

# Einfluss der Angst auf die Motivation im DaF-Unterricht

---

Lujak, Lana

Master's thesis / Diplomski rad

2023

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zadar / Sveučilište u Zadru**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:162:029375>

Rights / Prava: [In copyright](#) / [Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2024-11-25**



**Sveučilište u Zadru**  
Universitas Studiorum  
Jadertina | 1396 | 2002 |

Repository / Repozitorij:

[University of Zadar Institutional Repository](#)



Sveučilište u Zadru

Odjel za germanistiku

Diplomski sveučilišni studij njemačkog jezika i književnosti; smjer:  
nastavnički(dvopredmetni)



Zadar, 2023.

Sveučilište u Zadru

Odjel za germanistiku

Diplomski sveučilišni studij njemačkog jezika i književnosti; smjer:  
nastavnički(dvopredmetni)

Einfluss der Angst auf die Motivation im DaF-Unterricht

Diplomski rad

Student/ica:

Lana Lujak

Mentor/ica:

Prof.dr.sc. Anita Pavić Pintarić

Komentor/ica:

Doc.dr.sc. Nikolina Miletić

Zadar, 2023.



## Izjava o akademskoj čestitosti

Ja, **Lana Lujak**, ovime izjavljujem da je moj **diplomski** rad pod naslovom **Einfluss der Angst auf die Motivation im DaF-Unterricht** rezultat mojega vlastitog rada, da se temelji na mojim istraživanjima te da se oslanja na izvore i radove navedene u bilješkama i popisu literature. Ni jedan dio mojega rada nije napisan na nedopušten način, odnosno nije prepisan iz necitiranih radova i ne krši bilo čija autorska prava.

Izjavljujem da ni jedan dio ovoga rada nije iskorišten u kojem drugom radu pri bilo kojoj drugoj visokoškolskoj, znanstvenoj, obrazovnoj ili inoj ustanovi.

Sadržaj mojega rada u potpunosti odgovara sadržaju obranjenoga i nakon obrane uređenoga rada.

Zadar, 31. listopada 2023.

## Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	1
2. Affektive Faktoren .....	3
3. Motivation – Begriff und Relevanz .....	5
3.1. Aufteilung der Motivation .....	6
3.2. Intrinsische und extrinsische Motivation .....	7
3.3. Motivationsfaktoren, die das Fremdsprachenlernen beeinflussen .....	10
3.3.1. Eltern.....	12
3.3.2. Lehrer.....	13
3.4. Motivationsforschungen.....	15
3.5. Motiviert bleiben und Motivation steigern - <i>Ten commandments for motivating language learners</i> .....	18
4. Angst.....	22
4.1. Angst im L2-Unterricht: Klassifikation .....	24
4.2. Rezeptive Fähigkeiten.....	26
4.2.1. Hörangst.....	26
4.2.2. Leseangst.....	26
4.3. Produktive Fähigkeiten .....	27
4.3.1. Schreibangst.....	27
4.3.2. Sprechangst.....	28
4.4. Prüfungsangst.....	29
4.5. Auslöser von Angst.....	30
4.6. Angstforschungen .....	31
4.7. Angst reduzieren .....	32
5. Untersuchung – Ziele und Hypothese .....	34
5.1. Methodologische Vorgehensweisen .....	38
5.2. Daten und Ergebnisse.....	40
5.3. Diskussion.....	51
6. Schlussfolgerung.....	54
7. Literatur.....	56
Anhang.....	67
Zusammenfassung.....	73
Sažetak.....	74

Summary ..... 75

## 1. Einleitung

Im Laufe der Jahre wurde den Fremdsprachen und Methoden, mit denen Fremdsprachen vermittelt und gelehrt werden, sowohl in den Theorien als auch in der Praxis große Aufmerksamkeit geschenkt. Wissenschaftler und Lehrer versuchen ständig besser zu verstehen, welche Faktoren das Fremdsprachenerlernen beeinflussen und ob es notwendig ist, Änderungen vorzunehmen, um die Qualität des Fremdsprachenunterrichts zu verbessern. Genau aus diesem Grund verändert sich und schreitet das Fremdsprachenlernen ständig voran und unterscheidet sich heute deutlich vom Fremdsprachenlernen im 19. Jahrhundert, als die Grammatik –Übersetzungsmethode (GÜM) die wichtigste Methode im Fremdsprachenunterricht war und es geglaubt wurde, dass das Lernziel des Fremdsprachenunterrichts die Grammatik ist. Der Grund dafür war folgende Meinung: „Wer die Grammatik beherrscht, beherrscht die fremde Sprache!“ (Neuner/Hunfeld 1993: 19). Heute ist es klar, dass Grammatik keineswegs das Hauptziel des Fremdsprachenunterrichts ist, sondern ein Hilfsmittel, das zum wahren Hauptziel bzw. zur Kommunikation führt. Im Einklang mit diesen Veränderungen hat sich der Schwerpunkt im Fremdsprachenunterricht darauf verlagert, die Schüler mit Kommunikationssituationen vertraut zu machen, denen sie im Alltag begegnen, damit sie diese Sprache eines Tages tatsächlich verwenden und dadurch kommunizieren können (vgl. Utheß 2018: 2). Im Fremdsprachenunterricht ist die Lehrkraft diejenige, die die meisten Informationen und Kenntnisse vermittelt und versucht, die Kompetenzen der Schüler zu entwickeln. Die Lehrkraft hält den Unterricht und gestaltet Situationen, in denen Kommunikation gefördert wird. Die Aufgabe der Schüler besteht darin, den Lernstoff zu beherrschen und das Erlernte selbstständig einsetzen zu können. Neben der Lehrkraft gibt es zahlreiche andere Faktoren, die die Beherrschung des Stoffes und das Erreichen des Zieles des Fremdsprachenunterrichts beeinflussen. Die Meinung war verbreitet, dass die Angst und die Motivation miteinander verbunden sind, das heißt, dass sie die Ursache und das Ergebnis voneinander sind, weil zahlreiche negative Korrelationen zwischen Motivation und Angst festgestellt wurden (vgl. Mardešić/Stanković 2013: 68). Aus diesem Grund sind die Angst und die Motivation das Hauptthema dieser Arbeit. In dieser Arbeit werden zunächst die Motivations- und Angsttheorien ausführlich vorgestellt. Alle Untersuchungen, die sich mit ähnlichen Themen befassen, werden ebenfalls erwähnt und ihre bemerkenswerten Ergebnisse werden beschrieben.

Anschließend wird eine Forschung vorgestellt und analysiert, die im Rahmen dieser Arbeit erstellt wurde. Die Untersuchung wurde an zwei Schulen in Zadar durchgeführt, mit dem Hauptziel, das Vorhandensein von Angst und Motivation und deren Korrelation zueinander im DaF-Unterricht an kroatischen Schulen zu überprüfen.



## 2. Affektive Faktoren

Affektive Faktoren gelten als wesentlicher Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts, da sie einen äußerst großen Einfluss auf das Fremdsprachenlernen haben „Affektive Faktoren zielen auf die emotionale Seite und Reaktionen des Menschen auf Reize und Ereignisse aus der Umwelt“ (Matić 2016: 56).

Schuman (1994) hat die Rolle der affektiven Faktoren im L2-Lernen recherchiert und ist zu interessanten Schlussfolgerungen gekommen: „Der Hirnstamm sowie die limbischen und frontolimbischen Bereiche, die das Reizbewertungssystem bilden, modulieren die Wahrnehmung emotional, sodass Emotionen und Wahrnehmung im Gehirn unterscheidbar, aber untrennbar sind. Daher ist Affekt aus neuronaler Sicht ein integraler Bestandteil der Kognition“ (Schumann 1994: 232).

Nardi (2006: 10) nennt außersprachliche Faktoren des Sprachlernprozesses, die ein Individuum aufweist, als interne/endogene Komponenten des L2 Erwerbsprozesses. Sie helfen dem lernenden Individuum seine speziellen/individuellen Lerncharakteristiken zu bilden. Im Lernprozess gibt es vier Kategorien von Faktoren: neurobiologische, kognitive, Persönlichkeitsfaktoren und affektive Faktoren.

„Affektive Faktoren betreffen die emotionale Dimension des (Sprachen)Lernens. Sie beziehen sich auf die Befindlichkeit der Lernenden bei der Wahrnehmung, Verarbeitung, Speicherung und Integration von Informationen in das vorhandene Wissen und bei deren Wiederverwendung. Im Gegensatz zu den kognitiven erweisen sich affektive Faktoren als eher unstabil und stark situations- bzw. Aufgabenabhängig“ (Nardi 2006: 15).

Zahlreiche Forscher im Bereich des Fremdsprachenlernens haben sich mit affektiven Faktoren und ihren Einfluss auf das Sprachenlernen beschäftigt: „Oxford (1990) zählt Einstellungen, Motivation und Sprachlernziele zu den affektiven Faktoren.“ (Matić 2016: 57).

Yokochi (2003: 6) unterteilt affektive Faktoren in SLA in die folgenden Kategorien: Akkulturation, Ego, Persönlichkeit, Emotionen, Überzeugungen über das Lernen, Einstellungen und Motivation.

Mihaljević Djigunović (1998) unterscheidet fünf affektive Faktoren: Einstellungen, Motivation, Selbstverständnis, Angst und Zuschreibung.

In dieser Arbeit liegt das Fokus auf zwei Faktoren. Der erste Schwerpunkt liegt auf der Motivation und der zweite auf Emotionen, genauer gesagt auf der Angst, die im Fremdsprachenunterricht vorhanden sein kann.

### 3. Motivation – Begriff und Relevanz

Das Wort *Motivation* stammt aus dem lateinischen Wort *movere*, was sich auf Deutsch als *(sich)bewegen* übersetzen lässt. Das bezieht sich auf etwas, was eine Person bewegt, etwas zu tun, oder sich Mühe für eine spezifische Handlung zu geben. Baumeister (2016: 1) erklärt und behauptet, dass Motivation einfach *wünschen* ist. Es gibt keinen Menschen auf der Welt, der die Motivation mindestens einmal nicht erlebt hat bzw. nicht motiviert war. Egal ob bei der Arbeit, in der Schule, in Beziehungen zu anderen Menschen oder im Sport, jeder hat in seinem Leben diesen von Baumeister (2016) genannten *Wunsch* bzw. *wünschen* erlebt. Motivation könnte man als einen Motor für das zielorientierte menschliche Benehmen betrachten und für diesen Motor ist *wünschen* einfach der notwendige Treibstoff.

Obwohl Leute intuitiv wissen, was Motivation ist und was sie darstellt, ist Motivation ein sehr komplexes Konzept und ein häufiges Gesprächs- und Diskussionsthema.

Im Kontext des Fremdspracherwerbs versteht man unter Motivation den Versuch und den Wunsch, eine Fremdsprache erfolgreich zu erlernen, gepaart mit einer positiven Einstellung gegenüber der Fremdsprache. Daher muss ein Lernender der motiviert ist, eine Fremdsprache zu lernen, sich bemühen, die Fremdsprache zu beherrschen und über die zuvor genannten Eigenschaften verfügen (vgl. Krstinić/ Pauković 2020: 78).

Krstinić und Pauković (2020: 76) betrachten die Motivation als einen psychologischen Prozess, der das Fortbestehen des willkürlichen und freiwilligen Handelns fördert, steuert und beeinflusst. Daher betrachten sie die Motivation im Kontext des Fremdsprachenlernens als zweierlei. Sie behaupten, dass sie mit ihrer Intensität, Richtung und Dauer durchaus Auswirkungen auf die Lernergebnisse hat, aber auch, dass sie aufgrund der Faktoren, die das Verhalten des Individuums beeinflussen und es gleichzeitig bestimmen und steuern, schwer zu messen ist. Unter diesen Faktoren sind folgende Motivationsfaktoren zu unterscheiden: „notwendige Energie und Anstrengung, Vorhandensein oder Nichtvorhandensein interner und/oder externer Hindernisse und Abwehrmechanismen sowie Nähe zum Ziel“ (Krstinić/Pauković 2020: 77).

Die Motivation ist ein notwendiger Impuls, der für die Einleitung des L2-Lernens erforderlich ist. Sie ist mit allen Faktoren des L2-Lernens eng verbunden. „Ohne ausreichende Motivation können selbst Personen mit den bemerkenswertesten Fähigkeiten ihre langfristigen Ziele nicht erreichen, und auch geeignete Lehrpläne und guter Unterricht allein reichen nicht aus, um den Lernerfolg sicherzustellen. Man kann die Pferde zur Tränke führen, saufen müssen sie selbst“ (Dörny/Csizér 1998: 203). Wenn jedoch eine Person, die Probleme mit der Sprachkompetenz hat (beispielsweise nicht wirklich talentiert ist) oder erhebliche Defizite bei den Lernbedingungen aufweist, aber dazu auch über eine hohe Motivation verfügt, wird diese hohe Motivation die Defizite ausgleichen (vgl. Dörny/Csizér 1998: 204).

### 3.1. Aufteilung der Motivation

Aufgrund ihrer Wichtigkeit und Relevanz in verschiedenen Bereichen, ist Motivation oft der Gegenstand der Forschungen und Untersuchungen und dementsprechend gibt es zahlreiche Auffassungen davon, was sie eigentlich ist und wie sie definiert und aufgeteilt werden kann. Motivation kann nach verschiedenen Kriterien unterschieden werden.

Krstinić und Pauković (2020: 78) unterscheiden zwei Arten von Motivation, die instrumentelle und die integrative. Als instrumentell wird die Notwendigkeit des Lernens aus funktionalen und externen Gründen, etwa um eine Prüfung abzulegen oder Geld zu bekommen, eingestuft. Es hängt normalerweise mit potenziellen pragmatischen Gewinnen zusammen, zu denen die L2-Kenntnisse führen. Dieser Gewinn könnte ein besserer Job oder ein höheres Gehalt sein. Die integrative Motivation hingegen bezieht sich auf das Erlernen einer Fremdsprache zum Zweck des persönlichen Wohlstands oder des kulturellen Fortschritts. Dies geschieht beispielsweise bei Studierenden, die sich erfolgreich in die Gesellschaft der Zielsprache integrieren wollen.

Mihaljević Djigunović (1998: 44) teilt die Motivation in drei Typen auf: nützlich-kommunikativ, affektiv und integrativ. Der erste und der dritte Typ könnten mit der bereits erwähnten Einteilung in die instrumentelle und die integrative Motivation verglichen werden, während für den affektiven Typ eine neue Auffassung eingeführt wurde. Es wurde geglaubt, dass der affektive Typ mit den

Emotionen der Schüler verbunden ist d. h., dass die Art und Weise des Lernens und die Aussprache die Faktoren sind, die die Motivation beeinflussen.

Die Lernpsychologie beispielsweise unterscheidet zwischen zwei verschiedenen Typen von Motivation: intrinsische und extrinsische. Wie der Name schon sagt, handelt es sich bei der intrinsischen Motivation um ein inneres Bedürfnis (wie Spaß oder Wissendurst), etwas Neues (eine neue Sprache, z. B. Deutsch) zu lernen. Daher ist für die intrinsische Motivation kein Grund erforderlich, nur ein internes Bedürfnis. Bei der extrinsischen Motivation ist die Situation jedoch völlig anders. Extrinsisch motivierte Lernende brauchen äußere Anreize wie z.B. wenn die Lehrerin sagt, dass der Schüler, der die Aufgabe am besten löst, eine gute Note bekommt oder dass alle, die eine Aufgabe richtig lösen von der Pflicht der Hausaufgaben befreit wird (vgl. Riemer/Wild 2018: 6). In den folgenden Kapiteln werden diese beiden Begriffe näher erklärt.

### 3.2. Intrinsische und extrinsische Motivation

Unabhängig vom Bildungsstand sind zwei Faktoren für den Erfolg von Lernenden entscheidend: die extrinsische und die intrinsische Motivation. „Motivation gilt allgemein als einer der Schlüsselfaktoren, die den Erfolg beim Erlernen einer Zweit-/Fremdsprache (L2) beeinflussen“ (Fen Ng/Kiat Ng 2015: 24).

Bei der intrinsischen und der extrinsischen Motivation sind Faktoren, die motiviertes Verhalten beeinflussen komplett unterschiedlich. Auf der Ebene der intrinsischen Motivation sind diese Faktoren mehr als innere Impulse zu charakterisieren, während es sich bei der extrinsischen Motivation mehr um äußere Anreize handelt.

„Der Unterschied zwischen intrinsischem und extrinsisch motiviertem Verhalten besteht darin, dass intrinsisches Verhalten das Ergebnis psychologischer Prozesse und Bedürfnisse ist, die spontan bestimmte Aktivitäten aus Gründen der Befriedigung und der eigenen Triebe fördern, während extrinsisches Verhalten von der Aktivität selbst getrennt, aber daher konditioniert und konditioniert ist abhängig von Anreizen und Konsequenzen für beobachtetes Verhalten in der sozialen Interaktion, das als gewünscht oder nicht wahrgenommen wird, und von Zielen, die für den Einzelnen einen größeren Wert und eine größere Bedeutung haben und durch Lernen erreicht werden können“ (Krstinić/Pauković 2020: 77).

Obwohl diese beiden Begriffe in den Arbeiten der psychologischen Wissenschaftler und Theorien der Lernpsychologie zu finden sind, können zwei sehr ähnliche Begriffe auch in der Soziologie gefunden werden. Der Soziologe Max Weber widmete einen großen Teil seiner Arbeit dem Verständnis menschlichen Verhaltens und den Ursachen, die dazu führen und die das Verhalten beeinflussen. So macht er ein Unterschied zwischen zweckrationalem (zielgerichtet, extern, interessenorientiert) und wertrationalem (spontan, innerlich, idealistisch) Verhalten (vgl. Mueller 1979: 149). Unter Berücksichtigung dieser Definitionen wird klar, dass Webers bzw. soziologische Definitionen untrennbar von psychologischen Definitionen sind. Folglich wurde festgestellt, dass jede intrinsische Motivation das Bedürfnis nach wertrationalem Verhalten weckt, während die extrinsische Motivation das Bedürfnis nach zweckrationalem Verhalten weckt.

„Eine Reihe von Forschern und Theoretikern haben behauptet, dass intrinsische Motivation enger mit dem Erfolg beim Sprachenlernen korreliert als extrinsische Motivation, aber die Gesamtmotivation eines Lernenden ist am häufigsten eine Kombination aus extrinsischer und intrinsischer Motivation“ (Fen Ng/Kiat Ng 2015: 24).

Später kamen die Autoren (Ryan/Deci 2000) zum Schluss, dass die meisten Aktivitäten, für die wir intrinsisch motiviert sind, in der Kindheit stattfinden und dass die Möglichkeiten der intrinsischen Motivation im Laufe der Jahre drastisch abnehmen. Der Grund dafür ist das Erwachsensein, in dem die Verantwortung für Lebensverpflichtungen und soziale Verpflichtungen (bzw. nicht intrinsisch motivierte Verpflichtungen) übernommen wird (vgl. Lindenberg 2001: 320).

Lindenberg (2001: 331) betont den Unterschied zwischen zwei Arten intrinsischer Motivation: Genuss-basierte Motivation und Verpflichtung-basierte Motivation. Der Genuss wurde da als eine Emotion betrachtet, die in direktem Zusammenhang mit dem Fortschritt steht. Sehr interessant ist es, dass in diesem Zusammenhang das Konzept der Selbstgenehmigung (*self approval*) erwähnt wird. Der Autor gibt nämlich an, dass die Selbstgenehmigung einen besonders großen Einfluss auf das Vergnügen hat. In einer Situation, in der die Aktivität multifunktional ist und viel bringen kann, aber die Person nicht die Selbstgenehmigung hat, sie auszuführen, und sich für inkompetent hält, sind die Chancen gering, dass sie diese Aktion genossen oder ausgeführt wird. Hält sich die

Person dagegen für kompetent, wirkt sich das positiv auf den Spaß, den Genuss und die Durchführung der Handlung aus. Das negative Feedback muss auch im Auge behalten werden, da Studien gezeigt haben, dass es zu mangelnder Freude, mangelnder Motivation und einer verminderten Verhaltensbestätigung führt.

Lindenberg (2001: 325) spricht in seinem Werk über die „Theorie der gesellschaftlichen Produktionsfunktionen“ (*theory of social production functions*). Er unterscheidet innerhalb dieser Theorie zwei Zielhierarchien: eine, die aus inhaltlichen Zielen besteht (körperliches und soziales Wohlbefinden und die Instrumente, um diese zu erreichen), und die andere, die aus operativen Zielen besteht (das Ziel, den eigenen Zustand zu verbessern, und die Instrumente, um es zu erreichen). Der Autor erwähnt und unterscheidet drei verschiedene Rahmen. Der Erste ist der hedonistische Rahmen, der mit dem Ziel „sich besser zu fühlen“ verbunden ist. Das heißt, dass Vielfalt und Multifunktionalität in einer Aktivität notwendig sind, damit diese Aktivität Spaß macht. Je größer der Spaß, desto höher die intrinsische Motivation. In Situationen, in denen es versucht wird, das Verhalten zu kontrollieren oder wenn es zum negativen Feedback kommt, wird die freudebasierte intrinsische Motivation reduziert. Der Zweite ist der normative Rahmen, den der Autor mit dem Ziel „angemessen zu handeln“ verbindet und letztendlich der Gewinnrahmen, der zum Ziel hat, die eigenen Ressourcen zu verbessern. Erwartete greifbare Belohnungen können zu einem Gewinnrahmen führen, der sich nur auf die gewinnbezogenen Aspekte konzentriert, was bedeutet, dass die Aufmerksamkeit von jeglichen genussbezogenen Aspekten abgelenkt wird. Diese Art von Handeln senkt die freudebasierte intrinsische Motivation.

Es wird davon ausgegangen, dass ein normativer Rahmen prekär ist und durch zwei andere Rahmen – den hedonistischen Rahmen oder den Gewinnrahmen – verdrängt werden kann. Selbst bei den Personen, die eine äußerst stabile Persönlichkeit haben, kann die stabile Persönlichkeit diese Veränderung nicht *a priori* stoppen. Allerdings sind alle drei Frameworks gleichermaßen wichtig und der eine kann nicht als besser oder schlechter als der andere bewertet werden. Je nach Situation oder Kontext ist es zu beurteilen, welcher Rahmen angemessen wäre und zu der größten Motivation und den besten Ergebnissen führen könnte. Daher erklärt Lindenberg (2001), dass der hedonistische Rahmen beispielsweise für Freizeitaktivitäten eine mögliche Wahl ist, die am besten funktioniert, während das bürgerschaftliche Verhalten wie Abstimmung, Steuerzahlung usw. mit normativen Rahmen die besten Ergebnisse liefert.

