

Sprechangst und positive Emotionen im DaF-Unterricht

Empirische Studie der didaktischen Ausgangspunkte

Language Anxiety and Language Enjoyment in Learning German as a Foreign Language – An Empirical Study of Didactic Premises

Författare: Annaklara Björk

Nivå: Grundnivå

Kursnamn: Tyska: Examensarbete

Kurskod: TY2007

Högskolepoäng: 15 hp

Handledare: Sylvi Elsner

Institution: Institutionen för språk, litteratur och lärande

Examinator: Anneli Fjordevik

Examinationsdatum: 2024-01-04

Sprechangst und positive Emotionen im DaF-Unterricht

Vid Högskolan Dalarna finns möjlighet att publicera examensarbetet i fulltext i DiVA. Publiceringen sker Open Access, vilket innebär att arbetet blir fritt tillgängligt att läsa och ladda ned på nätet. Därmed ökar spridningen och synligheten av examensarbetet.

Open Access är på väg att bli norm för att sprida vetenskaplig information på nätet. Högskolan Dalarna rekommenderar såväl forskare som studenter att publicera sina arbeten Open Access.

Jag/vi medger publicering i fulltext (öppet tillgänglig på nätet, Open Access):

Ja

Nej

Inhaltsverzeichnis

Abstract

Schlüsselwörter

1	Einleitung.....	1
1.1	Ziel der Arbeit und Fragestellungen	3
1.2	Aufbau der Arbeit	3
2	Theoretischer Rahmen	3
2.1	Historischer Rückblick im Fremdsprachenunterricht	3
2.2	Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen.....	4
2.3	Lehrplan für moderne Sprachen ins Gymnasium	5
2.4	Fremdsprachenverwendungsangst (FSVA)	6
2.5	Foreign Language Enjoyment (FLE)	7
2.6	Didaktische Ausgangspunkte.....	8
2.6.1	Verwendung der Zielsprache	8
2.6.2	Atmosphäre im Klassenraum	9
2.6.3	Mündliche Aufgaben und Lehrinhalt	10
2.6.4	Fehlerkorrektur und Fehlertoleranz.....	11
3	Methode	12
3.1	Methodenwahl.....	12
3.1.1	Interviews	13
3.1.2	Auswahl der Lehrkräfte.....	14
3.1.3	Durchführung	15
3.2	Ethische Überlegungen	16
3.3	Reliabilität und Validität.....	16
4	Resultat der Interviews.....	17
4.1	ProbandIn 1	17
4.2	ProbandIn 2	20
4.3	ProbandIn 3	23
5	Analyse des Resultats.....	26
5.1	Verwendung der Zielsprache	26
5.2	Atmosphäre im Klassenraum	27

Sprechangst und positive Emotionen im DaF-Unterricht

5.3	Mündliche Aufgaben und Lehrinhalt	28
5.4	Fehlerkorrektur und Fehlertoleranz	30
6	Zusammenfassung der Ergebnisse	31
7	Abschließende Anmerkungen	33
Literaturverzeichnis		
Anhang 1 Interviewguide		
Anhang 2 Information und Einwilligungserklärung		

Abstract

Diese Examensarbeit beschäftigt sich mit den Fragestellungen, wie Lehrkräfte im schwedischen gymnasialen DaF-Unterricht Fremdsprachenverwendungsangst dämpfen, Foreign Language Enjoyment fördern und anhand welcher didaktischen Ausgangspunkte dies geschieht. Mit einer qualitativen Methode wurden 3 Lehrkräfte befragt. Die Ergebnisse zeigen, dass die häufige Verwendung der Zielsprache, eine kooperative Atmosphäre im Klassenraum, ein variiertes Lehrinhalt und eine Lernatmosphäre, in der Fehler ein natürlicher Bestandteil des Unterrichts sind, alle eine Rolle spielen.

Schlüsselwörter

Fremdsprachenverwendungsangst, Foreign Language Enjoyment, DaF-Unterricht, Lehrkräfte, Fremdsprachendidaktik, Didaktische Ausgangspunkte

1 Einleitung

Im heutigen Fremdsprachenunterricht spielt die Kommunikationsfertigkeit der SchülerInnen eine zentrale Frage. Im schwedischen gymnasialen Lehrplan¹ für moderne Sprachen kann man betreffend des Ziels des Faches lesen: „Eleverna ska ges möjlighet att interagera i tal och skrift samt producera talat språk och olika texter, på egen hand och tillsammans med andra, och med stöd av olika hjälpmedel och medier.“ (Skolverket 2010, S. 2).

Granfeldt et al. haben 122 SchülerInnen in der schwedischen Grundschule in Bezug auf ihre mündlichen Fertigkeiten Ende der 9. Klasse in der jeweiligen aktuellen Fremdsprache (Deutsch, Französisch oder Spanisch) untersucht. (Granfeldt et al. 2023, S. 91, 98). Die Ergebnisse wurden mit dem erwarteten Niveau A2.1 im gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GeRS) verglichen. Sie zeigten, dass 47% der SchülerInnen, mit der gewählten Fremdsprache Deutsch, nicht das erwartete Niveau A2.1 erreicht hatten. (Granfeldt et al. 2023, S. 105). Die Lernenden sollten auch die Aussage: „I have done tasks like this one many times before“, in der Kategorie 1–5 bewerten. Die Kategorie 5 bedeutete „No, definitely not“ und Kategorie 1 ausdrückte „Yes, absolutely“. Gut 60% der SchülerInnen haben die Kategorie 4 oder 5 gewählt. (Granfeldt et al. 2023, S. 107). Diese wissenschaftliche Studie ergab also, dass fast die Hälfte der SchülerInnen nicht genug mündliche Fertigkeiten hatten und außerdem scheint es so zu sein, dass die Lernenden, mit der gewählten Fremdsprache Deutsch, oft ungewohnt sind, mündlich in der Fremdsprache zu sprechen.

Frei zu sprechen, kann für viele Lernenden mit einem starken Gefühl von Angst verbunden sein. Deshalb ist es wichtig, im Unterricht Strategien zu verwenden, um diese Gefühle zu reduzieren und das sprachliche Selbstbewusstsein bei den Lernenden zu erhöhen. Eine häufige Verwendung der Zielsprache kann zum Beispiel die Sprechangst dämpfen (Skolverket 2018b, S. 10).

