

Einfluss der Lernumgebung auf Angst beim Sprechen im Deutschunterricht

Tuomas Uusen

Masterarbeit

Masterprogramm Sprachen lernen und lehren, Deutsche Sprache

Institut für Sprach- und Translationswissenschaften

Humanistische Fakultät

Universität Turku

Februar 2024

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu

Turnitin OriginalityCheck –järjestelmällä

Masterarbeit

Masterprogramm Sprachen lernen und lehren, Deutsche Sprache

Tuomas Uusen

Einfluss der Lernumgebung auf Angst im Deutschunterricht

Seitenanzahl: Masterarbeit 40 S., Anhänge 18 S.

Einer Vielzahl der Studierenden des Deutschen als Fremdsprache (DaF) fällt es wegen Angst mitunter schwierig, am Unterricht mündlich teilzunehmen. Anhand von Umfragedaten wird in der vorliegenden Masterarbeit untersucht, wie diese Angst vor dem Sprechen sich im Deutschunterricht an der Universität verwirklicht. Darüber hinaus wird basierend auf früheren Studien geforscht, inwiefern die Lernumgebung die Entstehung der Angst beeinflusst und ob die Lehrkräfte angstmindernde Vorgehensweisen in den Unterricht umsetzen.

Die Diskussion um Angst und Lernumgebung im Fremdsprachenunterricht bilden den theoretischen Rahmen der Masterarbeit. Daran anschließend wird auf der Grundlage vorheriger Studien festgestellt, wie eine angstmindernde Lernumgebung geschaffen werden kann.

Insgesamt 40 Haupt- und Nebenfachstudierende der deutschen Sprache aus allen Jahrgängen der Universität Turku beantworteten die Umfrage. Die durch die Befragung erhobenen Daten werden sowohl qualitativ als auch quantitativ analysiert.

Die Ergebnisse der Analyse weisen darauf hin, dass die Mehrheit der teilnehmenden DaF-Studierenden Angst vor dem Sprechen im Unterricht gewissermaßen erleben. Insbesondere diejenigen, die erst mit dem Studium angefangen haben, leiden unter Angst. Bezüglich der Lernumgebung mangelt es bemerkenswert hinsichtlich der Angstverhinderung. Die relevantesten Gründe für Angst sind laut der Analyse die Beherrschung einer Fehlervermeidungsdidaktik im Unterricht und die Schwankung im Kompetenzniveau der anwesenden Studierenden.

Schlagwörter: Angst, Deutsch als Fremdsprache, Lernumgebung, mündliche Fertigkeiten, Sprechen

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	4
2	Theoretischer Hintergrund	6
2.1	Angst beim Sprechen	6
2.2	Lernumgebung	8
2.3	Schaffung einer angstfreien Lernumgebung	11
2.3.1	Teilnehmendenanzahl	11
2.3.2	Schaffung von Sicherheit und Vertrauen	11
2.3.3	Umgang mit Fehlern und Zeitdruck	13
2.3.4	Gruppenklima	14
2.3.5	Konstruktives Feedback, Wahl der Sozialform und Thematisierung der Angst	16
3	Material und Methode	17
3.1	Material	17
3.2	Methode	18
4	Analyse	20
4.1	Angst im Deutschunterricht	20
4.2	Lernumgebung und Angst	24
4.2.1	Unvorbereitetheit, Zeitdruck und Angst vor Sprachfehlern	24
4.2.2	Gruppenklima	28
4.2.3	Sicherheit und Vertrauen	29
4.2.4	Konstruktives Feedback, Wahl der Sozialform und Thematisierung der Angst	32
4.2.5	Schwankung im Kompetenzniveau	33
4.2.6	Lernumgebung im Online-Unterricht	34
5	Zusammenfassung der Ergebnisse und Diskussion	36
	Literaturverzeichnis	39
	Anhänge	41
	Anhang 1. Die Umfrage	41
	Anhang 2. Finnische Kurzfassung / Suomenkielinen tiivistelmä	50

1 Einleitung

Es ist unumstritten, dass mündliche Produktion ein wichtiger Teil des Deutscherwerbs ist. Wie viel und gern die Deutschstudierenden im Unterricht sprechen hängt nicht ausschließlich von ihren Sprachkenntnissen ab, sondern auch von der Lernumgebung und von der Angst, die manche Fremdsprachenstudierenden im Unterricht erleben. Viele Deutschstudierende können sich wahrscheinlich in einer Situation wiedererkennen, in der sie eine mündliche Aufgabe im Unterricht durchführen müssen, und, obwohl sie über die erforderlichen Sprachkenntnisse verfügen, gelingt es ihnen nicht, entsprechend zu performen.

Das Thema ist wichtig zu untersuchen, da die Angst auf die Entwicklung mündlicher Fertigkeiten und auch auf die Motivation der Fremdsprachenstudierenden negativ auswirken kann (Wörde 2003: 12). Abhängig von der Art und Weise, wie eine Lernumgebung entwickelt wird, kann sie entweder ein angstausslösender oder ein angstmindernder Faktor sein (vgl. Hammer 2019; Young 1991). Eine positive Lernumgebung kann das Selbstvertrauen stärken und die Risikobereitschaft der Studierenden erhöhen, was einen positiven Einfluss auf das Erwerb hat (Saville-Troike 2012: 96).

Die Lernumgebung wird jedoch auch von solchen Faktoren beeinflusst, auf die die Lehrperson sich nicht immer völlig auswirken kann. Solche Faktoren befinden sich besonders im Online-Unterricht, der in der letzten Zeit ein häufig benutzter Unterrichtsmodus geworden ist. Online stattfindender Unterricht ist zwangsläufig anders als Unterricht im Klassenzimmer oder Seminarraum, da Technik immer vorausgesetzt wird, wohingegen sie im Präsenzunterricht eher für die Vielfältigkeit eingesetzt wird.

Das Ziel der vorliegenden Masterarbeit ist aus der Perspektive der Deutschstudierenden zu untersuchen, was in ihnen Angst während des Unterrichts auslöst und inwiefern die Lernumgebung die Entstehung der Angst beeinflusst. Im zweiten Kapitel werden die für diese Arbeit relevanten Theorien und früheren Forschungsergebnisse vorgestellt. Hierzu zählt die Angst vor dem Sprechen im Fremdsprachenunterricht. Anschließend wird das Konzept der Lernumgebung und ihr Bedeutung für das Mildern und Verhindern der Angst verdeutlicht. Im Kapitel drei werden das Material und die Methode dieser Arbeit dargestellt. Dies wird im vierten Kapitel von der Analyse der Befragungsdaten gefolgt. Das fünfte Kapitel ist der Zusammenfassung der Ergebnisse und ihrer Diskussion gewidmet. Zusätzlich wird überlegt,

wie das Thema in der Zukunft geforscht werden könnte, und inwiefern die in den Ergebnissen dieser Arbeit aufgetretenen Mängel behoben werden könnten.

2 Theoretischer Hintergrund

Der theoretische Rahmen dieser Arbeit wird im vorliegenden Kapitel eingeführt. Zunächst wird das Konzept der Angst im Fremdsprachenunterricht angesprochen, indem der Begriff genau definiert wird. Nach der Einführung zum Thema Angst wird der Begriff Lernumgebung betrachtet. Bezüglich der Lernumgebung werden auch die Unterschiede zwischen Online-Unterricht und Präsenzunterricht dargestellt, sowie die angstbezogenen Herausforderungen, die sie mit sich bringen können. Anschließend wird dargelegt, wie die Lernumgebung als ein angstmindernder oder ein angstausslösender Faktor im Deutschunterricht funktionieren kann, und was die Lehrperson diesbezüglich im Unterricht berücksichtigen sollte, um den Deutschstudierenden eine günstige Lernumgebung bieten zu können.

2.1 Angst beim Sprechen

Sprachenlernende haben ihre individuellen Eigenschaften, die das Fremdsprachenlernen beeinflussen. Was die Lerneffizienz betrifft, sind jedoch nicht alle Eigenschaften gleich. Saville-Troike (2012: 96) nennt unter anderem das Selbstvertrauen als einen Faktor, der sich positiv auf das Erlernen von Fremdsprachen auswirkt, wohingegen Angst auf die Beherrschung der Fremdsprache einen negativen Einfluss haben kann. Geringere Angst kann außerdem zu mehr Risikobereitschaft führen, was für den Fremdspracherwerb nützlich sein kann, da Sprachenlernende mit genug Selbstvertrauen Lernmöglichkeiten nicht so oft verpassen als Sprachenlernende mit geringem Selbstvertrauen. (Saville-Troike 2012: 96)

Angst im Fremdsprachenunterricht wird schon seit den 1980er Jahren untersucht, unter anderem von Horwitz, Horwitz und Cope (1986). Der Begriff *Angst* kann mehrere Konnotationen tragen, und er kann von anderen Menschen anders interpretiert werden. In dieser Arbeit wird unter dem Begriff *Angst* die von Lisnychenko et al. (2020) genannten Begriffe *Sprechangst* (*communication anxiety*) und *Angst vor negativer Bewertung* (*fear of negative evaluation*) verstanden. Die Autoren nennen auch Testangst als eine Form der Angst im Fremdsprachenunterricht, was aber in der vorliegenden Arbeit nicht benutzt wird, da es nicht für ihre Ziele von Relevanz ist. Sie definieren Sprechangst als Schüchternheit, die dem Bedarf folgt, in der Fremdsprache mit anderen Studierenden oder Lehrpersonen zu kommunizieren. Angst vor negativer Bewertung bezieht sich auf das Angstgefühl, das in allen sozialen Situationen auftauchen kann, in denen man in der Fremdsprache sprechen muss. Als Kennzeichen dieser Art von Angst nennen sie die folgenden Symptome:

- Besorgnis darüber, Fehler zu machen;
- Angst davor, korrigiert oder ausgelacht zu werden;
- das Gefühl, dass die anderen Studierenden über bessere Sprachkenntnisse verfügen;
- das Gefühl der Verlegenheit, das es einem verhindert, freiwillig Fragen zu beantworten;
- physische Symptome wie pochendes Herz und zitternde Hände. (Lisnychenko et al. 2020: 6685)

In ähnlicher Weise weist auch Hammer (2019: 7) darauf hin, dass die Angst, die die Studierenden beim Sprechen in einer Fremdsprache betreffen kann, sowohl psychisch als auch körperlich erscheinen kann. Das heißt, dass es während des Sprechens zu „Zittern, Schwitzen, schnellem Atmen und erhöhtem Puls“ kommen kann (Hammer 2019: 7). Auch Horwitz, Horwitz, und Cope (1986: 125-126) nennen ähnliche Symptome der Angst, und zwar eine mentale Blockade beim Sprechen, Schwierigkeiten zu konzentrieren, Vergesslichkeit, Schwitzen und einen erhöhten Puls.

Online stattfindender Deutschunterricht spielt besonders seit dem Anfang der COVID-19-Pandemie eine erhebliche Rolle bei der Entstehung der Angst. Lisnychenko et al. (2020) untersuchten, wie das Angstniveau der Fremdsprachenstudierenden sich zwischen Präsenz- und Fernunterricht unterscheidet, und wie Angst im Fernunterricht reduziert werden kann. Sie stellen fest, dass das Niveau der Angst sich in einigen Situationen im Fernunterricht im Vergleich zu dem Präsenzunterricht erhöht wird. Beispiele hierfür sind Situationen, in denen die Studierenden Fragen beantworten müssen, ohne sich darauf vorzubereiten, oder das Gefühl der Panik, wenn sie ohne Vorbereitung sprechen müssen. Zusätzlich wird Mangel an Selbstvertrauen beim Sprechen erwähnt. Die Ergebnisse zeigen, dass spontanes Sprechen vor den anderen und zu wenig Vorbereitung einen negativen Einfluss auf das Angstniveau im Fernunterricht haben. (Lisnychenko et al. 2020: 6689)

In Wördes (2003: 4) Forschung nannten Studierende Auslöser der Angst im Fremdsprachenunterricht. Erwähnt wurden mündliche Aktivitäten, Unfähigkeit zu verstehen, negative Aktivitäten im Klassenzimmer, Angst vor negativer Bewertung, Muttersprachler und Muttersprachlerinnen, Methodik, pädagogische Methoden und die Lehrenden selbst. Unfähigkeit zu verstehen entsteht, wenn die Lehrperson zum Beispiel zu schnell spricht.

Außerdem verursacht es Angst, im Unterricht aufgerufen zu werden. Viele der genannten Gründe für Angst sind miteinander verflochten. (Wörde 2003: 4-5)

Lehrkräfte haben laut Horwitz, Horwitz und Cope (1986: 131) zwei Optionen, wenn sie mit Fremdsprachenlernenden umgehen, die Angst erleben: ihnen dabei zu unterstützen, mit angstauslösenden Situationen besser umzugehen, oder eine weniger angstauslösende Lernumgebung zu schaffen. Die letztgenannte Option wird im Nachfolgenden nach einer Einführung des Themas Lernumgebung behandelt.

2.2 Lernumgebung

Die Lernumgebung bezieht sich auf die physische, lokale, soziale, didaktische und technische Realität, die das Lernen prägt (Vahtola, Lintunen & Maijala 2022). Vahtola, Lintunen und Maijala stellen die unterschiedlichen Lernumgebungen nach Manninen (2007) dar. Die physische Lernumgebung bezieht sich auf die konkreten, physischen Räume und Gebäude, in denen das Lernen stattfindet. Außerschulische Räume gehören zum Begriff der lokalen Lernumgebung. Die soziale Lernumgebung bezieht sich auf die gegenseitige Interaktion zwischen den Lernenden. In der didaktischen Lernumgebung wird die Rolle der Lehrkraft als Schaffer und Entwickler des Unterrichts betont. Schließlich, die im Unterricht eingesetzte Technologie bildet die technische Lernumgebung. (Vahtola, Lintunen & Maijala 2022: 350)

Die Unterschiede zwischen dem Online- und Präsenzunterricht sind ein Zusammenspiel der fünf oben genannten Erscheinungsformen der Lernumgebung. Hinsichtlich der physischen Lernumgebung stellt der Online-Unterricht einen deutlichen Unterschied dar, da das Lernen nicht in einem Klassenraum stattfindet, sondern, zumindest in meisten Fällen, zu Hause. Infolgedessen befinden sich die Studierenden und Lehrenden nicht im selben Raum, was natürlich auch die soziale und didaktische Lernumgebung erheblich beeinflusst, da die gegenseitige Interaktion nur durch Technologie ermöglicht wird. Falls die Kamera im Unterricht nicht obligatorisch eingeschaltet sein muss, sieht die Lehrperson die Studierenden nicht, und sie können ihre Kommilitonen ebenfalls nicht sehen. Darüber hinaus findet kein spontaner Austausch zwischen den Studierenden statt, da alle Teilnehmenden im Onlineunterricht hören können, wenn jemand spricht, wohingegen es im Präsenzunterricht möglich ist zu flüstern (vgl. Schart 2021: 63). Da die Studierenden einander nicht sehen können, gibt es auch keine nonverbale Interaktion zwischen ihnen. Selbst wenn die Kameras eingeschaltet wären, wäre die nonverbale Interaktion erheblich eingeschränkt, da es u.a. keinen Blickkontakt geben könnte. Dies bedeutet, dass mündliche Interaktion zwischen Studierenden

im Online-Unterricht normalerweise nur dann stattfindet, wenn sie von der Lehrperson initiiert wird.

Die didaktische Lernumgebung wird im Online-Unterricht von dem Ausbleiben der nonverbalen Interaktion beeinflusst (vgl. Amet & Schmidt 2022: 148). Darüber hinaus werden die emotionalen Aspekte des Unterrichts im Online-Unterricht vernachlässigt (Tregub 2023: 145). Da die nonverbale Mittel der Interaktion ausbleiben, ist es für die Lehrperson deutlich schwieriger zu bemerken, ob ein Studierender Schwierigkeiten hat, sei es mit den gestellten Aufgaben oder mit persönlichen Problemen, da sie die Emotionen der Studierenden nicht im gleichen Maße wahrnehmen kann. Zu den Emotionen zählt auch die Angst. In diesem Sinne wird es der Lehrperson schwieriger sein, eine Angstfreie Atmosphäre zu schaffen und zu bewahren. Obwohl Angst der Studierenden auch im Präsenzunterricht schwer zu erkennen sein kann, wird dies von dem Ausbleiben der nonverbalen Kommunikation im Online-Unterricht noch erschwert. Infolgedessen können die individuellen Bedürfnisse der Studierenden schwerer zu erfüllen sein.

Wesentlich bezüglich der didaktischen Lernumgebung ist auch, dass der Verlauf des Online-Unterrichts schwerer zu kontrollieren ist, da die Lehrperson nicht so leicht bemerken kann, ob die Studierenden wirklich an den gestellten Aufgaben arbeiten, oder ob sie eigentlich mit etwas ganz anderes beschäftigt sind. Ein Beispiel hierfür ist die Nutzung der Smartphones im Unterricht, da die Lehrperson das viel leichter im Präsenzunterricht bemerken und kontrollieren kann als im Online-Unterricht. Zuhause gibt es natürlich auch viele andere Sachen, die die Aufmerksamkeit der Studierenden anderswohin ablenken können. Außerdem fällt es der Lehrperson schwerer einzuschätzen, wie weit die Studierenden in ihren Übungen gekommen sind, da sie das Üben nicht so einfach sehen kann wie im Präsenzunterricht (Zeyer & Rösler 2021: 238).