Andererseits Noels et al. (2000: 61) behaupten, dass es drei Arten intrinsischer Motivation gibt: das Wissen, die Leistung und die Stimulation. Das Wissen ist ein Teil der Motivation, weil der Lernende neue Ideen erforschen und sein Wissen erweitern möchte. Die Leistung hat auch einen starken Einfluss auf die Motivation, denn sie weckt das Gefühl, eine Aufgabe gut erledigen zu wollen, um ein Ziel zu erreichen. Die Stimulation ist mit der Motivation verbunden, da die Aufgabenerfüllung positive Gefühle wie Spaß und Spannung weckt.

### 3.3. Motivationsfaktoren, die das Fremdsprachenlernen beeinflussen

Wenn man über Motivation und Einflüsse auf die Motivation zum Erlernen einer Fremdsprache diskutiert, ist es ganz klar und unbestreitbar, dass jeder Schüler den größten Einfluss auf seine eigene Motivation hat.

Motivation ist ein subjektiver Begriff, was eine Verallgemeinerung erschwert, da jeder Schüler auf unterschiedliche, einzigartige Weise motiviert wird. Aus diesem Grund bedarf es viel Zeit, Mühe und verschiedener Faktoren, um Schüler in einen Zustand zu bringen, in dem sie sich selbst auf den Erfolg fokussieren und in dem die Begeisterung für das Lernen und harte Arbeit entsteht (vgl. Fen Ng/Kiat Ng 2015: 24).

Erworbene Arbeitsgewohnheiten, Zeiteinteilung usw. haben auf ihre eigene Art und Weise und mit unterschiedlicher Intensität einen Einfluss auf den Wunsch und das Streben nach neuem Wissen, sowie auf das Verhalten, das zum Wissenserwerb führt (vgl. Krstinić/Pauković 2020: 27).

Falls die Motivation subjektiv ist und jeder Einzelne unterschiedliche Bedürfnisse hat, ist es klar, dass die Lernstile nicht für alle Schüler gleich sein können. Unterschiedliche Lernstile stellen einen der wichtigsten Faktoren für die Steigerung der Motivation beim L2-Lernen dar. Wenn den Lernenden die Freiheit gegeben wird, ihre bevorzugten Lernmethoden zu wählen, werden sie bessere Ergebnisse erzielen als die Lernenden, die dazu gezwungen sind, mit ungeeignete Lernstilen zu lernen. Daher sollten die Lehrer aufmerksam sein und versuchen, die Programme an die Bedürfnisse der Schüler anzupassen. Manche Autoren haben auch festgestellt, dass Lernende,



die sich der Tatsache bewusst sind, dass das Scheitern auf mangelnde Anstrengung zurückzuführen ist, dazu neigen, ihre Leistung immer verbessern zu wollen (vgl. Fen Ng/Kiat Ng 2015: 29).

Die Lernenden zeigen oft im Klassenzimmer am Anfang eine hohe Motivation und den Wunsch, die Fremdsprache zu lernen. Diese Motivation ändert sich im Laufe der Zeit. Bei manchen Lernenden sinkt sie, bei anderen steigt sie. Es ist bemerkenswert, dass eine Gruppe die Motivation verliert, während die andere hochmotiviert ist. Das wirft die Frage auf, wodurch werden diese Gruppen beeinflusst, um zu unterschiedlichen Veränderungen geführt zu werden. Der Hauptunterschied zwischen den zwei Gruppen bestand in der Art der Motivation. Die Gruppe mit abnehmender Motivation hat eine extrinsische Motivation (Eltern usw.), während die Gruppe, die hochmotiviert ist, eine intrinsische Motivation aufweist (vgl. Medford/McGeown 2012: 786-791).

Dörnyei (1994: 277) ist der Meinung, dass die Motivation beim Sprachenlernen durch verschiedene äußere Faktoren beeinflusst wird. Einer davon ist das schulische Umfeld (z.B. Lehrer, andere Schüler und Unterrichtsmaterial). Soziale und kontextuelle Faktoren wie beispielsweise Familie und Freunde wurden als Faktoren betrachtet, die tendenziell große Auswirkungen auf die Motivation haben. Diese Faktoren beeinflussen die Festlegung von Zielen, sie wirken sich auf die Einstellung zum Lernen aus und sie beeinflussen die persönliche Überzeugung von der Selbstwirksamkeit beim Lernen. Darüber hinaus bestimmen sie den Aufwand und die Ausdauer bei der Durchführung von Lernaktivitäten.

Das Gefühl der Kompetenz und Selbstvertrauen sind Faktoren, die einen wesentlichen Einfluss auf die Motivation beim L2-Lernen haben. Lernende mit hohem Selbstvertrauen sind weniger gestresst. Dieses Selbstvertrauen führt auch zur Bereitschaft und dem Wunsch, in einer Fremdsprache zu kommunizieren und wurde als Determinante der L2-Motivation identifiziert (vgl. MacIntyre et al. 1998: 549-558).

Lernende, die normalerweise keine Anzeichen von Hemmungen bzw. Hindernisse zeigen, sind auch risikofreudige Lernende, die eine sehr gesunde Einstellung zu Fehlern haben, weil sie Fehler als einen normalen Teil des Lernens betrachten und keine Angst vor ihnen haben. Ein weiteres positives Merkmal einer solchen Einstellung ist, dass Lernende bereit sind, einige der

Identitätsmerkmale anderer kultureller Gruppen zu übernehmen (vgl. Abrudan Caciora 2008: 559-561).

### 3.3.1. Eltern

Gardner (2010: 128) glaubt, dass der Einfluss der Eltern in zwei Formen der Ermutigung unterteilt und kategorisiert werden kann – eine aktive und eine passive. Wenn die Eltern aktive Formen der Ermutigung bieten, können sie sowohl einen positiven als auch einen negativen elterlichen Einfluss auf die Sprachlernerfahrung ihrer Kinder ausüben. Die Eltern, die einen positiven elterlichen Einfluss ausüben, tun dies, indem sie das Sprachenlernen ihrer Kinder fördern und belohnen. Andererseits drücken Eltern, die einen negativen elterlichen Einfluss ausüben, eine negative Einstellung gegenüber den Menschen und Gruppen der L2-Gemeinschaft aus, manchmal halten sie sogar andere Schulfächer für wertvoller und entmutigen das L2-Lernen. In Situationen, in denen die Rollen der Eltern passiv sind, wird der Wunsch ihrer Kinder, mit den Sprechern der Sprache in Kontakt zu treten, immer noch gefördert. Eltern, die eine negative Einstellung gegenüber der L2-Sprechgemeinschaft zeigen, wirken sich negativ auf die Einstellung der Kinder aus, was leider keine Möglichkeit bietet, die Motivation zu entwickeln. Die Eltern geben diese Einstellung an ihre Kinder weiter, egal ob sie sich der Nützlichkeit des Sprachenlernens bewusst sind oder nicht.

Bartram (2006: 216) untersuchte auch den Einfluss der Eltern auf die Einstellung zum Sprachenlernen. Er konzentrierte sich auf Lernende die mehrere Fremdsprachen lernen. Er wollte sehen, wie die Eltern zum Erlernen von Fremdsprachen eingestellt waren. Interessanterweise, hatten die Lernenden positive und negative Einstellungen zu den gleichen Sprachen wie ihre Eltern, was bestätigt, dass die Lernenden mit der Grundhaltung ihrer Eltern übereinstimmten und dass sie großen Einfluss auf die Einstellungen zum L2-Lernen haben.

Eine andere Studie mit südkoreanischen Lernenden ergab, dass es einen Zusammenhang zwischen der aktiv vorhandenen elterlichen Ermutigung, dem Grad der Einstellung und der Motivation der Lernenden gibt (vgl. Morris et al. 2013: 33-37).

### 3.3.2. Lehrer

Lehrer und Eltern gehören sicherlich zu den extrinsischen Faktoren, die die Motivation stark beeinflussen. Sie spielen eine Schlüsselrolle, wenn es darum geht, die Motivation zum Erlernen einer Fremdsprache zu wecken und aufrechtzuerhalten. Besonders Lehrer sind einer der entscheidendsten Faktoren für die Motivation von L2-Lernenden.

Da die Lernenden in der Schule nur ein Paar Stunde pro Woche die Möglichkeit haben, mit einer Fremdsprache in Kontakt zu kommen, wirkt sich diese Erfahrung auf ihre Motivation aus, die Sprache weiterhin außerhalb des Klassenzimmers zu verwenden und zu lernen. Wenn eine Person beschließt, in ein anderes Land zu ziehen, wird sie allen möglichen Quellen der Fremdsprache in natürlicher Umgebung ausgesetzt. Im Unterricht ist das nicht der Fall, und der Lehrer ist die wichtigste und die einzige Quelle der Zielsprache.

Die Rolle des Lehrers beim L2-Lernen ist äußerst wichtig und entscheidend für die Motivation. Sie initiieren und fördern das Lernen, fungieren als Bindeglied zwischen den Lernenden und der Sprache, die sie lernen, sind aber auch Mentoren und eine sehr wichtige Unterstützung für die Lernenden in diesem Prozess des L2-Lernens (vgl. Dörnyei 1994: 282).

Manche Forschungen haben auch herausgefunden, dass Schüler, deren intrinsische Motivation nicht stark genug ist, letztendlich motivierter werden, wenn die Betonung der Bedeutung einer Fremdsprache durch den Lehrer vorhanden ist (vgl. Krstinić/Pauković 2020: 78).

Lehrer wenden in ihren Klassenzimmern unterschiedliche Strategien an, mit dem Wunsch bestimmte Ziele zu erreichen. Alle Lehrer wollen den Weg finden, die Lernenden zum Lernen zu motivieren und das L2-Lernen interessant zu machen. Um dies zu erreichen, versuchen Lehrer, sichere und einladende Lernumgebungen für Lehrer zu schaffen.

Die Einstellung zur Kultur und den Menschen haben auch einen großen Einfluss auf den Erfolg beim Erlernen einer Fremdsprache. „L2-Lernende mit einer positiven Einstellung gegenüber der

Zielkultur und den Menschen lernen die Zielsprache effektiver als diejenigen, die keine so positive Einstellung haben“ (Ushida 2005: 50).

Auch hier spielen die Lehrer eine wichtige Rolle, weil sie ein Portal darstellen, das die Lernende durch ihren Unterricht mit Kultur und Bräuchen verbindet.

Die Untersuchungen haben festgestellt, dass Lehrer einen Einfluss darauf haben, ob sich Schüler autonom fühlen oder nicht. Die Daten haben tatsächlich gezeigt, dass je kontrollierender der Lehrer den Schülern erschien, umso unsicherer und inkompetenter sich die Schüler fühlen. Wenn die Schüler andererseits den Lehrer als informativ wahrnehmen und Rückmeldungen allgemein positiv wahrnehmen, werden sie sich autonomer fühlen (vgl. Noels 2001: 124).

Es gibt einige Eigenschaften, die darauf schließen lassen, ob ein Lehrer als gut betrachtet werden kann. Zum Beispiel: die Ideen der Lernenden anzuerkennen und anzuregen, eine entspannte und angenehme Atmosphäre im Klassenzimmer zu schaffen und alle Aktivitäten auf eine Art und Weise zu präsentieren, dass sie für die Lernenden interessant und motivierend sind. Aber die beste Qualität, die ein Lehrer haben kann ist die Möglichkeit, den Schülern zu helfen, Selbstvertrauen aufzubauen (vgl. Abrudan Caciora 2008: 561).

Eine Möglichkeit, Selbstvertrauen aufzubauen, besteht darin, dafür zu sorgen, dass die Unterrichtsthemen verständlich sind.

Die Lehrer sollen sich darauf konzentrieren, sicherzustellen, dass die Lernenden jeden Dialog verstehen. Sie sollten auch den Schülern die Möglichkeit geben, ihre Arbeiten selbst bewerten zu können oder dies mit einem Partner tun zu lassen. Vor allem ist es aber wichtig, alle Fortschritte den Schülern zu kommunizieren und sicherzustellen, dass ihnen klar wird, dass auch kleine Erfolge wichtig sind und gefeiert werden müssen (vgl. Fen Ng/Kiat Ng 2015: 29).

Die Erwartungen des Lehrers bezüglich des Lernpotenzials der Schüler, egal ob sie bewusst oder unbewusst sind, haben auch einen enormen Einfluss auf den Fortschritt der Schüler. Rosenthal und Jacobson (1968) führten ein berühmtes Experiment durch, das zeigte, wie groß eigentlich der Einfluss dieser Erwartungen ist. Sie ließen Grundschul Kinder zu Beginn des Schuljahres einen Intelligenztest absolvieren und erklärten den Lehrern, dass der Zweck des Tests darin bestehe,

vorherzusagen, welche Schüler im Laufe des Schuljahres intellektuell aufblühen würden. Sie wählten nach dem Zufallsprinzip 20 Prozent der Studenten als potenzielle intellektuelle Aufsteiger aus. Diese zufällige Auswahl war der einzige Unterschied, da schon früher festgestellt wurde, dass die Schüler in allen Aspekten ähnlich waren. Den Lehrern wurden diese Ergebnisse vorgelegt, was bedeutete, dass sie getäuscht wurden, da die Ergebnisse nicht wahr waren. Die Ergebnisse waren verblüffend. Obwohl die Lernenden am Anfang des Jahres in allen Aspekten ähnlich waren, waren am Ende des Schuljahrs die Unterschiede zwischen den Lernenden deutlich erkennbar. Daraus lässt sich erschließen, dass die übermittelten falschen Daten bestimmte Erwartungen bei den Lehrern geweckt haben, die den Schülern unbewusst vermittelt wurden und schließlich dazu führten, dass diese Erwartungen erfüllt wurden (vgl. Dörnyei/Ushioda 2011: 185).

#### 3.4. Motivationsforschungen

Frühere Untersuchungen deuten darauf hin, dass Belohnungen und extrinsisch motivierte Verhaltensweisen einen negativen Einfluss auf das intrinsische Verhalten haben (vgl. Krstinić/Pauković 2020: 78).

In der Psychologie erschien im Jahr 1971 eine interessante Studie von Maria et al., in der die Autoren feststellten, dass Belohnungen zu einer Verringerung der Verhaltenshäufigkeit und nicht zu einer Zunahme führen, was zahlreiche weitere Studien dazu veranlasste, sich mit dem gleichen Thema zu befassen. Die Resultate der Studien führten zum folgenden Schluss: wenn eine konkrete Belohnung erwartet wird, verringert sich die intrinsische Motivation, im Gegensatz zu einer Situation, in der das Lob und/oder andere positive verbale Rückmeldungen neigen dazu, sie zu verstärken (vgl. Lindenberg 2001: 317).

Das würde bedeuten, dass der Lehrer, falls er möchte, dass die Schüler intrinsisch motiviert sind, ihnen keine Noten oder z. B. eine Befreiung von festen Verpflichtungen für eine gut gemachte Arbeit anbieten darf, sondern nur positives verbales Feedback und positive Kommunikation. Da es sich um die Schule und Klassen handelt, wo Noten einfach ein wesentlicher Bestandteil sind, könnte es etwas schwieriger sein, dies zu tun.

Noels, Clement und Pelletier (2000) führten eine Studie durch, deren Fokus auf der Untersuchung des Zusammenhangs zwischen Schülers Wahrnehmung des Kommunikationsstils des Lehrers und der Motivation und Sprachkompetenz der Schüler lag. Die Ergebnisse zeigten, dass Klassenangst und das Gefühl, vom Lehrer kontrolliert zu werden, sowie das allgemeine Gefühl, von der Umgebung kontrolliert zu werden, einen negativen Einfluss auf die intrinsische Motivation hatten. Die Forscher fanden jedoch heraus, dass dieselben Gefühle und Situationen einen positiven Einfluss auf die Intensität der Motivation, den Wunsch, die Sprache weiter zu lernen, und auf die Selbsteinschätzung der Sprachkenntnisse auslösten (vgl. Bernaus und Gardner 2008: 388).

Ergebnisse der Studie von Guilloteaux and Dörnyei (2008: 72) zeigten, dass ein offensichtlicher Zusammenhang zwischen motivierender Unterrichtspraxis und der Motivation des Unterrichts zum Sprachenlernen besteht.

Brok, Levy, Brekelmans und Wubbels (2005: 29) untersuchten in ihrer Studie den Einfluss der Kooperation und Dominanz von Lehrern im Unterricht aus der Perspektive der Schüler anhand ihrer Motivation. Sie fanden heraus, dass sowohl Kooperation als auch Dominanz einen Einfluss auf Vergnügen, Anstrengung und Relevanz hatten. Genauer gesagt: Je mehr die Schüler den Lehrer als kooperativ und/oder dominant wahrnahmen, desto mehr berichteten sie, Freude, Anstrengung und Relevanz zu empfinden. Die Kooperation fanden sie noch wichtiger als Dominanz, da sie im Allgemeinen größere Auswirkungen hatte und sich sogar auf das Selbstvertrauen auswirkte, im Gegensatz zur Dominanz, die keine Auswirkung darauf zeigte.

Bernaus und Gardner (2008: 399) führten eine Studie durch, die bewiesen hat, dass der tatsächliche Einsatz von Motivationsstrategien keinen Einfluss auf die Motivation und Sprachleistung der Schüler hat, sondern vielmehr die Wahrnehmung dieses Einsatzes. Sie erklären, dass die Persönlichkeit des Lehrers oder die mangelnde Motivation des Schülers die Gründe dafür sind, dass Schüler die von Lehrern verwendeten Strategien nicht erkennen. Dieser Mangel an Motivation und Interesse entsteht meist durch Unterricht, der nicht auf die Bedürfnisse oder Interessen der Schüler ausgerichtet ist. Auch wenn zwischen Lehrern und Schülern häufig Uneinigkeit darüber besteht, was eine wertvolle Unterrichtsstrategie ausmacht, sollten Lehrer

versuchen, sich mehr darauf zu konzentrieren, ihren Unterricht an die Bedürfnisse der Schüler anzupassen, um wertvollere und produktivere Ergebnisse zu erzielen.

Untersuchungen, die unter Studenten einer Fachhochschule in Zagreb durchgeführt wurden, lieferten interessante Daten über die Art der Motivation unter Studenten. Es stellte sich nämlich heraus, dass die Art der Motivation vom Status des Studierenden abhängt. Die Untersuchung ergab nämlich, dass Vollzeitstudierende intrinsisch motiviert sind, ihre Kenntnisse einer Fremdsprache (Englisch) zu verbessern und diese täglich für private Zwecke zu nutzen. Die tägliche Nutzung hängt hauptsächlich mit sozialen Netzwerken und Spielen zusammen. Andererseits zeigten Teilzeitstudierende eine hohe extrinsische Motivation für die Verwendung und das zusätzliche Erlernen der Sprache. Der Grund dafür ist, dass sie die Fremdsprache eher aus geschäftlichen Gründen und Motiven wie der Kommunikation mit ausländischen Partnern verwenden (vgl. Krstinić/Pauković 2020: 80).

Die Gründe für das Spracherlernen wurden an den Veterinärmedizinischen Fakultät der Universität Zagreb untersucht. Die Ergebnisse zeigten, dass es keinen Zusammenhang zwischen dem Wunsch der Studierenden die Fremdsprache zu lernen und äußeren Einflüssen (wie die Eltern und der Wunsch nach einer besseren Note) auf das Lernen hat (vgl. Krstinić/Pauković 2020: 78).

Die Studie von Sakai und Kikuchi (2009: 67) hat gezeigt, dass die Lerninhalte und -materialien einen großen Einfluss auf die Motivation haben. Sie können demotivierende Faktoren sein, wenn im Unterricht Inhalte und Materialien verwendet werden, die nicht zur Erreichung der Ziele der Lernenden beitragen. Demzufolge haben sie einen negativen Einfluss auf die intrinsische Motivation. Ferner ergab diese Studie, dass (niedrige) Testergebnisse auch zu den demotivierenden Faktoren gehören.

### 3.5. Motiviert bleiben und Motivation steigern - *Ten commandments for motivating language learners*

Motivation als einer der affektiven Faktoren ist häufig mit anderen Faktoren wie beispielsweise der Angst vor dem Sprachenlernen und der Einstellung zum Erlernen einer Fremdsprache verknüpft, was den Erfolg oder Misserfolg beim Lernen stark beeinflusst (vgl. Krstinić/Pauković 2020: 78).

Einige Möglichkeiten könnten vorgeschlagen werden, die für Lernende hilfreich sein könnten, um motiviert zu bleiben oder ihre Motivation sogar zu steigern. Dörnyei und Ushioda (2011: 110-130) bieten eine umfangreiche Liste dieser Möglichkeiten und Vorschläge. Erstens erwähnen und unterstreichen sie die Bedeutung der Beteiligung der Schüler an Entscheidungen in Bezug auf Programmen und Themen im Unterricht. Sie glauben auch, dass ein sicheres Unterrichtsumfeld geschaffen werden muss, in dem eine unterstützende und sichere Atmosphäre herrscht, in der die Schüler ermutigt werden, ihre Meinung zu äußern, ohne Angst vor Peinlichkeiten zu haben. Lehrer sollten auch versuchen, so enthusiastisch wie möglich zu sein, da sich die Begeisterung des Lehrers oder der Mangel an Begeisterung auf die Schüler auswirkt. Das heißt, wenn die Schüler spüren, dass ein Lehrer sich für eine Aufgabe begeistert, dann werden sie auch enthusiastisch. Wenn es um Aufgaben und Unterricht im Allgemeinen geht, ist es für Lehrer von größter Bedeutung, das Sprachenlernen angenehm und interessant zu gestalten. Das bedeutet, dass es nicht ausreicht, nur Lehrbücher zu verwenden, sondern dass auch andere Texte, audiovisuelle Medien, Online-Lernprogramme, Musik, Filme und im Grunde einfach alle anderen Hilfsmittel verwendet werden müssen, die mit den Interessen der Lernenden in Zusammenhang stehen. Lehrer sollten den Lernenden bei der Zuweisung einer Aufgabe die Wahl lassen und ihnen Material zur Verfügung stellen, das sowohl im Klassenzimmer als auch außerhalb im realen Leben nützlich ist. Darüber hinaus schlagen die Autoren vor, dass die Rolle des Lehrers darin besteht, sicherzustellen, dass die Lernenden regelmäßig Erfolge erzielen. Das wird sich positiv auf die Motivation auswirken, denn die Schüler werden mit größerer Bereitschaft und Begeisterung Aufgaben erledigen, wenn sie das Gefühl haben, dass ihnen das gelingen könnte.