¹ In dieser Examensarbeit verwende ich den deutschen Begriff *Lehrplan* in Bezug auf den schwedischen Begriff *ämnnesplan*.

Der Wille zu kommunizieren und dessen Gegenpol Sprechangst sind beide von großer Bedeutung für die mündliche Sprachentwicklung der Lernenden (Skolverket 2018b, S. 1). Sprechangst und Sprechhemmungen sind ein häufig vorkommendes Phänomen im Fremdsprachenunterricht (Skolverket 2018b, S. 10). Angst darüber, die Fremdsprache im Klassenzimmer zu verwenden, wird mit dem Begriff *Fremdsprachenverwendungsangst* (FSVA) benannt (engl. FLCA; Foreign Language Classroom Anxiety oder nur FLA; Foreign Language Anxiety). Ich verwende in der vorliegenden Arbeit den deutschen Begriff *Fremdsprachenverwendungsangst* (FSVA), weil sie sich mit Deutsch als Fremdsprache (DaF) beschäftigt und in der entsprechenden Forschung dazu dieser Begriff geläufiger ist (im Vergleich zu seinem englischen Äquivalent).

Die ersten Studien, die sich mit der Rolle von Emotionen beim Fremdspracherwerb beschäftigt haben, wurden erst in den 1970er Jahren veröffentlicht (Kiński 2021, S. 106). In den 1980er Jahren erschienen bedeutende Studien zur Fremdsprachenverwendungsangst. Erst fast 30 Jahre später wurde der Begriff *Foreign Language Enjoyment* (FLE) eingeführt (Dewaele & MacIntyre 2014, S. 242 f; Kiński 2021, S. 106). Ich verwende in der vorliegenden Arbeit den englischen Begriff *Foreign Language Enjoyment* (FLE), weil ich in der Forschung keinen entsprechenden Begriff auf Deutsch gefunden habe. Im Gegenteil zum Begriff FSVA, der sich auf negative Emotionen konzentriert, beschäftigt sich FLE mit den positiven Emotionen.

Die Forschung im Gebiet FSVA hat sich überwiegend auf die Sichtweise der SchülerInnen konzentriert (Inada, 2021, S. 33). Forschung in diesem Bereich im schwedischen DaF-Unterricht fehlen weiterhin. Deshalb ist es interessant herauszufinden, wie die Lehrkräfte mit FSVA und FLE im Unterricht arbeiten.

1.1 Ziel der Arbeit und Fragestellungen

Das Ziel dieser Arbeit ist es, darzulegen, inwiefern Lehrkräfte sich mit FSVA und FLE im DaF-Unterricht auseinandersetzen. Konkret sollen den Fragen nachgegangen werden, wie:

- Lehrkräfte im schwedischen gymnasialen DaF-Unterricht FSVA dämpfen und FLE fördern?
- anhand welcher didaktischen Ausgangspunkte dies geschieht?

Methodisch werden diese Fragestellungen mithilfe von 3 Interviews mit DaF-Lehrkräften beantwortet.

1.2 Aufbau der Arbeit

Im folgenden Kapitel 2 wird zunächst, der theoretische Rahmen anhand eines historischen Rückblicks der Fremdsprachendidaktik präsentiert. Danach werden wichtige Begriffe wie z.B. FSVA und FLE näher erläutert. Weiter werden im Kapitel 2 aktuelle Theorien im vorliegenden Forschungsbereich präsentiert. In Kapitel 3 wird die Methode beschrieben und die Methodenwahl wird motiviert. In Kapitel 4 werden die Ergebnisse der Interviews vorgestellt. Danach folgt in Kapitel 5 eine Analyse der Interviews. Kapitel 6 enthält eine Zusammenfassung der Ergebnisse. Schließlich werden im Kapitel 7 einige Vorschläge für weitere Forschung präsentiert.

2 Theoretischer Rahmen

2.1 Historischer Rückblick im Fremdsprachenunterricht

Laut Roche stand im 19. Jahrhundert die Grammatik-Übersetzungsmethode im Zentrum des Fremdsprachenunterrichts. Wie der Name der Methode andeutet, war das Ziel des Unterrichts, die Grammatik zu beherrschen und die Übersetzung war die Methode des Unterrichts. (Roche 2020, S. 15 f). In den 40er und 50er Jahren des 20. Jahrhunderts erschien im Fremdsprachenunterricht die audiolinguale Methode, die ein behavioristisches Verfahren ist. In dieser Methode ist ein zentraler Punkt, dass die Lernenden die Fremdsprache lernen, indem sie die gehörte Sprache imitieren. Diese Methode stellt fest, dass der Fremdspracherwerb ähnlich den

Prinzipien des Erstspracherwerbs bei Kindern ist. (Roche 2020, S. 17 f). Danach erschien ein kognitivistisches Unterrichtsverfahren, wo die Selbstständigkeit des Lernens im Zentrum stand, auch Lernerautonomie genannt. Das kognitivistische Lernverfahren meint, dass der Fremdspracherwerb ein komplexer Prozess ist. (Roche 2020, S. 21).

Roche stellt fest, dass die *kommunikative Sprachdidaktik* ist, der zentralste Ansatz der Periode von 1970 bis 2000. In diesem Modell betrachtet man die Lehrkräfte nicht mehr als die Allwissenden, die den gesamten Prozessen steuern sollen. Die Lernenden können selbst ihre Bedürfnisse vertreten. In diesem Ansatz gilt das Lehrbuch nicht mehr als das einzige grundlegende Lehrmaterial im Unterricht, sondern soll mit anderen Quellen im Unterricht kombiniert werden. (Roche 2020, S. 29 f).

2.2 Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen

Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen (GeRS) ist eine gemeinsame Basis für den Sprachunterricht in ganz Europa. Der GeRS ist die Grundlage für die Entwicklung von Kurs- und Lehrplänen, Prüfungen und Lehrwerken des Sprachunterrichts in Europa. Der Referenzrahmen beschreibt umfassend, welche Kenntnisse und Fertigkeiten Fremdsprachenlerner entwickeln müssen, um kommunikativ erfolgreich zu handeln (Skolverket 2007, S. 1)². Der Ansatz im GeRS ist hauptsächlich handlungsorientiert. Dieser Begriff wird im GeRS wie folgt beschrieben: „den betraktar människor som använder eller lär sig ett språk som „sociala aktörer“, d.v.s. samhällsmedlemmar som under vissa omständigheter och i särskilda miljöer och sammanhang måste klara av vissa uppgifter (varav en del är språkrelaterade).“ (Skolverket 2007, S. 9).