Die im Unterricht eingesetzten technologischen Geräte können zwischen den beiden Unterrichtsmodi ähnlich sein. Ein Beispiel hierfür ist der Einsatz von Laptops und die Nutzung verschiedener Internetseiten und Quellen im Unterricht. Bemerkenswerte Unterschiede zwischen den Unterrichtsmodi gibt es bezüglich der technischen Lernumgebung jedoch auch. Der größte und vielleicht auch der offensichtlichste davon ist, dass im Online-Unterricht ein Laptop, ein Tablet-Gerät oder ein Handy von allen Teilnehmenden benötigt wird, um überhaupt am Unterricht teilnehmen zu können. Im Präsenzunterricht werden die Geräte nur eingesetzt, um Mehrwert zu bieten, wohingegen sie im Online-Unterricht den Wert

sogar mindern können, da physische Interaktion ausbleibt, und Online-Interaktion als einzige Alternative übrigbleibt. Kurzgesagt, obwohl Technologie für dieselben Zwecke in beiden Unterrichtsmodi verwendet werden kann, wird sie im Präsenzunterricht normalerweise nicht für Kommunikation eingesetzt, wohingegen der ganze Online-Unterricht ihr Einsatz als Kommunikationsmittel erfordert.

Zusätzlich zu den allgemeinen Schwierigkeiten, die der Online-Unterricht mit sich bringen kann, gibt es einige Probleme, die die einzelnen Studierenden in unterschiedlichem Maße betreffen. Zum Beispiel erwähnen Zeyer und Rösler (2021) eine technische Schwierigkeit, die im Online-Unterricht vorkommt. Je nach Endgerät können die Bildschirme der Lehrkraft und der einzelnen Studierenden ganz unterschiedlich aussehen. Wenn ein Studierender mit einem Smartphone am Online-Unterricht teilnehmen muss, sieht er möglicherweise wesentlich weniger auf dem Bildschirm als jemand, der mit einem Computer teilnimmt. In einem solchen Fall kann die technische Lernumgebung von Studierendem zu Studierendem auffallend unterschiedlich sein. Darüber hinaus kann es mit einem Smartphone wesentlich schwieriger sein zu recherchieren als mit einem Computer. Außerdem erwähnen Amet und Schmidt (2022: 136), dass technisch bedingte Hintergrundgeräusche und Verzerrungen die Rezeption und Produktion der Fremdsprache den Studierenden erschweren können.

Die Internetverbindung ist auch ein Faktor, der die Studierenden in unterschiedlichem Maße beeinflusst. Wenn man ständig Probleme mit der Internetverbindung hat, kann es schwieriger sein, am Gespräch teilzunehmen, da man eventuell Teile des Gesprächs verpasst oder selbst nicht von anderen Teilnehmenden gehört wird. Dazu noch haben DaF-Studierende laut Karbi (2021: 357) Angst davor, dass die Internetverbindung zum Beispiel während einer Präsentation unterbrochen wird.

Obwohl der Online-Unterricht mehrere Schwierigkeiten mit sich bezüglich der Schaffung und Entwicklung einer angstfreien Lernumgebung bringen kann, muss der Online-Unterricht nicht unbedingt für alle Studierenden schlimmer sein, wenn es um Angst geht. Dass man die Kamera nicht eingeschaltet halten muss und niemand sich sehen kann, kann das Selbstgefühl verbessern, da man nicht die ganze Zeit daran denken muss, wie man den anderen aussieht. Selbst wenn die Kameras eingeschaltet sein müssten, können sich viele Teilnehmenden wahrscheinlich bequemer im Unterricht fühlen als im Präsenzunterricht, da die anderen Teilnehmenden nur das Gesicht sehen können anstelle des gesamten Körpers. Zudem kann das eigene Zuhause ein Gefühl der Sicherheit in manchen Studierenden erwecken.

2.3 Schaffung einer angstfreien Lernumgebung

Da die Angst in der Fremdsprache zu sprechen den Fremdsprachenerwerb negativ beeinflussen kann, ist es wichtig, dies bei der Planung des Unterrichts zu berücksichtigen, indem die Lehrperson eine Lernumgebung schafft, die die Entstehung der Angst verhindert. Dabei ist es für die Lehrperson auch wichtig, die Unterschiede zwischen dem Online- und Präsenzunterricht zu beachten. Die Lernumgebung beim Online-Unterricht wird sich aus mehreren Gründen zwangsläufig von der des Präsenzunterrichts unterscheiden, wie bereits im Kapitel 2.2 verdeutlicht wurde. Dies erfordert unterschiedliche Herangehensweisen.

Hammer (2019: 8) nennt acht Kategorien, die von Relevanz sind, um eine angstfreie Lernumgebung zu schaffen. Genannt werden Teilnehmendenanzahl, Schaffung von Sicherheit, Aufbau von Vertrauen, Umgang mit Fehlern und Zeitdruck beim Sprechen, konstruktives Feedback, Wahl der Sozialform, und Atmosphäre. Wichtig ist zu beachten, dass die Kategorien miteinander verflochten sind.

2.3.1 Teilnehmendenanzahl

Einer der Angstfaktoren ist die Anzahl der Teilnehmenden. Mündliche Beiträge sollten lieber in Kleingruppenarbeit und nicht vor dem ganzen Kurs geleistet werden. Infolgedessen haben die Studierenden weniger Angst von Fehlern. (Hammer 2019: 9) Zusätzlich wird darauf hingewiesen, dass die Studierenden einen aktiven Unterricht mit Gruppen- und Partnerarbeit bevorzugen, anstelle von Frontalunterricht (Hammer 2019: 20). Auch in anderen Studien wird behauptet, dass Angst in Kleingruppenarbeit gemildert wird (Young 1991: 433; Würde 2003: 6).

Aguado (2021: 260) betont die Wichtigkeit, den Studierenden so viel Zeit zum Sprechen zu geben wie nur möglich, indem die Lehrenden die Sprachhoheit abgeben. Um dies zu erreichen, „sind Szenarien zu schaffen, in denen – bevorzugt in Partner- oder in Kleingruppenarbeit – maximal viele Sprech- und Interaktionsmöglichkeiten bestehen“ (Aguado 2021: 260). Kleingruppenarbeit ist also nicht nur für die Angstfreiheit günstig, sondern auch für den Erwerb mündlicher Kompetenzen.

2.3.2 Schaffung von Sicherheit und Vertrauen

Unklarheit bezüglich der Lernziele, Inhalte, Aufgabenstellungen und Methode sollte vermieden werden, um die Angst der Studierenden zu mindern. Das heißt, dass das

Fremdsprachenlernen strukturiert sein sollte (Hammer 2019: 10). Sicherheit kann im Fremdsprachenunterricht geschaffen werden, indem die Lernziele klar definiert und die Anweisungen deutlich gestaltet sind. Beispielsweise können die aktuellen Lernziele und Arbeitsanweisungen auf der Tafel aufgeschrieben werden (Hammer 2019: 11). Die großen Unterschiede in Bezug auf die physischen Lernumgebungen zwischen den zwei Unterrichtsmodi bedeuten jedoch, dass dies im Online-Unterricht auf eine andere Weise gemacht werden muss. Zum Beispiel könnten die Lernziele im Chat aufgeschrieben werden. Hier spielt jedoch die technische Lernumgebung eine Rolle, da die Studierenden unterschiedliche Geräte haben. Infolgedessen kann ein neues Problem auftauchen, und zwar, dass manche Studierenden die Lernziele wahrscheinlich nicht immer sehen können. (vgl. Zeyer & Rösler 2021) Es kann daher argumentiert werden, dass das Gefühl der Sicherheit bezüglich der Lernziele einfacher von der Lehrkraft zu ermöglichen ist, wenn der Unterricht im Klassenzimmer stattfindet.

Überraschungen, wie spontane Aufforderungen zu mündlichen Beiträgen, sollten vermieden werden, um die Sicherheit der Studierenden zu gewährleisten. Hammer (2019: 11) zufolge wollen die Sprachenlernenden auf Situationen, in denen mündliche Leistungen benötigt werden, gut vorbereitet werden. Die Ergebnisse der Studie von Lisnychenko et al. (2020) weisen ebenfalls daraufhin, dass ausreichende Vorbereitungszeit eine wichtige Rolle beim Verhindern der Angstgefühle spielt. Daraus ergibt sich, dass die Studierenden immer wissen sollten, wie viel Vorbereitungszeit ihnen zur Verfügung steht.

Um eine angstfreie Unterrichtsatmosphäre zu schaffen, muss zusätzlich zur Sicherheit auch Vertrauen aufgebaut werden. Hammer (2019: 15-16) behauptet, dass der Lehrplan sinnvolle, relevante und aktuelle Themen enthalten muss, über die die Studierenden informiert sind und folglich in der Lage sind zu argumentieren. Dieser Aspekt der didaktischen Lernumgebung sollte keine zusätzlichen Herausforderungen im Online-Unterricht darstellen.

In Bezug auf den Aufbau des Vertrauens behauptet Hammer (2019: 16), dass die Lehrperson die aktive Teilnahme am Unterricht fördern sollte. Diesbezüglich nennt sie den Einsatz von Kleingruppenarbeit, die laut ihr besonders dann günstig sein kann, wenn sich schüchterne Teilnehmenden im Unterricht befinden. Falls die Studierenden bewertet werden sollten, kann die Lehrperson „sich im Klassenraum bewegen und den Kleingruppen zuhören, anstatt die Studierenden coram publico sprechen zu lassen.“ (Hammer 2019: 16) In dieser Weise können

auch die weniger extravertierten Studierenden ohne negative Auswirkung auf die Angst aktiv während des Unterrichts teilnehmen (vgl. ebd.).

2.3.3 Umgang mit Fehlern und Zeitdruck

Je nachdem, wie mit Fehlern umgegangen wird, kann die Entstehung der Angst dabei negativ oder positiv beeinflusst werden. Die Befragten in der Studie von Hammer (2019: 17) erwähnen, dass sie herablassende Bemerkungen von Lehrenden über sich ergehen lassen müssen. Sie werden auch ständig unterbrochen, wenn sie den Mut gefasst haben, in der Fremdsprache zu sprechen. Die Lehrenden sollten den Studierenden stets bewusst machen, dass es förderlich sein kann, in der Fremdsprache Fehler zu machen. Die Unterrichtsatmosphäre wäre den Befragten zufolge angstfreier, wenn die Lehrenden auch von ihren eigenen Lehrerfahrungen berichten würden. So würde es den Studierenden klar werden, dass durch Fehler gelernt werden kann. (Hammer 2019: 18)

Young (1991: 432) betont, dass obwohl Fehler ein Faktor bei der Entstehung der Angst sind, sollten sie nicht ignoriert werden, wenn das Ziel Angst zu verhindern ist. Diesbezüglich sollte laut Hammer (2019: 18) eine *Fehlerermöglichungsdidaktik* anstelle von einer *Fehlervermeidungsdidaktik* verwendet werden, um Angst zu mindern. Das heißt, dass Fehler zusammen ausgewertet werden. Sie werden aber nicht als etwas Negatives, das vermieden werden sollte, betrachtet, sondern als einen wichtigen Teil des Sprachenlernprozesses. Den Studierenden wird klargestellt, dass fehlerfreie Produktion nicht erforderlich ist. Es ist wichtig, den Studierenden damit zu helfen, realistischere Erwartungen an sich selbst zu entwickeln. (vgl. Young 1991: 432)

Wenn die Studierenden nur für grammatisch richtige Produktion im Unterricht belohnt werden, achten sie mehr auf Fehler, was die Angst weiter erschweren könnte. Wenn sie aber anstelle der Grammatik für sinnvolle Kommunikation belohnt werden, wird es ihnen besser vermittelt, dass Angst vor Fehlern unnötig und sogar schädlich ist. (Young 1991: 432)

Die Fehlerkorrektur kann von Gestik und nonverbale Kommunikation unterstützt werden (Hammer 2019: 19). Dies kann im Online-Unterricht zu Problemen führen, da die Verwendung von Gestik und Mimik im Online-Unterricht stark eingeschränkt wird (vgl. Schart 2021: 36).

Neben dem Umgang mit Fehlern sollte auch Zeitmangel beim Sprechen berücksichtigt werden, um eine angstmindernde Lernumgebung zu gewährleisten. Den Studierenden sollte

ausreichend viel Zeit zum Nachdenken und zur Formulierung von Sätzen gegeben werden, da die Studierenden für mündliche Leistungen gut vorbereiten wollen und da dies auch damit helfen kann, weniger Angst vor Fehlern zu haben. Zusätzlich sollten die Studierenden von der Lehrperson nicht unterbrochen werden, während sie sprechen. Hammer (2019: 18) betont, dass Bemerkungen wie „schneller“ oder unbedachte Gestik und Mimik von der Lehrperson unter allen Umständen vermieden werden sollten.

2.3.4 Gruppenklima

Bezüglich der Angstfreiheit ist es wichtig, einen weiteren von Hammer (2019) hervorgehobenen Faktor zu berücksichtigen, nämlich das Gruppenklima. Die soziale Bindung der Gruppenmitglieder sollte gestärkt werden, um ein gutes Gruppenklima zu fördern (Hammer 2019: 21). Das günstige Gruppenklima ist eine Vorbedingung anderer Angstmindernden Faktoren. Wenn die Studierenden sich in der Gruppe nicht akzeptiert fühlen, wollen sie womöglich seltener aktiv am Unterricht teilnehmen. Darüber hinaus kann Gruppenarbeit den Studierenden peinlich und unangenehm vorkommen, wenn sie einander nicht gut kennengelernt haben. Damit die Gruppenarbeit eine angstmindernde Wirkung entfalten kann, muss also das Gruppenklima gut sein.

Hammer (2019: 21) argumentiert, dass eine gute Gruppendynamik durch Humor und gemeinsames Lachen gekennzeichnet ist. Auch Young (1991: 432) betont die Bedeutung des Humors und einer lockeren Atmosphäre bei der Linderung der Angst. Dies mag im Online-Unterricht seltener vorkommen, da die Studierenden die Mehrheit der Unterrichtszeit verstummt verbringen. Das heißt, dass obwohl die Studierenden vielleicht zusammen lachen, bemerken die anderen Teilnehmenden das nicht immer, und das Gefühl der Gemeinschaft wird daher nicht gefördert.

Um eine günstige Gruppenklima zu schaffen, spielen auch die nonverbalen Mittel eine wichtige Rolle. In der Studie von Amet und Schmidt (2022) gaben sogar 98 % der befragten Lehrkräfte an, dass der Einsatz von Mimik und Gestik entweder wichtig oder eher wichtig sei. Besonders relevant sehen die befragten Lehrkräfte den Einsatz von Mimik und Gestik in den Bereichen Sprechen, Phonetik und Kontakt zu Lernenden. Die befragten Lernenden in derselben Studie stimmen den Lehrkräften zu, denn auch der Großteil von ihnen fand Mimik und Gestik entweder wichtig oder mindestens eher wichtig. Für sie waren bezüglich des Einsatzes von Mimik und Gestik die Bereiche Sprechen, Kontakt zu Lehrkraft und Kontakt zu Mitlernenden relevant. Die Studie zeigt, dass sowohl Lernende als auch Lehrende nonverbale

Mittel als wichtig im Online-Unterricht erachten (Amet & Schmidt 2022: 145). Beide befragten Gruppen nennen den Kontakt zu Lehrkraft und Lernenden bzw. Mitlernenden als wichtig. Das heißt, dass Mimik und Gestik nicht nur für den Fremdspracherwerb, sondern auch für die Schaffung eines guten Gruppenklimas und damit einer angstfreien Lernumgebung wichtig sind. Scharts (2021: 63) Studie zeigt, dass der spontane Austausch auf persönlicher Ebene zwischen Lernenden im Online-Unterricht völlig ausbleibt. Dies kann sich auch negativ auf das Gruppenklima und Zugehörigkeitsgefühl auswirken.

Wenn der Unterricht anstelle eines physischen Klassenzimmers online stattfindet, fehlen einige nonverbale Aspekte der Kommunikation völlig. Die physische Lernumgebung im Präsenzunterricht ermöglicht Blickkontakt und nonverbale Interaktion, die im Online-Unterricht entweder völlig fehlen oder stark eingeschränkt sind. In dieser Weise wird die soziale Lernumgebung im Online-Unterricht durch die physische Lernumgebung erheblich beeinflusst. Die eingeschränkte nonverbale Interaktion und der fehlende Blickkontakt können die Interpretation der Fremdsprache beeinflussen und sogar zu Missverständnissen und Kommunikationsproblemen führen, was wiederum einen negativen Einfluss auf Angst haben kann. Blickkontakt kann jedoch auch negativ auf die Angst auswirken. Die Mehrheit der Befragten in Khalifas und Faddals (2017) Umfrage gaben nämlich an, dass Lernende Schwierigkeiten haben, mit Lehrkräften zu kommunizieren, wenn sie von ihnen angestarrt werden.

Die Unterschiede bezüglich der nonverbalen Kommunikation zwischen den zwei Unterrichtsmodi können die soziale Lernumgebung erheblich ändern, was die Angst entweder negativ oder positiv beeinflussen kann. Die Lehrkräfte sollten auf diese wesentlichen Unterschiede achten, besonders im Online-Unterricht, indem sie möglicherweise alternative Strategien für das Verstehen nonverbaler Signale entwickeln (vgl. Amet & Schmidt 2022: 148). Die nonverbale Kommunikation sollte im Online-Unterricht nicht unbeachtet lassen werden, wenn die Lehrkräfte den Fremdsprachenlernenden eine angstfreie Lernumgebung bieten wollen. Obwohl manche nonverbalen Mittel im Online-Unterricht vollkommen ausbleiben (vgl. Schart 2021), können viele von ihnen noch eingesetzt werden. Handgesten, Gesichtsausdrücke, Tonfall, Stimmlage, Betonung, Pausen und Körperhaltung können auch im Online-Unterricht benutzt werden, um die Vermittlung von Bedeutungen zu unterstützen. Die Lehrkraft könnte den Einsatz der nonverbalen Mittel ausdrücklich erwähnen, und die Studierenden dazu ermutigen, sie in ihrer Kommunikation zu benutzen. Eines, was dies aber

erschweren kann, ist die technische Lernumgebung in dem Sinne, dass normalerweise nur die Gesichter der Studierenden sichtbar sind.

