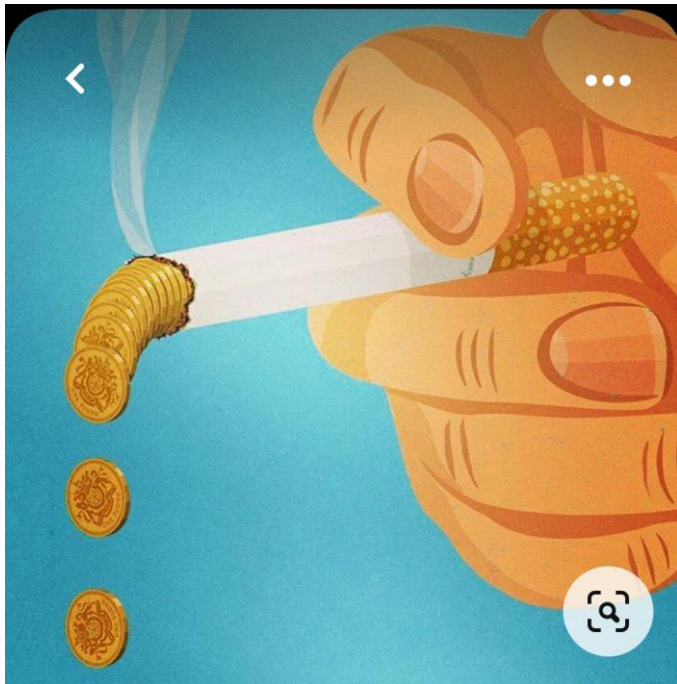
Anhang 7

Internetquelle: https://www.kleinezeitung.at/lebensart/familie/6139060/Johnny-Depp-Amber-Heard_Welche-Dynamik-in-einer-toxischen (Zugriffsdatum: 24.05.2023)

Anhang-8 Bilder







Anhang 8 Internetquelle:

<https://www.pinterest.de/search/pins/?q=imal%C4%B1%20%C3%A7izimler%20soyal%20medya&rs=typed> (Zugriffsdatum 28.06.2022)

Anhang-9 Zeitungsartikel

Zeitungsartikel 1

Soziale Medien und Identität

Die meisten Jugendlichen zwischen 12 und 19 Jahren nutzen jeden Tag soziale Netzwerke im Internet. Die bekanntesten sozialen Netzwerke sind Instagram, WhatsApp, Snapchat, YouTube, Facebook und Twitter. Die Jugendlichen nutzen diese Netzwerke nicht nur. Sie gestalten sie auch. Beides trägt zur Entwicklung ihrer Persönlichkeit bei.

Wenn Jugendliche soziale Netzwerke nutzen, beeinflusst das ihre Identität. Die Identität von einem Menschen ist, wie er sich fühlt und sich selber sieht. Das kann sich im Lauf der Zeit verändern. Bei Kindern und Jugendlichen entwickelt sich die Identität erst nach und nach. Wissenschaftler sprechen hier von der Identitäts-Bildung. Besonders wichtig für die Identitäts-Bildung ist der Umgang mit anderen Menschen.

Im Internet gehen Jugendliche anders miteinander um als in der wirklichen Welt. Sie können sich zum Beispiel anders darstellen als sie wirklich sind. Jemand kann im Internet schreiben: Ich bin groß und blond. In Wirklichkeit ist er aber klein und hat dunkle Haare.

Das älteste Online-Netzwerk ist Facebook. Es wurde 2004 gegründet. Inzwischen nutzen nicht mehr so viele Jugendliche Facebook. Sie nutzen eher Instagram, Snapchat und YouTube. Das zeigen neue wissenschaftliche Untersuchungen. Für Jugendliche gibt es verschiedene Gründe, soziale Netzwerke zu nutzen.

Warum nutzen Jugendliche soziale Netzwerke?

- Sie wollen Neuigkeiten erfahren. Zum Beispiel Neuigkeiten von Freunden und Bekannten. Oder Neuigkeiten von Menschen, die gleiche Interessen haben. Und Neuigkeiten von Prominenten.
- Sie wollen Kontakte knüpfen. Zum Beispiel Kontakte zu Menschen, die ihnen wichtig sind.
- Sie wollen Spaß haben. Zum Beispiel beim Ansehen von Fotos. Es kann auch Spaß machen, etwas über die Erlebnisse von anderen zu erfahren.
- Sie wollen Lob und Anerkennung bekommen. Lobende Kommentare von anderen machen selbstbewusst.

Zeitungsartikel 2

Arbeiten neben dem Studium – was Studierende wissen sollten

Volljährig, Schule geschafft, an der Uni eingeschrieben – endlich erwachsen, ein gutes Gefühl. Für viele ist das Glück erst perfekt, wenn sie ihrem Kinderzimmer Tschüss sagen und in eine eigene Wohnung oder WG ziehen: Drei Viertel aller Studierenden ziehen zuhause aus. Neben der Freude steht plötzlich ein neues Problem: Die Finanzen. Laut Statistischem Bundesamt braucht ein Einpersonenhaushalt 1.629 Euro im Monat. Studierende leben billiger: Sie kommen mit 867 Euro monatlich aus, errechnete das Deutsche Studierendenwerk. Hinzu kommen allerdings noch Studiengebühren und je nach Wohnungsmarkt eine höhere Miete als die zugrunde gelegte Miete von 332 Euro. Reichen BAföG, Unterhalt, Ersparnis oder Stipendium für das neue Leben? Sollte arbeiten neben während des Studiums? Wie viel darf man als Student/in verdienen? Wie kann man neben dem Studium arbeiten?

Anhang 9 Zeitungsartikel 1 Internetquelle: <https://www.aktion-mensch.de/dafuer-stehen-wir/soziale-netzwerke#:~:text=Die%20meisten%20Jugendlichen%20zwischen%2012,nutzen%20diese%20Netzwerke%20nicht%20nur>. (Zugriffsdatum 28.06. 2022)

Anhang 9 Zeitungsartikel 2 Internetquelle: <https://www.cbs.de/campuslife-studentenleben/arbeiten-neben-dem-studium> (Zugriffsdatum 25. 06. 2022)

LEBENS LAUF

Vor- und Nachname :Merve Atlıhan

Fremdsprachen :Deutsch, Englisch

Geburtsort und -datum

Studium

06/2023	PhD-Studium- Abteilung für Deutschlehrerausbildung Anadolu Universität, Institut für Erziehungswissenschaften
06/2012	Abteilung für Deutschlehrerausbildung, Hacettepe Universität, Ankara
06/2008	Gymnasium, Ankara Anadolu Lisesi, Ankara