² Ich verwende die schwedische Fassung, denn diese Arbeit beschäftigt sich mit dem schwedischen Schulsystem.

Der GeRS stellt fest, dass Sprachhandlungen in einem breiteren sozialen Kontext betrachtet werden sollen. Der handlungsorientierte Ansatz berücksichtigt auch die kognitiven und die emotionalen Möglichkeiten. Die Teilnehmenden im Sprachunterricht machen in kommunikativen Aktivitäten Erfahrungen. Diese Erfahrungen können zur Verstärkung oder zu Veränderung der Kompetenzen führen (Skolverket 2007, S. 9). Laut Bardel beschreibt nicht der GeRS vor, wie genau der Unterricht aussehen soll, dass müssen die Lehrkräfte und die LehrwerkeverfasserInnen selbst entscheiden (Skolverket 2018a, S. 5).

2.3 Lehrplan für moderne Sprachen ins Gymnasium

Im schwedischen Lehrplan für das Gymnasium in Deutsch als Fremdsprache, Lehrplan für moderne Sprachen, kann man betreffend des Ziels des Faches lesen: „Eleverna ska ges möjlighet att, genom språkanvändning i funktionella och meningsfulla sammanhang, utveckla en allsidig kommunikativ förmåga.“ (Skolverket 2010, S. 2). Noch weiter steht:

Undervisningen ska i allt väsentligt bedrivas på målspråket. I undervisningen ska eleverna få möta talat och skrivet språk av olika slag samt få sätta innehållet i relation till egna erfarenheter och kunskaper. Eleverna ska ges möjlighet att interagera i tal och skrift samt producera talat språk och olika texter, på egen hand och tillsammans med andra, och med stöd av olika hjälpmedel och medier. Undervisningen ska dra nytta av omvärlden som en resurs för kontakter, information och lärande [...]. (Skolverket 2010, S. 2)

Es zeigt sich im schwedischen Lehrplan, genauso wie im GeRS, dass sie von der *kommunikativen Sprachdidaktik* beeinflusst sind, und die kommunikativen Fertigkeiten tragen eine wichtige Rolle. Der schwedische Lehrplan stellt fest, dass verschiedene Lehrmittel verwendet werden sollen im Vergleich mit der *kommunikativen Sprachdidaktik*, die auch die Bedeutung von mehreren Lehrmaterialien hervorhebt.

2.4 Fremdsprachenverwendungsangst (FSVA)

FSVA bezieht sich auf die Angst, die im Klassenraum beim Fremdsprachenunterricht auftreten kann. Im Jahre 1986 definierten Horwitz, Horwitz und Cope den englischen Begriff *Foreign Language Anxiety* (FLA) wie folgt: „a distinct complex of self-perceptions, beliefs, feelings, and behaviors related to classroom language learning arising from the uniqueness of the language learning process“ (Horwitz, Horwitz und Cope 1986, S. 127 f). Horwitz, Horwitz und Cope unterteilen den Begriff in *Sprechangst*, *Prüfungsangst* und *soziale Angst*. Sprechangst handelt von der Angst vor der Kommunikation mit anderen Menschen. Lernenden, die im Normalfall nicht gern in Gruppen sprechen, erleben oft noch größere Probleme im Fremdsprachenunterricht, weil sie in dieser Situation wenig Kontrolle haben; hinzukommt, dass ihre Ergebnisse ständig beurteilt werden. Soziale Angst bedeutet, dass man Angst hat, von anderen beurteilt zu werden und deshalb vermeidet man solche Situationen. Man vermutet, dass man will, von anderen Menschen negativ beurteilt werden. (Horwitz, Horwitz und Cope 1986, S. 127 f). Diese Arbeit konzentriert sich auf die Angst, die bei der Verwendung der Zielsprache in der mündlichen Interaktion und Kommunikation im Klassenraum auftreten kann. Diese Studie grenzt sich deshalb vom Begriff Prüfungsangst ab und die Prüfungsangst wird nicht genauer untersucht.

Inozemtseva beschreibt, dass die ForscherInnen im aktuellen Bereich sich darüber einig sind, dass die FSVA als *situationsspezifische Angst* zu betrachten sei. Die situationsspezifische Angst wird als Angst verstanden, die in bestimmten Situationen auftreten. (Inozemtseva 2016, S. 55). Kiński beschreibt, wie diese situationsspezifische FSVA in einem Raum entsteht, wo die Kommunikation zwischen Lehrkräften und Studierenden stattfindet (Kiński 2021, S. 108). Laut Inozemtseva ist die Angst im Bereich des Fremdsprachenlernens eine störende Variable (Inozemtseva 2016, S. 54). Fischer ist der gleichen Meinung und beschreibt, dass die Angstsituation die ganze Energie in Anspruch nimmt. Die Folge ist, dass die fremdsprachlichen Kompetenzen sich nicht entfalten können (Fischer 2005, S. 39). Die Forschung zeigt, dass die Sprechangst üblicher bei

Lernschwachen, Anfängern und jüngeren Lernenden ist (Zachariasz-Janik 2020, S. 347 f.).

Zachariasz-Janik beschreibt, dass die Lernenden bei FSVA die Situation, in der sie sprechen müssen, als stressig empfinden. Das Gefühl von Angst kann Körperfunktionen negativ beeinflussen mit zum Beispiel erhöhten Herzfrequenzen und verstärkte Atmung. Es ist aber nicht nur Körperfunktionen, die beeinflusst werden, sondern auch Verstandes- und Verhaltensfunktionen können nicht normal funktionieren, mit unter anderem Black-Outs, Konzentrationsschwierigkeiten und selbstkritischen Gedanken als Folge. (Zachariasz-Janik 2020, S. 348).

2.5 Foreign Language Enjoyment (FLE)

MacIntyre und Gregersen introduzierten die positiven Emotionen im Fremdsprachenerwerb und sie meinen, dass positive Emotionen, es den Lernenden ermöglichen, die Sprache zu absorbieren und den Fokus zu erweitern. Negative Emotionen, wie z.B. FSVA, produzieren das Gegenteil. (MacIntyre & Gregersen 2012, S. 193, 210 f). Wenn die Lernenden positive Spannung und Interesse im Fremdsprachenunterricht fühlen, ermöglichen diese positive Emotionen einen erweiterten Fokus (MacIntyre & Gregersen, 2012, S. 200).