2.3.5 Konstruktives Feedback, Wahl der Sozialform und Thematisierung der Angst

Um den Studierenden eine angstfreie Lernumgebung zu bieten, ist es wichtig zu beachten, dass Bedrohungen, Bestrafungen, Konkurrenz, Konflikte und andere Stresssituationen nicht aufkommen. Wenn alle Gruppenmitglieder sich akzeptiert fühlen, sind sie verstärkt bereit, an Aktivitäten teilzunehmen, die ihnen Stress bereiten. (Hammer 2019: 20) Anstatt Konkurrenz sollte Kooperation im Vordergrund stehen. Auch Kirchner (2004: 4) erwähnt, dass Konkurrenz in den Studierenden Angst auslösen kann. Außerdem stellt Hammer (2019: 19) fest, dass Sprachenlernende mehr gelobt werden wollen. Lob sollte so schnell wie möglich dem Erfolg folgen. Darüber hinaus sollten Lernerfolge sichtbar gemacht werden, um das motivationsfördernde Sprachenlernen zu gewährleisten (Hammer 2019: 9). Wichtig für Motivation und Erfolg ist auch die Abwesenheit der Ängstlichkeit überhaupt (Kirchner 2004: 22).

Schließlich behauptet Hammer (2019: 21), dass die Angst beim Sprechen in der Fremdsprache im Unterricht thematisiert werden sollte. Es ist den Studierenden hilfreich zu wissen, dass die Angst ein gewöhnliches Gefühl ist, und dass sie darunter nicht allein leiden, was auch in anderen Studien betont wird (Young 1991: 430; Foss & Reitzel 1988: 445; Wörde 2003: 4). Viele Studierende sind sich des Themas Angst nicht bewusst und glauben, dass nur sie solche Angst im Fremdsprachenunterricht erleben (Wörde 2003: 4). Über das Thema sollten die Studierenden und Lehrenden zusammen diskutieren, indem sie ihre eigenen Erfahrungen und auch Bewältigungsstrategien miteinander teilen. Es würde auch günstig für das Gruppenklima sein. (Hammer 2019: 21)

3 Material und Methode

Die Analyse dieser Forschung basiert auf den Ergebnissen einer Befragung. Durch die Befragung wird den folgenden Forschungsfragen nachgegangen:

- In welchen Formen und aus welchen Gründen taucht Angst beim Sprechen in den Deutschstudierenden im Deutschunterricht auf?
- Was für eine Rolle spielt die Lernumgebung und der Unterrichtsmodus bei der Entstehung der Angst?
- Inwiefern werden angstmindernde Vorgehensweisen in die Lernumgebung umgesetzt?

Die Ergebnisse bieten auch die Gelegenheit, die Unterschiede im Interpretieren der Lernumgebung zwischen Studierenden mit einem hohen und niedrigen Grad von Angst zu erläutern.

3.1 Material

Die Umfrage (siehe Anhang 1) wird in drei Teile aufgeteilt. Der Fokus des ersten Teiles ist festzustellen, ob die Deutschstudierenden im Deutschunterricht Angst vor dem Sprechen empfinden, und wenn ja, wie. Die Artikel im ersten Teil der Befragung basieren auf der „Foreign Language Classroom Anxiety Scale“ oder FLCAS von Horwitz, Horwitz und Cope (1986). Aus FLCAS werden für diese Arbeit nur solche Artikel ausgewählt, die den Zielen dieser Arbeit entsprechen. Viele Artikel werden völlig ausgelassen. Auch die Artikel, die aus FLCAS ausgewählt werden, werden den Zielen dieser Arbeit angepasst. Im zweiten Teil wird der Frage nachgegangen, in welchem Unterrichtsmodus die Studierenden mehr Angst haben. Die Teilnehmenden beantworten auch schriftlich, was in ihnen Angst jeweils im Präsenz- und Online-Unterricht auslöst. Schließlich liegt im dritten Teil des Fragebogens der Schwerpunkt auf den Eigenschaften der Lernumgebung. Im Fokus stehen die im Kapitel 2.3 betrachteten Maßnahmen bezüglich der Schaffung einer angstmindernden Lernumgebung, und inwiefern sie sich im Präsenz- und Fernunterricht verwirklichen.

Die Zielgruppe besteht aus Haupt- und Nebenfachstudierenden der deutschen Sprache der Universität Turku. Die Umfrage wurde per E-Mail an allen Deutschstudierenden (ca. 200) der Universität Turku geschickt, wovon 40 Studierende daran teilgenommen haben. Aus den Teilnehmenden studieren 29 (72,5 %) Deutsch als Hauptfach und 11 (27,5 %) als Nebenfach.

Die Gruppe der Teilnehmenden besteht aus Studierenden von allen Studienjahren, das heißt, vom ersten Studienjahr bis das sechste oder weitere Studienjahr.

3.2 Methode

Durch eine quantitative Analyse der Umfragedaten wurde in der vorliegenden Analyse festgestellt, ob die Studierenden Angst im Deutschunterricht erleben, und welche von ihnen am wahrscheinlichsten dazu neigen. Die ersten acht Artikel im Fragebogen beziehen sich auf Angstgefühle und Symptome der Angst im Deutschunterricht. Sie werden mittels einer fünfstufigen Likert-Skala beantwortet, sodass 1 „trifft nicht zu“ und 5 „trifft zu“ entspricht. Alle acht Artikel sind so formuliert, dass eine 5 immer auf negative angstbezogene Gefühle deutet. Das heißt, je höher der Durchschnittswert, desto mehr Angst wird von den Studierenden erlebt.

Zusätzlich wurde quantitative Analyse eingesetzt, um festzustellen, ob Angst öfter im Präsenz- oder Online-Unterricht auftaucht und was für Unterschiede sich zwischen den zwei Unterrichtsmodi bezüglich der Lernumgebung befinden. Den Teilnehmenden wurde direkt gefragt, ob sie Angst eher im Online- oder Präsenzunterricht erleiden, oder gleichermaßen unabhängig vom Unterrichtsmodus. Lernumgebungsbezogene Unterschiede zwischen den zwei Unterrichtsmodi wurden anhand quantitativer Analyse der Antworten des dritten Teils des Fragebogens veranschaulicht.

Im Fragebogen schilderten die Teilnehmenden in zwei schriftlichen Fragen, was in ihnen Angst im Präsenz- und Online-Unterricht der deutschen Sprache auslöst. Durch eine qualitative Analyse der schriftlichen Überlegungen der Studierenden wurde den Fragen nachgegangen, welche Gründe für Angst sich im Deutschunterricht befinden, und welche angstausslösenden und angstmildernden Eigenschaften der Lernumgebung sich im Deutschunterricht verwirklichen. Alle schriftlichen Antworten, die in dieser Arbeit als Beispiele eingesetzt wurden, wurden von den Teilnehmenden auf Finnisch geschrieben und vom Autor ins Deutsche übersetzt. Alle Teilnehmenden wurden durch eine Identifikationsnummer (ID 1-40) gekennzeichnet.

Anhand der Ergebnisse und im Kapitel 2.3 eingeführter Eigenschaften einer angstmildernden Unterrichtsatmosphäre werden für die Analyse der Lernumgebung sechs Kategorien sowohl induktiv als auch deduktiv basierend auf Hammer (2019) gebildet:

- Unvorbereitetheit, Zeitdruck und Angst vor Sprachfehlern;

- Gruppenklima;
- Sicherheit und Vertrauen;
- Konstruktives Feedback, Wahl der Sozialform und Thematisierung der Angst;
- Schwankung im Kompetenzniveau;
- Lernumgebung im Online-Unterricht.

Am Anfang des Fragebogens bewerteten die Teilnehmenden ihre mündlichen Deutschkenntnisse von 1 (sehr schlecht) bis 10 (sehr gut). Basierend auf diese Frage wurden die Teilnehmenden in zwei Gruppen unterteilt. Diejenigen, die ihre Kenntnisse als 5 oder weniger bewerteten, wurden in die Gruppe A gestellt ($n = 18$), wohingegen diejenigen, die ihre Kenntnisse zwischen 6 und 10 bewerteten zur Gruppe B gehörten ($n = 22$). Obwohl in der Frage nach Kenntnissen und nicht Selbstvertrauen gefragt wurde, diente die Antwort besonders als Skala des Selbstvertrauens, da Studierende mit einem niedrigen Niveau des Selbstvertrauens eher dazu neigen, ihre Kenntnisse zu unterschätzen, wohingegen diejenigen, die über hohes Selbstvertrauen verfügen, ihre Kenntnisse oft überschätzen (MacIntyre et al. 1997: 276; Trofimovich et al. 2016: 14). Darüber hinaus geht das Niveau der mündlichen Fremdsprachenkenntnisse mit Selbstvertrauen Hand in Hand (vgl. Tridinanti 2018: 38). Möglich ist natürlich auch, dass Studierende mit einem niedrigen Niveau der mündlichen Kenntnisse selbstvertraut sind, oder dass Studierende mit hohem Deutschniveau an Selbstvertrauen mangeln. Selbstbewertung ist also für die Bewertung der mündlichen Kenntnisse nicht die zuverlässigste Weise (vgl. MacIntyre et al. 1997). Zum Zwecke dieser Forschung bietet sie jedoch wertvolle Daten, die die Bedeutung individueller Eigenschaften der Studierenden wie das Selbstvertrauen im Deutschunterricht veranschaulicht. Weder mündliche Deutschkenntnisse noch Selbstvertrauen wurden im Fragebogen direkt getestet, aber die Selbstbewertung der Teilnehmenden bietet die Möglichkeit, richtunggebende Korrelationen zwischen Selbstvertrauen und Angst darzustellen.

4 Analyse

Die Analyse wird in zwei eingeteilt. Zunächst wird die Entstehung der Angst beim Sprechen betrachtet: welche Studierenden leiden unter Angst am wahrscheinlichsten, und wie? In welchen Unterrichtsmodus taucht Angst häufiger vor? Dies wird im zweiten Teil der Analyse von der Betrachtung der Lernumgebung gefolgt: was genau verursacht Angst im Deutschunterricht, und wie sieht die Lernumgebung den Ergebnissen der Umfrage zufolge in Bezug auf Angstfreiheit aus?

4.1 Angst im Deutschunterricht

Insgesamt lässt sich sagen, dass eine Vielzahl der teilnehmenden Deutschstudierenden Symptome der Angst im Deutschunterricht zeigen. Der Durchschnitt zwischen 1 und 5 im ersten Teil des Fragebogens liegt bei 3,09. Das heißt, dass Angst eine Rolle bei vielen Deutschstudierenden spielt, aber nicht bei allen. Mit einer durchschnittlichen Zahl von 3,52 ist die Angst besonders verbreitet bei den Studierenden, die erst mit dem Studium angefangen haben oder im zweiten Studienjahr studieren ($n = 10$). Die Angst scheint am wenigsten wahrscheinlich bei den Studierenden zu sein, die seit mindestens fünf Jahren studieren ($n = 13$) mit einem Durchschnitt von 2,45. Deutschstudierende, die mehr Erfahrung im Studium und mit der deutschen Sprache gesammelt haben, leiden unwahrscheinlicher unter Angst im Deutschunterricht. Dies steht nicht zwangsläufig nur mit den Deutschkenntnissen im Zusammenhang, da die Struktur und Natur des Unterrichts und des Studiums den erfahrenen Studierenden bereits vertraut sind, wohingegen die Struktur des Unterrichts an der Universität den anfangenden Studierenden noch neu und ungewöhnlich vorkommen kann. Dies wird auch von zwei Teilnehmenden, die im zweiten Studienjahr studieren, indirekt in ihren schriftlichen Antworten erwähnt (Bsp. 1-2). Dieses Gefühl scheint mit Angst Hand in Hand zu gehen, da der durchschnittliche von ID 39 angegebene Wert im ersten Teil des Fragebogens 4,5 war. ID 28 gab durchschnittlich 4,25 an.

Beispiel 1

Die in der gymnasialen Oberstufe erworbenen Sprachkenntnisse reichen für spontane Diskussion über schwierige Themen wie Soziolinguistik nicht. (ID 39)

Beispiel 2

Mit den in der gymnasialen Oberstufe erworbenen Kenntnissen ist es wahnsinnig schwer, Deutsch an der Universität zu studieren [...] (ID 28)

Aus den Beispielen 1-2 wird es klar, dass die Unterschiede zwischen dem Deutschunterricht in der gymnasialen Oberstufe und an der Universität auf die Entstehung der Angst einen Einfluss haben. Die daraus folgende Fremdheit kann wiederum zur Unsicherheit führen, was bereits im Kapitel 2.3 als einen angstaustlösenden Faktor bestimmt wird.

Der Unterschied zwischen Haupt- und Nebenfachstudierenden ist gering: die durchschnittliche Zahl für Hauptfachstudierenden liegt bei 3,04 und für Nebenfachstudierenden bei 3,29. Die meisten Fragen wurden von beiden Gruppen in ähnlicher Weise beantwortet, mit Ausnahme von zwei Fragen. Mit einer Prozentzahl von 45,4 % haben die Nebenfachstudierenden erheblich wahrscheinlicher das Gefühl, nicht zum Deutschunterricht gehen zu wollen. Für Hauptfachstudierenden liegt die Zahl bei 27,6 %. Zusätzlich stimmt die Mehrheit (51,7 %) der Hauptfachstudierenden dieser Behauptung nicht zu, während eine deutlich niedrigere Zahl (36,4 %) der Nebenfachstudierenden nicht zustimmen. Darüber hinaus kommt es den Nebenfachstudierenden maßgeblich unangenehmer vor, sich im Deutschunterricht freiwillig zu melden: sogar 81,8 % von ihnen gaben das an, wohingegen 41,3 % der Hauptfachstudierenden das angaben.

Was das Selbstvertrauen angeht, ist die Tendenz klar: je länger man Deutsch studiert hat, desto höher ist das Niveau der mündlichen Deutschkenntnisse und des Selbstvertrauens. Vom ersten bis das dritte Studienjahr bleibt der Durchschnittlicher Wert der angegebenen mündlichen Deutschkenntnisse unter fünf, wohingegen er seit dem vierten Studienjahr deutlich zu steigen anfängt, besonders ab dem fünften Jahr. Saville-Troike (2012: 96) ist der Meinung, Selbstvertrauen sei eine positive Eigenschaft eines Fremdsprachenstudierenden. Dies scheint auch in der vorliegenden Studie der Fall zu sein, da die Studierenden in Gruppe A erheblich wahrscheinlicher Angst im Deutschunterricht empfinden (3,70) als Studierende in Gruppe B (2,75). Die Antworten von Gruppe A und Gruppe B werden in Abbildung 1 verglichen. Wie Abbildung 1 veranschaulicht, wurde jede Frage von den Teilnehmenden in Gruppe A mit einem höheren Wert beantwortet als von den Teilnehmenden in Gruppe B.

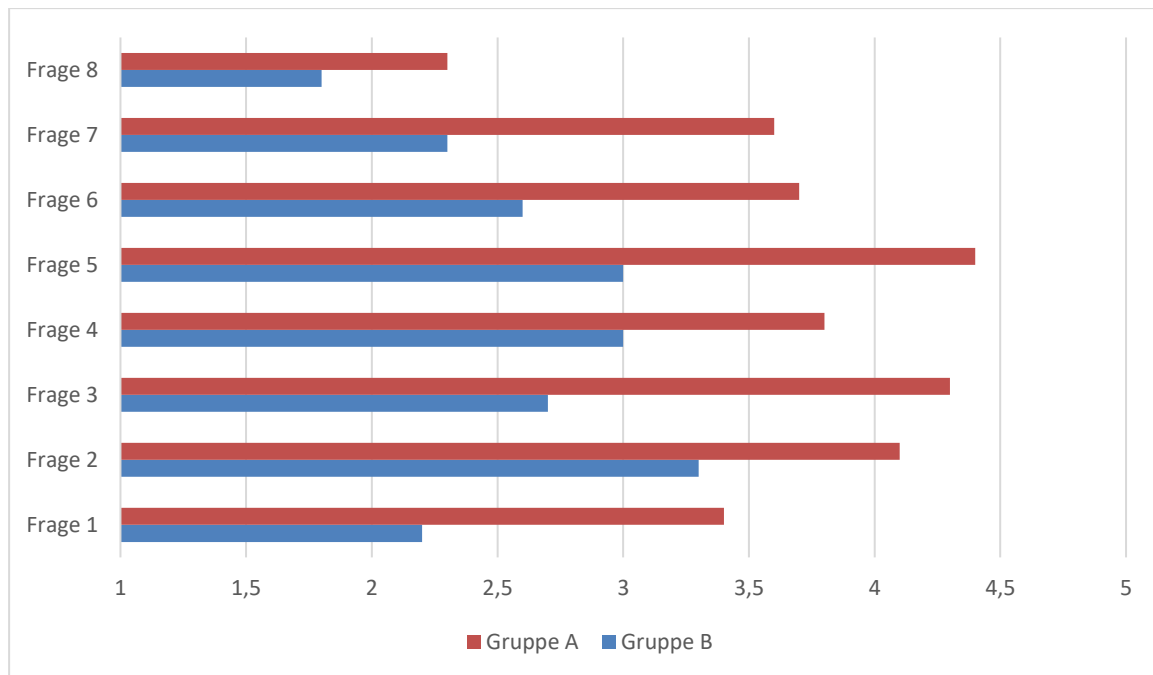


Abbildung 1. Die durchschnittlichen Zahlen von Gruppen A und B auf die acht Fragen über Angstgefühle im ersten Teil des Fragebogens (siehe Anhang 1).

Laut den angegebenen Antworten empfinden die Teilnehmenden am wahrscheinlichsten Angst im Präsenzunterricht (35 %). 20 % der Befragten gaben an, dass ihnen der Online-Unterricht schlimmer vorkommt bezüglich der Angst. Für 32,5 % taucht Angst in beiden Unterrichtsmodi gleichermaßen auf. 12,5 % dagegen gaben an, dass sie überhaupt keine Angst haben, Deutsch im Unterricht zu sprechen, was eine klare Minderheit darstellt. Von den Studierenden in Gruppe A hat keiner diese Alternative gewählt. Insgesamt kann daraus abgeleitet werden, dass die überwältigende Mehrheit der Teilnehmenden den Deutschunterricht zumindest einigermaßen angstausslösend findet. Diese Ergebnisse werden in Abbildung 2 veranschaulicht.