Wissenschaftler halten externe Verstärkungen wie gutes Lob oder noch greifbarere Verstärkungen wie z.B. eine gute Note oder eine Belohnung für eine hervorragende Möglichkeit,



leistungsschwache und zurückhaltende Lernende zu motivieren. Interessanterweise erwiesen sich Entscheidungen, zusätzliche Hausaufgaben zu geben oder die Lernenden mit anderen Sanktionen zu bestrafen, als unwirksam, wenn es darum ging, positive Veränderungen herbeizuführen, und hatten sogar eine demotivierende Wirkung auf die Lernenden. Es wurde auch festgestellt, dass auch ein Feedback, das den Schülern sehr klare Informationen darüber gibt, wie sie ihre Leistung verbessern können, motivierend wirkt und ihnen hilft, sich noch weiter zu entwickeln. Wenn das Feedback keine klaren Anweisungen gibt, wirkt es demotivierend. Es ist klar, dass die Schüler klare Informationen und Anleitungen schätzen und benötigen. Deswegen müssen die Lehrer sehr darauf achten, Informationen zu vermitteln, die die Schüler verstehen können. Sonst sind sie überhaupt nicht hilfreich (vgl. Fen Ng/Kiat Ng 2015: 26-27).

Der Begriff „Motivationsstrategien“ bezieht sich auf Unterrichtsinterventionen, die ein Lehrer einsetzt, um die Motivation der Lernenden zu fördern, aber auch auf die selbstregulierenden Strategien, die von einzelnen Lernenden eingesetzt werden, aus dem Wunsch das eigene Niveau der Motivation kontrollieren zu können (vgl. Guilloteaux/Dörnyei 2008: 57). Zahlreiche Pädagogen haben sich mit dem Aspekt der Unterrichtsinterventionen beschäftigt. Folglich haben sie Möglichkeiten vorgeschlagen und Theorien entwickelt, wie die Motivation geweckt und unterstützt werden kann. Eines der wichtigsten Werke ist die Arbeit von Dörnyei und Csizér (1998), in der die zehn Gebote für Lehrer vorgestellt wurden, die auf die Verbesserung der Schülermotivation abzielten. Nach Angaben der Autoren (vgl. Dörnyei/Csizér 1998: 215): sollen Lehrende:

### **1. Ein Vorbild sein**

Dörnyei und Csizer (1998) glauben, dass Lehrer mit ihrem eigenen Verhalten ein persönliches Vorbild sein müssen, weil sie Einfluss auf die Schüler haben. Schließlich orientieren sich die Einstellungen und Orientierungen der Schüler gegenüber L2-Lernen oft an den Einstellungen und Handlungen ihrer Lehrer.

### **2. Eine entspannte und angenehme Atmosphäre schaffen**

Auch wenn dieses Gebot quasi selbsterklärend ist, gab es Autoren wie z. B. Gardner (1985), die erklärten, dass die Lernsituation und das Klassenklima die L2-Motivation steigern oder untergraben können.

### **3. Die Aufgaben angemessen präsentieren**

Die Autoren erklären, dass Art und Weise der Präsentation der Aufgaben einen großen Einfluss auf das Interesse oder Desinteresse der Schüler an Aktivität und Motivation hat.

#### **4. Eine gute Beziehung zu den Lernenden aufbauen**

Eine gute Lehrer-Schüler-Beziehung führt zu einer besseren Einbindung und effektiveren Ergebnissen.

#### **5. Die sprachliche Selbstsicherheit der Lernenden fördern**

Auch wenn Selbstvertrauen nicht die tatsächlichen Fähigkeiten und Kompetenzen eines Individuums widerspiegelt, wird der Wunsch des Einzelnen, eine zielgerichtete Handlung einzuleiten und durchzuführen, durch seine Überzeugungen von der Selbstkompetenz bestimmt.

#### **6. Den Unterricht interessant gestalten**

Das subjektive Erleben beeinflusst die Motivation, das heißt: Je interessanter der Unterricht, desto größer die Motivation der Schüler.

#### **7. Lerner/innen Autonomie fördern**

Um die Motivation zu steigern, muss jeder Schüler die Verantwortung für sein eigenes Lernen übernehmen.

#### **8. Den Lernprozess individualisieren**

Der L2-Lernprozess sollte für die Lernenden zumindest teilweise einen persönlichen Bezug haben. Diese Relevanz könnte auch zu guten Beziehungen zu Gleichaltrigen im Klasse beitragen.

#### **9. die Zielgerichtetheit der Lernenden fördern**

Unsere Ziele beeinflussen unsere Motivationen.

#### **10. Den Lernenden die Zielkultur näherbringen**

Gardner (1958: 6) glaubt, dass Wörter und Grammatik Teile der Kultur sind. Daher wird die Einstellung der Schüler gegenüber einer spezifischen Sprachgruppe höchstwahrscheinlich einen Einfluss auf das L2-Lernen haben.

Mit diesen Anleitungen haben die Autoren sehr klare Richtlinien festgelegt, denen Lehrer folgen können, und eine Grundlage geboten, auf der die Motivation im Unterricht aufgebaut und verbessert werden kann.

Auch andere beschäftigten sich mit dem gleichen Thema, was dazu führte, dass Williams und Burden (1997) zwölf Vorschläge zur Motivation von Schülern auflisteten (vgl. Bernaus/Gardner 2008: 388). Dörnyei (2001) schlug vor, diese Strategien in vier Kategorien zu unterteilen. Die erste Kategorie umfasst Bedingungen im Klassenzimmer, in denen durch die Anpassung angemessener

Lehrerverhaltensweisen, den Aufbau guter Beziehungen zu den Schülern sowie eine unterstützende Atmosphäre motivierende Bedingungen geschaffen werden. Die zweite Kategorie würde darin bestehen, die Motivation der Schüler zu steigern, was durch eine stärkere Zielorientierung, die Schaffung realistischer Überzeugungen der Lernenden und eine relevante Gestaltung des Lehrplans erreicht werden kann. Als dritte Kategorie wird die Aufrechterhaltung der Motivation genannt und der Autor glaubt, dass dies durch eine Verbesserung der Qualität der Lernerfahrung, eine Steigerung des Selbstvertrauens der Schüler, die Förderung selbstmotivierender Lernstrategien sowie die Schaffung von Autonomie der Lernenden erreicht werden kann. Als vierte Kategorie wird die Förderung einer positiven Selbsteinschätzung genannt. Es wird empfohlen, sich nicht auf die Förderung von Fähigkeitszuschreibungen, sondern auf Anstrengungszuschreibungen zu konzentrieren. Dies kann erreicht werden, indem motivierendes Feedback gegeben und die Zufriedenheit der Lernenden erhöht wird (vgl. Bernaus/Gardner 2008: 388).

## 4. Angst

Die Angst ist eine der primären Emotionen, die sehr früh in der Entwicklung des Menschen auftritt (vgl. Nikić 1994: 43). Angst ist ein Gefühl, das jeder Mensch auf der Welt erlebt hat. Alle haben Ängste und Sorgen und sie in kleinen Mengen zu erleben ist völlig normal und kein Grund für Sorge. „Angst ist allgegenwärtig. Sie bestimmt, ob wir verzagte oder mutige, strebsame oder untätige, nachgiebige oder durchsetzungsfähige, liebenswürdige oder streitbare, disziplinierte oder nachlässige, humorvolle oder ernste, fröhliche oder niedergeschlagene, charmante oder unhöfliche, nachdenkliche oder sorglose Menschen werden“ (Bandelow 2004: 13). Daraus wird deutlich, dass Angst sowohl einen positiven als auch einen negativen Einfluss haben kann.

Als Begriff ist Angst nicht so einfach definierbar, da es keine universelle Definition gibt. Es gibt keine allgemein anerkannte Theorie, die erklärt, was Angst ist und wie sie entsteht (vgl. Boisen, 1975: 6).

Der Begriff „*Angst*“ definiert Duden als „mit Beklemmung, Bedrückung, Erregung einhergehender Gefühlszustand [angesichts einer Gefahr]; undeutliches Gefühl des Bedrohtseins“ (URL1). Beispielsweise glaubt Boisen (1975: 9), dass Angst eine direkte emotionale Reaktion ist, die sich sogar auf das Verhalten auswirkt und zu dessen Veränderungen führt und entsteht, weil ein Individuum eine gefährliche Situation erlebt oder zu erleben erwartet. Es handelt sich um ein sehr unangenehmes Gefühl, das sich auch bei physiologischen Veränderungen äußert, wie etwa Schwitzen, Zittern und Probleme mit dem Blutdruck.

Baumann (2015: 270) setzt Angst mit Stress und Nervosität gleich, da ihnen gemeinsam ist, dass es sich um negative emotionale Zustände handelt, die sich in Anspannung und gesteigerten Gefühlen der Aufregung oder sogar der Angst vor einer drohenden Gefahr äußern. Menschen, bei denen diese Zustände auftreten, haben häufig eine verminderte Leistungsfähigkeit und möchten zukünftige Situationen vermeiden, die zu solchen emotionalen Zuständen führen könnten.

Die Umgebung, die zweifellos beim Einzelnen ein Gefühl der Angst hervorruft, ist die Schule, oder besser gesagt das Klassenzimmer. Auf der psychophysiologischen Ebene ist Angst deutlich erkennbar an sichtbaren Folgen wie psychosomatischen Reaktionen wie Mundtrockenheit, starkem Herzrasen, Zittern und sogar Schwitzen. Es zeigt sich auch in somatischen Reaktionen wie Kopfschmerzen, Atembeschwerden und Krampfanfällen (vgl. Nikić 1994: 44). Sehr oft

meiden die Schüler, die unter Stress stehen, den Unterricht und das Erledigen von Aufgaben wie z.B. Schreiben von Hausaufgaben um die Angst zu reduzieren (vgl. Horwitz et al. 1986: 126). Es ist wie eine Art des abgenutzten Mechanismus, der ihnen in einer Situation, in der sie keine Kontrolle über den Wissensstand haben, der entweder objektiv oder subjektiv für den Unterricht unbefriedigend ist, ein Gefühl der Kontrolle zurückgibt.

Angst ist ein bedeutendes Thema im L2-Unterricht und sollte nicht in diesem Zusammenhang unterschätzt sein. Welche Ängste ein Individuum in diesem Umfeld genau empfindet und ob sich diese positiv oder negativ auf das Individuum auswirken, sind Fragen, die im weiteren Verlauf dieser Arbeit beantwortet werden.

#### 4.1. Angst im L2-Unterricht: Klassifikation

Die Angst ist zweifellos und sicherlich eine der Emotionen, die in Klassen und Klassenzimmern durchaus präsent ist. Für viele Menschen ist das Erlernen von Fremdsprachen, als auch die L2-Unterricht eine sehr stressige Situation. Lehrer können problemlos diese Emotionen im Klassenzimmer erkennen, obwohl es verschiedene Angsttypen gibt. Ängstliche Schüler geben sich große Mühe, nicht an den Unterrichtsaktivitäten teilzunehmen, und können daher manchmal unvorbereitet oder gleichgültig wirken. Diese Angst lässt sich auch an Verhaltensweisen erkennen, wie z. B.: der Wunsch in der letzten Reihe der Klasse zu sitzen, Blickkontakt zu vermeiden, das Sprechen zu verweigern und Wörter und Sätze zu vergessen, wenn man zum Sprechen aufgefordert wird (vgl. Horwitz et al. 1986: 127). Es wurde auch geglaubt, dass alle unangenehmen Gefühle, die als direkte Folge einer Stresssituation im Klassenzimmer entstehen, sich negativ auf das Selbstvertrauen und die Motivation der Schüler auswirken (vgl. Mardešić/Stanković 2013: 68).

In Bezug auf L2-Unterricht, ist es notwendig zu unterscheiden, welche Arten von Angst es gibt und wie sie manifestiert und erkannt sind. Angstliteratur unterscheidet im Allgemeinen drei Arten von Angst: *trait*, *situation-specific*, and *state anxiety*. Wissenschaftler gehen davon aus, dass es sich im Zusammenhang mit der Angst beim Erlernen einer Fremdsprache um eine situationsspezifische Angst (*situation-specific*) handelt (vgl. Han 2013: 442).

Horwitz, Horwitz und Cope (1986: 127) glauben, dass es drei verschiedene Leistungsängste im L2-Unterricht gibt. Erstens die Angst vor der Kommunikation, zweitens die Angst vor Prüfungen und die Angst vor einer schlechten Note, also vor einer negativen Bewertung. Angst vor Kommunikation ist besonders wichtig, um die Angst beim Fremdsprachenlernen zu verstehen, insbesondere angesichts der Tatsache, dass Kommunikation das Ziel des Fremdsprachenunterrichts ist. Ein weiterer wichtiger Beitrag dieser Autoren war die Entwicklung eines Instruments Namens „Foreign Language Classroom Anxiety Scale“ (FLCAS), mit dem die Angst vor Fremdsprachen gemessen werden soll. Dieser Ansatz hat in der Fremdsprachenforschung breite Akzeptanz gefunden und wird auch in der Forschung dieser Arbeit verwendet.

Angst vor einer Fremdsprache ist als eine ganz besondere Angst betrachtet, die während besonderer Erfahrung des Erlernens einer Fremdsprache auftritt (vgl. Matic 2019: 243). Gardner

und Macintyre (1994: 284) definieren Angst vor der Sprache als eine spezifische Art der Angst, die in Situationen auftritt, in denen von einer Person erwartet wird, dass sie eine Sprache verwendet, die sie ihrer Meinung nach nicht vollständig beherrscht. Dieses Gefühl tritt auf, wenn es darum geht, einen bestimmten Wissensstand zu demonstrieren, sei es durch Lesen, Sprechen oder Kommunikationsverstehen, und aus diesem Grund entsteht in solchen Situationen ein Gefühl von Unbehagen und Nervosität.

Mihaljević Dijgunović (2002: 11) glaubt, dass allgemeinere Ängste wie Kommunikationsangst oder Angst vor Prüfungen und schlechten Noten in der Angst vor der Sprache zum Ausdruck kommen und sich manifestieren.

Angst ist in mehreren Arbeiten dokumentiert und beschrieben, aber die zwei Konzeptualisierungen, die hervorstechen, sind MacIntyres Fremdsprachenangst (FL), wo die Angst als eine spezifische ängstliche Reaktion betrachtet wird und Horwitzes Modell, das sich auf die Sprachleistung im Klassenzimmer konzentriert, auf Ängste wie Kommunikationsangst, Prüfungsangst und auf Angst vor negativer Auswertung (vgl. Mardešić/Stanković 2013: 68).

Simons et Decoo (2007: 40-42) unterteilen die Angst vor der Sprache in vier Kategorien. Die erste ist die Angst vor Fehler. Die Schüler wollen reden, aber nur perfekt. Sie glauben, dass man wissen muss, zuzuhören und Kritik anzunehmen, da in der Kommunikation im Unterricht häufig Korrekturen vorgenommen werden, die unmittelbar nach einem Fehler erfolgen. Sprachbarrieren stehen an zweiter Stelle, weil sie Blockaden bei Schülern verursachen, die nicht sprechen wollen, weil sie nicht wissen, ob sie eine gute Struktur verwenden, ob die Grammatik korrekt ist, usw. Angesichts dieser Angst weigern sie sich, Risiken einzugehen, was für sie schlecht ist, weil ein Risiko beim Lernen notwendig ist, um voranzukommen. Natürlich wirken sich auch die Persönlichkeit und der Charakter des Schülers auf die Angst aus. Wenn jemand schüchtern, introvertiert, unentschlossen ist, dann möchte er sich nicht öffentlich bloßstellen. Allerdings leiden solche Schüler nicht nur im Sprachunterricht, sondern auch in anderen Lebensbereichen unter Angst. An letzter Stelle stehen die Persönlichkeit und der Charakter des Lehrers. Lehrer haben einen großen Einfluss auf die Angst im Fremdsprachenunterricht. Wenn der Lehrer empathisch ist und es schafft, eine positive Atmosphäre in der Klasse zu schaffen, nimmt die Angst ab. Wenn der Lehrer ein Fachmann und eine Autorität ist, die für die Schüler eine nicht sehr angenehme und kalte Atmosphäre im Unterricht schafft, das Angstniveau nimmt zu.

Luo (2013: 450) glaubt, dass Fremdsprachenangst aus vier Komponenten besteht: Sprech-, Hör-, Lese- und Schreibangst. Dies impliziert zwei rezeptive Fähigkeiten – Hören und Lesen, und zwei produktive Fähigkeiten – Sprechen und Schreiben. Da produktive Komponenten größere Sprachkenntnisse und die Fähigkeit zur selbstständigen Sprachanwendung erfordern, werden sie im Mittelpunkt dieser Arbeit stehen. Der Schwerpunkt wird vor allem auf dem Sprechen liegen, da es sich um die schwierigste Form des Gebrauchs einer Fremdsprache handelt, und Untersuchungen haben auch gezeigt, dass das Sprechen ein hohes Maß an Angst hervorruft.

## 4.2. Rezeptive Fähigkeiten

### 4.2.1. Hörangst

Ängstliche Schüler haben Verständnisprobleme. Es fällt ihnen sehr schwer, Laute und Konstruktionen zu unterscheiden, wenn sie die Nachricht in einer Fremdsprache erhalten und dechiffrieren müssen. Ein Schüler definiert das Hören einer Fremdsprache sogar als bloßes Hören eines lauten Summens (vgl. Horwitz et al. 1986: 126). Es wurde auch geglaubt, dass ein ängstlicher Lernender die Informationen in einer Fremdsprache nicht empfangen, verstehen und verarbeiten kann, was letztendlich einen negativen Einfluss auf das Sprachenlernen hat (vgl. Horwitz et al. 1986: 127).

### 4.2.2. Leseangst

Schüler haben Angst vor dem Lesen, wenn sie keine guten Lesestrategien entwickelt haben. Wenn sich Schüler beispielsweise nicht sprachlich kompetent fühlen, konzentrieren sie sich beim Lesen auf unbekannte Vokabeln, auf die zeitliche Begrenzung, auf die Leistungen anderer Schüler und als Ergebnis all dessen entsteht Angst vor dem Lesen (vgl. Young 1992: 168-171). Es wurde auch herausgefunden, dass Schüler mit schlechteren Noten ein hohes Maß an Angst vor dem Lesen, aber auch vor der Sprache im Allgemeinen haben (vgl. Saito et al. 1999: 211). Des Weiteren haben Forschungen ergeben, dass Schüler, die die Sprache nicht gut verstehen, also Probleme mit dem Verstehen des geschriebenen Textes haben, auch Angst vor dem Lesen haben (vgl. Capan/Karaca 2013: 1362).



Matić (2019: 260) bestätigt in seiner Forschung die zuvor genannten Theorien, dass die Angst vor dem Lesen kein großes Problem im Unterricht darstellt und dass Schüler das Lesen als die kleinste Herausforderung im Unterricht wahrnehmen.

#### 4.3. Produktive Fähigkeiten

##### 4.3.1. Schreibangst

Schüler, die Angst haben, schreiben kurze Sätze und empfinden den eigenen schriftlichen Ausdruck als nicht gut, im Gegensatz zu ihren Kollegen, die keine Angst haben und dementsprechend solche Gefühle nicht haben (vgl. Horwitz et al. 1986: 126).

„Der Vorgang des Schreibens produziert selbst Gefühle. Stockendes Schreiben produziert Frustration und Unlustgefühle, flüssiges Schreiben, das Erleben eigener Kreativität, die Herstellung gelungener Passagen oder Formulierungen kann positive Gefühle bis zur Euphorie wecken. Positive Schreiberfahrungen hängen eng mit der Erfahrung von Produktivität zusammen oder zumindest mit der Erfahrung erfolgreicher Bewältigung einer Aufgabe“ (Kruse 2004: 58).

Kruse (2000) ist davon überzeugt, dass Schüler beim Erlernen einer Fremdsprache mit der Angst vor dem Schreiben konfrontiert werden und dass diese zu Beginn besonders stark ausgeprägt ist. In seiner Arbeit stellt er fest, dass es sieben häufigste und wichtigste Ängste gibt, denen er die folgenden beschreibenden Namen zuordnet: 1. *Das klingt blöd*, 2. *Die Angst vor dem leeren Blatt*, 3. *Ich bin faul, undiszipliniert, und vermeide Anstrengung*, 4. *Die Angst etwas Falsches zu schreiben oder zu sagen*, 5. *Die Angst sich nicht klar ausdrücken zu können*, 6. *Was werden die anderen denken?* 7. *Wird sich an meinen Texten zeigen, dass ich nicht intelligent bin?* (vgl. Kruse 2004: 23-26)

Die letzten vier sind im L2-Unterricht besonders vorhanden. Die Angst etwas Falsches zu schreiben oder zu sagen tritt bei Studierenden auf, weil es nicht immer einfach ist, sich in einer Fremdsprache schriftlich auszudrücken. Wenn der Schüler weiß, dass das, was er geschrieben hat, überprüft, manchmal sogar bewertet wird, wirkt sich das auf die Angst des Schülers aus. Die Angst sich nicht klar ausdrücken zu können hängt auch eng mit dem Sprachunterricht zusammen, da immer die bereits erwähnte Möglichkeit besteht, dass sich der Schüler die Wörter nicht merken kann, dass er sich nicht an die grammatikalische Struktur erinnern kann, kurz gesagt, dass er sich in einer Fremdsprache nicht ausdrücken kann, was zu einem ängstlichen Zustand führt. Die Angst „Was werden die anderen denken“ kann sich auf die Meinungen der Lehrkraft über das

Geschriebene beziehen, aber auch auf die Meinungen anderer Schüler in der Klasse. Die letzte Angst (*Wird sich an meinen Texten zeigen, dass ich nicht intelligent bin?*) kann bei Schülern auftreten, die ein geringes Selbstvertrauen haben und denken, dass sie die Sprache nicht gut genug beherrschen, was zu einem ständigen Minderwertigkeitsgefühl führt. Das löst Angst aus, sodass alles, was der Schüler tut, sei es schriftlich oder mündlich, ein Hinweis darauf sein wird, dass er nicht intelligent ist.

#### 4.3.2. Sprechangst

Kommunikation ist im Fremdsprachenunterricht sehr wichtig, denn sie ist nicht nur das Mittel, sondern auch das Ziel des Fremdsprachenunterrichts. Der Einfluss der Angst ist in der Fremdsprachenkommunikation sichtbar. Sie kann sich in der Kommunikation auf verschiedene Weise zeigen. Zum Beispiel, sodass es einem Lernenden schwerfällt, in Gruppen oder in der Öffentlichkeit zu sprechen (vgl. Horwitz et al. 1986: 127).

Kommunikationsangst ist ein wichtiges Thema, da es alle Ängste vor dem Sprechen repräsentiert. Sie ist definiert als „das Ausmaß der Angst einer Person oder Angst, die entweder real oder erwartet ist in der Kommunikation mit einer oder mehreren anderen Personen. (...) Sie ist eine Reaktion auf mündliche Kommunikation“ (McCroskey 1977: 78-79).