Dewaele & MacIntyre meinen, dass in Bezug auf FLE im Fremdsprachenunterricht zu erzeugen, sind die Entwicklung von zwischenmenschlichen Beziehungen und das Erzielen kontinuierlicher Fortschritte Schlüsselbegriffe: „the process of language learning will implicate the two key sources of enjoyment: developing interpersonal relationships and making progress toward a goal.“ (Dewaele & MacIntyre 2014, S. 242).

Laut Kiński sind FLE und FSVA keine entgegengesetzten Werte im heutigen Forschungsstand. Wenige oder keine Angstgefühle beim Fremdsprachenunterricht, bedeuten nicht unbedingt das Auftreten von FLE vorausgesetzt werden können, sondern dass die Lehrpersonen und ihre Verhaltensweisen im Klassenraum eine

wichtige Funktion auf die positiven und negativen Emotionen haben. (Kiński 2021, S. 109). Damit wird es auch wichtig, welche Methoden die Lehrpersonen nutzen, um die positiven Emotionen zu erhöhen und die negativen Emotionen zu dämpfen.

Dewaele und MacIntyre beschreiben die Bedeutung der Freude beim Fremdspracherwerb wie folgt: „Enjoyment might be the emotional key to unlocking the language learning potential of adults and children alike; if a teacher, parent, friend, or mentor creates an enjoyable context, they likely have gone a long way towards facilitating learning.“ (Dewaele & MacIntyre 2014, S. 261). Sie meinen, dass FLE und FSVA verschiedene Dimensionen sind und ihre Forschungsergebnisse zeigten, dass FLE üblicher als FSVA war. (Dewaele & MacIntyre 2014, S. 265)

Forschung zeigt, dass die Lehrkräfte sich eher auf die Faktoren konzentrieren, die FLE bei SchülerInnen steigern können, statt sich allzu sehr auf die Angstreduktion zu fixieren. (Kiński 2021, S. 118 f, Dewaele et al. 2017, S. 694). Kiński studierte, inwiefern sich verschiedenes Lehrkraftverhalten auf FLE und FSVA bei 584 Englischlernenden an polnischen Oberschulen auswirkte. Die Forschungsergebnisse zeigten, dass die Auswirkung des Lehrkraftverhaltens auf die positiven Emotionen, FLE, von Lernenden stärker war als die Auswirkung des negativen Verhaltens, FSVA (Kiński 2021, S. 110, 118).

2.6 Didaktische Ausgangspunkte

In diesem Teil folgt die Beschreibung einiger didaktischen Ausgangspunkte, die FSVA dämpfen können und/oder FLE fördern.

2.6.1 Verwendung der Zielsprache

Eine häufige Verwendung der Zielsprache im Fremdsprachenunterricht kann FSVA dämpfen (Skolverket 2018b, S. 9 f). Laut Nilsson ist der Fremdsprachenunterricht sehr wichtig für die SchülerInnen, da es oft die einzige Möglichkeit ist, wo die SchülerInnen der Fremdsprache üben können (Skolverket 2018c, S. 3), im

Vergleich mit der englischen Sprache, die den Lernenden häufig im Alltagsleben begegnen in Bezug auf z.B. Filme und digitale Medien. Wenn die Zielsprache im allgemein im Klassenraum verwendet wird, und nicht nur als ein Lernziel, die Lernenden erzeugen müssen, erhalten die Lernenden mehr positive Motivation die Zielsprache zu lernen und auffassen die Sprache mehr als ein geeignetes Kommunikationsmittel (Littlewood & Yu, 2011, S. 66).

Skolinspektionen publizierte 2022 eine Qualitätsuntersuchung von 34 Schulen in den schwedischen Grundschulen. Etwa 2/3 von den Schulen in der Untersuchung mussten ihren Unterricht in Bezug auf die Kommunikation und die Verwendung der Zielsprache im Unterricht entwickeln. Wenn die Lernenden mündlich kommunizierten handelte es sich oft um stereotypische mündliche Übungen, zum Beispiel über das Wetter oder zu beschreiben, was sie angezogen haben. Mündliche oder schriftliche Übungen direkt aus dem Lehrmittel, kamen am meisten vor. Skolinspektionen stellte fest, dass eine Voraussetzung die kommunikativen Fertigkeiten verbessern zu können, ist, viele Gelegenheiten zu haben, die Zielsprache zu verwenden. (Skolinspektionen 2022, S. 5 f).

2.6.2 Atmosphäre im Klassenraum

Eine angstfreie Lernatmosphäre zu erschaffen, ist notwendig, um FSVA zu dämpfen (Zachariasz-Janik 2020, S. 349; Atas 2014, S. 963).

MacIntyre und Gregersen meinen, dass die Lehrkräfte eine Lernatmosphäre im Klassenraum erzeugen sollen, die positive Emotionen ermöglicht und darauf fokussiert. Sie meinen weiter, dass die Widerstandsfähigkeit der Lernenden gegen zum Beispiel stressige Situationen mit Hilfe von den Lehrkräften erlernt, werden können. Laut MacIntyre und Gregersen können die positiven Emotionen im Klassenraum verstärkt werden durch die Unmittelbarkeit der Lehrperson. Der Lehrkraft soll streben, um die physische und psychologische Distanz zu vermindern. Z.B durch Gestikulieren, Augenkontakt mit Lernenden, verwenden

persönliche Beispiele, Fragen stellen, verwenden verschiedene Tonfälle und Humor im Unterricht. (MacIntyre & Gregersen 2012, S. 209).

Laut MacIntyre und Gregersen haben die Lehrkräfte eine wichtige Funktion, um positive Emotionen und „Team-building“ in der Gruppe zu erschaffen. Die Lehrpersonen können, mit positivem Feedback und eine positive Sprache, eine funktionierende Gruppe erschaffen. (MacIntyre & Gregersen 2012, S. 210).