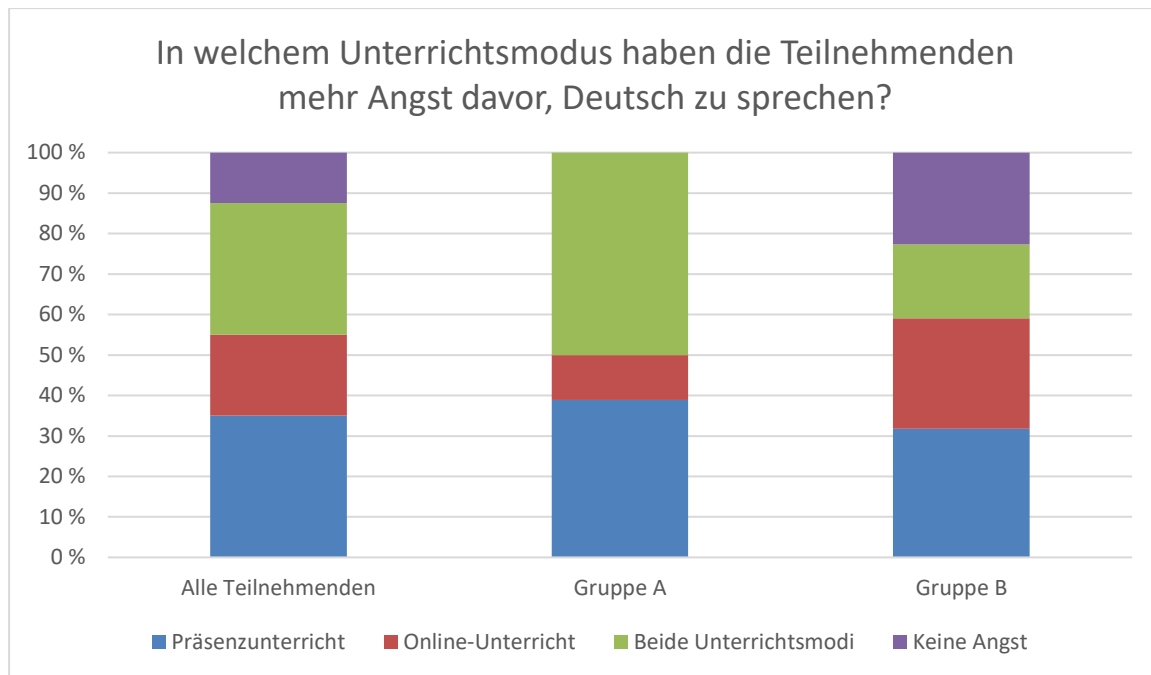


Abbildung 2. Meinungen der Teilnehmenden je nach Niveau des Selbstvertrauens dazu, in welchem Unterrichtsmodus sie eher Angst erleben.

Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass alle Studierende aus Gruppe A gewissermaßen Angst davor haben, im Deutschunterricht auf Deutsch zu sprechen. Bei der Hälfte von ihnen kommt die Angst in gleichem Maße im Präsenz- und Online-Unterricht vor. Trotzdem scheint Präsenzunterricht auch ihnen schlimmer vorkommen, da nur 11,1 % von ihnen Online-Unterricht angaben, wohingegen 38,9 % von ihnen Präsenzunterricht angaben.

Die Antworten der Studierenden in Gruppe B stehen im starken Kontrast zu der anderen Gruppe. Bei 31,8 % ist auch bei ihnen der Präsenzunterricht die meistgewählte Alternative, aber im Online-Unterricht taucht die Angst bei 27,3 % ebenfalls auf. Der Kontrast zwischen den zwei Gruppen weist wahrscheinlich darauf hin, dass Faktoren wie technische Pannen bei einem höheren Niveau des Selbstvertrauens und der mündlichen Fertigkeiten eine anschaulichere Rolle spielen als bei einem niedrigeren Niveau, wobei die Angst eher daraus entsteht, dass die Anwesenheit der besseren Deutschsprechenden den Druck verstärkt, flüssig und fehlerfrei zu sprechen. Das heißt, dass es bei dem niedrigeren Niveau nicht unbedingt eine Rolle spielt, wo und wie der Unterricht stattfindet, wohingegen es bei dem höheren Niveau etwas außer Sprachkenntnissen benötigt wird, um Angst auszulösen.

Interessanterweise gaben keine Teilnehmenden im fünften oder weiteren Studienjahr an, dass ihnen Präsenzunterricht schlimmer in Bezug auf Angst vorkommt als Online-Unterricht. Grund hierfür mag sein, dass Online-Unterricht erst seit dem Jahr 2020 weit verwendet

wurde, weshalb der Unterrichtsmodus den älteren Studierenden neu und unbekannt vorkam, wohingegen die anfangenden Studierenden wahrscheinlich mit dem Online-Unterricht schon vor dem Universitätsstudium vertraut waren.

Obwohl Präsenzunterricht den Ergebnissen zufolge schlechter bezüglich der Angst ist, kann der Online-Unterricht in manchen Studierenden starke Angstgefühle rühren, sogar wenn der bzw. die Studierende über gute Deutschkenntnisse verfügt und im Allgemeinen nur wenig Angst im Unterricht erlebt (Bsp. 3). ID 40 bewertete die eigenen mündlichen Fertigkeiten mit der Nummer 9 und gab durchschnittlich im ersten Teil des Fragebogens die Zahl 2,25 an.

Beispiel 3

Es ist so schrecklich. Ich will im Online-Unterricht nicht mal Finnisch sprechen, geschweige denn eine fremde Sprache. Ich schwänze Zoom-Unterricht jedes Mal.
(ID 40)

Die schriftlichen Antworten verdeutlichen zusätzlich die möglichen lernumgebungsbezogenen Gründe hinter den obengenannten Ergebnissen, wonach Präsenzunterricht eher Angst vor dem Sprechen auslöst als Online-Unterricht.

4.2 Lernumgebung und Angst

4.2.1 Unvorbereitetheit, Zeitdruck und Angst vor Sprachfehlern

Beinahe zwei Drittel der Teilnehmenden (62,5 %) machen sich Sorgen darüber, Sprachfehler im Deutschunterricht zu machen. Nur 17,5 % gaben an, dass dies (eher) nicht zutrifft.

Insbesondere Studierende mit einem niedrigen Niveau machen sich darüber sorgen, da 77,8 % aus Gruppe A angaben, dass die Behauptung (eher) zutrifft. Dieses Symptom der Angst trifft auch die Hälfte der Studierenden aus Gruppe B. Dies bezeugt, dass es sich diesbezüglich Schwächen in der Lernumgebung befinden: Fehler werden von meisten Studierenden unabhängig vom Niveau als etwas Negatives, das vermieden werden sollte, betrachtet.

Beispiel 4 weist dies nach:

Beispiel 4

Manche Lehrpersonen sind zu Grammatik-orientiert und achten eher auf kleine Fehler als auf die Beherrschung der Gesamtheit. Daraus kriegt man das [...] Gefühl, dass ich nicht sprechen werde oder dass ich schwänzen werde. (ID 40)

Beispiel 4 weist auch darauf hin, dass die Studierenden nicht ausreichend für sinnvolle Kommunikation, sondern für grammatisch richtige Kommunikation belohnt werden. In einer

anderen Antwort wird Grammatik ebenfalls als Angstausröser erwähnt, was die Behauptung wiederum beweist. Infolgedessen wird die Angst vor Fehlern gestärkt, was zusätzlich dazu führt, dass die Studierenden seltener sprechen wollen (vgl. Young 1991: 432).

Fehler können aber beim Fremdsprachenlernen und bei der Entwicklung sprachlicher Fertigkeiten förderlich sein, was auch den Studierenden bewusst gemacht werden sollte (Hammer 2019: 18). Basierend auf den Ergebnissen des Fragebogens wird dies demgegenüber den Studierenden jedoch nicht ausreichend erläutert, da sogar acht Studierende Angst davor, Fehler zu machen, ausdrücklich in ihren Antworten erwähnen. In den Antworten taucht Angst vor Fehlern oft zusammen mit ungenügenden Deutschkenntnissen, dem Vergessen von Wörtern und dem Druck, so perfekt wie möglich zu schaffen, auf. Angegeben wird auch, dass falls man nicht richtig spricht, muss man sich Sorgen darum machen, was die anderen denken. Beispiel 5 erläutert, wie die Angst vor Fehlern das Verhalten im Deutschunterricht negativ steuern kann.

Beispiel 5

Ich hasse es auch, Fehler zu machen, weshalb ich sie immer im Voraus achte, indem ich Situationen vermeide, in denen ich sie machen könnte. [...] der Druck, so perfekt wie möglich zu schaffen ist im Unterricht sogar schlimmer als normalerweise. (ID 36)

Die schriftlichen Antworten zeigen zusätzlich, dass es im Unterricht anstelle einer Fehlerermöglichungsdidaktik eher eine Fehlervermeidungsdidaktik herrscht. Das heißt, die teilnehmenden Studierenden haben im Deutschunterricht das Gefühl, dass von ihnen möglichst fehlerfreies Sprechen erfordert wird. Um Angst in den Studierenden zu mindern, sollte die Lage umgekehrt sein. Wichtig bei einer Fehlerermöglichungsdidaktik ist jedoch die Fehlerkorrektur in Form von Auswertung und gemeinsamer Diskussion, sodass Fehler nicht völlig ignoriert werden, aber auch nicht als etwas Negatives betrachtet werden. (Hammer 2019: 18) Eine schriftliche Überlegung deutet auf das Ausbleiben der Fehlerkorrektur und infolgedessen auch der Fehlerermöglichungsdidaktik (Bsp. 6). Sie veranschaulicht auch den wichtigen Zusammenhang zwischen Fehlerkorrektur und Angst vor Fehlern.

Beispiel 6

Unsicherheit und Angst vor Fehlern. Ich wünsche mir, die Lehrperson würde meine Fehler korrigieren. (ID 20)

Das Verhältnis zwischen Angst vor Fehlern und unvorbereiteter mündlicher Produktion scheint unübersehbar. Wenn im Unterricht eine Fehlervermeidungsdidaktik herrscht und den

Studierenden nicht genügend Zeit zur Vorbereitung zur Verfügung steht, kann der andere Angstauslöser den anderen im Zusammenspiel intensivieren. Keine oder zu wenig Zeit sich auf mündliche Leistungen vorzubereiten kann die Angst vor Fehlern intensivieren (vgl. Lisnychenko et al. 2020: 6689), da die deutschsprachige Äußerung spontan produziert werden muss, wobei u. a. das Nachschlagen in einem Wörterbuch, um einen fehlerfreien Redebeitrag sicherzustellen, unmöglich ist.

Ein häufiger Auslöser der Angst in Fremdsprachenstudierenden ist aufgerufen zu werden (Wörde 2003: 5). Auch in dieser Forschung gilt das für mehr als ein Drittel der Teilnehmenden, da 36 % angaben, dass sie zittern, wenn sie aufgerufen werden. 47 % von ihnen zittern jedoch (eher) nicht. Am wenigsten geschieht das bei den Studierenden im fünften oder weiteren Studienjahr: nur 15 % von ihnen gaben an, dass dies eher zutrifft, wohingegen 77 % von ihnen angaben, dass dies (eher) nicht zutrifft. Den anderen Studierenden kommt das Zittern etwas häufiger vor. Auch hier spielt das Selbstvertrauen eine Rolle, da mehr als die Hälfte (55,5 %) der Befragten in Gruppe A angaben, dass die Behauptung zutrifft oder eher zutrifft, während nur 18,2 % in Gruppe B einigermaßen zustimmten. Es kann davon ausgegangen werden, dass die Anzahl der Teilnehmenden, die dieser Frage zustimmen, höher wäre, wenn ein physisches Symptom in der Frage nicht genannt wäre.

Für 57,5 % der Studierenden trifft die Behauptung (eher) zu, dass sie in Panik geraten, wenn sie unvorbereitet Deutsch sprechen müssen. Etwa ein Viertel (27,5 %) stimmt dagegen (eher) nicht zu. Diese Zahlen weisen dieselbe These nach, wie auch das obengenannte Zittern, dass unvorbereitet im Fremdsprachenunterricht sprechen zu müssen in Studierenden Angst und sogar physische Symptome auslösen kann, vor allem, wenn dies vor der ganzen Gruppe geschieht (Hammer 2019). Bei dieser Behauptung spielt wieder das Selbstvertrauen eine wichtige Rolle, da sogar 83,3 % der Studierenden aus Gruppe A zustimmten, während keine von ihnen die Behauptung widersprachen. 36,4 % aus Gruppe B stimmten zu, wohingegen sogar die Hälfte von ihnen mit der Behauptung nicht einverstanden waren.

Die schriftlichen Antworten der Teilnehmenden weisen ebenfalls darauf hin, dass es sich unangenehm anfühlt und Angst auslöst, wenn man sich schnell und ohne Vorbereitung eine Antwort ausdenken muss, während die anderen Studierenden und die Lehrperson auf ihn stieren und auf die Antwort warten. Insgesamt haben sieben Teilnehmende unvorbereitetes Sprechen ausdrücklich in ihren schriftlichen Antworten erwähnt. Auch das Vergessen von

Wörtern und das Steckenbleiben wird von den Teilnehmenden im Zusammenhang mit Unvorbereitetheit erwähnt.

Die didaktische Lernumgebung und die bewussten und unbewussten Entscheidungen der Lehrperson spielen eine bedeutende Rolle bei der Entstehung der Angst sowohl bezüglich der Fehler als auch der Unvorbereitetheit. In den schriftlichen Überlegungen kommt die Rolle der Lehrperson vor (Bsp. 7-9).

Beispiel 7

Die Lehrperson richtet eine Frage an eine Person im Deutschunterricht und wartet bis sie etwas auf Deutsch antwortet, während alle anstarren. (ID 30)

Beispiel 8

Die Lehrperson, Blicke der Mitstudierenden, Fehler. (ID 38)

Beispiel 9

Unerwartete Sprechsituationen, die die Lehrperson einleitet. (ID 6)

Von anderen Angestarrt zu werden kann in Fremdsprachenstudierenden Angst auslösen (vgl. Khalifa & Faddal 2017). Das kann natürlich nicht vollständig vermieden werden, aber die Art und Weise, in der die Lehrperson die Lernumgebung schafft, kann die Gelegenheit, dass dies passiert, verringern. Beispiele 7-9 deuten auch darauf, dass die angewandten pädagogischen Methoden Angst auslösen können, was auch von Wörde (2003: 4) genannt wird. In mehreren schriftlichen Antworten wird explizit erwähnt, dass die Lehrperson manchmal überraschend Fragen an Studierenden richtet.

Was den Zeitdruck angeht, sind die Lehrpersonen laut den Befragungsergebnissen geduldig und unterbrechen die Studierenden nicht: nur 5 % der Studierenden stimmen (eher) der Behauptung zu, dass sie von der Lehrperson unterbrochen werden, während sie auf Deutsch sprechen. Das Ausbleiben der Unterbrechungen der Lehrperson ist für die Angstmilderung günstig (Hammer 2019: 18).

Die Antworten auf die Behauptung „Mündliche Aufgaben werden während des Deutschunterrichts vor der ganzen Gruppe durchgeführt“ im zweiten Teil des Fragebogens zeigen, dass die Behauptung (eher) zutrifft, was auch bei den Sorgen über Fehler eine Rolle spielen mag, da Studierenden eher über Fehler Sorgen machen, wenn sie vor dem ganzen Kurs mündliche Aufgaben leisten müssen anstatt einer kleinen Gruppe von zwei oder drei Mitstudierenden (Hammer 2019: 9). Die schriftlichen Antworten der Teilnehmenden weisen

dies auch nach, da das unangenehme und ängstliche Gefühl laut ihnen dann entsteht, wenn die Lehrperson und die Mitstudierenden auf die Antwort eines Studierenden warten und ihn anstarren.

Die erheblichen Unterschiede in der technischen Lernumgebung zwischen Präsenz- und Online-Unterricht spiegeln sich in der Erscheinung der Angst wider. Online-Unterricht scheint basierend auf den schriftlichen Überlegungen der Teilnehmenden eine mindernde Wirkung auf die Angst vor Fehler in einigen Studierenden zu haben, indem er es ihnen besser ermöglicht, im Wörterbuch nachzuschlagen oder Übersetzer beim Antworten einzusetzen, was wiederum das Vorbereiten zum Sprechen erleichtert. Die technische Lernumgebung des Online-Unterrichts kann ebenso eine negative Wirkung auf die Angst vor Fehler haben. Einige Studierende haben erwähnt, sie haben das Gefühl, dass ihre Fehler deutlicher von den anderen Anwesenden gehört werden können.

4.2.2 Gruppenklima

Im Großen und Ganzen scheint das Gruppenklima in den Deutschkursen gut zu sein. Im ersten Teil des Fragebogens gaben nur 12,5 % der Teilnehmenden an, dass sie Angst davor haben, von den Mitstudierenden ausgelacht zu werden, wenn sie auf Deutsch im Unterricht sprechen, wohingegen 70 % angaben, dass die Behauptung (eher) nicht zutrifft. Diese Ergebnisse weisen auf ein gutes Gruppenklima hin.