Laut McCroskey (1977: 79) gibt es zwei Arten von Kommunikationsängsten: Merkmal- und Zustandsangst. Das Merkmal ist durch Angst vor mündlichen Kommunikationsbegegnungen gekennzeichnet und der Zustand ist spezifisch für eine bestimmte mündliche Kommunikationssituation. Ein Beispiel für Zustandsangst ist das Lampenfieber. Diese Art von Angst ist nichts Ungewöhnliches, sie ist die Erfahrung, die jeder Mensch mindestens einmal im Leben gehabt hat. Merkmalsangst hingegen kommt nicht häufig vor und führt dazu, dass ein Individuum ständig Angst hat, und zwar nicht nur vor Situationen, die eine objektiv unangenehme Situation darstellen, sondern vor jeder Situation, auch vor einer unbedeutenden. Eine interessante, aber alarmierende Tatsache ist, dass nachweislich die Merkmalsangst bei Lernenden stark vorhanden ist.

Es wurde festgestellt, dass Schüler mit hoher Kommunikationsangst in allen Bildungsstufen schlechtere Noten haben und eine negative Einstellung zu Lernumgebungen entwickelt haben (vgl. McCroskey 1977: 90).

Ängstliche Schüler haben auch eine besondere Art der Kommunikation. Sie kommunizieren auf sehr eine einfache, präzise und prägnante Weise. Das bedeutet, dass die Schüler, die ängstlich sind, kurze Sätze benutzen, in denen sie auf komplizierte Sprachstrukturen und grammatikalische Formen verzichten. Im Gegensatz zu ihnen verwenden Schüler, die keine Angst vor einer Fremdsprache haben, längere Sätze und experimentieren mehr mit Sprache und Sprachstrukturen (vgl. Horwitz et al. 1986: 126).

Lernende drücken normalerweise aus, dass sie sich bereit und wohligh fühlen, in einer Fremdsprache zu kommunizieren, wenn sie die Gelegenheit haben, diese Rede vorzubereiten. Wenn es jedoch zur Situation kommt, in der sie unvorbereitet sprechen müssen und plötzlich aufgefordert werden, entsteht eine Blockade, wo sie einfach erstarren und nicht kommunizieren können (vgl. Horwitz et al. 1986: 126). Bei vielen Lernenden herrscht sogar die Meinung vor, dass die Kommunikation in einer Fremdsprache vermieden werden sollte, falls sie nicht perfekt ist (vgl. Horwitz et al. 1986: 130). Solche Einstellungen führen zweifellos zur Angst, weil es nicht möglich ist, Fehler zu vermeiden. Selbst die besten Lernenden machen Fehler, und das gilt schließlich auch für Muttersprachler. Sprache wird beim Sprechen gelernt und Fehler werden genutzt, um richtige Strukturen zu erlernen. Daher sollten sie nicht als ein Problem, sondern als ein integraler Bestandteil des Lernens betrachtet werden.

Spontane Interaktion und Kommunikation sind notwendig, um kommunikative Kompetenz zu entwickeln. In diesem Zusammenhang sind die Prüfungen, die nur das Wissen über die Sprache messen und nicht das Wissen über den aktiven Gebrauch der Sprache mit einem Muttersprachler, nicht gut (vgl. Sauvignon 1976: 5).

Forschungen, die sich mit Angst vor Kommunikation beschäftigen, haben verschiedene Situation recherchiert. Der Schwerpunkt lag meistens auf Lampenfieber, Zurückhaltung, Sensibilität vor Publikum und Kommunikationsängsten (vgl. McCroskey 1977: 78).

#### 4.4. Prüfungsangst

Die Prüfungsangst besteht aus zwei Hauptfaktoren: „Sorge (kognitive Sorge um die eigene Leistung) und Emotionalität (autonome Reaktion)“ (Hembree 1988: 74). Es geht davon aus, dass

Angst emotional die Sorge auslöst, deswegen wird die Prüfungsangst als ein Verhaltenskonstrukt betrachtet (vgl. Hembree 1988: 48).

Das Scheitern ist oft der Auslöser der Prüfungsangst. Die Schüler, die diesen Typ von Angst haben, sind normalerweise Perfektionisten, die unrealistische Erwartungen von sich haben, was bedeutet, dass jedes Ergebnis, das nicht perfekt ist, als ein Misserfolg betrachtet wird.

Ein Zusammenhang zwischen Angst und Prüfung wurde auch festgestellt. Es wurde herausgefunden, dass nicht alle Tests das gleiche Stressniveau erzeugen. Eine Testsituation ist sehr stressig, wenn sie neu, veränderlich und hochgradig bewertend ist. Wenn eine solche Testsituation etwas Unbekanntes ist, führt dies zum Stress (vgl. Young 1992: 429).

#### 4.5. Auslöser von Angst

Wissenstests in jeglicher Form sind ein großer Auslöser von Ängsten bei Schüler im L2-Unterricht. Schüler, die über Kenntnisse verfügen, können dieses Wissen während Prüfungen einfach nicht reproduzieren, weil es notwendig ist, an mehrere Grammatikregeln gleichzeitig zu denken und diese parallel anzuwenden (vgl. Horwitz et al. 1986: 126). Angst vor Fremdsprachen entsteht oft, wenn Schüler sich nicht frei und authentisch in einer Fremdsprache ausdrücken können (vgl. Horwitz et al. 1986: 128).

Auslöser von Angst sind nicht nur persönliche Bremsen, sondern auch wiederholte negative Erfahrungen mit einer Fremdsprache (vgl. MacIntyre/Gardner 1993: 6).

Nach Young (1991: 427) gibt es mehrere Ursachen (sechs) für Sprachangst: (1) persönliche und zwischenmenschliche Ängste, (2) Überzeugungen der Lernenden über das Sprachenlernen, (3) Überzeugungen der Lehrkräfte über das Unterrichten von Sprachen, (4) Lehrkräfte- Interaktionen mit Lernenden, (5) Unterrichtsabläufe und (6) Sprachtests.

Ein geringes Selbstwertgefühl und der Wettbewerbsgeist sind häufige Auslöser von Angst und werden in Sprachlerntheorien unter persönliche und zwischenmenschliche Ängste (Youngs erste Kategorie) eingestuft. Der Wettbewerbsgeist ist nicht an sich ein Angstzustand, sondern tritt eher in Situationen auf, in denen Lernende sich mit anderen Studenten vergleichen und unrealistische Selbsterwartungen haben. Die Selbstwahrnehmung und das Selbstbild sind ein ständig genannter Angstfaktor in den Theorien, da sie einen großen Einfluss auf die Angst des Lernenden haben (vgl. Young 1991: 427).

Yan und Horwitz (2008: 158) haben weitere Faktoren aufgelistet. Sie glauben, dass es acht Ursachen für eine Sprachangst gibt: regionale Unterschiede, Interesse am Sprachenlernen und Motivation, Lehrereigenschaften, Lernstrategien, Testtypen, elterlicher Einfluss, Vergleich mit Gleichaltrigen und die Leistung.

#### 4.6. Angstforschungen

Die Fremdsprachenangst gilt als einer der besten Prädiktoren für den Erfolg beim Erlernen einer Zweit-/Fremdsprache und wurde in den Forschungen (Gardner/MacIntyre 1993; MacIntyre/Gardner 1991a) als einer der besten Faktoren befunden. In der Studie von Horwitz (2001: 122) wurde auch bewiesen, dass es einen Zusammenhang zwischen Spracherfolg und Sprachangst gibt, dieser ist jedoch negativ. Hembree (1988) hat aber einen interessanten Zusammenhang zwischen Fähigkeiten und Angst entdeckt: „je besser die Fähigkeiten der Schüler sind, desto geringer ist die Prüfungsangst“ (Hembree 1988: 73). Ambrosi-Randić und Ružić (2010: 48) betrachten Angst in ihrer Forschung als eine positive Emotion und behaupten, dass es eine positive Korrelation zwischen Angst und Motivation gibt und dass die ängstlichen Schüler auch motivierter sind.

Mihaljević Djigunović (2002, 2008) untersuchte Angst beim L2-Lernen und versuchte herauszufinden, was Angst auslöst und welchen Einfluss sie auf die Selbstwahrnehmung, den Sprachgebrauch und einfach auf den allgemeinen L2-Kommunikationswunsch hat. Die Ergebnisse ergaben, dass jede Situation, in der die Sprache verwendet werden muss, insbesondere im Klassenzimmer, sowie Situationen, in denen die Lernenden bewertet werden, Auslöser für Angst sind.

Einige Forschungen fanden außerdem heraus, dass die angsteinflößendsten Situationen im Fremdsprachenunterricht diejenigen sind, die eine mündliche Präsentation erfordern (vgl. Young 1991: 429).

Young (1991: 429) stellte außerdem fest, dass sich Lernende gut fühlen, wenn sie nicht vor der Klasse sprechen müssen. Die gleiche Entdeckung wurde von Mejias et al. (1991) gemacht, wo auch festgestellt wurde, dass die Notwendigkeit, vor einem Publikum zu sprechen, ein hohes Maß an Angst hervorruft.

Einige ähnliche Studien (Kostić-Bobanović, 2009; Mihaljević Djigunović, 2008; Tóth, 2008) kamen ebenfalls zu dem Schluss, dass die Angst, einen Fehler zu machen, sowie die Angst, vom Lehrer korrigiert zu werden, ein hohes Maß an Angst hervorrufen. Wenn Fehler auf direkte, harte und unangenehme Weise korrigiert werden, löst dies bei den Schülern Angstgefühle aus (vgl. Young 1991: 432). Die Studien (Koch/Terrel, 1991; Horwitz, 1988; Young, 1990) haben gezeigt, dass den Studierenden bewusst ist, dass Fehler aufgezeigt und korrigiert werden müssen, sie haben damit kein Problem. Sie haben jedoch ein Problem mit der Art und Weise, wie diese Fehler korrigiert werden (vgl. Young 1991: 429).

Luo (2013: 451) gibt außerdem an, dass die Leistungsbewertung durch den Lehrer einen negativen Einfluss auf die Leistung hat.

Die Wichtigkeit der Lehrer ist auch in L2-Erfahrungen vorhanden, da negative Erfahrungen mit den Lehrern, im L2-Lernen ein großer Einfluss auf Angstniveau haben (vgl. Mardešić/Stanković 2013: 76). Schüler, die im Unterricht angespannt sind und Angst vor Fehlern und Evaluation haben, zögern im Unterricht aufgrund dieser Ängste zu kommunizieren und am Unterricht teilzunehmen (vgl. Ferrari/Tice 2000: 80).

Horwitz (1986: 561) hat in seiner Studie festgestellt, dass es einen negativen Zusammenhang zwischen den Noten im Allgemeinen und den Abschlussnoten bei der Fremdsprachenangst gibt.

Liu (2006: 314) fand in ihrer Studie heraus, dass fortgeschrittene Schüler, die die Sprache besser beherrschten, weniger Angstzustände hatten. Die Studie von Gardner, Moorcroft und MacIntyre (1987: 18) besagt aber, dass die Schüler, die den Sprachunterricht abgebrochen hatten, ein hohes Maß an Angst und ein geringes Maß an Selbsteinschätzung hatten.

Es wurde herausgefunden, dass Studierende mit hohem Angstniveau im Vergleich zu Studierenden mit geringer Angst eher zum Schulabbruch neigen (vgl. Luo 2013: 451).

Es ist äußerst wichtig, dass Schüler das Land besuchen, in dem die Sprache, die sie lernen, gesprochen wird. Die Schüler, die diese Möglichkeit hatten, hatten weniger Angst im Vergleich zu ihren Kollegen, die das Land nicht besuchten (vgl. Luo 2013: 455).

#### 4.7. Angst reduzieren

Es gibt einige Methoden, die Theoretiker und Forscher vorschlagen, um die Angst in der Umgebung des Sprachenlernens zu minimieren. Foss und Reitzel (1988: 445-451) schlagen vor,

dass die Lehrer die Schüler bitten, ihre Ängste auszudrücken und sie an die Tafel zu schreiben. Sie glauben, dass dies den Schülern helfen wird, zu erkennen, dass auch andere Lernende Ängste haben und dass sie mit ihren völlig normalen Gefühlen nicht allein sind. Sie schlagen den Lernenden außerdem vor, ein Diagramm ihrer Ängste zu verwenden, um zu sehen, wann sie am höchsten und wann am niedrigsten sind und wie sie daran arbeiten könnten. Ein anderer Vorschlag ist, ein Tagebuch zu führen, in dem sie ihre Gefühle aufschreiben. Dies würde ihnen helfen herauszufinden, warum sie Ängste haben, sie zu erkennen und dadurch möglicherweise realistischere Erwartungen zu entwickeln und Ängste abzubauen.

Der zweite und der dritte Vorschlag funktionieren nur bei Schülern, die ihre Ängste nicht kennen, und helfen dabei, sie genau zu bestimmen. Der erste Vorschlag könnte jedoch etwas kontrovers sein und im Klassenzimmer ein Problem darstellen. Er wurde unter der Annahme erstellt, dass alle Schüler objektiv, ehrlich und nachdrücklich sind. Allerdings müssen sich Lehrer darüber im Klaren sein, dass dies bei einigen möglicherweise nicht der Fall ist und ein ehrliches und verletzendes Geständnis dazu führen könnte, dass einige Schüler verspottet werden. Falls sich die Lehrer dafür entscheiden, diese Methode zu nutzen, sollten sie eine anonyme Art und Weise für diese Konfessionen finden. Es wurde bereits erwähnt, dass die Verpflichtung, vor der Klasse zu sprechen, ein großer angstauslösender Faktor ist. Daher liegt die Vermutung nahe, dass intime Konfessionen vor der Klasse ein angstauslösender Faktor und keine Methode zur Angstreduzierung sein könnten.

Horwitz, Horwitz und Cope (1986: 131) sind der Meinung, dass der Lehrer, die Ängste der Lernenden reduzieren sollte. Er soll sich darauf konzentrieren, entweder die angstauslösende Situation der Schüler zu reduzieren, oder eine entspannte und weniger stressige Lernatmosphäre im Sprachunterricht zu schaffen.

## 5. Untersuchung – Ziele und Hypothese

Das Ziel dieser Untersuchung ist es, aufgrund der durchgeführten Umfrage unter Schülern der Hotel-, Tourismus- und Gastgewerbeschule und des Gymnasiums Vladimir Nazor in Zadar, das Niveau der Angst und Motivation im DaF-Unterricht zu ermitteln. Durch den Einsatz qualitativer Datenanalyse wird untersucht, wie zufrieden die Schüler mit dem Deutschunterricht in der Schule sind, ob sie motiviert oder ängstlich sind sowie welchen Einfluss bestimmte äußere und innere Faktoren auf Angst und Motivation beim Deutschlernen haben. Das nächste wichtige Ziel dieser Forschung ist es, festzustellen, ob es einen Zusammenhang zwischen Angst und Motivation gibt und welchen Einfluss diese Emotionen aufeinander im DaF-Unterricht haben.

Folgende Hypothesen wurden formuliert:

- 1) *Die Schüler sind hochmotiviert, Deutsch zu lernen, weil sie der Meinung sind, dass es ihnen später im Leben Vorteile bringen wird*

Deutschland hat nicht nur in Kroatien, sondern auch in vielen anderen Ländern der Welt einen guten Ruf. „Erstens ist Deutschland offenbar weiterhin ein Land, das weltweit sehr geschätzt wird. Aufgrund seiner Fähigkeiten, durch einen breiten gesellschaftlichen Diskurs demokratische Prinzipien, Rechtsstaatlichkeit und Sicherheit für seine Bürgerinnen und Bürger zu gewährleisten und darüber ein hohes Maß an Lebensqualität zu ermöglichen, dient es als Vorbild für viele Gesellschaften im Ausland“ (URL2). Wie die zentralen Ergebnisse der zweiten GIZ-Erhebung „Deutschland in den Augen der Welt“ aus dem Jahr 2015 nennen, zeigen die Probanden einen großen Respekt vor Deutschland und allen deutschen Institutionen. Sie beschreiben alle deutschen Produkte, Institutionen und Systeme als wirksam, geregelt, vorbildhaft und erfolgreich. Es zeigte sich auch, dass die Befragten eine äußerst positive Einstellung zur Stabilität des Landes, zu den Fortschritts- und Beschäftigungs- und Verdienstmöglichkeiten sowie zur gesellschaftlichen Gesamtsituation in Deutschland haben.

Dass Deutschland in anderen Ländern beliebt ist, zeigen auch die Daten über die Zahl der Einwanderer nach Deutschland. Auf der Ebene der Europäischen Union war Deutschland im Jahr



2022 das Land mit den meisten Asylanträgen (217 700) (vgl. URL 3). „Ende des Jahres 2022 lebten ca. 13,38 Millionen Ausländer in Deutschland. Somit hat sich die Zahl der ausländischen Bürger in der Bundesrepublik erneut deutlich erhöht und ist um etwa 1,56 Millionen gestiegen“ (URL4). Nur in Bezug auf die Migrationen kroatischer Staatsbürger zeigen die Daten des Kroatischen Staatlichen Instituts für Statistik, dass die Mehrheit der Auswanderer (32,3%) nach Deutschland weggezogen ist. Den gleichen Daten zufolge befindet sich die größte Zahl kroatischer Auswanderer in Deutschland (49,7%), gefolgt von Österreich mit 13 Prozent. Die Daten des Statistischen Bundesamtes über die ausländische Bevölkerung am 31.12.2022 zeigen, dass in Deutschland derzeit 436 325 kroatischer Staatsbürger leben (vgl. URL5). Um besser zu verstehen, genau wie hoch diese Zahl ist, sollte die Bevölkerung Kroatiens betrachtet werden - derzeit gibt es weniger als 4 Millionen Einwohner in Kroatien.

Wenn der oben genannte Ruf berücksichtigt wird, als auch die große Zahl kroatischer Staatsbürger, die nach Deutschland ziehen, sowie die immer noch steigende Nachfrage nach Deutschkenntnissen auf dem Geschäftsmarkt, kann davon ausgegangen werden, dass die Schüler äußerst motiviert sind, Deutsch zu lernen, um in der Zukunft bessere Geschäftsmöglichkeiten zu haben.

*2) Die regelmäßige Rückmeldung des Professors zur Beherrschung der deutschen Sprache wirkt sich positiv auf die Motivation der Schüler aus*

Viele Faktoren beeinflussen die Motivation und einer der allgegenwärtigen ist der Fremdsprachenlehrer. Forscher wie Aida (1994) und Horwitz et al. (1986) haben die Bedeutung der Lehrer-Schüler-Beziehung für die Zunahme und Abnahme des Angstniveaus der Lernenden betont.

Noels hat herausgefunden, dass Schüler sich kompetent fühlen, wenn der Lehrer informatives Feedback gibt (vgl. Gardner/Bernaus 2008: 388). Lindenberg (2001: 317-318) behauptet, dass positive Kommunikation und positives Feedback einen positiven Einfluss auf die intrinsische Motivation der Schüler haben. Fen Ng und Kiat Ng (2015: 27) geben außerdem an, dass Schüler motivierter werden, wenn sie Feedback erhalten, das klare Hinweise zur Verbesserung ihrer Leistung enthält.

Der Lehrer ist die Person, die die Schüler zum ersten Mal in eine Fremdsprache einführt, mit ihnen arbeitet und ihre Fortschritte überwacht. Gerade deshalb ist es sehr wichtig, dass der Lehrer regelmäßig Rückmeldungen gibt, damit die Schüler wissen, welchen Fortschritt sie gemacht haben. Auch Dörney und Csizér (1998) nennen das Lehrerfeedback als einen der wichtigsten Einflüsse auf die Schülermotivation, weshalb davon ausgegangen werden kann, dass klare Kommunikation und Feedback von Lehrern sich positiv auf die Schülermotivation auswirken.

3) *Schüler mit hoher Angst haben auch eine geringe Lust und Motivation, sich auf Deutsch zu verständigen*

Obwohl Angst positive und negative Auswirkungen haben kann, wird hier angenommen, dass Angst im DaF-Unterricht negative Auswirkungen auf den Wunsch, die Motivation und die Fähigkeit der Schüler hat, sich mündlich auf Deutsch auszudrücken. Die Angst ist im Unterricht allgemein vorhanden, aber es ist die Ursache für zahlreiche Probleme beim Spracherwerb und bei der Sprachproduktion (vgl. MacIntyre/Gardner 1991: 268). In seiner Arbeit stellt Abu-Rabia (2004) fest, dass „der Fremdsprachenlerner, der Angst hat, normalerweise besorgt, körperlich unsicher und nicht in der Lage ist, sich auf situatives Lernen einzulassen“ (Abu-Rabia 2004: 712). Es wurde nachgewiesen, dass Angst negative Auswirkungen auf die Erfolge beim Erlernen der zweiten Sprache hat (vgl. Awan et al. 2010: 34). Die Studien haben gezeigt, dass Schüler mit höherer Sprachangst im Vergleich zu ihren weniger ängstlichen Kollegen schlechtere Ergebnisse im Fremdsprachenunterricht zeigten (vgl. Awan et al. 2010: 37). Ein hohes Angstniveau kann dazu führen, dass die Schüler das Selbstvertrauen verlieren und nicht an schulischen Aktivitäten teilnehmen möchten. Manchmal kann es sogar zu einem völligen Verlust der Lust am L2-Lernen kommen. Deswegen wundert es nicht, dass Schüler mit einem hohen Angstniveau auch schlechtere Leistungen erzielen. Geringe Erfolgsaussichten führen zur Unzufriedenheit, sodass es sich um einen ständigen Teufelskreis aus Schwierigkeiten und Unzufriedenheit handelt, aus dem die Lernenden nur schwer wieder herauskommen können (vgl. Na 2007: 30). Ängstliche Schüler wollen auch nicht kommunizieren, insbesondere, wenn ihnen keine Gelegenheit gegeben wird, ihre Rede vorzubereiten. Wenn sie zum Sprechen gezwungen werden, liegt meist eine Blockade aufgrund der Angst vor (vgl. Horwitz et al. 1986: 126).

*4) Schüler erleben die höchste Angststufe während mündlichen Prüfungen und allgemeinen mündlichen Kommunikationssituationen auf Deutsch im Unterricht*

Obwohl die Kommunikation als das Hauptziel des Fremdsprachenunterrichts gilt, ist die Zahl der Fremdsprachenunterrichtsstunden in den Schulen sehr gering. Diese Situation führt dazu, dass der Fremdsprachenunterricht den Schülern einen Teil der Sprachkenntnisse und des Selbstvertrauens nicht vermitteln kann, weswegen sie nicht ohne Angst in einer Fremdsprache kommunizieren können.

Die Ergebnisse einer Studie von der Universität Sargodha in Pakistan zeigen, dass die Ursachen von Sprachangst alle mit der Fremdsprachenkommunikation verbunden sind: „Sprechen vor anderen“ (55,3 %) ist die größte Ursache für Angst, die Angst vor Grammatikfehlern (46,7 %) liegt auf dem zweiten Platz, gefolgt von der Aussprache und der Unfähigkeit, spontan zu reden (vgl. Awan et al. 2010: 37).