2.6.3 Mündliche Aufgaben und Lehrinhalt

Laut Zachariasz-Janik (Zachariasz-Janik 2020, S. 351) gibt es verschiedene Unterrichtsideen sowohl für die Förderung der Monologe als auch der Dialoge im Unterricht. Sie erwähnt für das monologische Sprechen unter anderem Präsentationen der Ergebnisse der Gruppenarbeit, Mini-Monologe und 5-Sätze-Reden. Das dialogische Sprechen, wo die Lernenden auch die Reaktion der Hörer beachten müssen, können unter anderem durch Rollenspiele, Diskussionsreden, Debatten und Improvisationen geübt werden. (Zachariasz-Janik 2020, S. 351). Zachariasz-Janik ist der Meinung (Zachariasz-Janik 2020, S. 351 f), dass das Unterrichtsprinzip: Denken, Austauschen und Vorstellen eine gute Methode ist. Diese Form von kooperativem Lernen bedeutet, dass die Lernenden zuerst Zeit für das individuelle Nachdenken haben. Danach folgt der Austausch mit anderen SchülerInnen, so dass die Lernenden sicherer werden, und schließlich den Mut haben, in der Vorstellungsphase zu präsentieren. Am wichtigsten ist, dass die Klasse zum Team wird, in dem alle Lernenden integriert sind (Zachariasz-Janik 2020, S. 351 f). Um das Sprechen zu fördern, sollen zum Beispiel Übungen wie Partnerarbeit, Kleingruppenarbeit, Rollenspiele, Debatten in den Unterricht fest integriert werden (Zachariasz-Janik 2020, S. 349 f).

MacIntyre und Gregersen meinen, wenn es den Lehrkräften gelungen ist, die Freude und Interesse der Lernenden zu wecken, zum Beispiel mit Hilfe von passenden Übungen im Unterricht, dann sind positive Emotionen der SchülerInnen erzielen. (MacIntyre & Gregersen 2012, S. 210 f).

Fischer meint, dass dramapädagogische Aufwärmübungen einfach im Unterricht integriert werden können (Fischer 2023, S. 1). Fischer hat eine Studie mit 43 Lernenden durchgeführt. 10 - 15 Minuten (von 90 Minuten) wurden zu Beginn jeder Stunde für diese Aufwärmübungen geeignet (Fischer 2023, S. 6). Das Ergebnis der Studie zeigte, dass sich FSVA der Lernenden reduzierte. Man muss aber beachten, dass es eine kleine Studie ist, die in einem kurzen Zeitraum durchgeführt war (Fischer 2023, S. 1).

Laut Kiński sind die Lernmaterialien ein wichtiges Element, um eine entsprechende Lernatmosphäre zu erschaffen. Sie sollten für die Lernenden attraktiv sein. Die Lehrkräfte müssen die Lehrinhalte so gestalten, dass sie die Aktivität und Interesse der SchülerInnen erwerben und behalten. (Kiński 2021, S. 109).

Skolinspektionen stellt fest, dass Lernmaterialien von Diversität geprägt sein sollen. Die Lehrkräfte sollten nicht nur Übungen aus dem Lehrbuch benutzen, sondern sollen verschiedenen Quellen verwenden, wie zum Beispiel Musik, soziale Medien und anderes authentisches Material. Die Digitalisierung bietet heute unendliche Möglichkeiten, authentisches Material im Unterricht zu verwenden und mit Menschen der Länder, wo die Zielsprache gesprochen wird, in Kontakt zu kommen. (Skolinspektionen 2022, S. 30, S. 34). Laut Skolinspektionen sollen die Interessen der Lernenden Ausgangspunkt des Unterrichts sein (Skolinspektionen 2022, S. 24).

2.6.4 Fehlerkorrektur und Fehlertoleranz

Laut Springob sind sprachliche Fehler im Fremdsprachenunterricht immer anwesend und die Lehrkräfte müssen mit diesen Fehlern umgehen. In mitteilungsbezogenen Aufgaben, wie zum Beispiel Rollenspiel oder Diskussionen können die Fehlertoleranz höher sein und korrigiert werden, wenn die Äußerung sonst missverständlich wird. Die Lernenden erwarten sich Feedback und bei Üben sind eine klare Korrektur notwendig, um die Weiterentwicklung zu fördern. (Springob 2017, S. 152 ff).

Zachariasz-Janik meint wie Springob, dass der Fehlerkorrektur im Fremdsprachendidaktik einen natürlichen Bestandteil ist. Die Lehrkräfte sollen den Nutzen von Fehler der Lernenden bewusst machen und damit FSVA der SchülerInnen dämpfen. Wenn man in kooperativem Milieu und zusammen mit Fehlern umgeht, dann können sogar Fehler und Fehlerkorrektur einen positiven Wert haben. (Zachariasz-Janik 2020, S. 349). Skolinspektionen beschreibt auch, dass die Fehler einen Ausgangspunkt für das Lernen sein können. Wenn die Lernatmosphäre in der Unterrichtsgruppe von Gemeinschaft und Freude geprägt ist, verwendet man die Fehler in der Entwicklung und können sogar in Hinsicht auf die Fehlerkorrektur positiven Gefühle beim Lernen erschaffen. (Skolinspektionen 2022, S. 30).

Laut Bardel soll die Zielsprache im Zentrum stehen und sie ist der Ansicht, dass es wichtig sei, nicht zu hohe Anforderungen in Bezug auf eine fehlerfreie Sprache zu haben, so dass der Wille zu kommunizieren und der Mut, es zu versuchen, nicht verschwinden. (Skolverket 2018a, S. 10). Inozemtseva beschreibt, wenn Lernende sich zu sehr auf die Korrektheit der Sprache konzentrieren, ist das Ergebnis oft, dass zu wenig gesprochen wird (Inozemtseva 2016, S. 168).

Kiński meint auch, dass man eine Lernatmosphäre erzielen soll, wo die Lernenden mit der Sprache experimentieren und auch Fehler machen können, als einen natürlichen Bestandteil des Unterrichts (Kiński 2021, S. 109).

3 Methode

3.1 Methodenwahl

Laut Riemer ist in der empirischen Fremdsprachenforschung Befragung eine übliche Methode. Es beruht teils darauf, dass es eine passende Methode ist, um die Ansichten der Lehrenden und Lernenden zu erhalten, teils darauf, dass „Erfahrungen, Einstellungen, Motivationen oder Haltungen von Lehrenden und Lernenden“ schwer zu beobachten sind. (Riemer 2016, S. 155). Diese

Examensarbeit beschäftigt sich mit den Fragestellungen, sowohl wie die Lehrkräfte im schwedischen gymnasialen DaF-Unterricht FSVA dämpfen und FLE fördern als auch anhand welcher didaktischen Ausgangspunkte dies geschieht. Aus diesem Grund wird in dieser Arbeit eine Befragungsmethode zur Datenerhebung verwendet.