Bei der Behauptung „Das Gruppenklima im Deutschunterricht ist gut“ stimmten nur 15 % (eher) nicht bezüglich des Präsenzunterrichts zu, wohingegen 57,5 % (eher) der Meinung waren. Auch hier spielt das Selbstvertrauen eine Rolle, da 38,9 % (22 % betrifft Online-Unterricht) der Teilnehmenden aus Gruppe A positiv und 33,3 % sowohl bezüglich des Präsenz- als auch Online-Unterrichts negativ antworteten. Gruppe B nimmt das Gruppenklima ganz anders wahr, da sogar 72,7 % von ihnen zustimmten (59,1 % betrifft Online-Unterricht). Keine Teilnehmenden aus Gruppe B gaben „trifft nicht zu“ an für Präsenzunterricht, und auch bei Online-Unterricht bleibt die Zahl (13,6 %) erheblich niedriger als die Zahl aus Gruppe A.

Den Ergebnissen zufolge beeinflusst der Unterrichtsmodus das Gruppenklima, da beim Online-Unterricht nur 42,5 % (eher) zustimmten und 22,5 % (eher) nicht zustimmten, was einen deutlichen Unterschied zum Präsenzunterricht darstellt. Beispiel 10 stellt einen möglichen Faktor dar.

Beispiel 10

Im Fernunterricht ist es auch schwieriger, eine sichere Atmosphäre zu schaffen, in der man ohne Angst vor Fehler zu sprechen könnte. Das wird davon beeinflusst, dass nicht alle in gleichem Maße am Unterricht teilnehmen, indem sie zum Beispiel die Kamera nicht aufmachen. Dann sind alle nicht gleich. (ID 20)

Zusätzlich stellt auch die Studie von Amet und Schmidt (2022: 145) eine mögliche Erklärung dar: Der Einsatz von Mimik und Gestik war in ihrer Studie sowohl für Lernenden als auch für Lehrenden im Online-Unterricht wichtig, um Kontakt zwischen ihnen zu schaffen. Beispiel 8 weist darauf hin, dass nicht alle die Kamera einschalten, was wiederum den Einsatz von Mimik und Gestik erschwert.

Ein anderer möglicher Faktor ist das Lachen: 42,5 % der Teilnehmenden gaben an, dass es im Online-Deutschunterricht nicht Zeiten gab, als der Kurs zusammen gelacht hätte, wohingegen 35 % die Behauptung (eher) zutreffend fanden. Beim Präsenzunterricht liegen die Prozentzahlen bei jeweils 30 % und 42,5 %. Das heißt, dass das gemeinsame Lachen im Online-Unterricht eher selten ist, während es im Präsenzunterricht häufiger geschieht als nicht. Da gemeinsames Lachen eine Eigenschaft des guten Gruppenklimas ist, kann das seltenere Lachen im Online-Unterricht die Gruppendynamik negativ beeinflussen und Arbeitsmethoden wie Kleingruppenarbeit beeinträchtigen, da erfolgreiche Kleingruppenarbeit ein gutes Gruppenklima erfordert (Hammer 2019: 21).

Unterschiede im Gruppenklima können auch von der nonverbalen Kommunikation erklärt werden, da sie auch dabei eine Rolle spielt. Die schriftlichen Antworten der Teilnehmenden weisen darauf hin, dass nonverbale Kommunikation im Online-Unterricht einigermaßen ausbleibt, was wiederum Kontakt zu Lernenden und Lehrenden erschwert (vgl. Amet & Schmidt 2022: 145).

Das günstige Gruppenklima spiegelt sich in gewissem Maße in der Gruppenarbeit wider. 42,5 % der Teilnehmenden fanden Gruppenarbeit im Online-Deutschunterricht einigermaßen peinlich, während die Prozentzahl für Präsenzunterricht etwas niedriger ist (37,5 %). 42,5 % (40 % im Online-Unterricht) haben Angst davor, Deutsch vor den Mitstudierenden während der Kleingruppenarbeit zu sprechen.

4.2.3 Sicherheit und Vertrauen

Sicherheit und Vertrauen sind wichtige Bestandteile einer angstfreien Lernumgebung (Hammer 2019). Den Befragungsergebnissen zufolge befinden sich im Deutschunterricht

jedoch Probleme in Bezug auf die Schaffung von Sicherheit und den Aufbau des Vertrauens: Frontalunterricht scheint die am häufigsten eingesetzte Methode zu sein. Nur 10% (7,5% beim Online-Unterricht) der Teilnehmenden gaben an, dass die Studierenden während des Deutschunterrichts mehr sprechen als die Lehrperson, wohingegen 57,5% (75% beim Online-Unterricht) damit nicht übereinstimmen. Um eine Angstfreie Lernumgebung zu schaffen wäre es wichtig, so wenig Frontalunterricht anzuwenden wie möglich. Kleingruppen- und Partnerarbeit werden von den Fremdsprachenstudierenden bevorzugt. (Hammer 2019: 20)

Für den Unterschied zwischen Online- und Präsenzunterricht bieten die schriftlichen Antworten der Teilnehmenden mögliche Erklärungen. Laut den Teilnehmenden ist es im Präsenzunterricht leichter, sich zu melden, als im Online-Unterricht.

Um Angst zu verhindern und Vertrauen aufzubauen, sollten Themen behandelt werden, über die die Studierenden in der Lage sind zu reden (Hammer 2019: 16). Die im Deutschunterricht behandelten Themen werden nicht hinreichend von den Befragten genannt, um bedeutsame Schlussfolgerungen darüber zu ziehen. In einer Antwort wird aber erwähnt, dass die Deutschkenntnisse nicht für spontane Diskussion über Themen wie Soziolinguistik ausreichen. Soziolinguistik ist ein wichtiger Teil des Germanistikstudiums, aber wenn die Studierenden nicht darüber diskutieren können, sollte das Thema gut eingeführt werden, sodass die Studierenden gut über das Thema informiert sind, bevor sie darüber diskutieren müssen. Falls die Studierenden über ein Thema, das ihnen schwer und uninteressant vorkommt, eine überraschende Frage vor dem ganzen Kurs beantworten müssen, werden die Angstgefühle gestärkt. Den Befragungsergebnissen zufolge müssen die Teilnehmenden während des Deutschunterrichts unvorbereitet Fragen mündlich beantworten: 77,5 % (und 62,5 % betreffs Online-Unterrichts) gaben dies an. Zusätzlich erwähnen mehrere Teilnehmenden schriftlich, dass sie überraschend Fragen beantworten müssen, die sie nicht verstehen und infolgedessen nicht beantworten können.

In mehreren schriftlichen Antworten taucht die Unfähigkeit zu verstehen als Angstausröser auf (Bsp. 11-13). Die Teilnehmenden gaben an, dass es manchmal schwer ist, den Unterricht zuzuhören oder die Fragen der Lehrperson zu beantworten, da sie nicht immer alles verstehen können. Auch in Wördes (2003: 4) Forschung wird Unfähigkeit zu verstehen als Auslöser der Angst erwähnt, insbesondere wenn die Lehrperson zu schnell und nur in der Fremdsprache spricht.

Manchmal wird die ganze Zeit auf Deutsch unterrichtet. Wenn die Lehrperson sehr schnell und flüssig Deutsch spricht, kann ich nicht gut zuhören, was [...] frustrierend ist. (ID 23)

Beispiel 12

Ich verstehe nicht immer alles, was die Lehrperson sagt [...] (ID 10)

Beispiel 13

Wenn ich nicht verstehe, was gefragt wird [...] (ID 32)

Auch positive Eigenschaften der Lernumgebung bezüglich der Sicherheit und des Vertrauens scheinen sich zu verwirklichen: 60 % (62,5 % betrifft Online-Unterrichts) stimmten der Behauptung zu, die Ziele des Deutschunterrichts seien ihr klar. Diesbezüglich könnte jedoch noch Verbesserungen stattfinden, da die Ziele nur laut 30 % der Teilnehmenden (32,5 % betrifft Online-Unterrichts) immer sichtbar sind, während 37,5 % (40 % betrifft Online-Unterrichts) behaupteten, dass die Ziele nicht immer sichtbar wären.

Darüber hinaus fanden die Teilnehmenden, dass die Anweisungen für mündliche Aufgaben im Deutschunterricht größtenteils ausreichend sind: 52,5 % von ihnen stimmten der Behauptung zu bezüglich des Präsenz-Unterrichts und 57,5 % bezüglich des Online-Unterrichts. Zusätzlich gaben 71 % der Teilnehmenden an, dass die Lehrperson im Präsenzunterricht immer zur Verfügung stehe, wenn es Unklarheiten vorkommen. Bezüglich des Online-Unterrichts liegt die Prozentzahl bei 68 %. Der Unterschied zwischen den Unterrichtsmodi ist also unerheblich, obwohl die Studierenden gewisser bezüglich des Präsenzunterrichts sind, da 33% von ihnen vollkommen zustimmen, wohingegen in Bezug auf Online-Unterricht nur 23% vollständig der Meinung sind.

Der Grad des Selbstvertrauens beeinflusst jedoch die Beantwortung. Bei 85 % war die überwältigende Mehrheit der Teilnehmenden aus Gruppe B der Meinung, sie können die Lehrperson um Hilfe bitten, sowohl im Präsenzunterricht als auch im Online-Unterricht. Etwa die Hälfte der Studierenden aus Gruppe A (53 %) stimmten bezüglich des Präsenzunterrichts und 47 % des Online-Unterricht (eher) zu. Zusätzlich gaben 29 % von ihnen an, dass dies (eher) nicht zutrifft im Präsenzunterricht, während die Prozentzahl für Online-Unterricht bei 35 % liegt. Nur 5 % der Studierenden aus Gruppe B gaben an, dass die Behauptung nicht zutrefte, was erheblich weniger ist als bei den Studierenden aus Gruppe A.

Die Begründung für diese Unterschiede scheint den schriftlichen Antworten zufolge darin zu liegen, dass diejenigen, die andere Studierenden als bessere Deutschsprecher ansehen, nicht

besonders gern im Unterricht sprechen wollen, da sie Angst vor Fehlern haben und weil sie denken, dass sie über ungenügenden Deutschkenntnisse verfügen. Diejenigen, die über hohes Niveau verfügen, haben deutlich weniger Angst davor, den Lehrpersonen Fragen zu stellen, wenn ihnen etwas unklar bleibt. Den Studierenden mit niedrigem Selbstvertrauen scheint es also schwerer vorzukommen, den Mut zu sammeln, um die Lehrperson um Hilfe zu bitten. Den Antworten zufolge gilt das besonders, wenn die Lehrperson Deutsch als Muttersprache spricht, da die Studierenden um Hilfe ausschließlich auf Deutsch zu bitten müssten. Ein Teilnehmender oder eine Teilnehmende schrieb, dass er oder sie sich während der mündlichen Interaktion mit Muttersprachlern und Muttersprachlerinnen dumm fühle.

4.2.4 Konstruktives Feedback, Wahl der Sozialform und Thematisierung der Angst

Hinsichtlich des konstruktiven Feedbacks befinden sich laut den Befragungsergebnissen Mängel im Deutschunterricht. 32,5 % der Teilnehmenden behaupteten, dass sie von der Lehrperson während des Präsenzunterrichts nicht gelobt werden, wohingegen 40 % von ihnen das Umgekehrte meinten. Für den Online-Unterricht liegen die Prozentzahlen bei jeweils 40 % und 37,5 %. Die Ergebnisse sind besorgniserregend, da weniger als die Hälfte der Studierenden gelobt werden, obwohl dies eine wichtige Rolle bei einer angstfreien Unterrichtsatmosphäre spielt (Hammer 2019: 19). Im Online-Unterricht scheint das Loben noch seltener vorzukommen als im Präsenzunterricht.

Konflikte werden den Befragungsergebnissen zufolge größtenteils vermieden. 5 % der Teilnehmenden fanden, dass Konflikte im Präsenzunterricht manchmal auftauchen, während 82,5 % nicht zustimmten. Im Online-Unterricht sind Konflikte noch seltener, da nur 2,5 % der Behauptung zustimmten, wohingegen 95 % nicht der Meinung waren. Diesbezüglich bietet der Online-Unterricht mehr Angstfreiheit.

Laut den Befragungsergebnissen bleibt Thematisierung der Angst beinahe völlig im Deutschunterricht aus. Die Behauptung „die Angst, die man erleben kann, wenn man in einer Fremdsprache spricht, wird im Deutschunterricht zusammen mit Studierenden und Lehrpersonen behandelt“ wurde von niemandem mit „ja, oft“ beantwortet, und nur von 7,5 % mit „ja, ab und zu“ beantwortet. Laut 55 % wird die Angst überhaupt nicht thematisiert. 35 % fanden, dass dies nur selten passiert. Eine schriftliche Antwort weist darauf hin, dass die Lehrpersonen nicht immer mitfühlend bezüglich der Angst der Studierenden sind, was

weiterhin darauf deutet, dass manche Lehrpersonen selbst möglicherweise die Bedeutung und Tragweite von Angst nicht wirklich begreifen.

4.2.5 Schwankung im Kompetenzniveau

Im Deutschunterricht befindet sich den Ergebnissen zufolge heftige Fluktuation der mündlichen Deutschkenntnisse. Die Teilnehmenden bewerteten ihre mündlichen Kenntnisse zwischen 1 und 10, und sowohl 1 als auch 10 wurden von den Teilnehmenden ausgewählt. Die Standardabweichung von 2,3 deutet ebenfalls auf Schwankung. Mögliche Gründe dafür werden in den schriftlichen Antworten der Teilnehmenden geschildert, und zwar die Anwesenheit der Muttersprachler und Muttersprachlerinnen oder bilingualen Studierenden im Deutschunterricht. Zusätzlich werden auch Unterschiede bezüglich des verlangten Deutschniveaus zwischen der Aufnahmeprüfung und den eigentlichen Kursen an der Universität genannt. Der letztere Fall kann dazu führen, dass viele Studierende, die die Aufnahmeprüfung bestanden haben, nicht aktiv am Unterricht teilnehmen können, da ihre Kenntnisse dafür nicht ausreichen.

Die schriftlichen Antworten der Befragungsteilnehmenden weisen darauf hin, dass die Anwesenheit von Studierenden, die als bessere Deutschsprechenden angesehen werden, Angst auslöst. Dies gilt insbesondere für Studierende mit einem niedrigen Niveau, da fünf Teilnehmende aus Gruppe A ausdrücklich schrieben, dass sie nicht sprechen wollen, wenn es Studierende anwesend sind, die besser Deutsch sprechen können und die oft freiwillig Fragen beantworten. In Gruppe B gilt das für niemanden. Damit verflochten ist die Anwesenheit von Muttersprachlern und Muttersprachlerinnen, was auch von mehreren Teilnehmenden als Auslöser der Angst erwähnt wird. In den schriftlichen Antworten wird erläutert, dass dies zum Vergleich der eigenen Deutschkenntnissen mit den Kenntnissen anderer Studierenden führt. In der Untersuchung von Wörde (2003: 6) kommt die Anwesenheit der Muttersprachler und Muttersprachlerinnen ebenfalls als Angstauslöser vor. Ihrer Anwesenheit führt laut den Teilnehmenden in Wördes Studie dazu, dass die Lehrenden für das höhere Niveau unterrichten und dass die anderen Studierenden mit den Muttersprachlern und Muttersprachlerinnen verglichen werden, was ebenfalls in den Ergebnissen der vorliegenden Forschung auftaucht (Bsp. 14).

Beispiel 14

In den Gruppen befinden sich viele Leute, die Deutsch als Muttersprache sprechen. Im Unterricht sprechen sie viel und beantworten Fragen, während die

anderen eher schweigen. [...] Ich befürchte auch, dass die Lehrenden denken, dass alle im Klassenzimmer auf gleichem Niveau [...] mit den Muttersprachlern sind. (ID 17)

4.2.6 Lernumgebung im Online-Unterricht

Insgesamt weisen die Befragungsergebnissen darauf hin, dass Angst wahrscheinlicher während des Präsenzunterrichts als des Online-Unterrichts auftaucht. Eine Erklärung dafür, dass Online-Unterricht weniger Angst auslöst als Präsenzunterricht, findet sich in der physischen und sozialen Lernumgebung. Die Anwesenheit der Mitstudierenden und der Lehrenden fühlt sich im Präsenzunterricht stärker an. In den Überlegungen der Teilnehmenden wird auch festgestellt, dass der Raum im Präsenzunterricht unbekannt vorkommt, wohingegen der physische Raum im Online-Unterricht vertraut und ruhig ist. In einer schriftlichen Antwort erläuterte ein Teilnehmender oder eine Teilnehmende, dass es im Online-Unterricht einfacher ist, aus einer schwierigen Situation herauszukommen, indem der Unterricht verlassen wird. Im Präsenzunterricht wäre das schwer zu tun, da die Mitstudierenden und Lehrenden das deutlich wahrnehmen könnten.

Die Teilnehmenden nannten einige angstausslösenden und angstmindernden Faktoren, die die technische Lernumgebung des Online-Unterrichts kennzeichnen. Den schriftlichen Antworten zufolge wird Angst von der Beschränktheit der nonverbalen Kommunikation im Online-Unterricht verursacht. Gestik, Mimik und Gesichtsausdrücke können nicht so deutlich gesehen werden wie im Präsenzunterricht. Auch Tonfall sei schwerer zu interpretieren und die Akustik sei schlechter im Online-Unterricht. Zusätzlich wird auch das Ausbleiben des physischen Kontakts erwähnt. Daraus ergibt sich, dass das Verstehen erschwert wird, was besonders dann Angst auslösen kann, wenn die Lehrperson eine Frage an jemanden richtet. Die fehlende oder mangelnde nonverbale Kommunikation erschwert den Befragungsergebnissen zufolge nicht nur das Verstehen, sondern auch die mündliche Produktion, da u.a. Gestik und Mimik nicht während der Kommunikation eingesetzt werden können, was auch Scharf (2021: 63) in seiner Studie feststellt.