In Situationen, in denen eine mündliche Prüfung abgehalten wird oder etwas mündlich vorgetragen werden muss, empfinden Lernende oft Störungen und Ängste (vgl. Fischer 2005: 36). Schüler empfinden große Angst in Situationen, die unvorhersehbar und veränderlich sind. Die Kommunikation im Fremdsprachenunterricht und die mündlichen Prüfungen sind genau das, denn eine schnelle und passende Reaktion wird erwartet, wenn der Gesprächspartner eine Frage stellt. Es wurde auch festgestellt, dass die Angst im Unterricht die höchste ist, wenn eine mündliche Präsentation erforderlich ist (vgl. Young 1991: 429).

Kommunikation ist im Fremdsprachenunterricht von entscheidender Bedeutung, weshalb mündliche Prüfungen wichtig sind. Dementsprechend erwarten Lehrer eine regelmäßige Kommunikation im Unterricht, wo die Vorbereitung manchmal nicht möglich ist. Unter Berücksichtigung dieser Situationen sowie der zuvor genannten Forschungsdaten wird die Hypothese aufgestellt, dass die die höchste Angststufe während der mündlichen Prüfungen und allgemeinen mündlichen Kommunikationssituationen auf Deutsch im Unterricht erleben.

*5) Das Angstniveau nimmt mit den Jahren des Lernens ab*

Mit dieser Hypothese wird davon ausgegangen, dass die Angst aufgrund Mangel an Wissen und Sicherheit vorhanden ist. Liu (2006: 314) fand in ihrer Studie heraus, dass fortgeschrittene Schüler, die die Sprache besser beherrschten, weniger Angstzustände hatten.

Im Laufe der Jahre lernen die Schüler die Sprache immer besser kennen, eignen sich Grundlagen und Kenntnisse an, werden sich ihrer Fähigkeiten und Fortschritte bewusst, lernen Kollegen, Lehrer und die Arbeitsweise im Unterricht besser kennen, weshalb davon ausgegangen wird, dass dies zum Abbau der Angst im Vergleich zum Lernen in den ersten Jahren führt.

### 5.1. Methodologische Vorgehensweisen

Die Untersuchung wurde im Juni 2022 in Zadar durchgeführt. Die Probanden waren 133 Schüler, davon 77 Schüler der Hotel-, Tourismus- und Gastgewerbeschule, als auch 56 Schüler des Gymnasiums Vladimir Nazor in Zadar. Insgesamt gab es 66 Schüler der ersten Klassen, die zwischen 15 und 16 Jahre alt sind und 67 Schüler die zwischen 17 und 18 Jahre alt sind. 25 Erstklässler lernen seit einem Jahr Deutsch und 41 seit drei Jahren oder länger. 27 Drittklässler lernen Deutsch schon seit drei Jahren und 40 seit fünf Jahren oder länger. Die Lehrperson unterscheidet sich je nach Schule – im Gymnasium gibt es nur eine Lehrperson und im Hotel-, Tourismus- und Gastgewerbeschule zwei Lehrpersonen.

Das Gymnasium und die Hotel-, Tourismus- und Gastgewerbeschule wurden für die Durchführung der Untersuchung aufgrund der großen Anzahl von Deutschlernenden ausgewählt. Die Daten der Untersuchungen des Kroatischen Staatlichen Instituts für Statistik für Schuljahren 2016/2017, 2017/2018, 2018/2019/, 2019/2020, 2020/2021 zeigen nämlich an, dass die Mehrheit der Schüler in Gymnasien und technischen Schulen (zu den Hotel-, Tourismus- und Gastgewerbeschulen gehören) Deutsch als zweite Fremdsprache lernt. Unter Berücksichtigung der Tatsache, dass diese zwei Schulen die größte Zahl der Deutschlernenden von aller Sekundarschulen in Kroatien haben, wurden aus diesem Grund ihre Schüler als die Fokusgruppe ausgewählt. Als die Fokusgruppe wurden Erst- und Drittklässler ausgewählt, weil das Ziel darin bestand, zu untersuchen, welche Einstellungen die Schüler am Anfang und fast am Ende des Deutschlernens in der Sekundarschule haben. Das Ziel war es daher zu untersuchen, ob es in dem Zeitraum vom Beginn des L2-Lernens in der Sekundarschule bis zum Ende irgendeine Veränderungen in den Emotionen und

Einstellungen gegenüber der Fremdsprache gibt und wenn ja, welche. Es handelt sich auch gleichzeitig um zwei Schulen mit unterschiedlichen Lehrplänen für die deutsche Sprache. Dies ermöglicht einen Einblick in die Erfahrungen von Schülern in zwei verschiedenen Lehrprogrammen der deutschen Sprache in den kroatischen Sekundarschulen. Bei der Analyse der Forschungsdaten werden die Erfahrungen und Antworten der Studierenden für jede Schule separat aufgeführt. Anschließend erfolgt der Vergleich der beiden Gruppen qualitativ. In der gesamten Arbeit wird eine qualitative Datenanalyse verwendet, aber zusätzlich wird auch die Häufigkeit der im Rahmen der Umfrage erhaltenen Schülerantworten angezeigt.

Das Messinstrument der Motivations- und Angstanalyse der Probanden ist ein Fragebogen, der sich auf die persönlichen Ereignisse der Schüler mit der Motivation und Angst im DaF-Unterricht bezieht. Der Fragebogen, den die Lernenden ausfüllten, war völlig anonym. Um möglichst genaue und zuverlässige Daten zu erhalten, füllten die Schüler den Fragebogen auf Kroatisch aus und anschließend wurde er für den Zweck dieser Arbeit ins Deutsche übersetzt. Der Fragebogen besteht aus insgesamt 3 Teilen. Der erste Teil zielt darauf ab, allgemeine Daten über Schülern wie Alter, Geschlecht, Anzahl der Lernjahren, Daten über andere Fremdsprachen, die sie lernen, als auch andere allgemeine, aber wichtige Daten für die Forschung zu sammeln. Der zweite Teil des Fragebogens konzentriert sich auf die Motivation der Studierenden. Das Ziel der Fragen in diesem Teil ist es, so viele Informationen wie möglich über die Faktoren zu sammeln, die die intrinsische und die extrinsische Motivation beeinflussen. So wird beispielsweise der Einfluss der Unterrichtsthemen, des Klassenumfelds, der eigenen Arbeitsgewohnheiten, aber auch der Lehrer und Eltern auf die Motivation untersucht. Die Fragen in diesem Teil werden gemäß der Theorie und den Daten von Dörneys und Csizérs (1998) *Ten commandments for motivating language learners: results of an empirical study* entworfen. Der dritte Teil zielt darauf ab, die Intensität und die Ursachen der Angst bei Schülern aufzudecken. Um diese Daten zu erhalten, wurden adaptierte Fragen aus dem Fragebogen *Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS)* (Horwitz, E.K., Horwitz, M.B., Cope, J., 1986.) verwendet. Einige Informationen werden mithilfe von offenen und geschlossenen Fragen gesammelt, aber die überwiegende Mehrheit der Fragen ist jedoch in Form der Likert-Skala zusammengestellt. Die Probanden sollten ihren Grad der Übereinstimmungen mit der klar formulierten Behauptungen mithilfe schon früher genannter

fünfstufigen Likert-Skala (1-stimme überhaupt nicht zu, 2-stimme nicht zu, 3- stimme weder zu noch nicht zu, 4- stimme zu, 5-stimme völlig zu) ausdrücken.

## 5.2. Daten und Ergebnisse

Die Untersuchungsergebnisse sind aus den Antworten von 66 Schülern der vier ersten Klassen und 67 Schülern der vier dritten Klasse entstanden. Die meisten Schüler lernen Deutsch nur in der Schule und haben in der Schule begonnen, es zu lernen. In den ersten Klassen mehr als 90% der Schüler und in den dritten Klassen mehr als 75%. In großer Mehrheit der Klassen gibt es mehr Schülerinnen als Schüler - mehr als 74 % der Lernenden sind weiblich. Die Durchschnittsnote ist 3 in den ersten Klassen und zwischen 3 und 4 in den dritten Klassen. Es ist wichtig zu beachten, dass alle Noten in dieser Arbeit nach dem kroatischen Notensystem analysiert werden, laut welchem die Note 1 die schlechteste (niedrigste) und die Note 5 die beste (höchste) Note bezeichnet. In Anbetracht der Tatsache, dass die niedrigste Durchschnittsnote 3 ist, könnte festgestellt werden, dass die Schülerergebnisse gut sind. Nach Meinung der Lernenden sind die Noten eine realistische Darstellung ihres Wissensstands, weil die große Mehrheit in allen Klassen mitgeteilt hat, dass sie mit den Noten zufrieden sind und dass sie die Note als eine realistische Darstellung ihres Wissens betrachten.

Horwitz, Horwitz und Cope (1986) geben an, dass die Angst vor Prüfungen und die Angst vor einer schlechten Note in Klassenzimmern allgegenwärtig sind. Daher ist es notwendig, die Einstellung der Probanden zur Prüfungsangst zu untersuchen. Die Antwort auf diese Frage ist im folgenden Diagramm zu finden.

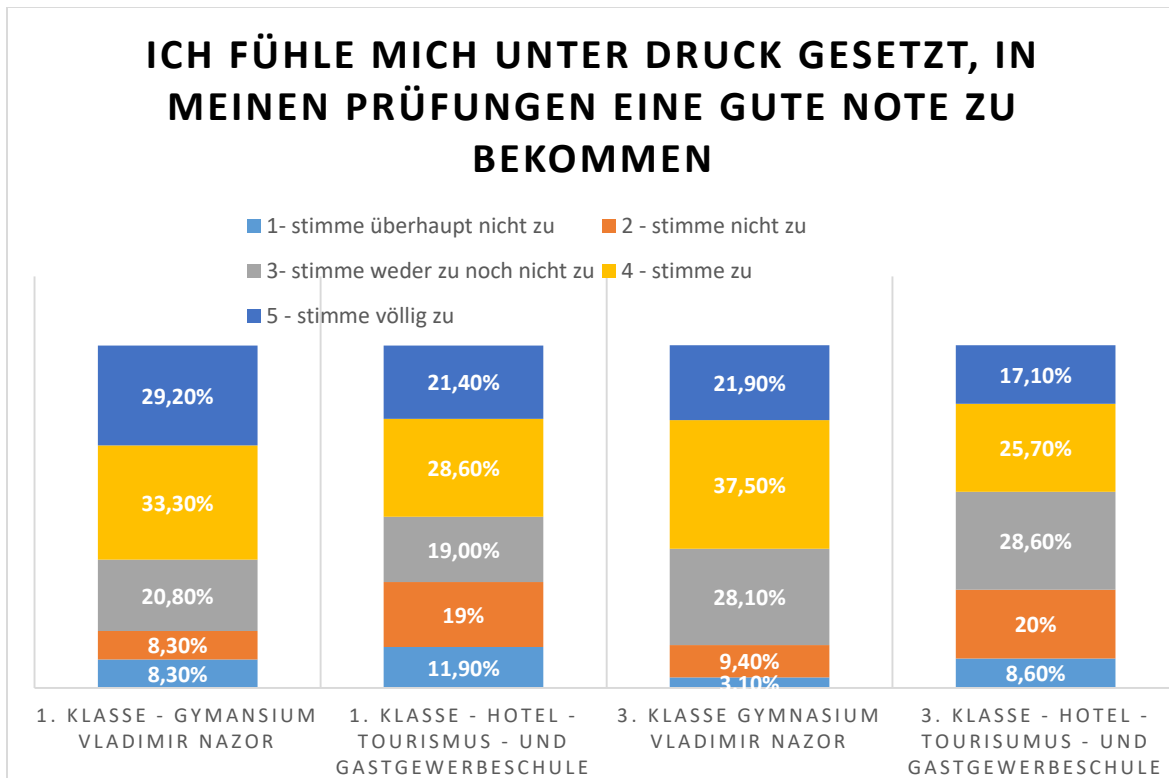


Abbildung 1: Darstellung von Faktoren, die bei den Schülern Stress wegen Noten wecken

Die gesammelten Daten zeigen, dass sich die meisten Schüler gestresst fühlen, um eine gute Note zu bekommen. Es lässt sich kein Unterschied zwischen den Lernjahren feststellen, da bei allen Lernenden, sowohl im ersten als auch in dritten Jahr, die Angst in einem hohen Prozentsatz vorhanden ist.

Die Schülerinnen und Schüler wurden gefragt, von wem dieser Druck ausgeht. Das Ziel war es herauszufinden, ob diese Angst von inneren Gedanken und Unsicherheiten herrührt oder ob äußere Faktoren wie Eltern oder Kollegen bei ihnen Angst vor einer schlechten Note auslösen.

Die Daten zeigten, dass Eltern und ihre Erwartungen nicht der Faktor sind, der bei Erst- und Drittklässlern Angst auslöst. In der dritten Klasse wiesen mehr als 54 % der Schüler die Behauptung, dass sie wegen ihrer Eltern gestresst sind, vollständig zurück, während in den ersten Klassen 40,5 % der Schüler der Hotel-, Tourismus- und Gastgewerbeschule und 62,5 % der Schüler des Gymnasiums diese Behauptung ablehnten. Für einige Schüler sind die Eltern doch ein stressauslösender Faktor. Diese Schüler sind mehr Erstklässler als Drittklässler: 25-30 % der Schüler in den ersten Klassen und weniger als 18 % in den dritten Klassen.

Außerdem hat sich gezeigt, dass Klassenkameraden keinen Stress verursachen. Mehr als 57 % der Schüler aller Jahrgangsstufen gaben an, dass ihre Klassenkameraden kein stressauslösender Faktor sind.

Beim dritten Faktor ergeben sich jedoch neue und interessante Ergebnisse. Auf die Frage, ob sie aufgrund ihrer eigenen Erwartungen gestresst sind, antworteten mehr als 43 % der Drittklässler positiv. Erstklässler gaben auch an, dass sie wegen ihren eigenen Erwartungen unter Druck stehen: 50 % der Schüler der Hotel-, Tourismus- und Gastgewerbeschule und sogar erstaunliche 83,30 % der Schüler in Gymnasien.

Die Lernenden sind sich der Bedeutung der deutschen Sprache bewusst, was sich in den Daten zeigt, dass 88 % der Meinung ist, dass die Kenntnis der deutschen Sprache ihnen später im Leben nützlich sein wird. Besonders hoch ist der Anteil in der ersten Klasse des Gymnasiums, wo sogar 100% der Schüler dieser Aussage zustimmen. Die Schüler finden auch außerhalb des Unterrichts eine positive Einstellung gegenüber Fremdsprachen. Die Schüler erklärten, dass sich Menschen in ihrem Umfeld (Eltern und Freunde) der Bedeutung von Fremdsprachen bewusst sind und der Meinung sind, dass sie möglichst viele beherrschen sollten. Insbesondere Eltern sind sich der Bedeutung der deutschen Sprache für die Zukunft ihrer Kinder bewusst.

Unter Berücksichtigung dieser Daten überrascht es nicht, dass sogar 76,7% der Befragten wieder Deutsch als Schulfach wählen würden, wenn sie die Option der erneuten Wahl hätten. Eine Reihe von Schülern, die als Antwort „nein“ gewählt hat, hat als Grund dafür Mangel an Melodie und Schönheit der Sprache angegeben. Manche wollen Deutsch nicht mehr lernen, weil es für sie zu schwer zu lernen ist, als auch anspruchsvoll und langweilig. Als Problem brachten sie auch zum Ausdruck, die hohen, unrealistischen Erwartungen der Lehrer. Die Unfähigkeit, sich in der Sprache zu verständigen, auf Deutsch zu kommunizieren erwies sich als entscheidender Faktor für die Abneigung gegen die deutsche Sprache. Sie zeigten auch große Unzufriedenheit mit dem Sprachlernprogramm. Die Lernenden sind nämlich der Meinung, dass das Deutschlernprogramm in den Schulen schlecht ist und vor allem auf Fortsetzer zugeschnitten ist, weshalb es für Anfänger eine große Herausforderung darstellt.

Obwohl die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler in allen Klassen der Meinung ist, dass Deutsch nutzbringend ist und dass sie sich wieder fürs Deutschlernen in der Schule entscheiden würden, gibt es Meinungsverschiedenheiten in Bezug auf die Zufriedenheit mit der Anzahl der



Unterrichtsstunden. Drittklässler (Gymnasium- 71,88%, Hotel-, Tourismus- und Gastgewerbeschule- 77,14%) sind der Meinung, dass die Zahl der Unterrichtsstunden erhöht werden sollte, während Erstklässler (Gymnasium- 62,50%, Hotel-, Tourismus- und Gastgewerbeschule- 57,14%) meinen, dass sie reduziert werden sollten.

Sehr symptomatisch ist es, dass sich die Ergebnisse je nach Lehrjahr unterscheiden, bzw. dass sich die Mehrheit der Erstklässler weniger Deutschstunden in den Schulen wünscht, während die Drittklässler auf eine Steigerung hoffen. Man kann annehmen, dass der Wunsch und die Motivation, die deutsche Sprache zu lernen, mit der Anzahl der Studienjahre zunimmt. Dass die Situation so ist, könnte an der Tatsache liegen, dass die Schüler im Laufe der Jahre die Bedeutung von Fremdsprachen und die Möglichkeiten, die ihnen die deutsche Sprache bieten wird, bewusstwerden. Die Schüler der ersten Klassen sind mit einer Vielzahl neuer Fächer überlastet und könnten den Wunsch haben, die Stundenzahl zu reduzieren, um möglichst wenig Verpflichtungen zu haben, weil sie die ansteigende Anzahl der Deutschstunden als mehr Aufwand empfinden. Für ältere Schüler, die sich ihrer selbst und des vor ihnen liegenden Lebens bewusster werden, stellt eine größere bzw. ansteigende Anzahl von Stunden keine Anstrengung dar, sondern eine Gelegenheit, bessere Kenntnisse zu erwerben.

Da die Schule ein Ort ist, an dem die meisten Schüler mit dem Fremdsprachenlernen beginnen und fortfahren, war es wichtig zu überprüfen, wie zufrieden die Schüler tatsächlich mit der Art des Unterrichtens sind. Zu den Fragen, die sich auf die im Unterricht behandelten Themen bezogen, gaben die Schüler verschiedene Antworten. In Hotel-, Tourismus- und Gastgewerbeschule sagte 57,2% der Schüler der ersten Klasse, dass ihre Motivation vom Unterrichtsthema abhängt. Bei den Erstklässlern in Gymnasium ist dieser Zahl auch hoch – 75%. Auch Drittklässler gaben in hohen Prozentsätzen an, dass ihre Motivation durch das Thema beeinflusst wird – 57,2% in Hotel-, Tourismus- und Gastgewerbeschule und 46,9% in Gymnasium. Auch wenn es kein großer Unterschied ist, zeigt sich, dass das Thema einen größeren Einfluss auf die Motivation in den ersten Klassen hat. Bei der Frage, ob sie mehr Einfluss auf die Themenauswahl im Deutschunterricht nehmen könnten gibt es keinen sichtbaren Unterschied zwischen der ersten und dritten Klasse, denn es handelt sich um eine sehr ähnliche Anzahl der Lernenden ohne

nennenswerte Unterschiede. Sowohl die Erst- als auch die Drittklässler wollen die Themenauswahl beeinflussen.

Die Information, dass die Motivation der meisten Studierenden vom Unterrichtsthema abhängt, sowie die Tatsache, dass sie gerne die Themenauswahl beeinflussen würden, verwundert nicht, wenn man auch die folgenden Informationen berücksichtigt. Die Mehrheit der Befragten gab nämlich an, dass sie Deutsch nur aus Unterrichtsmaterialien lernen, und zwar erstaunliche 91% der Drittklässler und 76% der Erstklässler der Hotel-, Tourismus- und Gastgewerbeschule, als auch 75% der Erstklässler und 66% der Drittklässler des Gymnasiums Vladimir Nazor. Der Unterricht ist auch für die meisten der einzige Kontakt mit der deutschen Sprache, wenn man bedenkt, dass selbst in drei Klassen die Mehrheit der Schüler (*erste Klasse des Gymnasiums Vladimir Nazor – 71%, erste Klasse der Hotel-, Tourismus und Gastgewerbeschule – 74% und dritte Klasse der Hotel-, Tourismus und Gastgewerbeschule – 77%*) außerhalb des Unterrichts gar keinen Kontakt mit der deutschen Sprache hat. Das heißt, dass sie keine Serien schauen, keine Bücher lesen oder keine Musik auf Deutsch hören. Jedoch hat 66% der Schüler der dritten Klasse des Gymnasiums Vladimir Nazor der Antwort gegeben, dass sie es doch machen. Vergleicht man jedoch die Prozentsätze in allen Klassen, sind die Daten dennoch besorgniserregend, da die Anzahl der Unterrichtsstunden in der Schule während vier Jahren immer noch selbstständiges Arbeiten zu Hause erfordert, um die Sprache erfolgreich zu beherrschen. Wo liegt die Ursache einer solchen Situation verborgen und sind die Schüler überhaupt motiviert, die deutsche Sprache zu lernen?

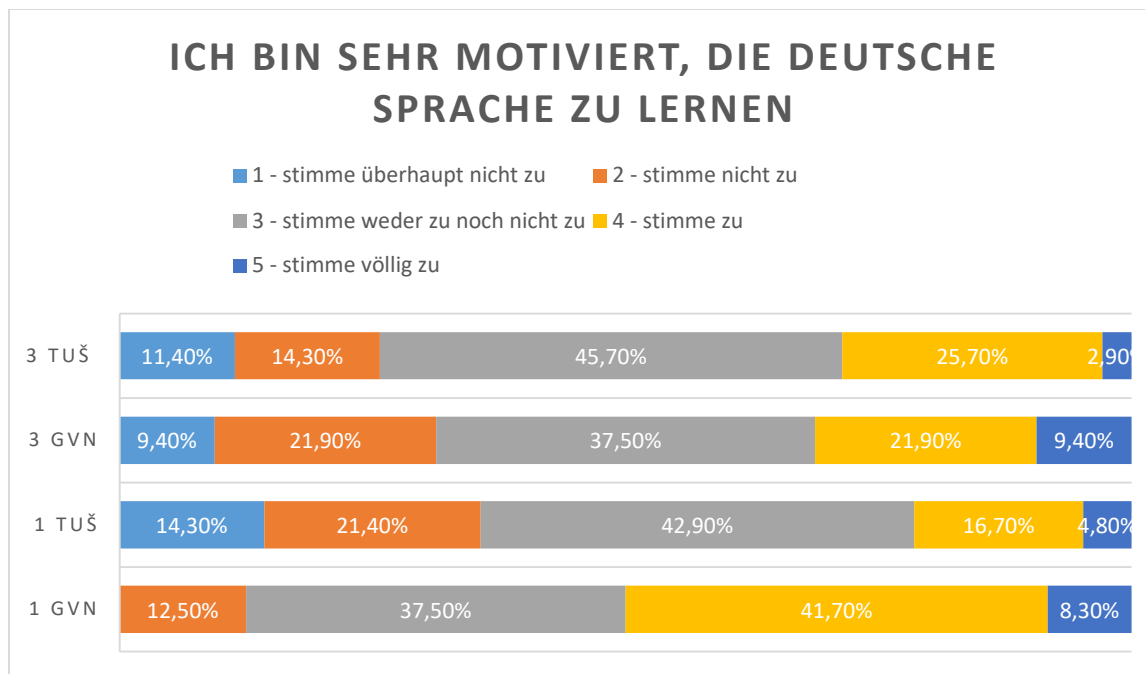


Abbildung 2: Grad der Motivation bei Schülern

Den gesammelten Daten zufolge ist es überraschend festzustellen, dass sich die meisten Studenten nicht wirklich motiviert oder demotiviert fühlen. Eine große Anzahl befindet sich in einem Zwischenraum der Gleichgültigkeit, wenn es um Motivation geht. Es ist wichtig, die Faktoren zu erkennen, die die Motivation beeinflussen, denn genau diese Faktoren werden die weitere Einstellung des Schülers zur deutschen Sprache beeinflussen. Es wurde bereits erwähnt, dass einer der Motivationsfaktoren die Auswahl der Unterrichtsthemen ist. In den Theorien der L2-Motivation (Lindenberg 2001, Noels 2001, Williams und Burden 1997) ist es betont, dass das Lehrerfeedback ein sehr wichtiger Faktor ist, der die Motivation maßgeblich beeinflusst.