In dieser Studie wurde ein qualitativer Forschungsansatz gewählt. Eine qualitative Inhaltsanalyse eignet sich gut für komplexe Unterrichtsfelder, wie zum Beispiel Interviews. Laut Burwitz-Melzer und Steininger gibt es 2 Formen der qualitativen Inhaltsanalyse; die deduktive und die induktive Analyse. In der deduktiven Analyse bildet man die Kategorien mit Hilfe von der Theorie. Im induktiven Ansatz bildet man die Kategorien zuerst als man die empirischen Daten gesammelt haben. (Burwitz-Melzer und Steininger 2016, S. 258 f). Bei einem deduktiven Ansatz kann man, wenn man erfährt, dass Kategorien fehlen, nachdem man die empirischen Daten analysiert haben, neue sinnvolle induktive Kategorien steuern (Burwitz-Melzer und Steininger 2016, S. 260 f). In dieser Examensarbeit wurde ein deduktiver Ansatz verwendet.

3.1.1 Interviews

Bei einer Befragung kann man zwischen einem Interview (mündlich) oder einem Fragebogen (schriftlich) wählen (Riemer 2016, S. 155). Der Grad der Standardisierung oder Strukturierung der Fragen muss auch entschieden werden. Damit gemeint ist die Geschlossenheit der Fragen und ob es eine festgelegte Fragenreihenfolge gibt (Riemer 2016, S. 156). Laut Stukat ist bei einem strukturierten, standardisierten Interview sowohl die Fragenreihenfolge festgelegt als auch wie die Fragen formuliert sind. Oft können die Teilnehmende nur zwischen festgelegten Antworten wählen. Bei dieser Form bekommt man das gleiche Ergebnis wie bei einem schriftlichen Fragebogen. (Stukat 2005, S. 38).

Bei einem offenen oder semi-offenen Interview sind die Fragen offen formuliert und die Fragenreihenfolge ergibt sich aus dem Gesprächsverlauf. Die Teilnehmende

müssen die Fragen mit eigenen Wörtern beantworten, im Vergleich zu geschlossenen Fragen, wo die Befragten aus vorgegebenen Antworten wählen sollen. Interviews können als Einzelinterviews oder als Gruppeninterviews durchgeführt werden. (Riemer 2016, S. 156).

In dieser Examensarbeit soll tiefgreifendere Kenntnisse erlangt werden in Bezug darauf, dass die Lehrpersonen ihre Ansichten und Erfahrungen beschreiben sollten. Nachfragen mussten auch gestellt werden. Diese 2 Punkte sind nicht möglich bei einem strukturierten, standardisierten Interview. Aus diesem Grund wurden semi-offene Interviews mit den Lehrpersonen gewählt. Bei einem semi-offenen Interview verwendet man oft einen Interviewguide. Die Fragenreihenfolge und exakte Formulierungen der Fragen sind nicht festgestellt, sondern entstehen in dem Gespräch. (Stukát 2005, S. 39). Ein Interviewguide (Anhang 1) mit Fragen wurde in diesem Aufsatz verwendet, um wichtige Themen und Aspekte nicht zu vergessen. Viele Fragen sind miteinander eng verbunden und alle mussten nicht gestellt werden, sondern manchmal hatten die Teilnehmenden die Frage im Voraus beantwortet. Die Fragenreihenfolge war nicht festgelegt, sondern zusätzliche Fragen konnten im Verlauf der Interviews gestellt werden. Die qualitativen Interviews wurden als Einzelinterviews durchgeführt.

3.1.2 Auswahl der Lehrkräfte

Ende September 2023 wurden 9 Gymnasien und ihren RektorInnen eine E-Mail geschickt, und darum gebeten, mit passenden Lehrkräften in Kontakt zu kommen. Die meisten haben nicht geantwortet, aber dennoch haben insgesamt 3 Lehrkräfte in der Studie teilgenommen. Eine weitere Lehrperson war daran interessiert, an der Studie teilzunehmen. Es war aber schwierig, einen Termin zu vereinbaren. Als die 3 Interviews durchgeführt sind, wurde festgestellt, dass das Material für die Beantwortung der vorliegenden Fragestellungen ausreicht. Die Lehrpersonen arbeiten an verschiedenen Schulen und 2 verschiedenen Gemeinden in Mittelschweden. 3 Lehrkräfte sind eine kleine Stichprobe und eine Nichtwahrscheinlichkeitsauswahl wurde auch verwendet. Damit kann man nicht

das Resultat der Studie generalisieren. Sie können deshalb nicht die Gesamtgruppe Deutschlehrkräfte ins Gymnasium vertreten. Das Ziel der Studie ist aber nicht die Ergebnisse zu generalisieren. Wie Grum & Legutke beschreiben, ist die Generalisierung nicht das Ziel einer qualitativen Studie:

Da qualitative Forschungen nicht statistische Repräsentativität der Ergebnisse anstreben, spielt die Frage auch keine Rolle, ob die für die Datenerhebung gewählte Stichprobe für die Gesamtheit einer Population repräsentativ ist. Bei qualitativen Studien werden Auswahlentscheidungen deshalb nicht von probabilistischen, sondern eher von inhaltlichen Gesichtspunkten gesteuert. (Grum & Legutke 2016, S. 84).

Die Teilnehmenden an dieser Studie wurden aufgrund nach folgender Kriterien ausgewählt: Die Lehrkräfte mussten examinierte LehrerInnen mit Lehrbefähigung im Fach Deutsch ins Gymnasium sein. Der annähernde entsprechende Ausbildungsstand der Teilnehmende war ein wichtiger Punkt, um die Ergebnisse der Interviews, vergleichen zu können.