Zusätzlich zum Ausbleiben der nonverbalen Kommunikation deuten die Antworten darauf, dass mündliche Produktion im Online-Unterricht von technischen Schwierigkeiten, wie von der Verzögerung in der Internetverbindung, negativ beeinflusst werden. Dies wird auch von Amet und Schmidt (2022: 136) als einen Faktor, der mündliche Kommunikation im Online-

Unterricht erschweren kann, dargelegt. Wenn die Lehrperson eine Frage stellt, wird sie nicht unmittelbar von den Studierenden gehört, weshalb ihnen weniger Zeit zur Beantwortung zur Verfügung steht. Die spontane Beantwortung wird auch von der Technologie erschwert, da Rechtzeitigkeit mit dem Einschalten des Mikrofons verlangt wird. Diesbezüglich befindet sich laut den schriftlichen Antworten im Online-Unterricht auch Unsicherheit, da die Studierenden nicht wissen, ob sie das Mikrofon einfach einschalten können oder ob sie sich zuerst melden müssen. Das Zögern verringert die Wahrscheinlichkeit, dass die Studierenden überhaupt sprechen werden. Es wird auch erwähnt, dass die Studierenden manchmal gleichzeitig miteinander sprechen, was unangenehm ist und Angst auslösen kann. Hinsichtlich der obengenannten technischen Schwierigkeiten stellt Beispiel 15 eine subjektive Erfahrung dar, die nur im Online-Unterricht auftauchen könnte.

Beispiel 15

Wenn das Mikrofon nicht funktioniert oder die Verbindung schlecht ist, und ich mich dabei lächerlich mache. Ich mag es nicht, wenn die Aufmerksamkeit auf mich gerichtet wird. (ID 26)

Erwähnt wird auch, dass die Einschaltung der Kamera Angst verursacht, da dann die ganze Zeit um das eigene Aussehen Sorgen gemacht wird.

5 Zusammenfassung der Ergebnisse und Diskussion

Den Ergebnissen zufolge stimmen die Gründe der Angst mit früheren Forschungen überein (Lisnychenko et al. 2020; Würde 2003; Young 1991). Das heißt, die häufigsten Gründe für Angst im Deutschunterricht sind klar und beweisbar. Trotzdem leidet die Mehrheit der Studierenden wenigstens einigermaßen darunter, was zusammen mit den Ergebnissen dieser Forschung darauf deutet, dass Lehrende ungenügende Maßnahmen in beinahe allen Bereichen ergreifen, um die Entstehung der Angst zu verhindern.

Die Befragungsergebnisse deuten darauf, dass die Lernumgebung von den Studierenden unterschiedlich angesehen wird, je nach Niveau. Teilnehmenden, die ihre mündlichen Deutschkenntnisse hoch einschätzten, nahmen die Lernumgebung positiver wahr als diejenigen, die ihre Kenntnisse niedriger bewerteten.

Die Schwankung der mündlichen Fertigkeiten der Studierenden stellt angstbezogene Schwierigkeiten im Unterricht dar. Eine Vielzahl der Studierenden kann nicht mündlich am Unterricht teilnehmen, da es sich schlagfertige Studierende auf höherem Niveau im Unterricht befinden. Infolgedessen befürchten die schweigenden Studierenden, dass die Lehrpersonen denken, alle wären auf dem gleichen Niveau mit den Schlagfertigen. Mehrere Befragungsteilnehmenden erwähnten auch, dass sie dem Unterricht nicht folgen können, weil das erlangte Niveau zu hoch ist. Als Ergebnis ist es möglich, dass die Kluft zwischen den Fähigkeiten der Studierenden auf niedrigem und hohem Niveau sich immer weitet.

Außerdem zeigt die Analyse, dass es im Deutschunterricht eine Fehlervermeidungsdidaktik herrscht. Die überwältigende Mehrheit der Teilnehmenden haben Angst davor, Sprachfehler zu machen, was bei manchen Studierenden sogar dazu führt, dass die freiwillige mündliche Teilnahme am Unterricht vollkommen ausbleibt. Diese Angst ergibt sich aus den Mängeln der didaktischen Lernumgebung, indem es im Unterricht keine Fehlerermöglichungsdidaktik herrscht. Die Lehrpersonen sollten erheblich häufiger den Studierenden bewusst machen, dass Fehler förderlich für das Deutscherwerben sein können. Den Teilnehmenden kommt die Lernumgebung jedoch so vor, als würde es ihnen benötigt, perfekt und ohne Fehler Deutsch produzieren zu können. Dieses Gefühl wird von der Schwankung zwischen den mündlichen Fertigkeiten der Studierenden unterstrichen.

Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass ein günstiges Gruppenklima die Entstehung der Angst hemmen kann. Im Online-Unterricht ist das Gruppenklima jedoch ungünstiger, besonders

wegen der nonverbalen Kommunikation, deren Fehlen den Kontakt zu den Mitstudierenden beschädigt und die Interaktion erschwert.

Im Deutschunterricht sprechen die Lehrenden deutlich mehr als die Studierenden, was auf die Verwendung vom Frontalunterricht deutet. Um eine angstfreie Lernumgebung zu schaffen wäre es jedoch wichtig, Frontalunterricht so viel wie sinnvoll möglich zu vermeiden (Hammer 2019: 20). Der Einsatz dieser Art von Unterricht wirkt sich auf mehreren anderen Aspekten der Unterrichts Atmosphäre aus, was die Angst noch weiter verschlechtern kann. Zusammen mit anderen Ergebnissen weist dies darauf, dass die Studierenden nicht ausreichend zur aktiven Teilnahme gefördert werden: sie sprechen oft nur, wenn die Lehrperson an sie direkt eine Frage richtet. Außerdem lösen solche Situationen in den Studierenden Angst aus laut den Ergebnissen. Obwohl Kleingruppenarbeit im Deutschunterricht den Ergebnissen der Umfrage zufolge verwendet wird, bleibt sie im Vergleich zum Frontalunterricht eine seltener verwendete Alternative.

Thematisierung der Angst fehlt fast vollkommen im Deutschunterricht. Die Ergebnisse deuten jedoch darauf, dass dies äußerst wichtig wäre, insbesondere bezüglich der Angst vor Fehlern. Ohne die Angst im Unterricht zu thematisieren, besteht die Gefahr, dass die Studierenden denken, sie leiden unter der Angst allein, obwohl sie eine häufige Erscheinung ist, wie die vorliegende Studie belegt. Zusätzlich deuten die Ergebnisse darauf, dass Lehrpersonen nicht genügend davon wissen, wie eine angstfreie Lernumgebung geschaffen werden kann. Lehrpersonen werden auf die eine oder andere Weise in 20 schriftlichen Antworten als Auslöser der Angst erwähnt.

Wenn Studierenden direkt danach gefragt werden, scheint Angst ein größeres Problem im Präsenzunterricht darzustellen als im Online-Unterricht. Beide Unterrichtsmodi bringen jedoch ihre eigenen Angstauslöser hervor. Ausbleiben der nonverbalen Kommunikation und technikbezügliche Probleme kennzeichnen den Online-Unterricht, da sie nur in diesem Unterrichts-Modus auftauchen. Zusätzlich weisen die schriftlichen Überlegungen der Teilnehmenden darauf, dass der Online-Unterricht bei einigen Studierenden sehr starke negative Gefühle aufführt.

Im dritten Teil des Fragebogens gaben die Teilnehmenden bei jeder Frage die Antwort sowohl für Präsenzunterricht als auch für Online-Unterricht an. Die Ergebnisse einiger Fragen in diesem Teil sind nicht besonders aussagekräftig, da es den Teilnehmenden hätte schwer sein können, beim Antworten zwischen den Unterrichtsmodi zu unterscheiden. Daraus ergibt sich,

dass es sich keine bedeutsamen Unterschiede zwischen Präsenz- und Online-Unterricht im dritten Teil des Fragebogens bestehen, außer einigen Fragen.

Insgesamt weist die vorliegende Arbeit auf Mängel bezüglich der Angstfreiheit der Lernumgebung im Deutschunterricht hin. Einige Mängel, wie zum Beispiel der Umgang mit Fehlern und Unvorbereitetheit beim Sprechen, wären ziemlich einfach zu beheben, indem die Gestaltung einer angstfreien Atmosphäre und Lernumgebung nach vorherigen Beiträgen (u. a. Hammer 2019; Würde 2003; Young 1991) berücksichtigt wird. Hierbei scheint das größte Problem zu sein, dass die Lehrpersonen nicht genügend bewandert in der Angst sind. Viele Mängel wären jedoch erheblich schwieriger für die einzelnen Lehrpersonen zu beheben, wie zum Beispiel die Schwankung im Kompetenzniveau, die z. B. durch die Bildung von zwei Gruppen anstelle von nur einer gelöst werden könnte, was eher eine Frage von Ressourcen wäre.

Die Angst vor Fehlern und die Rolle der Lehrperson dabei wäre wichtig in künftigen Forschungen näher zu betrachten, da diese Ursache für Angst besonders oft in den schriftlichen Antworten der Befragungsteilnehmenden in der vorliegenden Arbeit vorkommt, obwohl die Teilnehmenden nicht explizit darüber gefragt wurden. Hätte es eine direkte schriftliche Frage im Fragebogen über Angst vor Fehlern gegeben, wäre die Anzahl an Teilnehmenden, die Fehler ausdrücklich erwähnen, wahrscheinlich noch wesentlich höher.

Auch die Perspektive der Lehrpersonen könnte in weiteren Untersuchungen erforscht werden. Es kann nämlich sein, dass viele von ihnen sich überhaupt nicht der Angst im Fremdsprachenunterricht bewusst sind, geschweige denn der Mittel, ihre Entstehung zu verhindern. Diesbezüglich besteht zusätzlich die Möglichkeit, die Lehrerausbildung unter die Lupe zu nehmen und zu forschen, ob die Mängel der Lernumgebung sich daraus ergeben.

Literaturverzeichnis

- Aguado, K. (2021). Sprachliche Teilkompetenzen (1): Mündlichkeit. In: Altmayer, C. u. A. (Hg.): Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Kontexte – Themen – Methoden. J.B. Metzler. 253-267.
- Amet, B., & Schmidt, A. L. (2022). Kamera an?! Untersuchungen zur Bedeutung paralinguistischer Mittel im virtuellen DaF-Unterricht. *German as a Foreign Language*, (1), 129-157.
- Foss, K. A., & Reitzel, A. C. (1988). A relational model for managing second language anxiety. *TESOL quarterly*, 22(3), 437-454.
- Hammer, L. M. (2019). Didaktische Methoden zur Gestaltung einer angstfreien Unterrichts Atmosphäre beim Sprachenlernen. In: Unger-Ullmann, D. (Hg.) *Treffpunkt Sprachen (Zentrum für Sprache, Plurilingualismus und Fachdidaktik)*, Universität Graz.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125–132.
- Karbi, G. (2021). „Könnt ihr mich gut hören?“ DaF-Unterricht in Zeiten der Corona-Pandemie. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 26(2), 345-360.
- Khalifa, E. M., & Faddal, H. (2017). Impacts of using paralanguage on teaching and learning English language to convey effective meaning. *Studies in English Language Teaching*, 5(2), 295-306.
- Kirchner, K. (2004). Motivation beim Fremdsprachenerwerb: Eine qualitative Pilotstudie zur Motivation schwedischer Deutschlerner. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online]*, 9(2), 32 pp.
- Lisnychenko, A., Dovhaliuk, T., Khamska, N., & Glazunova, T. (2020). Foreign language anxiety: Classroom vs distance learning. *Universal Journal of Educational Research* 8(12): 6684-6691.
- MacIntyre, P. D., Noels, K. A., & Clément, R. (1997). Biases in self-ratings of second language proficiency: The role of language anxiety. *Language learning*, 47(2), 265-287.
- Manninen, J., Burman, A., Koivunen, A., Kuittinen, E., Luukannel, S., Passi, S., & Särkkä, H. (2007). *Oppimista tukevat ympäristöt. Johdatus oppimisympäristöajatteluun*. Vammala: Vammalan kirjapaino.

- Saville-Troike, M. (2012). *Introducing Second Language Acquisition* (2. Aufl.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Schart, M. (2021). Dialogisches Lernen in einer digitalen Lernumgebung. *Zeitschrift für Interaktionsforschung in DaFZ*, 1(1), 35-68.
- Tregub, O. (2023). Emotionen und Bewegung im Online-Unterricht. In *IDT 2022: mit Sprache teilhaben Band 3: Sprachliche Teilhabe fördern*, 145-151. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Tridinanti, G. (2018). The correlation between speaking anxiety, self-confidence, and speaking achievement of Undergraduate EFL students of private university in Palembang. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 6(4), 35-39.
- Trofimovich, P., Isaacs, T., Kennedy, S., Saito, K., & Crowther, D. (2016). Flawed self-assessment: Investigating self-and other-perception of second language speech. *Bilingualism: Language and Cognition*, 19(1), 122-140.
- Vahtola, T., Lintunen, P., & Maijala, M. (2022). Oppimisympäristöt A1-kielen opetuksen mahdollistajina vuosiluokilla 1–2: Learning environments promoting early language teaching. *AFinLAn vuosikirja*, 347-369.
- Wörde, R. V. (2003). Students' Perspectives on Foreign Language Anxiety. *Inquiry*, 8(1), 1-16.
- Young, D. J. (1991). Creating a low-anxiety classroom environment: What does language anxiety research suggest?. *The Modern Language Journal*, 75(4), 426-439.
- Zeyer, T., & Rösler, D. (2021). Mit Kacheln reden: Deutschunterricht für junge Erwachsene im virtuellen Raum. In: Gamper, J., Hövelbrinks, B., Schlauch, J. (Hg.): *Lockdown, Homeschooling und Social Distancing – der Zweitspracherwerb unter akut veränderten Bedingungen der COVID-19-Pandemie*, 223-246. Tübingen: Narr Francke Attempto.

Anhänge

Anhang 1. Die Umfrage

Angst im Deutschunterricht

Pakolliset kysymykset merkitty tähdellä (*)

Tämän kyselyn tavoitteena on selvittää saksanopiskelijoiden tuntemuksia vieraan kielen puhumiseen liittyvästä ahdistuksesta. Lisäksi kyselyn avulla pyritään selvittämään, onko saksan kursien oppimisympäristö suotuisa kielen puhumiseen liittyvän ahdistuksen estämiseksi tai lievittämiseksi. Kyselyaineistosta laaditaan pro gradu - tutkielma.

Kysymyksistä suurimpaan osaan vastataan asteikolla 'täysin eri mieltä' - 'täysin samaa mieltä'. Vastaamiseen vaadittava aika on noin 10 minuuttia.

Kyselyyn vastataan anonymisti. Tietosuojailmoituksen näet täältä:

https://drive.google.com/file/d/1_URmGCG0xbYt_AvATpzKV0yoVptV3Ukv/view?usp=drive_link

Dieser Fragebogen zielt darauf ab, Aufschluss über die von den Deutschstudierenden erlebte Angst zu geben. Zusätzlich wird mithilfe des Fragebogens aufgeklärt, ob die Lernumgebung der Deutschkurse in einer angstmindernden Weise geschaffen wird. Aus den erhobenen Daten wird eine Pro-Gradu-Arbeit erstellt.

Die Mehrheit der Fragen werden auf der Skala von 'trifft nicht zu' bis 'trifft zu' beantwortet. Die Bearbeitung wird etwa 10 Minuten dauern.

Alle Daten werden anonym erhoben. Die Einwilligungserklärung finden Sie hier:

https://drive.google.com/file/d/1_URmGCG0xbYt_AvATpzKV0yoVptV3Ukv/view?usp=drive_link

1. Ich studiere Deutsch als: *

- Hauptfach
- Nebenfach

2. Es ist mein: *

- erstes Studienjahr
- zweites Studienjahr
- drittes Studienjahr
- viertes Studienjahr
- fünftes Studienjahr
- sechstes oder weiteres Studienjahr

3. Wie würden Sie Ihre mündlichen Deutschkenntnisse werten? *

Miten arvioisit suullista saksan osaamistasi?



In diesem Teil werden Fragen zu Angstgefühlen im Deutschunterricht gestellt. Wählen Sie die passende Alternative aus von "trifft nicht zu" bis "trifft zu" in Fragen 3–10.

Tämän osan kysymykset liittyvät ahdistukseen saksan opetuksessa. Valitse kysymyksissä 3–10 sopiva vaihtoehto vaihtoehtojen "täysin eri mieltä" ja "täysin samaa mieltä" väliltä.

4. Ich zittere, wenn ich im Deutschunterricht aufgerufen werde. *

Vapisen, kun nimeni kutsutaan saksan opetuksessa.

	1 Trifft nicht zu	2 Trifft eher nicht zu	3 Teils-teils	4 Trifft eher zu	5 Trifft zu
Antwort:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5. Ich mache mir Sorgen darüber, Sprachfehler im Deutschunterricht zu machen. *

	1 Trifft nicht zu	2 Trifft eher nicht zu	3 Teils-teils	4 Trifft eher zu	5 Trifft zu
Antwort:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6. Ich gerate in Panik, wenn ich unvorbereitet im Deutschunterricht auf Deutsch sprechen muss. *

	1 Trifft nicht zu	2 Trifft eher nicht zu	3 Teils-teils	4 Trifft eher zu	5 Trifft zu
Antwort:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7. Es ist mir unangenehm, mich im Deutschunterricht freiwillig zu melden. *

	1 Trifft nicht zu	2 Trifft eher nicht zu	3 Teils-teils	4 Trifft eher zu	5 Trifft zu
Antwort:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8. Ich kann im Deutschunterricht so nervös werden, dass ich sprachliche Dinge vergesse, die ich eigentlich weiß. *

	1 Trifft nicht zu	2 Trifft eher nicht zu	3 Teils-teils	4 Trifft eher zu	5 Trifft zu
Antwort:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9. Sogar, wenn ich für den Deutschunterricht gut vorbereitet bin, fühle ich mich dabei ängstlich. *

	1 Trifft nicht zu	2 Trifft eher nicht zu	3 Teils-teils	4 Trifft eher zu	5 Trifft zu
Antwort:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10. Oft habe ich das Gefühl, nicht zum Deutschunterricht gehen zu wollen *

	1 Trifft nicht zu	2 Trifft eher nicht zu	3 Teils-teils	4 Trifft eher zu	5 Trifft zu
Antwort:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11. Ich habe Angst, dass die anderen Studierenden über mich lachen werden, wenn ich im Deutschunterricht auf Deutsch spreche. *

	1 Trifft nicht zu	2 Trifft eher nicht zu	3 Teils-teils	4 Trifft eher zu	5 Trifft zu
Antwort:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12. Ich habe mehr Angst davor, Deutsch zu sprechen: *

- im Präsenzunterricht
- im Online-Unterricht
- gleichermaßen in beiden Unterrichtsmodi
- Ich habe überhaupt keine Angst davor, auf Deutsch im Unterricht zu sprechen.