Daher war es notwendig, die Situation mit dem Feedback und der Einstellung dazu zu untersuchen.

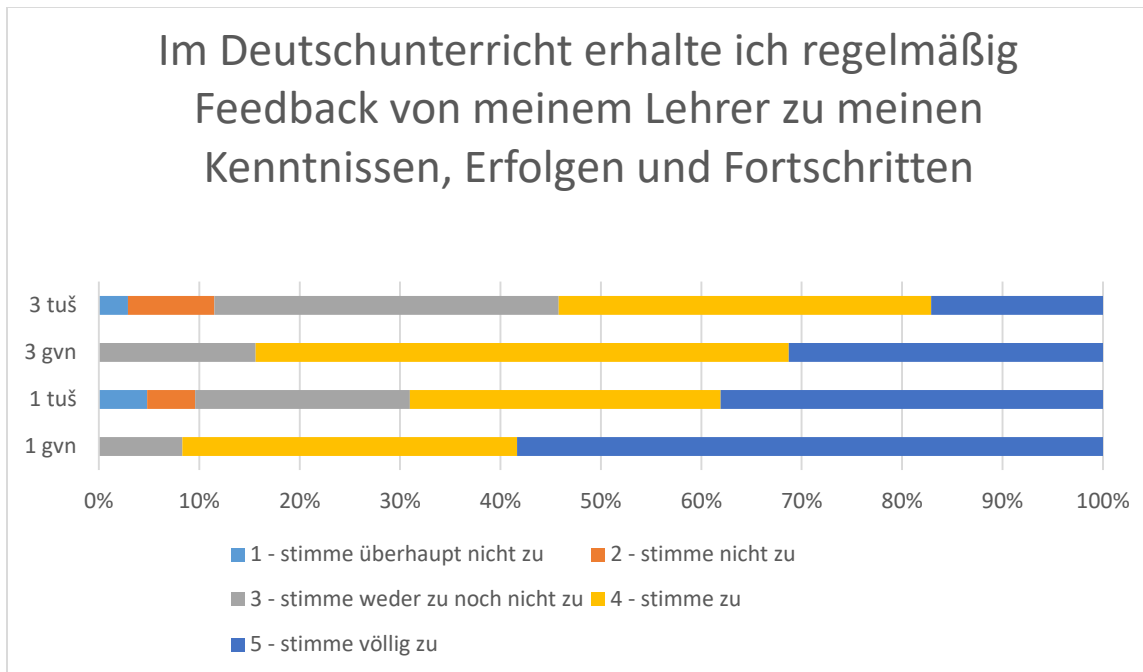


Abbildung 3: Häufigkeit des Lehrersfeedbacks

Die Schüler in allen Klassen bekommen regelmäßige Feedbacks. Der höchste Prozentsatz an Schülern, die das Feedback erhalten, ist im Gymnasium zu finden (91,6% Erstklässler und 84,4% der Drittklässler) und etwas niedriger, aber immer noch hoch in der Hotel-, Tourismus und Gastgewerbeschule (69,1% der Erstklässler und 54,2% der Drittklässler).

Besonders interessant ist, dass im Gymnasium Vladimir Nazor diese Behauptung niemand bestritten hat, bzw. niemand hat die Optionen „stimme überhaupt nicht“ zu oder „stimme nicht zu“ markiert, woraus sich erschließen lässt, dass dem Feedback wirklich große Aufmerksamkeit geschenkt wird und dass seine Bedeutung voll und ganz verstanden wird.

Da festgestellt wurde, dass es im Unterricht tatsächlich Feedback gibt, war es möglich, die Einstellung der Schüler dazu zu untersuchen, wie sich das Feedback auf ihre Motivation auswirkt.

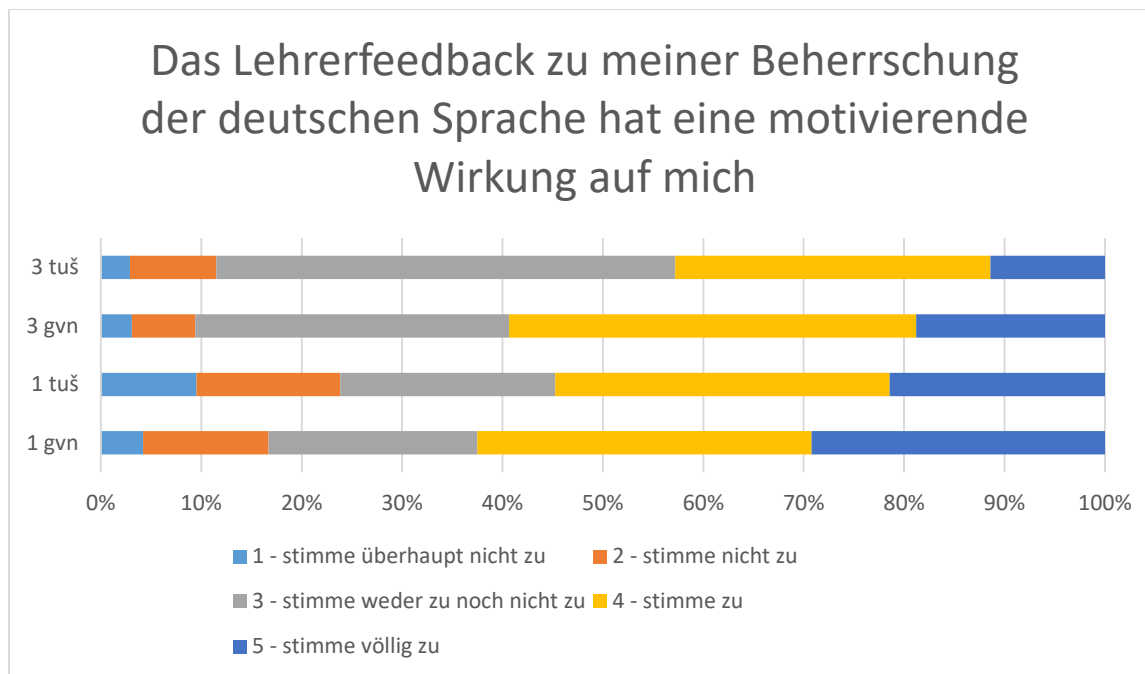


Abbildung4: Einfluss des Lehrerfeedback auf die Motivation

Die Mehrheit der Schüler ist der Meinung, dass das Lehrerfeedback bei ihnen mit dem Grad der Motivation verbunden ist, bzw. dass es eine motivierende Rolle in ihrem Lernprozess hat. Nur wenige gaben an, dass das Lehrerfeedback keinen motivierenden Einfluss auf sie hat – 11,5% der Drittklässler und 23,8% der Erstklässler der Hotel-, Tourismus und Gastgewerbeschule und 9,4% der Drittklässler und 16,7% der Erstklässler des Gymnasiums.

Einer der Gründe dafür ist sicherlich auch der Respekt vor den Lehrern.

Positiv hervorzuheben ist, dass die Schüler die Meinung des Lehrers wertschätzen (54,2% der Drittklässler und 54,8% der Erstklässler der Hotel-, Tourismus und Gastgewerbeschule als auch 50,1% der Drittklässler und 79,2% der Erstklässler des Gymnasiums), denn dies trägt zur Qualität des Unterrichts bei, wenn man bedenkt, dass die Schüler Vertrauen in die Expertise des Lehrers haben, der ihnen Wissen vermitteln möchte.

Um ein klareres und glaubwürdiges Bild von der Situation im Unterricht und dem Verhältnis der Schülerinnen und Schüler zur deutschen Sprache zu erhalten, war es notwendig, neben der Motivation auch die Angst zu untersuchen. Ein wichtiger Aspekt dabei ist, die größte Herausforderung und Belastung im Deutschunterricht für Schülerinnen und Schüler zu ermitteln. Als Hauptursache für Stress in allen Klassen haben die Schüler die mündliche Prüfung angegeben.

Dabei kamen folgende Prozentsätze heraus: 58% der Erstklässler und 59% der Drittklässler des Gymnasiums und 48% der Erstklässler und 43% der Drittklässler der Hotel-, Tourismus- und Gastgewerbeschule. Andere stressauslösende Situationen waren die schriftliche Prüfung und Kommunikation im Unterricht. Diese Daten stimmen mit den Daten von Horwitz, Horwitz und Cope (1986) überein, in denen Kommunikationsangst und Prüfungsangst zu den drei Hauptängsten gehören.

Angesichts der Tatsache, dass Kommunikation ein stressauslösender Faktor ist und dass geringes Selbstvertrauen nach Young (1991) auch ein Auslöser von Angst sein kann, wurden die Einstellungen der Schüler zur Arbeitsweise im Unterricht überprüft.

Gruppenarbeit erwies sich nicht als großer Belastungsfaktor, da sie von keinem der Erstklässler und nur von 3% der Schüler der beiden dritten Klassen angegeben wurde. Bei Einzelarbeit waren die Prozentsätze etwas höher: 8% der Erstklässler und 6% der Drittklässler des Gymnasiums und 21% Erstklässler und 9% der Drittklässler der Hotel-, Tourismus- und Gastgewerbeschule. Als größter Stressfaktor für die Lernenden erwies sich die mündliche Prüfung. In der Hotel-, Tourismus- und Gastgewerbeschule verspüren 31,4% der Drittklässler und 30,9% der Erstklässler eine solche Angst, dass sie alles vergessen, was sie gelernt haben. Im Gymnasium ist dies der Fall bei 50% der Drittklässler und 33,4% der Erstklässler. Horwitz, Horwitz und Cope (1986) stellen fest, dass Angst tatsächlich zu Blockaden führen kann, bei denen der Einzelne sich in einem Zustand befindet, in dem er nicht kommunizieren kann.

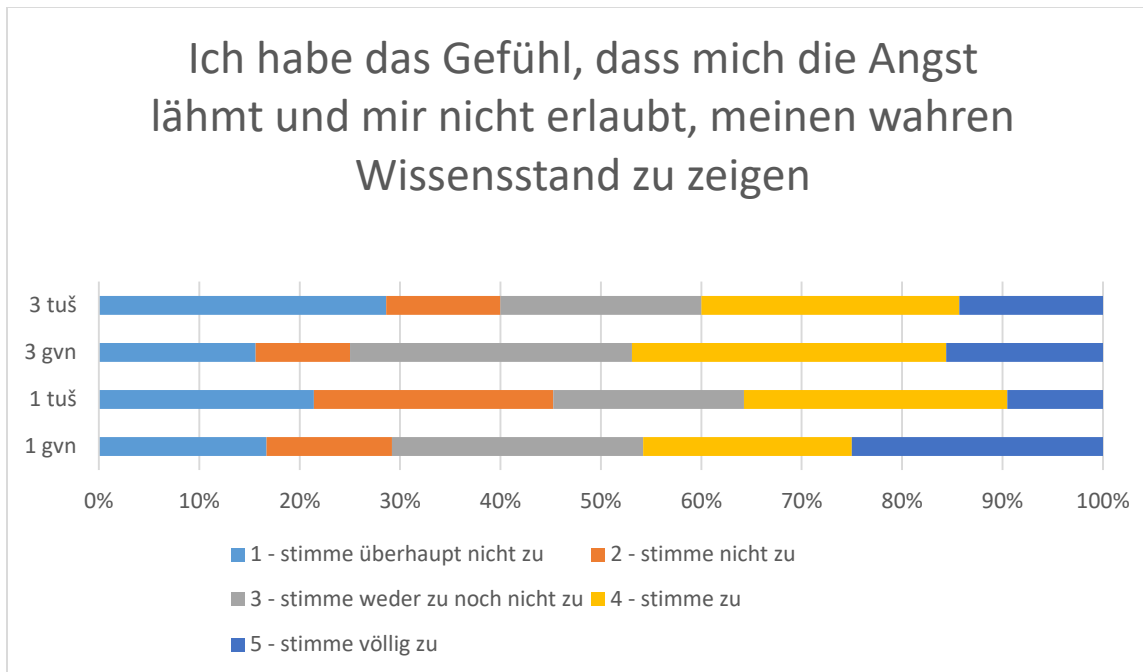


Abbildung 5: die Auswirkung von Angst auf die Leistung von Schülern

Die Schüler sind der Meinung, dass die Angst negativ darauf auswirkt, das Gelernte zu zeigen. Es handelt sich um 39% der Drittklässler und 36,2% der Erstklässler in der Hotel-, Tourismus- und Gastgewerbeschule und 47,3% der Drittklässler und 45,8% der Erstklässler des Gymnasiums.

Ist diese Angst immer gleich stark vorhanden oder ist sie je nach Qualität der Vorbereitung unterschiedlich ausgeprägt? Eine gute Vorbereitung führt bei Erstklässlern (61,9% in der Hotel-, Tourismus- und Gastgewerbeschule und 62,5% im Gymnasium) zu einem Zustand ohne Angst. Bei den Drittklässlern ist dieser Anteil geringer (54,3% in der Hotel-, Tourismus- und Gastgewerbeschule und 59,4% im Gymnasium).

Demnach bestätigten die meisten Lernenden, dass sie bei der mündlichen Prüfung weniger Angst und Stress empfinden, wenn sie gut vorbereitet sind. Das heißt, obwohl Angst eine Emotion ist, die oft unbewusst entsteht und schwer zu bewältigen ist, ist eine gute Vorbereitung eine mögliche Lösung dafür. Die Gewissheit, dass der Stoff gut gelernt ist, gibt den Lernenden die nötige Sicherheit, ohne Angst an einer mündlichen Wissensprüfung teilzunehmen.

In Anbetracht der Tatsache, dass die Schülerinnen und Schüler große Angst vor Wissenstests und sogar vor Einzelarbeit im Unterricht gezeigt haben und eine minimale, in manchen Klassen sogar

überhaupt nicht vorhandene Angst vor der Gruppenarbeit, musste auf ihre Einstellung zu Aufgabentypen im Unterricht detaillierter eingegangen werden.

Die Situation in Bezug auf die Einzelarbeit ist in allen Klassen gleich. Es stellte sich nämlich als die am wenigsten bevorzugte Art der Aufgabenlösung heraus, während Partnerarbeit und Gruppenarbeit von vielen Lernenden als bevorzugte Art der Aufgabenlösung gewählt wurden. Es wurde bereits erwähnt, dass die Schüler Angst vor mündlichen Prüfungen haben und dass ihre Angst gemindert wird, wenn sie gut vorbereitet sind. Horwitz, Horwitz und Cope (1986) behaupten auch, dass Situationen, in denen man unvorbereitet sprechen und arbeiten muss, Stress auslösen. Wenn man bedenkt, dass Einzelarbeit im Unterricht oft Teil einer Übung und neuen Materials ist, ist es dann ein Teil, auf den sich die Schüler nicht vorbereiten können. Daher ist es nicht verwunderlich, dass sie eine Abneigung gegen Einzelarbeit und eine Präferenz für Partnerarbeit oder Gruppenarbeit haben. Diese zwei Aufgabentypen ermöglichen den Meinungs austausch und man kann sich auf die Kollegen verlassen, was den Schülern Sicherheit auf der psychologischen und unterbewussten Ebene vermittelt.

Es wurde auch herausgefunden, dass es den Schülern sehr unangenehm ist, wenn sie vermuten, dass sie aufgefordert werden könnten, im Deutschunterricht zu sprechen. In Situationen wo sie unvorbereitet sprechen müssen, bekommen sie auch Panik. Kommunikation auf Deutsch ist ein angstauslösender Faktor. Meistens ist es so, weil die Schüler über die Grammatikregeln und die Syntax nachdenken. Sie haben Angst davor, dumm zu klingen, falls sie einen Redefehler machen. Während der Kommunikation und des Gesprächs haben sie Angst vor der Reaktion des Lehrers. Diese ängstlichen Gefühle während des Sprechens auf Deutsch stammen nicht nur aus der Angst vor der Blamage vor den Lehrern, sondern auch vor den Schülern.

Anhand der gesammelten Daten zum Angstniveau wurde gezeigt, dass in allen Klassen ein hohes Angstniveau in Situationen herrscht, in denen von den Schülerinnen und Schülern erwartet wird, dass sie das Gelernte selbstständig anwenden und dass sie auf Deutsch sprechen. Werden die Antworten 4 (stimme zu) oder 5 (stimme völlig zu) als die größten Anzeichen für Angst interpretiert, kann davon ausgegangen werden, dass die Schüler des Gymnasiums Vladimir Nazor das höchste Maß an Angst verspüren.



### 5.3. Diskussion

Die erste Hypothese dieser Arbeit (H1): *Die Schüler sind hochmotiviert, Deutsch zu lernen, weil sie der Meinung sind, dass es ihnen später im Leben Vorteile bringen wird* wurde durch die Antworten auf die Frage: „Ich glaube, dass mir die Kenntnis der deutschen Sprache später im Leben nützlich sein wird“ bestätigt, da die Schüler in allen Klassen mit mehr als 80 % der positiven Antworten dieser Aussage zustimmten. Zweifellos trugen äußerst positive Meinungen des Umfelds gegenüber dem Erlernen der deutschen Sprache und der Bedeutung ihrer Kenntnis (Daten, die früher in der Arbeit vorgestellt wurden) auch zu solchen Sichtweisen bei. Es wurde gezeigt, dass Eltern besonders großen Einfluss auf die Motivation haben. Krstinić und Pauković (2020) haben auch in ihrer Studie festgestellt, dass die Lernenden Deutsch lernen, um später bessere geschäftliche Möglichkeiten zu haben. Der Wunsch Deutsch zu lernen, stammte aus dem Wunsch im Beruf mit ausländischen Partnern kommunizieren zu können.

Die zweite Hypothese dieser Arbeit (H2): *Die regelmäßige Rückmeldung des Professors zur Beherrschung der deutschen Sprache wirkt sich positiv auf die Motivation der Schüler aus* wird aufgrund der Daten aufgestellt, die bei Dörney und Csizér (1998) gefunden werden können, die nämlich Lehrerfeedback als einen der wichtigsten Einflüsse auf die Schülermotivation nennen. Die Behauptungen des Autors sowie die zweite Hypothese erwiesen sich als wahr und wurden auch in dieser Arbeit bestätigt. Die Schüler erhielten im Unterricht viel Feedbacks, wobei mehr als 88% der Befragten in jeder Klasse die Aussage „im Deutschunterricht erhalte ich regelmäßig Feedback von meinem Lehrer zu meinen Kenntnissen, Erfolgen und Fortschritten“ bestätigten. Darüber hinaus sind über 70% der Lernenden der Meinung, dass das Lehrerfeedback eine motivierende Wirkung auf die Beherrschung der deutschen Sprache hat. Schließlich gaben über 67% an, dass sie die Meinung des Lehrers schätzen und ihn nicht mit Unwissenheit enttäuschen möchten. All dies führte zu einer sehr klaren Bestätigung der zweiten Hypothese. Andere Untersuchungen haben diesen Zusammenhang zwischen Feedback und Motivation ebenfalls bestätigt. Lindenberg (2001) hat herausgefunden, dass die Schüler hoch intrinsisch motiviert werden, wenn sie vom Lehrer positives verbales Feedback bekommen. Noels (2001) entdeckte mit seiner Studie, dass informatives Feedback dazu führt, dass sich die Schüler kompetenter fühlen. Williams und Burden (1997) stellten fest, dass auch ein Feedback mit klaren Informationen (besonders wie sie ihre

Leistung verbessern können) positiven Einfluss auf die Schülers Motivation hat und ist auch sehr hilfreich.

Die dritte Hypothese dieser Arbeit (H3): *Schüler mit hoher Angst haben auch eine geringe Lust und Motivation, sich auf Deutsch zu verständigen* wurde in der Analyse dieser Arbeit bestätigt. Die Lernenden, die generell die größte Angst vor mündlichen Prüfungen zeigten, die angaben, dass die Angst bei mündlichen Prüfungen so groß ist, dass sie das Gefühl haben, das Gelernte zu vergessen, sind Schüler des Gymnasiums Vladimir Nator. Dieselben Schüler gaben an, dass sie glaubten, dass die Angst sie lähmt und ihnen nicht erlaubt, ihren wahren Wissenstand zu zeigen. Es ist auch notwendig, die Daten zu berücksichtigen, aus denen hervorgeht, dass die meisten Schüler des Gymnasiums die Angst vor Fehlern beim Sprechen haben, als auch die Angst, dass jemand sie auf ihre Fehler hinweisen wird. Unter Berücksichtigung all dessen können wir behaupten, dass die aufgestellte Hypothese bestätigt wird. Diese Daten korrelieren mit den Daten aus der Studie von Manipuspika (2018), die bestätigt, dass es einen negativen Zusammenhang zwischen Sprachkommunikation und Sprachangst gibt, bzw. dass ängstliche Schüler keinen Wunsch zeigen, in der Fremdsprache zu kommunizieren.