3.1.3 Durchführung

Die Interviews fanden Ende Oktober 2023 statt und alle Lehrkräfte wurden persönlich getroffen. Die Interviews wurden auf Schwedisch durchgeführt, damit konnten Fragen und Antworten exakter formuliert werden und Missverständnisse vermieden werden. Die Teilnehmende haben zuerst per Mail akzeptiert, dass sie an der Studie teilnehmen möchten. Ein paar Tagen vor den Interviews wurde den LehrerInnen genauere Information über die Studie und die Einwilligungserklärung (Anhang 2) gesendet. Damit konnten die Lehrkräfte alles in Ruhe durchlesen und auch zusätzliche Fragen stellen. Vor den Interviews wurden die Lehrpersonen mündlich über die Studie und die Einwilligungserklärung informiert. Die Lehrkräfte konnten auch in diesem Zusammenhang Fragen stellen und danach haben sie die Einwilligungserklärung unterzeichnet. Die Interviews wurden mit einem Mobiltelefon und der App „Röstinspelare“ aufgenommen. Damit konnten die Interviews anschließend transkribiert und analysiert werden. Passende Zitate

auf Schwedisch sind ausgewählt. Die Zitate sind nicht übersetzt worden, um die Bedeutung nicht zu verändern.

3.2 Ethische Überlegungen

Vor der Durchführung wurde eine schriftliche Einwilligungserklärung der befragten Lehrkräfte eingeholt (Anhang 2). Laut Legutke & Schramm ist ein wichtiger Punkt der Einwilligungserklärung, dass die Teilnehmende ihrer Teilnahme in der Studie jederzeit ohne Erklärung zurückziehen können (Legutke & Schramm 2016, S. 111). Die Teilnehmenden wurden gefragt, zu ihrer Erlaubnis, um das Interview mit einem Mobiltelefon aufnehmen zu können. Keine persönlichen Daten wurden in dieser Untersuchung erwähnt und die Antworten wurden anonym verarbeitet. Die Interviewten und deren Schulen sind anonym.

3.3 Reliabilität und Validität

Die Glaubwürdigkeit der Studie ist ein wichtiger Punkt einer wissenschaftlichen Studie und in diesem Zusammenhang werden oft Reliabilität und Validität erwähnt. Laut Stukát bedeutet der Begriff *Reliabilität* die Glaubwürdigkeit der Studie oder wie passend die gewählte Methode für die Fragestellung ist. Die Methodenwahl ist beschreibt und motiviert, um die Reliabilität zu erhöhen. Die Verfahrensweise der Studie ist genau beschreibt um ermöglichen für jemand anderen die Studie durchzuführen. (Stukát 2005, S. 125 f). Im Anhang 1, ist die Interviewguide präsentiert. Laut Wide & Hakeberg, verhelfen diese Verfahrungsweise dem Leser, die Methode besser zu verstehen und die gleiche Methode zu verwenden (Wide & Hakeberg 2021, S. 89). Das bedeutet, dass die Reliabilität der Studie erhöht ist, wenn die Interviewguide präsentiert wird.

Validität bedeutet, dass man untersucht, was man wirklich untersuchen will (Stukát 2005, S. 125). Laut Knorr & Schramm können eine Verwendung verschiedener Methoden, eine Triangulation, die Ergebnisse stärken (Knorr & Schramm 2016, S. 90). In dieser Studie konnte z.B. eine Befragungsmethode mit Unterrichtsbeobachtung kombiniert werden (Riemer 2016, S. 157). Da der Fokus

dieser Arbeit nicht ist, Gegensätze dazu zu reflektieren, inwiefern sich die Unterrichtsmethoden der befragten Lehrkräfte unterscheiden, habe ich mich für ausschließlich eine Befragung entschieden, um die Fragestellungen zu beantworten. Bei der Befragungsmethode muss die Problematik mit „Erinnerungsfehler, sozial erwünschte Antworten, Gefälligkeitsaussagen und Einflüsse persönlicher Antworttendenzen“ (Riemer 2016, S. 155) beachtet werden. Ähnliche Fragen sind in den verschiedenen Bereichen gestellt, um die Antworten zu validieren und nicht wichtige Aspekte fehlen. Laut Stukát soll man versuchen, eine vertrauensvolle Beziehung mit den Teilnehmenden zu finden (Stukát 2005, S. 128). Die Interviews wurden z.B. persönlich und nicht digital mit den Lehrkräften durchgeführt.

4 Resultat der Interviews

4.1 ProbandIn 1

In diesem Teil wird das Resultat des Interviews mit ProbandIn 1 präsentiert. Das Interview dauerte 52 Minuten.

ProbandIn 1 ist mit dem Begriff FSVA vertraut. Ihrer Meinung nach ist es wichtig, ein wiederholendes mündliches Moment im Deutschunterricht zu integrieren, bei dem die Lernenden Deutsch sprechen müssen. Sie ist der Ansicht, dass es zentral ist, dass die SchülerInnen oft die mündlichen Fertigkeiten der Zielsprache üben dürfen. Jede Woche hat sie eine mündliche Übung, wo die SchülerInnen 2- oder 5-Minuten Deutsch sprechen müssen. Zum Ausdruck gebracht wurde, dass eine Routine für die Lernenden wichtig ist, um die Angstgefühle zu dämpfen und die Situation zu normalisieren. Wenn die gleiche Übung wiederholt wird und als eine Routine implementiert ist, ist sie der Meinung, dass FSVA reduziert werden kann: „det bidrar till att det inte blir så dramatiskt att prata tyska“.

Das Interview zeigte weiter, dass sie das Kleingruppenformat verwendet und sie beschreibt, dass sie die Lernenden oft in Kleingruppen mit 2-4 SchülerInnen einteilt. Sie erzählt, dass die SchülerInnen häufig die mündlichen Übungen mit dem

Mobiltelefon aufnehmen dürfen und nicht als Präsentationen vor den ganzen Klassen halten müssen. Ein Faktum im Deutschunterricht ist, dass die SchülerInnen aus verschiedenen Klassen kommen. Sie ist der Ansicht, dass man FSVA der Lernenden reduzieren kann, wenn die SchülerInnen mit FreundInnen, mit den sie sich sicher fühlen, sprechen dürfen: „Jag tror ju på att eleverna [...] får prata tyska i ett sammanhang som är tryggt för dem.“ Anfang des Semesters lässt sie die neuen SchülerInnen von ihren Erfahrungen des Deutschunterrichts schriftlich auf Schwedisch erzählen. In diesem Zusammenhang können sie z.B. erzählen, ob sie Angstgefühle haben, vor der Gruppe zu sprechen.