13. Die Angst, die man erleben kann, wenn man in einer Fremdsprache spricht, wird im Deutschunterricht zusammen mit Studierenden und Lehrenden behandelt.

Saksan opetuksessa keskustellaan yhdessä opettajan ja opiskelijoiden kesken ahdistuksesta, jota vierasta kieltä puhuessa voi kokea. *

- Ja, oft
- Ja, ab und zu
- Ich bin nicht sicher
- Nur selten
- Nein, überhaupt nicht

14. Was löst in dir Angst aus während des Präsenzunterrichts?

Mikä aiheuttaa sinussa ahdistusta lähiopetuksessa?

Voit vastata myös suomeksi!

15. Was löst in dir Angst aus während des Online-Unterrichts?

Mikä aiheuttaa sinussa ahdistusta etäopetuksessa?

Voit vastata myös suomeksi!

Im folgenden Teil werden Fragen zur Lernumgebung im Deutschunterricht gestellt. Wählen Sie die passende Alternative von 'trifft nicht zu' bis 'trifft zu' aus, sowohl für Präsenzunterricht als auch für Online-Unterricht.

Seuraavan osan kysymykset liittyvät oppimisympäristöön saksan opetuksessa. Valitse sopiva vaihtoehto vaihtoehtojen 'täysin eri mieltä' ja 'täysin samaa mieltä' väliltä sekä lähi- että etäopetusta koskien.

16. Während des Deutschunterrichts habe ich oft das Gefühl, nicht genügend Zeit für die Vorbereitung mündlicher Aufgaben zu haben. *

	1 Trifft nicht zu	2 Trifft eher nicht zu	3 Teils-teils	4 Trifft eher zu	5 Trifft zu
Präsenzunterricht:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Online-Unterricht:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

17. Die Ziele des Deutschunterrichts sind mir klar. *

	1 Trifft nicht zu	2 Trifft eher nicht zu	3 Teils-teils	4 Trifft eher zu	5 Trifft zu
Präsenzunterricht:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Online-Unterricht:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

18. Die Anweisungen für mündliche Aufgaben sind ausreichend im Deutschunterricht. *

Suullisten tehtävien ohjeistus on saksan opetuksessa riittävää.

	1 Trifft nicht zu	2 Trifft eher nicht zu	3 Teils-teils	4 Trifft eher zu	5 Trifft zu
Präsenzunterricht:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Online-Unterricht:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

19. Wenn es im Deutschunterricht unklarheiten gibt, kann ich die Lehrperson immer um Hilfe bitten. *

	1 Trifft nicht zu	2 Trifft eher nicht zu	3 Teils-teils	4 Trifft eher zu	5 Trifft zu
Präsenzunterricht:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Online-Unterricht:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

20. Während Gruppenarbeit im Deutschunterricht habe ich oft Angst, vor den anderen Studierenden auf Deutsch zu sprechen. *

	1 Trifft nicht zu	2 Trifft eher nicht zu	3 Teils-teils	4 Trifft eher zu	5 Trifft zu
Präsenzunterricht:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Online-Unterricht:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

21. Es gab Zeiten im Deutschunterricht, als wir zusammen gelacht haben. *

	1 Trifft nicht zu	2 Trifft eher nicht zu	3 Teils-teils	4 Trifft eher zu	5 Trifft zu
Präsenzunterricht:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Online-Unterricht:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

22. Mündliche Aufgaben werden während des Deutschunterrichts in Kleingruppen/paarweise durchgeführt. *

Suullisia tehtäviä toteutetaan saksan opetuksessa pienryhmissä tai pareittain.

	1 Trifft nicht zu	2 Trifft eher nicht zu	3 Teils-teils	4 Trifft eher zu	5 Trifft zu
Präsenzunterricht:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Online-Unterricht:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

23. Mündliche Aufgaben werden während des Deutschunterrichts vor der gesamten Gruppe durchgeführt. *

Suullisia tehtäviä toteutetaan saksan opetuksessa koko ryhmän edessä.

	1 Trifft nicht zu	2 Trifft eher nicht zu	3 Teils-teils	4 Trifft eher zu	5 Trifft zu
Präsenzunterricht:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Online-Unterricht:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

24. Die Studierenden sprechen während des Deutschunterrichts mehr als die Lehrperson. *

	1 Trifft nicht zu	2 Trifft eher nicht zu	3 Teils-teils	4 Trifft eher zu	5 Trifft zu
Präsenzunterricht:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Online-Unterricht:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

25. Das Gruppenklima im Deutschunterricht ist gut. *

	1 Trifft nicht zu	2 Trifft eher nicht zu	3 Teils-teils	4 Trifft eher zu	5 Trifft zu
Präsenzunterricht:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Online-Unterricht:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

26. Gruppenarbeit fühlt sich peinlich an im Deutschunterricht. *

	1 Trifft nicht zu	2 Trifft eher nicht zu	3 Teils-teils	4 Trifft eher zu	5 Trifft zu
Präsenzunterricht:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Online-Unterricht:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

27. Die Ziele des Deutschunterrichts sind immer sichtbar (zum Beispiel auf der Tafel/im Chat). *

	1 Trifft nicht zu	2 Trifft eher nicht zu	3 Teils-teils	4 Trifft eher zu	5 Trifft zu
Präsenzunterricht:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Online-Unterricht:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

28. Manchmal während des Deutschunterrichts muss ich überraschend eine Frage mündlich beantworten. *

	1 Trifft nicht zu	2 Trifft eher nicht zu	3 Teils-teils	4 Trifft eher zu	5 Trifft zu
Präsenzunterricht:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Online-Unterricht:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

29. Während des Deutschunterrichts werde ich manchmal von der Lehrperson unterbrochen, wenn ich Deutsch spreche. *

Joskus opettaja keskeyttää minut puhuessani saksaa.

	1 Trifft nicht zu	2 Trifft eher nicht zu	3 Teils-teils	4 Trifft eher zu	5 Trifft zu
Präsenzunterricht:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Online-Unterricht:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

30. Ich werde während des Deutschunterrichts von meiner Lehrperson gelobt. *

Opettaja kehuu minua.

	1 Trifft nicht zu	2 Trifft eher nicht zu	3 Teils-teils	4 Trifft eher zu	5 Trifft zu
Präsenzunterricht:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Online-Unterricht:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

31. Manchmal kommen während des Deutschunterrichts Konflikte vor (zum Beispiel zwischen den Studierenden). *

	1 Trifft nicht zu	2 Trifft eher nicht zu	3 Teils-teils	4 Trifft eher zu	5 Trifft zu
Präsenzunterricht:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Online-Unterricht:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

32. Es gibt stressige Situationen im Deutschunterricht. *

	1 Trifft nicht zu	2 Trifft eher nicht zu	3 Teils-teils	4 Trifft eher zu	5 Trifft zu
Präsenzunterricht:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Online-Unterricht:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

33. Wenn ich im Deutschunterricht auf Deutsch spreche, habe ich das Gefühl, von anderen angestarrt zu werden. *

Minusta tuntuu siltä kuin muut tuijottaisivat minua, kun puhun.

	1 Trifft nicht zu	2 Trifft eher nicht zu	3 Teils-teils	4 Trifft eher zu	5 Trifft zu
Präsenzunterricht:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Online-Unterricht:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

34. Mikäli haluat osallistua 10 euron arvoisen K-kaupan lahjakortin arvontaan, kirjoita sähköpostiosoitteesi alla olevaan kenttään. Arvonnan voittajalle ilmoitetaan sähköpostitse kyselyn vastausajan päätyttyä.

Arvonnan yhteystiedot käsitellään erillään tutkimusvastauksista.

Sähköposti

Anhang 2. Finnische Kurzfassung / Suomenkielinen tiivistelmä

Johdanto

Moni saksanopiskelija kokee opetuksen aikana ahdistusta ja pelkoa, kun heidän täytyy puhua saksaksi. Ahdistusta vierasta kieltä puhuessa luokkahuoneympäristössä on tutkittu aktiivisesti vuodesta 1986 alkaen (Horwitz ym. 1986), mutta ongelma on edelleen oleellisessa asemassa. Isossa roolissa ahdistuksen syntymiselle on oppimisympäristö, jossa korostuu vahvasti myös opettajan rooli.

Tämän pro gradu –tutkielman tavoitteena on kyselyaineiston avulla selvittää, kokevatko saksan pää- ja sivuaineopiskelijat Turun yliopistossa ahdistusta kieltä puhuessa opetustilaisuuksissa, ja jos kokevat, mikä sen aiheuttaa. Lisäksi tutkimuksessa selvitetään kirjallisuuteen pohjautuen, toteutuvatko ahdistusta ehkäisevän oppimisympäristön ominaisuudet saksan opetuksessa.

Ensimmäiseksi käsitellään teoreettista taustaa, johon tutkielma nojautuu. Teoreettisen taustan muodostavat kieliahdistuksen ja oppimisympäristön käsitteet sekä keinot luoda oppimisympäristö, joka ehkäisee ahdistuksen syntymistä. Tämän jälkeen esitellään tutkielman materiaali ja metodi, mitä seuraa kyselyvastauksiin perustuva analyysi, joka on jaettu kahteen osaan. Analyysin ensimmäisessä osassa keskitytään ahdistuksen ilmaantuvuuteen, kun taas toisessa osassa keskiössä on oppimisympäristö ja sen vaikutus ahdistuksen syntymiseen. Analyysiä seuraa tutkimustulosten yhteenveto.

Teoreettinen tausta

Horwitzin ym. (1986) tutkimusta ja etenkin siinä käytettyä kyselyä hyödynnetään edelleen aktiivisesti ahdistuksen tutkimuksen pohjana. Esimerkiksi Lisnychenko ym. (2020) hyödyntävät artikkelissaan Horwitzin ym. (1986) luomaa FLCAS-asteikkoa (Foreign Language Classroom Anxiety Scale) selvittääkseen, miten ahdistus eroaa etä- ja lähiopetuksessa. Lisnychenko ym. (2020: 6685) määrittävät kieliahdistuksen käsitteen Horwiziin ym. (1986) pohjautuen tunteena, jota karakterisoi pelko virheistä, pelko tulla naurunalaiseksi, tunne huonommuudesta muihin verrattuna, vastaamista häiritsevä nolouden ja häpeän tunne sekä fyysiset oireet kuten nopeasti lyövä sydän tai tärisevät kädet.

Kieliahdistukselle on monta aiheuttajaa opetustilaisuuksissa. Esimerkkinä tästä ovat spontaanit puhetilanteet, joissa vierasta kieltä täytyy puhua muiden edessä ja ylipäättään vieraalla kielellä puhuminen ilman valmistautumista etukäteen. Myös huono itsetunto ja alhainen itsevarmuus altistavat ahdistukselle vierasta kieltä puhuessa. (Lisnychenko ym. 2020) Lisäksi ahdistusta aiheuttavat Wörden (2003: 4) tutkimuksen mukaan kyvyttömyys ymmärtää vierasta kieltä täysin, natiivipuhujien läsnäolo, opettajan käyttämät menetit sekä opettajat itsessään. Edellä mainitut syyt vaikuttavat myös toisiinsa.

Oppimisympäristön käsite voidaan jakaa fyysiseen, didaktiseen, lokaaliseen, sosiaaliseen ja tekniseen oppimisympäristöön (Vahtola, Lintunen & Maijala 2021). Fyysinen oppimisympäristö viittaa siihen fyysiseen ja konkreettiseen tilaan, jossa opetus tapahtuu. Koulun ulkopuoliset tilat muodostavat lokaalisen oppimisympäristön. Sosiaalinen oppimisympäristö viittaa oppijoiden väliseen kanssakäymiseen. Didaktisessa oppimisympäristössä korostuu opettajan rooli opetuksen luoja ja kehittäjänä. Teknisen oppimisympäristön muodostaa opetuksessa käytetty teknologia.

Tärkeää oppimisympäristöön liittyen on huomioida myös Covid-19-pandemian jälkeen yleistynyt etäopetus. Vielä pandemian hellitettyäkin etäopetus on yleisesti käytetty opetusmuoto etenkin korkeakouluissa. Kaikki yllä mainitut oppimisympäristön ulottuvuudet muuttuvat etäopetuksessa merkittävästi. Etäopetuksessa voi myös ilmentyä ongelmia, jotka eivät ilmene lähiopetuksessa. Esimerkkinä mainittakoon huono internetyhteys, mikä voi pahimmillaan estää opiskelijan osallistumisen opetukseen. Hidas tietokone, äänekäs kotiympäristö tai huonolaatuinen mikrofoni vaikuttavat myös eriävissä määrin opiskelijoihin.

Opettajan tulee huomioida monta seikkaa luodessaan oppimisympäristöä, joka ehkäisee kieliahdistuksen syntymistä. Hammer (2019: 8) luettelee kahdeksan oleellista kategoriaa oppimisympäristön luomiseen: osallistujamäärä, turvallisuuden luominen, luottamuksen rakentaminen, menettely virheiden kanssa sekä kiire puhuessa, rakentava palaute, sosiaalisen toimintamuodon valinta ja ilmapiiri.

Suulliset suoritukset ja tehtävät tulisi mieluiten toteuttaa pienissä ryhmissä sen sijaan, että opiskelijoiden täytyisi puhua koko kurssiryhmän edessä. Luodakseen turvallisuuden tunteen opiskelijoille, tulee luennon tai oppitunnin tavoitteet ja sisältö olla opiskelijoille mahdollisimman selkeitä. Tämä koskee myös tehtävänantoja. Tämän saavuttaakseen opettaja voi pitää tehtävänannon sekä tavoitteet näkyvillä esimerkiksi taululla. Luottamusta opettaja voi rakentaa käsittelemällä opetustilaisuudessa aihepiirejä, joista opiskelijat ovat jo etukäteen

tietoisia ja kykeneväisiä keskustelemaan. Uudet aihepiirit vaativat perusteellisen johdannon. (Hammer 2019: 10–16)

Oikeanlainen menettely virheiden suhteen on opettajalle äärimmäisen tärkeä osa oppimisympäristön rakentamista, sillä virheiden pelko on yleinen kieliahdistuksen aiheuttaja (Lisnychenko ym. 2020: 6685). Opettajan tulisi jatkuvasti muistuttaa opiskelijoita siitä, että virheiden teko on normaali osa kielen omaksumista ja voi olla myös hyödyksi kehittymisen näkökulmasta. Virheiden pelkoa vähentäisi, jos opettaja kertoisi omista kokemuksistaan ja virheistään. Virheiden pelkoa ei kuitenkaan voida estää niin, että virheet jätetään täysin huomiotta (Young 1991: 432). Kielten opetuksessa tulisi käyttää virheidenmahdollistamisdidaktiikkaa virheidenvälttämisdidaktiikan sijasta. Käytännössä tämä tarkoittaa, että virheitä tarkastellaan yhdessä. Niitä ei nähtäisi negatiivisena asiana, vaan tärkeänä oppimisprosessin osana. (Hammer 2019: 18)

Ahdistuksen estämisessä on tärkeää huomioida myös ilmapiiri. Hammerin (2019: 21) mukaan ryhmän jäsenten välistä sosiaalista sidettä tulisi edistää, jotta voidaan luoda hyvä ilmapiiri. Hyvä ilmapiiri on myös edellytys muille ahdistusta vähentäville oppimisympäristön ominaisuuksille. Esimerkiksi pienryhmissä työskentely voi olla epämiellyttävää ja kiusallista, jos opiskelijat eivät tunne toisiaan tai heidän välilleen ei ole kehittynyt minkäänlaista sosiaalista sidettä. Tällaisessa tilanteessa pienryhmissä työskentelyn vaikutus voi olla enemmän negatiivinen kuin positiivinen. Hyvän ilmapiirin ja ryhmädynamiikan tunnistaa muun muassa yhteisestä naurusta. (Hammer 2019: 21) Kieliahdistusta estääkseen opettajan tulee lisäksi opetustilaisuuksia toteuttaessaan ja suunnitellessaan huomioida, etteivät uhkailut, rangaistukset, liika kilpailu, konfliktit tai muut stressitilanteet ilmaantuisi opetuksessa.

Oleellista kieliahdistuksen näkökulmasta on myös, että opettaja muistaa kehua opiskelijoita mahdollisimman paljon niin pian suullisen suorituksen jälkeen kuin mahdollista. Onnistumiset olisi hyvä myös tehdä näkyviksi, jotta opetuksella olisi motivoiva vaikutus opiskeluun. (Hammer 2019: 9)

Lisäksi on tärkeää, että ahdistus otetaan opetuksessa yhteisesti puheenaiheeksi. Opiskelijoita helpottaa tietää, että he eivät kärsi kielen puhumiseen liittyvästä ahdistuksesta yksin, vaan kyseessä on yleinen ilmiö, josta myös opettajat voivat kärsiä. (Hammer 2019: 21; Young 1991: 430; Foss & Reitzel 1988: 445; Würde 2003: 4)

Materiaali ja metodi

Tutkielman analyysi pohjautuu kyselytuloksiin. Kysely koostuu kolmesta osasta. Ensimmäinen osa perustuu Horwitzin ym. (1986) luomaan FLCAS-asteikkoon (Foreign Language Classroom Anxiety Scale), ja siinä vastattiin viiden pisteen Likert-asteikolla kysymyksiin, joilla selvitettiin, kokeeko vastaaja kieliahdistuksen oireita saksan opetustilaisuuksissa. Toisessa osassa osallistujat valitsivat, kokevatko he enemmän ahdistusta lähi- vai etäopetuksessa. Lisäksi kysymykseen oli mahdollista vastata “ei kummassakaan” tai “molemmissa yhtä paljon”. He myös kertoivat kirjallisesti, mikä kummassakin opetusmuodossa aiheuttaa ahdistusta. Kyselyn kolmannessa osassa osallistujat vastasivat viiden pisteen Likert-asteikolla oppimisympäristöön liittyviin kysymyksiin. Jokaiseen kolmannen osan kysymykseen annettiin vastaus sekä etä- että lähiopetusta koskien. Kolmannen osan tavoitteena oli selvittää, missä määrin ja millä tavoin ahdistusta ehkäisevän oppimisympäristön ominaisuudet toteutuvat.