Die vierte Hypothese (H4): *Schüler erleben die höchste Angststufe während mündlichen Prüfungen und allgemeinen mündlichen Kommunikationssituationen auf Deutsch im Unterricht* wurde anhand verschiedener Fragen untersucht und die Ergebnisse waren sehr eindeutig. Die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler aller Klassen gab an, dass sie sich sehr unwohl fühlen, wenn sie unvorbereitet auf Deutsch sprechen müssen. Darüber hinaus gaben sie an, dass es bei ihnen Panik und Angst hervorruft und dass sie während der Rede gestresst sind, weil sie über die Grammatikregeln und die Syntax nachdenken müssen. Hinsichtlich der mündlichen Prüfung, lässt sich sagen, dass sie ein weiterer auslösender Angstfaktor ist. Die mündliche Prüfung wurde von der Mehrheit der Schüler aller Klassen als Hauptursache für Stress angegeben. Unter Berücksichtigung dieser Daten, sowie aller zuvor genannten, kann mit Sicherheit festgestellt werden, dass auch diese Hypothese bestätigt wurde. Zahlreiche andere Untersuchungen kamen auch zu dem Schluss, dass diese Hypothese in dieser Arbeit bestätigt wurde. Mihaljević Djigunović (2002) stellte fest, dass jede Situation, in der von Lernenden eine Sprachverwendung erwartet wird, ist ein Auslöser für Angst. Koch und Terrel (1991) fanden außerdem heraus, dass die größten angstausslösenden Situationen im Fremdsprachenunterricht diejenige sind, die eine

mündliche Präsentation erfordern. Young (1991) und Mejias et al. (1991) stellten fest, dass die Schüler ängstlich sind, wenn sie vor einem Publikum sprechen müssen.

Die fünfte Hypothese (H5): *Das Angstniveau nimmt mit den Jahren des Lernens ab* wurde in dieser Arbeit und in dieser Analyse nicht bestätigt. Obwohl Liu (2006) in ihrer Studie herausgefunden hat, dass fortgeschrittene Schüler, die die Sprache besser beherrschen, weniger Angstzustände hatten, war es nicht der Fall in dieser Untersuchung. Bei der Untersuchung wurde festgestellt, dass die Angst bei Schülern der ersten und dritten Klasse des Gymnasiums Vladimir Nazor am größten und am weitesten verbreitet war. Aus diesem Grund können wir sagen, dass das Angstniveau nicht vom Lernjahr abhängt, sondern von der Umgebung und vielen anderen intrinsischen und extrinsischen Faktoren, aber absolut nicht nur vom Alter und Lernjahr, weshalb diese Hypothese als unbestätigt gilt.

## 6. Schlussfolgerung

In der Theorie und in der Praxis wird immer deutlicher, wie wichtig es ist, Angst und Motivation im Unterricht zu erkennen. Es wurde klar, dass die Verweigerung der Kommunikation oder der Teilnahme am Unterricht sowie schlechte Ergebnisse, nicht auf Trägheit und Faulheit der Schüler zurückzuführen sind (was lange Zeit geglaubt wurde und bei manchen noch immer der Fall ist), sondern dass die Schüler sich in einem schwierigen emotionalen Zustand befinden, der sie behindert, am Unterricht teilzunehmen und Fortschritte zu machen. Es ist sehr wichtig, dass Lehrer ängstliche Schüler und Verhaltensmuster erkennen und versuchen, diesen Schülern dabei zu helfen, mit diesen Emotionen umzugehen und einen Weg zur Motivation zu finden. Aus diesem Grund waren Motivation und Angst, sowie ihre Verbindung, das Hauptthema dieser Forschung. Diese Untersuchung hat gezeigt, dass die Lernenden hochmotiviert sind, die deutsche Sprache zu lernen, und dass sie sich der Bedeutung und der Vorteile der deutschen Sprache bewusst sind. Die Lernenden haben ihre Zufriedenheit mit der Wahl der Fremdsprache ausgedrückt. Sie haben kein Bedauern geäußert, sondern eher den Wunsch und die Absicht, Deutsch erneut auszuwählen, wenn sie es noch mal tun müssten. Als starke Einflussfaktoren auf die Motivation erwiesen sich die Themenwahl im Unterricht und das Lehrerfeedback. Die Lernenden äußerten ihre Bereitschaft und ihren Wunsch, die Auswahl der Unterrichtsthemen zu beeinflussen. Technologie und Interessen ändern sich von Generation zu Generation und Lehrer sollten informative Gespräche mit Schülern führen, um herauszufinden, was für sie geeignet ist und wie Lerninhalte interessant gestaltet werden können, was auch die Motivation der Schüler erhöhen würde.

Ebenso wichtig ist es für Lehrer, die Bedeutung von Feedback zu verstehen, weil es einen großen Einfluss auf die Motivation hat. Es zeigte sich, dass es für Lernende wichtig ist, regelmäßig Feedback zu erhalten, damit sie ihre Fortschritte überwachen und eventuelle Schwierigkeiten meistern können. Auch andere Studien haben die Bedeutung von Feedback aufgezeigt und betont (Williams und Burden, 1997; Lindenberg, 2001; Dörney und Csizér, 1998). Lehrer sollten die Bedeutung von Feedback wirklich verstehen und versuchen, es den Schülern so oft wie möglich auf positive und informative Weise zu geben, um sie dazu zu bringen, ihre Fehler zu korrigieren und sie zu motivieren, anstatt zu demotivieren.

Ferner wurde festgestellt, dass die Angst vor der mündlichen Kommunikation die größte Angstquelle ist. Auch Missverständnisse der Lehrer, Unzufriedenheit mit dem Programm und

Angst vor Noten erwiesen sich als wichtige Faktoren, die die Angst der Schüler im Fremdsprachenunterricht beeinflussen. Die Angst vor einer Note und die Erwartung, dass diese gut sein muss, rührt größtenteils von den Erwartungen der Schüler selbst her. Das Selbstvertrauen und die Selbstwahrnehmung haben großen Einfluss auf Angst und Motivation im Fremdsprachenunterricht. Lehrer sollten versuchen, den Schülern dabei zu helfen, einen Weg zum Selbstvertrauen zu finden, damit sie leichter mit anderen Emotionen umgehen können, die sie daran hindern, ihr wahres Potenzial auszuschöpfen. Die Lernenden stellten fest, dass Angst sie blockiert und sie ihr wahres Wissen nicht zeigen können, was auch in früheren Untersuchungen gezeigt wurde (Horwitz et al. 1986). Angst führt manchmal zu einer allgemeinen Kommunikationsunfähigkeit, was nicht verwunderlich ist, wenn man bedenkt, dass sich die allgemeine mündliche Kommunikation und mündliche Prüfung als die größte und wichtigste Stressquelle im Deutschunterricht erwiesen hat.

Diese Untersuchung zeigt, dass Selbstwahrnehmung und Selbstvertrauen wichtig für Motivation und Angst sind, liefert jedoch keine detaillierteren Ergebnisse zu diesem Thema. Der Einfluss und die Bedeutung der Selbstwahrnehmung und des Selbstvertrauens sollten in der zukünftigen Forschung stärker berücksichtigt werden. Es wäre auch notwendig, Untersuchungen in allen Klassen der zwei Sekundarschulen durchzuführen, um ein klareres Bild von Motivation und Angst und deren Auswirkungen zu erhalten. In dieser Untersuchung wurde festgestellt, dass die meisten Schüler bereits in der Sekundarschule mit dem Erlernen der deutschen Sprache begonnen haben, einige wenige jedoch schon früher in der Grundschule. In einer folgenden Untersuchung wäre es notwendig, den Zusammenhang zwischen Motivation und Angst von Schülern, die seit der Grundschule Deutsch lernen, zu untersuchen und herauszufinden, ob es einen signifikanten Unterschied im Vergleich zu ihren Kollegen gibt, die Deutsch erst seit dem Gymnasium lernen. Unter Berücksichtigung der Tatsache, dass eine große Unzufriedenheit mit den Lehrmaterialien und -themen festgestellt wurde, wäre es notwendig zu untersuchen, was genau zu dieser Unzufriedenheit führt und welche Änderungen vorgenommen werden sollten.

## 7. Literatur

### Bücher

1. Bandelow, B. (2004) *Das Angstbuch: Woher Ängste kommen und wie man sie kämpfen kann*. Hamburg: Rohwolt Verlag
8. Baumann, S. (2015) *Psychologie im Sport*. Aachen: Meyer & Meyer Verlag
9. Boisen, M. (1975) *Angst im Sport: der Einfluss von Angst auf das Bewegungsverhalten im Sport*. Hamburg: Achenbach
10. Dörnyei, Z. /Ushioda, E. (2011) *Teaching and researching motivation*. Harlow: Longman
11. Gardner, R. C. ( 2010) *Motivation and Second Language Acquisition: The Socio-educational Model*. New York: Peter Lang
12. Kruse, O. (2000) *Keine Angst vor dem leeren Blatt: ohne Schreibblockaden durchs Studium*. Frankfurt am Main: Campus Verlag
13. Mihaljević Djigunović, J. (1998). *Uloga afektivnih faktora u učenju stranog jezika*. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu
14. Mihaljević Djigunović J. (2002) *Strah od stranoga jezika: Kako nastaje, kako se očituje i kako ga se osloboditi*. Zagreb: Naklada Ljevak
15. Neuner, G. / Hunfeld, H. (1993) *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts : Eine Einführung*. Kassel : Universität Kassel
16. Utheß, S. (2018 ) *Die Ziele des Fremdsprachenunterrichts. Wissen und Können, Fertigkeiten und Fähigkeiten (Teil I): Ein Versuch, Licht in das Wirrwarr der Begriffe zu bringen*. München : GRIN Verlag

### Artikel

17. Mardešić, Sandra/ Stanković, Suzana (2013): „A Comparative Study of Foreign Language Anxiety Among Students Majoring in French, Italian and Spanish”. In: Dombi,Judit/ Horváth, József/Nikolov, Marianne (Hrsg.) (2013.) *Empirical Studies in English Applied Linguistics*. Pécs: : Lingua Franca Csoport, S. 68-79.

### Internetquellen mit Autor

18. Abrudan Caciora, Simona Veronica. (2008): "Motivation in Language Learning". In: Economic Science Series (2008), Jg. 17, H. 1, S. 557-562. In: URL:

<http://anale.steconomieuoradea.ro/volume/2008/v1-international-business-and-european-integration/099.pdf> (Stand: 18.9.2023)

19. Abu-Rabia, Salim. (2004): „Teachers’ Role, Learners’ Gender Differences, and FL Anxiety Among Seventh Grade Students Studying English as a FL”. In: Educational Psychology (2004), Jg. 24, H. 5, S. 711-721. In: URL: [https://www.researchgate.net/publication/247513376\\_Teachers'\\_Role\\_Learners'\\_Gender\\_Differences\\_and\\_FL\\_Anxiety\\_Among\\_Seventh-Grade\\_Students\\_Studying\\_English\\_as\\_a\\_FL](https://www.researchgate.net/publication/247513376_Teachers'_Role_Learners'_Gender_Differences_and_FL_Anxiety_Among_Seventh-Grade_Students_Studying_English_as_a_FL) (Stand: 2.10.2023)
20. Aida, Yukie. (1994): „Examination of Horowitz, Horowitz, and Cope’s construct of foreign language anxiety: The case of students of Japanese”. In: Modern Language Journal (1994), Jg. 78, H. 2, S. 155-68. In: URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1540-4781.1994.tb02026.x> (Stand: 1.10.2023)
21. Ambrosi-Randić, Neala./ Ružić, Helena. (2010): „Motivation and learning strategies in university courses in Italian language”. In: Methodical Horizons (2010), Jg. 5, H. 10, S. 41-50. In: URL: <https://hrcak.srce.hr/en/66109> (Stand: 8.10.2023)
22. Awan, Riffat-un-Nisa./Azher, Musarrat./ Anwar, Muhammad Nadeem./ Naz, Anjum. (2010): „An Investigation Of Foreign Language Classroom Anxiety And Its Relationship With Students’ Achievement”. In: Journal of College Teaching & Learning (2010), Jg. 7, H. 11, S.33-40. In: URL: <https://clutejournals.com/index.php/TLC/article/view/249/239> (Stand: 3.10.2023)
23. Bartram, Brendan. (2006): „An examination of perceptions of parental influence on attitudes to language learning”. In: Educational Research (2006), Jg. 48, H. 2, S. 211-221. In: URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00131880600732298> (Stand:19.9.2023)
24. Baumeister, Roy. (2016): „Toward a general theory of motivation: Problems, challenges, opportunities, and the big picture“, in: Motivation and Emotion (2016), Jg.40, H.1, S. 1–10. In: URL: [https://www.researchgate.net/publication/284064686\\_Toward\\_a\\_general\\_theory\\_of\\_motivation\\_Problems\\_challenges\\_opportunities\\_and\\_the\\_big\\_picture](https://www.researchgate.net/publication/284064686_Toward_a_general_theory_of_motivation_Problems_challenges_opportunities_and_the_big_picture) (Stand: 18.8.2023.)

25. Bernaus, Mercè./ Gardner, Robert. (2008): „Teacher Motivation Strategies, Student Perceptions, Student Motivation, and English Achievement”. In: *Modern Language Journal* (2008), Jg.92, H. 3, S.387 – 401. In: URL: [https://www.researchgate.net/publication/227634425\\_Teacher\\_Motivation\\_Strategies\\_Student\\_Perceptions\\_Student\\_Motivation\\_and\\_English\\_Achievement](https://www.researchgate.net/publication/227634425_Teacher_Motivation_Strategies_Student_Perceptions_Student_Motivation_and_English_Achievement) (Stand: 12.9.2023)
26. Capan, Ahmet./ Karaca, Mehmet. (2013): „A Comparative Study of Listening Anxiety and Reading Anxiety”. In: *Procedia - Social and Behavioral Sciences* (2013), Jg. 70, H. 5, S. 1360-1373. In: URL: [https://www.researchgate.net/publication/271889363\\_A\\_Comparative\\_Study\\_of\\_Listening\\_Anxiety\\_and\\_Reading\\_Anxiety](https://www.researchgate.net/publication/271889363_A_Comparative_Study_of_Listening_Anxiety_and_Reading_Anxiety) (Stand: 17.7.2023)
27. Den Brok, Perry. /Levy, Jack./ Brekelmans, Mieke./Wubbels, Theo. (2005): „The Effect of Teacher Interpersonal Behaviour on Students’ Subject-Specific Motivation”. In: *The Journal of Classroom Interaction* (2005), Jg. 40, H.2, S. 20–33. In: URL: <http://www.jstor.org/stable/23870661> (Stand:12.6.2023)
28. Dörnyei, Zoltán.(1994): „Motivation and motivating in the foreign language classroom". In: *The Modern Language Journal* (1994), Jg. 78, H. 3, S. 273-284. In: URL: [https://www.researchgate.net/publication/216308615\\_Why\\_Are\\_You\\_Learning\\_a\\_Second\\_Language\\_Motivational\\_Orientations\\_and\\_Self-Determination\\_Theory](https://www.researchgate.net/publication/216308615_Why_Are_You_Learning_a_Second_Language_Motivational_Orientations_and_Self-Determination_Theory) (Stand 13.5.2023)
29. Dörnyei, Zoltán./Csizér, Kata. (1998): „Ten commandments for motivating language learners: results of an empirical study”. In: *Language Teaching Research* (1998), Jg.2, H.3, S.203-229. In: URL: <file:///C:/Users/Korisnik/Desktop/NJEMACKI%20DIPLOMSKI/ten%20commandments%20for%20motivating%20language%20learners.pdf> (Stand 17.7.2023)
30. Ferrari, Joseph./Tice, Dianne. (2000): „Procrastination as a Self-Handicap for Men and Women: A Task-Avoidance Strategy in a Laboratory Setting”. In: *Journal of Research in Personality* (2000), Jg. 34, H.1, S. 73-83. In: URL: [https://www.researchgate.net/publication/222701514\\_Procrastination\\_as\\_a\\_Self-](https://www.researchgate.net/publication/222701514_Procrastination_as_a_Self-)



Handicap for Men and Women A Task-Avoidance Strategy in a Laboratory Setting (Stand: 3.10.2023)

31. Fischer, Sylvia. (2005): „Sprechmotivation und Sprechangst im DaF-Unterricht“. In: German As Foreign Language (2005), H.3, S.31-45. In: URL: <http://www.gfl-journal.de/3-2005/fischer.pdf> (Stand: 12.4.2023)
32. Foss, Karen./ Reitzel, Armeda. (1988): „A Relational Model for Managing Second Language Anxiety“. In: TESOL Quarterly (1988), Jg. 22. H. 3, S. 437–454. In: URL: <https://www.jstor.org/stable/3587288> (Stand 15.5.2023)
33. Gardner, Robert./ MacIntyre, Peter. (1993): „A student's contributions to second-language learning. Part II: Affective variables“. In: Language Teaching (1993), Jg. 26, H. 1, S. 1 - 11. In: URL: <https://www.cambridge.org/core/journals/language-teaching/article/abs/students-contributions-to-secondlanguage-learning-part-ii-affective-variables/27926D2BB0572D52006524EB872A6C80> (Stand 12.7.2023)
34. Gardner, Robert./ Moorcroft, Robert./ MacIntyre, Peter. (1987): „The role of anxiety in second language performance of language dropouts“. In: Research Bulletin (1987), Jg. 657. S. 2-26. In: URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED323774.pdf> (Stand 11.6.2023)
35. Guilloteaux, Marie./ Dörnyei, Zoltán. (2008): „Motivating Language Learners: A Classroom-Oriented Investigation of the Effects of Motivational Strategies on Student Motivation“. In: *TESOL Quarterly* (2008), Jg. 42, H. 1, S. 55–77. In: URL: <http://www.jstor.org/stable/40264425> (Stand 28.9.2023)
36. Hembree, Ray. (1988): „Correlates, Causes, Effects, and Treatment of Test Anxiety“. In: Review of Educational Research (1988), Jg. 58, H. 1, S. 47-77. In: URL: <https://www.jstor.org/stable/1170348> (Stand 18.9.2023)

37. Horwitz, Elaine. (2001): „Language anxiety and achievement“. In: Annual Review of Applied Linguistics (2001), Jg. 21, S. 112-126. In: URL: <https://www.cambridge.org/core/journals/annual-review-of-applied-linguistics/article/abs/language-anxiety-and-achievement/4DBB97FCB69BD1632CBBAD96C81884E> (Stand 3.5.2023)
38. Horwitz, Elaine. (1986): „Preliminary Evidence for the Reliability and Validity of a Foreign Language Anxiety Scale“. In: TESOL Quarterly (1986), Jg. 20, H. 3, S. 559-562. In: URL: <https://www.jstor.org/stable/3586302> (Stand 24.6. 2023)
39. Horwitz, Elaine./Horwitz, Michael./Cope, Joann. (1986): “Foreign Language Classroom Anxiety”. In: *The Modern Language Journal* (1986), Jg.70, H. 2, S.125–132. In: URL: <https://doi.org/10.2307/327317> (Stand 2.6.2023)
40. Krstinić, Marija./Pauković, Maja. (2020): „Ekstrinzična i intrinzična motivacija za učenje stranog jezika u poslovnom okruženju“, In: *Obrazovanje za poduzetništvo* (2020), Jg.10, H.1, S. 76-83. In: URL: <https://hrcak.srce.hr/239702> (Stand 22.9.2023)
41. Lindenberg, Siegwart. (2001): „Intrinsic Motivation in a New Light“. In: *Kyklos* (2001), Jg. 54, H.2-3., S. 317-42. In: URL: [https://www.researchgate.net/publication/4775036\\_Intrinsic\\_Motivation\\_in\\_a\\_New\\_Light](https://www.researchgate.net/publication/4775036_Intrinsic_Motivation_in_a_New_Light) (Stand 14.7.2023)
42. Liu, Meihua (2006): „Anxiety in Chinese EFL students at different proficiency levels“. In: *System* (2006), Jg. 34, H. 3, S. 301–316. In: URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0346251X06000558> (Stand 13.5.2023)

43. Luo, Han. (2013): „Foreign Language Anxiety: Past and Future” In: Chinese Journal of Applied Linguistics (2013), Jg. 36, H. 4, S. 442-464. In: URL: [https://www.researchgate.net/publication/270592526\\_Foreign\\_Language\\_Anxiety\\_Past\\_and\\_Future](https://www.researchgate.net/publication/270592526_Foreign_Language_Anxiety_Past_and_Future) (Stand 28.8.2023)
44. MacIntyre, Peter./ Dörnyei, Zoltán./Clément, Richard./Noels, Kimberly. (1998): „Conceptualizing Willingness to Communicate in a L2: A Situational Model of L2 Confidence and Affiliation”. In: The Modern Language Journal (1998), Jg. 82, H. 4, S. 545-562. In: URL: <https://www.jstor.org/stable/330224> (Stand 12.4.2023)
45. MacIntyre, Peter./Gardner, Robert.(1994): „The Subtle Effects of Language Anxiety on Cognitive Processing in the Second Language“. In: Language Learning (1994), Jg. 44, H. 2, S. 283–305. In: URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1467-1770.1994.tb01103.x> (Stand 11.3.2023)
46. Manipuspika, Yana Shanti. (2018): „Correlation between Anxiety and Willingness to Communicate in the Indonesian EFL Context”. In: AWEJ (2018), Jg. 9. H. 2. S. 200-217. In: URL: [file:///C:/Users/Korisnik/Downloads/14%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Korisnik/Downloads/14%20(2).pdf) (Stand 9.5.2023)
47. Matić, Ivana. (2016): „Odnos strategija učenja i afektivnih čimbenika u učenju stranih jezika“. In: Strani jezici (2015), H.44, S.54-66. In: URL: <file:///C:/Users/Korisnik/Desktop/NJEMACKI%20DIPLOMSKI/ODNOS%20STRATEGIJA%20U%C4%8CENJA%20I%20AFEKTIVNIH%20%C4%8CIMBENIKA%20U%20U%C4%8CENJU%20STRANIH%20JEZIKA.pdf> (Stand 23.4.2023)
48. McCroskey, James. (1977): “Oral communication apprehension: a summary of recent theory and research”. In: Human communication research (1977), Jg. 4, H. 1, S. 78-96. In: URL: <http://www.jamescmcroskey.com/publications/074.pdf> (Stand 11.2.2023)
49. Medford, Emma./McGeown, Sarah. P. (2012): „*The influence of personality characteristics on children’s intrinsic reading motivation*“. In: Learning and Individual