Kysely lähetettiin kaikille Turun yliopiston saksan opiskelijoille (n. 200) ja siihen vastasi yhteensä 40 opiskelijaa. Osallistujista 29 ovat saksan pää- ja 11 sivuaineopiskelijoita. Osallistujat edustivat kaikkia opiskeluvuosia ensimmäisestä kuudenteen (ja sitä myöhempään) opiskeluvuoteen asti.

Kyselytulosten analysoinnissa hyödynnetään sekä kvantitatiivisia että kvalitatiivisia menetelmiä. Kvantitatiivisesti tulkitaan ensimmäisen osan vastauksia, jotta ahdistuksen ilmentymistä voidaan verrata eri ryhmien välillä. Toisen osan kirjalliset vastaukset käsitellään kvalitatiivisin menetelmin. Kolmannen osan kvantitatiivinen ja kvalitatiivinen analysointi mahdollistaa oppimisympäristön ja ahdistuksen välisen interaktion tulkitsemisen. Sekä toisen että kolmannen osan analysointi luovat pohjan ahdistuksen aiheuttajien määrittelylle.

Analyysin selkeyttämiseksi oppimisympäristön ominaisuudet on jaettu kategorioihin sekä induktiivisesti että deduktiivisesti Hammerin (2019) artikkeliin pohjautuen ja tämän työn tavoitteita tukien. Analyysiä ohjaavat kategoriat ovat

- valmistautumattomuus, kiire puhuessa ja virheiden pelko,
- ilmapiiri,
- turvallisuus ja luottamus,
- rakentava kritiikki, sosiaalisen toimintamuodon valinta ja ahdistuksen tematisointi,

- vaihtelu opiskelijoiden pätevydessä,
- oppimisympäristö etäopetuksessa.

Lisäksi analyysissä huomioidaan osallistujien suullisen kielitaidon ja itsevarmuuden taso. Nämä ominaisuudet perustuvat kyselyn alussa olevaan kysymykseen, jossa osallistujat arvioivat suullista saksan kielen osaamistaan asteikolla 1–10. Itsearviointiin liittyy monia syitä, miksi se ei ole luotettava. Tämän tutkielman tavoitteita se kuitenkin tukee, sillä itsearviointi osoittaa etenkin itsevarmuuden tason. Itselleen korkeat pisteet antavat ovat useimmiten itsevarmoja, kun taas itselleen huonot pisteet antavat ovat vähemmän itsevarmoja. Tämä perustuu ihmisten taipumukseen ali- tai yliarvioida osaamistaan itsevarmuuden tason mukaan. (vrt. MacIntyre ym. 1997: 276; Trofimovich ym. 2016: 14)

Analyysi

Suurin osa kyselyyn vastanneista opiskelijoista kokee saksan kielen puhumiseen liittyvää ahdistusta ainakin jossain määrin. Kyselyn ensimmäisen osan vastausten keskiarvo on 3,09 (jossa 1 viittaa vähäiseen ahdistukseen ja 5 korkeaan ahdistukseen). Ahdistus on tulosten mukaan yleistä etenkin ensimmäisen ja toisen vuoden opiskelijoilla, sillä heidän keskiarvonsa on 3,52. Vähiten ahdistuksesta kärsivät opiskelijat, jotka ovat opiskelleet vähintään viisi vuotta. Heidän vastaustensa keskiarvo on 2,45. Pää- ja sivuaineopiskelijoiden välinen ero on pieni, mutta tulokset osoittavat, että sivuaineopiskelijat (keskiarvo 3,29) kokevat ahdistusta enemmän kuin pääaineopiskelijat (keskiarvo 3,04). Pää- ja sivuaineopiskelijoiden välistä eroa selittää etenkin kysymys vapaaehtoisesta puhumisesta opetustilaisuuksissa, sillä jopa 81,8 % sivuaineopiskelijoista vastasi sen olevan epämiellyttävää, kun taas pääaineopiskelijoiden kohdalla vastaava luku on 41,3 %.

Saville-Troiken (2012: 96) mukaan itsevarmuus on vieraan kielen opiskelijoille hyödyllinen ominaisuus. Tämä vaikuttaa pitävän paikkansa, sillä osallistujat, jotka arvioivat suulliset taitonsa korkeiksi kokevat ensimmäisen osan vastausten perusteella merkittävästi vähemmän ahdistusta kuin osallistujat, jotka arvioivat suulliset taitonsa mataliksi.

Ahdistus puhua saksaksi on vastausten perusteella todennäköisempää lähiopetuksessa (35 % vastaajista) kuin etäopetuksessa (20 % vastaajista). Etäopetus on kuitenkin vähintään viisi vuotta opiskelleille selvästi pahempi ahdistuksen suhteen kuin opintonsa vasta aloittaneille

opiskelijoille. Tämä selittynee sillä, että etäopiskelu oli tullessaan vielä uusi opetusmuoto pitempään opiskelleille, kun taas opintonsa myöhemmin aloittaneilla on kokemusta etäopetuksesta jo aikaisemmista opinnoista esimerkiksi lukiossa.

Osallistujista lähes kaksi kolmasosaa pelkäävät virheiden tekemistä saksan opetustilaisuuksissa. Vain 17,5 % kohdalla virheet eivät huolestuta. Etenkin vähemmän itsevarmat opiskelijat ovat virheistä huolissaan. Toisessa osassa annetut kirjalliset vastaukset osoittavat, että opiskelijat näkevät virheet negatiivisena asiana, jota tulisi välttää mahdollisimman paljon. Seurauksena moni ei halua edes yrittää puhua saksaa, sillä pelko virheistä on liian voimakas. Osallistujien mukaan opettajat pahentavat asiaa vaatimalla liian virheetöntä puheen tuottamista. Virheiden tekemisen pelko mainitaan vastauksissa usein yhdessä riittämättömien saksan taitojen, sanojen unohtamisen ja liian korkeiden paineiden kanssa. Myös se, mitä muut ajattelevat, jos tekee virheitä, huolestuttaa vastaajia. Vastaukset osoittavat saksan opetustilaisuuksissa vallitsevan virheidenvälttämisdidaktiikan.

Vastauksissa korostuu myös virheiden pelon sekä valmistautumattomuuden yhteisvaikutus. Usea osallistuja mainitsee, että opettaja kysyy heiltä välillä yllättäen kysymyksiä, joihin täytyy nopeasti keksiä vastaus. Tilannetta kuvaillaan ahdistavaksi, sillä opettaja ja muut opiskelijat tuijottavat, mikä entisestään nostaa paineita ja vaikeuttaa virheettömän puheen tuottamista. Yllättävissä kysymyksissä opiskelijoilla ei ole mahdollisuutta valmistautua suulliseen tuottamiseen etukäteen, mikä vaikuttaa ahdistukseen negatiivisesti (vrt. Lisnychenko ym. 2020: 6689). Vastaajista jopa 57,5 % ilmoittavat joutuvansa paniikkiin, kun he joutuvat puhumaan yllättäen ja ilman valmistautumista. Vain 27,5 % vastaajista vastasi kysymykseen negatiivisesti.

Etäopetuksella on vastausten perusteella monen osallistujan kohdalla positiivinen vaikutus virheiden pelkoon ja valmistautumattomuuteen. Syy tälle on, että etäopetus mahdollistaa esimerkiksi sanakirjojen ja muiden työkalujen käytön paremmin kuin lähiopetus.

Etäopetuksella voi kuitenkin olla virheiden pelkoon myös negatiivinen vaikutus, sillä kirjallisissa vastauksissa mainittiin myös, että virheet kuuluvat muille tarkemmin ja selvemmin, kun opetus toteutetaan etänä.

Virheiden tekemisen pelossa sekä valmistautumattomuudessa korostuu etenkin opettajan rooli. Useassa kirjallisessa vastauksessa opettaja mainitaan suoraan. Vastausten perusteella opettajat luovat useita tilanteita, joissa opiskelijoiden tulee vastata yllättäen saksaksi.

Tällainen metodi ei toimi ahdistuksen estämiseksi, ellei kurssilla vallitse virheidenmahdollistamisdidaktiikka.

Ilmapiiri on kyselytulosten perusteella suurimmaksi osin hyvällä tasolla saksan opetustilaisuuksissa. Osallistujista 57,5 % kertoo ilmapiirin olevan hyvä, kun taas vain 15 % ilmaisee olevansa eri mieltä. Tässäkin vaikuttaa opiskelijoiden itsevarmuus, sillä vähemmän itsevarmoista opiskelijoista vain 38,9 % on sitä mieltä, että ilmapiiri on hyvä. Osallistujista vain 12,5 % kertoo pelkäävänsä, että joutuvat opetustilaisuudessa naurunalaiseksi, mikäli he puhuvat saksaksi, mikä myös osoittaa ilmapiirin olevan hyvä. Ilmapiiriin vaikuttaa kuitenkin myös opetusmoodi, sillä etäopetuksen kohdalla enää 42,5 % vastaajista on sitä mieltä, että ilmapiiri on hyvä. Vastaajien mukaan tähän vaikuttaa esimerkiksi se, että kaikki eivät laita itseään samalla tavalla likoon etäopetuksessa, sillä vain osa laittaa kameran päälle toisten pysyessä poissa näkyvistä. Ametin ja Schmidtin (2022: 145) mukaan ilmeiden ja eleiden käyttö edistävät hyvää ilmapiiriä. Kirjalliset vastaukset osoittavat, että niiden puuttuminen etäopetuksessa vaikeuttaa kommunikointia ja aiheuttaa ahdistusta.

Turvallisuuteen ja luottamukseen liittyy kyselyn tulosten perusteella opetusympäristöllisiä ongelmia. Aikaisempien tutkimusten mukaan ahdistuksen ehkäisemisen näkökulmasta olisi edistyksellistä, että opiskelijat puhuvat enemmän kuin opettaja (vrt. Hammer 2019: 20; Young 1991: 433; Wörde 2003: 6). Kuitenkin vain 10 % vastaajista ilmoitti, että opiskelijat puhuvat opetustilaisuuksissa opettajaa enemmän. Lisäksi, jos opiskelijoilta vaaditaan suullista osaamista, tulisi käsiteltyjen aihepiirien olla sellaisia, joista opiskelijat kykenevät keskustelemaan ja joista he ovat kiinnostuneita. Osa vastauksista kuitenkin vihjaa, että tämä ei toteudu. Vastauksissa mainitaan esimerkiksi spontaanit puhetehtävät sosiolingvistiikasta, johon vastaajan mukaan suullinen saksan taito ei riitä. Sosiolingvistiikka on kuitenkin oleellinen aihepiiri saksan opinnoissa, joten sitä ei myöskään voi jättää käsittelemättä. Ongelma piileekin yllätyskysymyksissä ja liiallisissa vaatimuksissa, joihin vaikuttaa esimerkiksi ylempänä mainittu virheiden pelko.

Turvattomuuden tunnetta luo kirjallisten vastausten perusteella myös kyvyttömyys ymmärtää. Usea osallistuja mainitsee, että välillä on hankala kuunnella opetustilaisuudessa opettajaa tai vastata hänen kysymyksiinsä, koska kielitaito ei riitä niiden ymmärtämiseen, minkä myös Wörde (2003: 4) mainitsee ahdistuksen aiheuttajana. Ongelma korostuu etenkin, kun opettaja puhuu ainoastaan saksaksi.

Turvattomuuden ja luottamuksen tunteeseen liittyviä positiivisiakin oppimisympäristön ominaisuuksia kuitenkin toteutuu kyselytulosten perusteella. Vastaajista 60 % oli sitä mieltä, että opetustilaisuuden tavoitteet ovat heille aina selkeät. Myös suullisten tehtävien ohjeistuksiin enemmistö on tyytyväisiä, sillä 52,5 prosentin mielestä ohjeistukset ovat riittävät. On hyvä kuitenkin huomioida, että lähes puolet vastaajista eivät olleet samaa mieltä, eli parantamisen varaakin on. Positiivista on myös se, että 71 % vastaajista ilmoittaa opettajan olevan aina saatavilla ja valmiina auttamaan, mikäli opiskelijat kohtaa epäselvyyksiä tai ongelmia.

Rakentavaan palautteeseen liittyy osallistujien mukaan huolestuttavia ongelmia, sillä vain 32,5 % vastaajista ilmoitti, että opettajat kehuvat heitä, kun taas 40 % vastaajista oli eri mieltä. Samoin ahdistuksen tematisointiin liittyy merkittäviä puutteita, sillä vain 7,5 % vastaajista kertoi, että opetustilaisuuksissa puhutaan joskus yhdessä kielen puhumiseen liittyvästä ahdistuksesta. Jopa 55 % vastaajista taas kertoi, ettei ahdistuksesta puhuta ollenkaan. Sosiaaliseen toimintamuotoon liittyvät opetusympäristön ominaisuudet kuitenkin vaikuttavat toteutuvan hyvin. Vain viisi prosenttia vastaajista ilmoitti, että saksan opetuksen aikana ilmaantuu konflikteja. Etäopetuksessa luku vajoaa kahteen ja puoleen prosenttiin.

Merkittävänä ahdistusta aiheuttavana tekijänä toistuu osallistujien kirjallisissa vastauksissa vaihtelu opiskelijoiden pätevyyydessä. Vastaukset osoittavat opiskelijoiden välillä olevan merkittävän suuria eroja. Usea osallistuja mainitsee ahdistavaksi tekijäksi äidinkielisten tai kaksikielisten saksan puhujien läsnäolon. Saksaa äidinkielenään puhuvat sekä muut korkean tasoiset opiskelijat vastaavat usein kysymyksiin vapaaehtoisesti todella sujuvalla saksalla, mikä luo vastaajien mukaan tunteen huonommuudesta. Tämä taas johtaa siihen, ettei itse halua osallistua suullisesti, ja virheitä pelätään enemmän, sillä itseään verrataan parempiin puhujiin. Lisäksi kirjallisissa vastauksissa ilmaistaan pelko siitä, että opettaja vaatii kaikilta opiskelijoilta samantasoista suoriutumista kuin saksaa äidinkielenään puhuilta.

Tasoeroihin vaikuttaa myös erot pääsykokeiden ja yliopisto-opintojen välillä. Kirjallisissa vastauksissa mainitaan, että pääsykokeessa vaatimukset ovat selvästi pienemmät kuin itse opinnoissa. Matalat pääsykoevaatimukset johtavat siihen, että myös heikommilla saksan taidoilla voi saada opiskelupaikan, mikä vuorostaan mahdollistaa suuremmat tasoerot.

Kuten ylempänä mainittu, kokevat osallistujat ahdistusta todennäköisemmin lähi- kuin etäopetuksessa. Mahdollinen selitys tälle löytyy fyysisestä ja sosiaalisesta oppimisympäristöstä. Muiden opiskelijoiden fyysinen läsnäolo tuntuu lähiopetuksessa

vahvemmalta. Lisäksi osallistujat ilmaisevat, että lähiopetuksen opetustilojen tuntuvat tuntemattomilta, kun taas etäopetuksessa saa olla tutussa ja rauhallisessa ympäristössä. Vastauksissa mainitaan myös, että ahdistavan paikan tullen etäopetuksesta on huomattavasti helpompi lähteä kesken kaiken pois.

Lisäksi myös teknisellä oppimisympäristöllä on vaikutuksensa ahdistuksen synnyn eroihin. Negatiivisesti ahdistukseen etäopetuksessa vaikuttaa nonverbaalisen kommunikaation vähäisyys tai puuttuminen, mikä hankaloittaa ymmärtämistä ja kommunikointia. Myös tekniset ongelmat kuten internetyhteyden hitaus tai pätkiminen sekä mikrofonin toimimattomuus aiheuttavat ahdistusta.

Tulosten yhteenveto

Yhteenvetona voidaan todeta, että saksan puhumiseen liittyvä ahdistus koskee suurinta osaa saksan opiskelijoista jollain tavalla. Ahdistukseen vaikuttaa merkittävästi opiskelijan suullisen kielitaidon taso sekä itsevarmuus. Nämä ominaisuudet vaikuttavat myös siihen, millä tavoin oppimisympäristö havaitaan.

Lähes kaikissa kategorioissa ilmenee puutteita ahdistusta ehkäisevän oppimisympäristön luomisessa. Merkittävimmät ahdistusta aiheuttavat tekijät ovat kyselytulosten mukaan virheiden pelko, valmistautumattomuus ja spontaanit puhetilanteet sekä opiskelijoiden väliset tasoerot ja äidinkielisten saksan puhujien läsnäolo. Tulokset osoittavat, että saksan opetustilaisuuksissa vallitsee virheidenvälttämisdidaktiikka, mikä johtaa etenkin vähemmän taidokkaiden opiskelijoiden epäaktiivisuuteen ja ahdistumiseen. Virheiden pelolla on myös vaikutusta moneen muuhun aspektiin, ja se vahvistaa muiden tekijöiden aiheuttamaa ahdistusta entisestään. Esimerkiksi kuullessaan saksaa äidinkielenään puhuvan opiskelijan puhuvan opetustilaisuuden aikana olettaa vähemmän taidokas opiskelija, että hänen täytyy tuottaa yhtä virheetöntä puhetta.