- Differences (2012), Jg.22, H. 6, S. 786–791. In: URL: <file:///C:/Users/Korisnik/Downloads/medford2012.pdf> (Stand 9.9.2023)
50. Mihaljević Djigunović, Jelena./ Legac, Vladimir. (2008): „Foreign language anxiety and listening comprehension of monolingual and bilingual EFL learners”. In: *Studia Romanica et Anglica Zagradiensia* : Revue publiée par les Sections romane, italienne et anglaise de la Faculté des Lettres de l’Université de Zagreb (2008), Jg. 53, S. 327-347. In : URL : <https://hrcak.srce.hr/en/40456> (Stand 3.4.2023)
51. Morris, Annie./ Lafontaine, Marc./Pichette, François./ De Serres, Linda. (2013): „Affective variables, parental involvement and competence among South Korean high school learners of English“. In: *Studies in Second Language Learning and Teaching* (2013), Jg. 3, H.1, S: 13-45. In: URL: [https://www.researchgate.net/publication/290391073\\_Affective\\_variables\\_parental\\_involvement\\_and\\_competence\\_among\\_South\\_Korean\\_high\\_school\\_learners\\_of\\_English](https://www.researchgate.net/publication/290391073_Affective_variables_parental_involvement_and_competence_among_South_Korean_high_school_learners_of_English) (Stand 28.7.2023)
52. Mueller, G. H. (1979): „The notion of rationality in the work of Max Weber“. In: *European Journal of Sociology / Archives Européennes de Sociologie / Europäisches Archiv Für Soziologie*, Jg.20,H.1, S.149–171. In: URL <http://www.jstor.org/stable/23997216> (Stand: 17.4.2022.)
53. Na, Zhao. (2007): „A Study of High School Students’ English Learning Anxiety”. In: *The Asian EFL Journal* (2007), Jg. 9, H. 3, S. 22-34. In: URL: [https://www.asian-efl-journal.com/September\\_2007\\_EBook\\_editions.pdf](https://www.asian-efl-journal.com/September_2007_EBook_editions.pdf) (Stand 11.5.2023)
54. Nardi, Antonella. (2016): „*Der Einfluss außersprachlicher Faktoren auf das Erlernen des Deutschen als Fremdsprache* : gruppenspezifische Unterschiede am Beispiel von Profilen und Lerntagebüchern zweier italienischer Gymnasialklassen“. Zürich: University of

- Zurich, Faculty of Arts. In: URL: [file:///C:/Users/Korisnik/Downloads/zu07051%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Korisnik/Downloads/zu07051%20(1).pdf) (Stand 27.3.2023)
55. Ng, Chiew Fen./ Ng, Poh Kiat. (2015): „A Review of Intrinsic and Extrinsic Motivations of ESL Learners.” In: International Conference on Culture, Languages and Literature (2015), S.24-31. In: URL: [https://www.researchgate.net/publication/278025827\\_A\\_Review\\_of\\_Intrinsic\\_and\\_Extrinsic\\_Motivations\\_of\\_ESL\\_Learners](https://www.researchgate.net/publication/278025827_A_Review_of_Intrinsic_and_Extrinsic_Motivations_of_ESL_Learners) (Stand 15.6.2023)
56. Nikić, Mijo. (1993): „Psihologija straha“. In: Obnovljeni Život (1994), Jg.49, H.1, S. 43-67. In: URL: <https://hrcak.srce.hr/en/file/4973> (Stand 27.8.2023)
57. Noels, Kimberly. (2001): „Learning Spanish as a Second Language: Learners’ Orientations and Perceptions of Their Teachers’ Communication Style”. In: Language Learning, Jg.51, H. 1, S. 107-144. In: URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/0023-8333.00149> (Stand 5.10.2023)
58. Noels, Kimberly./Pelletier, Luc./Clément, Richard./Vallerand, Robert. (2000): „Why Are You Learning a Second Language? Motivational Orientations and Self-Determination Theory“. In: Language Learning. Jg. 50, H. 1, S. 57-85. In: URL: [https://www.researchgate.net/publication/216308615\\_Why\\_Are\\_You\\_Learning\\_a\\_Second\\_Language\\_Motivational\\_Orientations\\_and\\_Self-Determination\\_Theory](https://www.researchgate.net/publication/216308615_Why_Are_You_Learning_a_Second_Language_Motivational_Orientations_and_Self-Determination_Theory) (Stand 4.10.2023)
59. Riemer, Claudia/ Wild, Kathrin. (2018): „Individuelle Einflüsse auf den Fremdsprachenerwerb – Einführung in das Themenfeld“. In: DAAD (Hrsg.), Dhoch3-Studienmodule Deutsch als Fremdsprache (2018), S. 2-21. In: URL:

[https://www.researchgate.net/publication/327419448\\_Individuelle\\_Einflusse\\_auf\\_den\\_Fr\\_edsprachenerwerb\\_-\\_Einfuehrung\\_in\\_das\\_Themenfeld](https://www.researchgate.net/publication/327419448_Individuelle_Einflusse_auf_den_Fr_edsprachenerwerb_-_Einfuehrung_in_das_Themenfeld) (Stand: 15.9.2023.)

60. Saito, Yoshiko. /Horwitz, Elaine./ Garza, Thomas. (1999): „Foreign Language Reading Anxiety“. In: *The Modern Language Journal* (1999), Jg.83, H.2, S. 202–218. In: URL: <http://www.jstor.org/stable/330336> (Stand 11.6.2023)
61. Sakai, Hideki./Kikuchi, Keita. (2009): „An analysis of demotivators in the EFL classroom“. In: *System*, (2009), Jg. 37, H. 1, S. 57–69. In: URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0346251X08001280> (Stand 12.4.2023)
62. Savignon, Sandra. (1976): „Communicative Competence: Theory and Classroom Practice.“ In: *Central States Conference on the Teaching of Foreign Languages* (1976). In: URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED135245.pdf> (Stand 23.5.2023)
63. Schumann, John. (1994): „Where is cognition? Emotion and Cognition in Second Language Acquisition“. In: *Studies in Second Language Acquisition*(1994), Jg.16,H.2, S.231–242. In: URL: <http://www.jstor.org/stable/44487725> (Stand 28.8.2023)
64. Simons, M./W. Decoo. (2007). „Comment vaincre l’anxiété en classe de langue ?“. In : *Le Français dans le monde*, Jg. 352, S. 40-42.
65. Suzić, Nenad. (2008): „Emocije i afektivni stilovi u nastavi“. In: *Pedagogijska istraživanja* (2008), Jg. 5, H. 2, S. 153-165. In: URL: <https://hrcak.srce.hr/en/file/174669> (Stand 11.9.2023)

66. Ushida, Ema. (2005): „The Role of Students’ Attitudes and Motivation in Second Language Learning in Online Language Courses“. In: CALICO Journal (2005), Jg. 23, H. 1, S. 49–78. In: URL: <http://www.jstor.org/stable/24156232> (Stand 11.3.2023)
67. Yan, Jackie Xiu./ Horwitz, Elaine. (2008): „Learners’ Perceptions of How Anxiety Interacts With Personal and Instructional Factors to Influence Their Achievement in English: A Qualitative Analysis of EFL Learners in China“. In: Language Learning (2008), Jg. 58, H. 1, S. 151–183. In : URL : [https://www.researchgate.net/publication/227816464\\_Learners'\\_Perceptions\\_of\\_How\\_Anxiety\\_Interacts\\_With\\_Personal\\_and\\_Instructional\\_Factors\\_to\\_Influence\\_Their\\_Achievement\\_in\\_English\\_A\\_Qualitative\\_Analysis\\_of\\_EFL\\_Learners\\_in\\_China](https://www.researchgate.net/publication/227816464_Learners'_Perceptions_of_How_Anxiety_Interacts_With_Personal_and_Instructional_Factors_to_Influence_Their_Achievement_in_English_A_Qualitative_Analysis_of_EFL_Learners_in_China) (Stand 14.2.2023)
68. Yetis, Veda Aslim. (2012): „La production orale en langue étrangère: Vaincre l'anxiété“. In : Egitim Fakültesi Dergisi (2012), Jg. 35, H. 1, S. 145-166. In: URL: [https://www.researchgate.net/publication/318884072\\_La\\_production\\_orale\\_en\\_langue\\_etrangere\\_Vaincre\\_l%27anxiete](https://www.researchgate.net/publication/318884072_La_production_orale_en_langue_etrangere_Vaincre_l%27anxiete) (Stand 21.9.2022)
69. Yokochi, Laura. (2003): “Affective factors in second language acquisition: A critical review of the literature”. Morgantown: West Virginia University. In: URL: <https://www.proquest.com/openview/9cb189b51b9e48789ef5d4ee3089735e/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y> (Stand 8.8.2023)
70. Young, Dolly Jesusita. (1991): „Creating a Low-Anxiety Classroom Environment: What Does Language Anxiety Research Suggest?“ In: The Modern Language Journal (1991), Jg. 75, H. 4, S. 426-439. In: URL: <https://www.jstor.org/stable/329492> (Stand 16.5.2023)
71. Young, Dolly Jesuita. (1992): „Language Anxiety from the Foreign Language Specialist’s Perspective: Interviews with Krashen, Omaggio Hadley, Terrell, and Rardin“. In: Foreign Language Annals (1992), Jg. 25, H.2, S. 157–172. In: URL:

<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1944-9720.1992.tb00524.x> (Stand  
9.10.2023)

#### Internetquellen ohne Autor

72. URL1: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Angst>
73. URL2: [https://www.giz.de/de/downloads/giz2015-de-deutschland-in-den-auge-der-welt\\_2015.pdf](https://www.giz.de/de/downloads/giz2015-de-deutschland-in-den-auge-der-welt_2015.pdf)
74. URL3: [https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/priorities-2019-2024/promoting-our-european-way-life/statistics-migration-europe\\_hr#migracije-u-eu-i-iz-eu-a](https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/priorities-2019-2024/promoting-our-european-way-life/statistics-migration-europe_hr#migracije-u-eu-i-iz-eu-a)
75. URL4: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/5062/umfrage/entwicklung-der-auslaendischen-bevoelkerung-in-deutschland/#statisticContainer>
76. URL5: <https://podaci.dzs.hr/2022/hr/29030>



## Anhang

### **Einfluss der Angst auf die Motivation im DaF – Unterricht**

Liebe Schülerin, lieber Schüler,

bitte nimm dir etwa 20 Minuten Zeit, um den Fragenbogen auszufüllen. Die Teilnahme an diesem Fragebogen ist völlig anonym und freiwillig und alle Befragten, die an der Untersuchung teilnehmen werden, sind Schüler und Schülerinnen der ersten und dritten Klasse einiger Sekundarschulen in Zadar. Mit deiner Teilnahme trägst du dazu bei, Daten zum Angst- und Motivationsniveau im DaF-Unterricht zu verknüpfen und du ermöglichst somit auch ein besseres Verständnis der Schülereinstellungen. Die Ergebnisse dienen der Anfertigung meiner Masterarbeit an der Abteilung für Germanistik an der Universität Zadar.

Ich bedanke mich für deine Hilfe und Teilnahme!

Lana Lujak

#### ANHANG 1

1. Alter:
2. Schule und Klasse:
3. Geschlecht:
4. Wie lange lernst du Deutsch?
5. Hast du Deutsch woanders als in der Schule gelernt?
6. Wenn ja, wo hast du Deutsch gelernt?
  - a) Fremdsprachenschule:
  - b) Private Nachhilfe
  - c) Mithilfe der Familienmitglieder
  - d) Anderes: \_\_\_\_\_
7. Welche Note hast du in Deutsch?
8. Bist du der Meinung, dass diese Note deine Deutschkenntnisse realistisch wiedergibt?
9. Welche Note erachtest du als geeignet für deinen Kenntnisstand der deutschen Sprache?
10. Ich lerne Deutsch, weil...:
  - a) ...ich die Sprache schön finde
  - b) ...ich der Meinung bin, dass es später im Leben hilfreich für mich sein wird
  - c) ...ich es wegen des Schulprogramms lernen muss

- d) ...ich Familienmitglieder in Deutschland habe und mit ihnen kommunizieren möchte
- e) Anderes: \_\_\_\_\_

11. Welche Fremdsprache lernst du noch?

- a) Englisch
- b) Französisch
- c) Italienisch
- d) Spanisch
- c) \_\_\_\_\_

12. Wie findest du Deutsch im Vergleich zu anderen Fremdsprachen, die du lernst?

- a) Für mich ist es einfacher Deutsch zu lernen
- b) Für mich ist es schwerer Deutsch zu lernen

13. Wie viel Zeit verbringst du jede Woche, um Deutsch zu lernen?

- a) Weniger als eine Stunde
- b) Zwischen einer und drei Stunden
- c) Mehr als drei Stunden

14. Lernst du Deutsch nur mithilfe der Unterrichtsmaterialien?

- a) Ja
- b) Nein

15. Schaust du deutsche Serien, hörst du deutsche Musik, liest du Bücher auf Deutsch?

- a) Ja
- b) Nein

16. Findest du die Anzahl der Deutschstunden in der Schule ausreichend, um die deutsche Sprache lernen zu können?

- a) Ja
- b) Nein

17. Ich bin der Meinung, dass die Stundenzahl der deutschen Sprache in den Schulen:

- a) Erhöht werden sollte
- b) Reduziert werden sollte

18. Ich bin der Meinung, dass die Deutschkenntnisse später für mich sehr hilfreich sein werden

- a) Ja

b) Nein

19. Wenn du dir jetzt aussuchen könntest, welche Fremdsprache du lernen möchtest, würdest du dich wieder für Deutsch entscheiden?

a) Ja

b) Nein

20. Falls die Antwort NEIN war, erkläre bitte warum: \_\_\_\_\_

## ANHANG 2

Nach jeder Aussage werden dir fünf Zahlen (1,2,3,4,5) angeboten. Diese haben folgende Bedeutung: aufgeführte Zahl bedeutet Folgendes:

- 1- Stimme überhaupt nicht zu
- 2- Stimme nicht zu
- 3- Stimme weder zu noch nicht zu
- 4- Stimme zu
- 5- Stimme völlig zu

Nachdem du jeden Satz gelesen hast, kreise die Zahl ein, die auf dich zutrifft. Bei diesem Fragebogen gibt es keine falsche oder richtige Antwort.

1. Ich bin sehr motiviert, die deutsche Sprache zu lernen. 1-2-3-4-5
2. Meine Motivation hängt davon ab, was das Unterrichtsthema ist. 1-2-3-4-5
3. Die Themen mit denen wir uns am Unterricht beschäftigen, finde ich sehr interessant. 1-2-3-4-5
4. Im Unterricht beschäftigen wir uns ausschließlich mit den im Plan und Programm vorgegebenen Themen. 1-2-3-4-5
5. Ich würde gerne mehr Einfluss auf die Themenauswahl im Deutschunterricht nehmen können. 1-2-3-4-5
6. Im Deutschunterricht setzen wir neben dem Lehrbuch weitere Materialien sowie digitale Medien ein. 1-2-3-4-5
7. Ich bin der Meinung, dass digitale Medien im Unterricht zu wenig eingesetzt werden und dass man sie so viel wie möglich in die Bearbeitung von Lehrinhalten implementieren sollte. 1-2-3-4-5
8. Ich spüre den Druck, dass ich in den Prüfungen eine gute Note bekommen muss 1-2-3-4-5

9. Ich spüre diesen Druck aufgrund der Erwartungen meiner Eltern
10. Ich spüre diesen Druck aufgrund meiner Klassenkameraden
11. Ich spüre diesen Druck aufgrund meiner eigenen Erwartungen
12. Ich fühle mich ängstlich Deutsch zu sprechen, weil ich Angst habe, mich vor anderen Schülern und vor den Lehrern zu blamieren
13. Die Atmosphäre in der Klasse würde ich als entspannt beschreiben
14. Ich würde die Atmosphäre in der Klasse als kompetitiv beschreiben
15. Die Atmosphäre im Unterricht beeinflusst mich und meine Motivation
16. Im Deutschunterricht erhalte ich regelmäßig Feedback von meinem Lehrer zu meinen Kenntnissen, Erfolgen und Fortschritten
17. Das Lehrerfeedback zu meiner Beherrschung der deutschen Sprache hat eine motivierende Wirkung auf mich
18. Den Umgang des Lehrers mit den Schülern würde ich als freundlich und einfühlsam beschreiben
19. Ich schätze die Meinung des Lehrers sehr und möchte ihn nicht mit Unwissenheit enttäuschen
20. Menschen in meinem Umfeld (Eltern, Freunde, Lehrer) finden es gut, möglichst viele Fremdsprachen zu beherrschen
21. Persönlich bin ich der Meinung, dass es sehr wichtig ist, so viele Fremdsprachen wie möglich zu beherrschen
22. Meine Eltern ermutigen mich, Deutsch zu lernen
23. Meine Eltern betrachten die deutsche Sprache als sehr wichtiges Fach für meine Ausbildung und für meine Zukunft
24. Ich würde Deutsch lernen, auch wenn es kein Pflichtfach wäre
25. Ich kann mir vorstellen, in Zukunft aktiv die deutsche Sprache zu nutzen
26. Im Deutschunterricht bearbeite ich am liebsten die Aufgaben:
  - a) In Einzelarbeit
  - b) In Partnerarbeit
  - c) In Gruppenarbeit
27. Die größte Herausforderung und Belastung im Deutschunterricht ist für mich:
  - a) Die mündliche Prüfung

- b) Die schriftliche Prüfung
- c) Das Gespräch im Unterricht
- d) Die Gruppenarbeit
- e) Die Einzelarbeit

### ANHANG 3

Nach jeder Aussage werden dir fünf Zahlen (1,2,3,4,5) angeboten. Diese haben folgende Bedeutung:

- 1- Stimme überhaupt nicht zu
- 2- Stimme nicht zu
- 3- Stimme weder zu noch nicht zu
- 4- Stimme zu
- 5- Stimme völlig zu

Nachdem du jeden Satz gelesen hast, kreise die Zahl ein, die auf dich zutrifft. Bei diesem Fragebogen gibt es keine falsche oder richtige Antwort.

1. Im Deutschunterricht bin ich immer entspannt
2. Im Deutschunterricht bin ich immer gestresst
3. Ich werde verwirrt und nervös, wenn ich Deutsch sprechen muss
4. Ich habe Angst, dass sich meine Klassenkameraden über mich lustig machen, wenn ich einen Fehler mache
5. Ich habe Angst vor der Reaktion des Lehrers, wenn ich Deutsch sprechen muss
6. Es ist mir egal, ob andere Leute mich kommentieren, ihre Meinungen über meinen Wissensstand betreffen mich nicht
7. Ich verstehe nicht warum einige Schüler Angst im Fremdsprachenunterricht haben
8. Wenn ich jetzt mit einem Muttersprachler sprechen müsste, wäre ich sehr nervös und ängstlich
9. Wenn ich Deutsch spreche, habe ich Angst, dass jemand auf meine Fehler hinweisen wird
10. Ich fürchte dumm zu klingen, falls ich einen Redefehler mache
11. Wenn ich mich auf Deutsch verständigen muss, bin ich gestresst, weil ich über die Regeln und die Reihenfolge der Wörter im Satz nachdenke
12. Ich mache mir keine Sorgen, Fehler im Deutschunterricht zu machen

13. Es ist mir peinlich, mich freiwillig zu Wort im Deutschunterricht zu melden
14. Ich fühle mich sehr unangenehm, wenn ich vermute, dass ich aufgefordert werden könnte, im Deutschunterricht zu sprechen
15. Ich bekomme Panik, wenn ich unvorbereitet sprechen muss
16. Wenn ich eine mündliche Prüfung haben soll, bekomme ich solche Angst, dass ich alles vergesse, wofür ich gelernt habe
17. Wenn ich mich gut vorbereite, habe ich keine Angst vor einer mündlichen Prüfung
18. Wenn ich eine schriftliche Prüfung habe, habe ich keine Angst
19. Ich habe Angst und/oder Scham, mich zu melden und im Deutschunterricht zu kommunizieren
20. Wenn ich in der Schule Deutsch spreche, fühle ich mich nie selbstsicher
21. Ich habe das Gefühl, dass andere Klassenkameraden Deutsch viel besser als ich können
22. Wenn der Lehrer mich korrigiert, bin ich sehr ängstlich
23. Die Stimmung des Lehrers beeinflusst mich und mein Angstniveau stark
24. Ich habe das Gefühl, dass die Angst mich lähmt und mir nicht erlaubt, meinen wahren Wissensstand zu zeigen
25. Ich habe das Gefühl, dass Angst sich positiv auf mich auswirkt und mich dazu bringt, härter zu arbeiten und bessere Ergebnisse zu erzielen
26. Ich habe das Gefühl, dass der Stoff zu schnell geht und ich nicht alles beherrschen kann, was gefordert wird
27. Ich werde sehr nervös und ängstlich, wenn ich nicht verstehe, was der Lehrer sagt
28. Ich wünsche mir oft, dass ich nicht zum Deutschunterricht gehen müsste
29. Ich bin sehr glücklich, wenn ich Deutschunterricht habe und gehe glücklich und begeistert in den Unterricht

## Zusammenfassung

### Einfluss der Angst auf die Motivation im DaF-Unterricht

Die Kommunikation hat sich durch jahrelange Arbeit und Forschung in der Glottodidaktik als das wichtigste und grundlegende Ziel des Fremdsprachenunterrichts herausgestellt. Es wurde auch erkannt, dass viele Faktoren einen Einfluss auf die Qualität des Lernens und die Zufriedenheit haben. Einer der wichtigsten davon sind Motivation und Angst. Genau aus diesem Grund wurde im Rahmen dieser Masterarbeit eine Untersuchung unter Schülern der ersten und dritten Klassen zweier Sekundarschulen in Zadar durchgeführt, deren Fokus gerade auf Angst und Motivation beim Erlernen von Deutsch als Fremdsprache lag. Das Ziel war es unter anderem herauszufinden, wie sich Angst und Motivation im Unterricht manifestieren und ob es einen Einfluss von Angst auf die Motivation gibt. Die Forschungsergebnisse zeigten, dass Angst die Motivation beeinflusst und zwar, dass es sich um einen negativen Einfluss handelt.

Schlüsselwörter: Angst, Motivation, Deutsch als Fremdsprache, Unterricht

## Sažetak

### Utjecaj straha na motivaciju na nastavi njemačkog kao stranog jezika

Komunikacija se godinama rada i istraživanja u glotodidaktici isprofilirala kao glavni i temeljni cilj nastave stranih jezika. Također se osvijestilo kako brojni faktori imaju utjecaj na kvalitetu učenja i zadovoljstvo, a jedni od najvažnijih među njima su motivacija i strah. Upravo zbog toga se u sklopu ovog diplomskog rada provelo istraživanje među učenicima prvih i trećih razreda dvije srednje škole u Zadru, čiji se fokus odnosio na strah i motivaciju tijekom učenja njemačkog kao stranog jezika. Cilj je bio otkriti, između ostalog, kako se strah i motivacija manifestiraju u nastavi te postoji li utjecaj straha na motivaciju. Rezultati istraživanja su pokazali da strah utječe na motivaciju kao i da se radi o negativnom utjecaju.

Ključni pojmovi: strah, motivacija, njemački kao strani jezik, nastava



## Summary

### The influence of fear on motivation in the teaching of German as a foreign language

In the field of glottodidactics, communication has emerged as the main and fundamental goal of foreign language teaching. Furthermore, research has shown not only that numerous emotional factors have an influence on the quality of learning and satisfaction, but also that motivation and fear should be considered as two of the most important among them. As part of this master's thesis, research was conducted among first and third grade students of two high schools in Zadar, focusing precisely on fear and motivation during the learning of German as a foreign language. The primary goal, among other goals, was to investigate how fear and motivation manifested in these classes and to explore the influence of fear on students' motivation. The results of the research showed that fear does in fact have a negative influence on motivation.

Keyword: fear, motivation. German as foreign language, teaching