Das Interview zeigte weiter, dass ein anderer Punkt, um FSVA zu dämpfen ist damit deutlich zu sein, dass die SchülerInnen sich nicht darum kümmern sollen, ob sie Fehler machen, wenn sie sprechen: „vi måste ha ett klimat där det är ok att säga fel.“ ProbandIn 1 meint auch, dass Fehler nicht immer korrigiert werden müssen, z.B. wenn sie die 2-Minuten Deutsch Übung durchführt, korrigiert sie keine Fehler. Statt die Fehler direkt zu korrigieren, fragt sie nach der Übung, ob die Lernenden z.B. Wörter nicht kennen. Sie beschreibt, dass es bei den kurzen Aufwärmübungen mehr darum geht, die Freude zu stimulieren. Die Fehler spielen eine untergeordnete Rolle, um das Gespräch nicht zu behindern. Sie stellt fest, dass die Aufwärmübungen den Lernenden gefallen. Die Situation wird nicht so ernst und ein Vorteil ist, dass die Übung nur ein paar Minuten dauert. Sie beschreibt weiter, dass Humor in dieser Übung ein natürlicher Bestandteil ist: „då tror jag [...] de kanske kan chansa och hitta på nåt ord som de kanske inte riktigt vet vad det heter på tyska och det blir lite roligt.“

ProbandIn 1 meint, um FLE im Unterricht zu erzeugen, muss man Anfang das erste Jahr wiederholen, was die SchülerInnen schon in der Grundschule gelernt haben. Die SchülerInnen kommen aus verschiedenen Schulen und haben unterschiedliche Vorkenntnisse. Sie stellt fest, dass man als LehrerIn alle Lernenden integrieren muss. Sie gibt zu, dass es ein schwieriger Balanceakt ist, da man zeitgleich die leistungsfähigen SchülerInnen stimulieren muss. Die Deutlichkeit ist wichtig. Sie

verwendet eine Arbeitsweise, wo die Lernenden im Voraus wissen, was sie in der Unterrichtsstunde machen werden, und sie teilt diese Information in der App „Google Classroom“.

Zum Vorschein kam, dass ProbandIn 1 häufig mündliche Übungen aus dem Lehrbuch verwendet. Das Interview zeigte weiter, dass sie die Übungen, wenn notwendig, bearbeitet:

Det var en uppgift som hette die Verabredung, den utgick från en text i boken, där det var några personer som skulle stämma träff och hitta på nåt tillsammans. Så fanns det massa fraser och sånt i boken och så gjorde jag om den litegrann och sa att ni ska utgå från den här och sen skriva som ett eget samtal. De var 2 och 2 eller 3 och 3. Varje person ska ha minst 4 repliker sa jag.

Zum Ausdruck gebracht wurde auch, dass die Variation im Unterricht von großer Bedeutung ist und dass man zwischen verschiedenen Fertigkeiten wechseln soll. ProbandIn 1 erzählt, dass sie verschiedene mündliche Übungen verwendet und nicht nur von dem Lehrbuch ausgeht. Sie nennt z.B. Nachrichten auf Deutsch, um auch aktuelle Themen zu beleuchten. Sie versucht auch anderes authentisches Material in den Übungen zu integrieren und gibt als Beispiel, als die schwedischen Fußballspielerinnen so erfolgreich waren, dann hat sie einen deutschen Zeitungsartikel gefunden, der sich mit diesem Thema beschäftigt.

Die Lehrperson beschreibt eine Diskussionsübung, die nicht aus dem Lehrbuch kommt. Es handelt sich dabei um eine Debatte, wo die Lernenden zuerst verschiedene Themen zusammen wählen, z.B. dafür oder dagegen Tierversuche. Die SchülerInnen erhalten dann ein Thema und einen Standpunkt, z.B. für Tierversuche. Sie üben zuerst hilfreiche Phrasen und Ausdrücken, um in der nächsten Unterrichtsstunde im gewählten Thema argumentieren zu können. Die Lernenden konnten sich damit vorbereiten und die Phrasen und Ausdrücken noch besser lernen. In den Präsentationen haben sie kleine Podiumsdiskussionen gehabt.

ProbandIn 1 ist der Meinung, dass diese Übung positive Gefühle bei den Lernenden erzeugt hat.

Die Atmosphäre im Klassenraum soll kooperativ und konstruktiv sein und die Lernenden müssen sich sicher fühlen: „Det ska vara ett tillåtande klimat och ett tryggt klimat.“ ProbandIn 1 beschreibt weiter, dass es wichtig ist, dass die Lernenden aufeinander Rücksicht nehmen und z.B. nicht lachen, wenn jemanden spricht. Sie betont, dass man sich für die Lernenden interessieren muss. Sie kommt oft 10 Minuten früh in den Klassenraum, um mit den SchülerInnen sprechen zu können und eine Relation aufzubauen.

4.2 ProbandIn 2

In diesem Teil wird das Resultat des Interviews mit ProbandIn 2 präsentiert. Das Interview dauerte 61 Minuten.

ProbandIn 2 ist mit dem Begriff FSVA bekannt. Sie glaubt, dass man FSVA reduzieren kann, wenn die Lernenden sich gut vorbereiten dürfen: „det är mindre talängslan om man är förberedd och man får skriva ett manus. Man får ha stödord, talkort och lära sig utantill.“ Es zeigte sich, dass es für die SchülerInnen wichtig ist, vor jeder Stunde zu wissen, was von ihnen erwartet ist. ProbandIn 2 kann z.B. den SchülerInnen 25-30 Fragen geben und sie üben zu 2 diese Fragen. Danach informiert sie die SchülerInnen, dass sie die nächste Unterrichtsstunde die Klasse in 4 Kleingruppen einteilen wird und sie über ein paar von diesen Fragen sprechen werden. Sie ist der Meinung, dass man Routinen festlegen soll, so dass die Lernenden wissen, dass die Lehrperson fast immer alle Stunden mit denselben einfachen Fragen anfängt, wie z.B. „Wann bist du heute aufgestanden?“.

ProbandIn 2 ist der Ansicht, dass die Kleingruppen mit 2-4 SchülerInnen in jeder Gruppe, sich gut für den Deutschunterricht eignen. Sie erzählt, dass die Lernenden, um FSVA zu dämpfen, häufig nur für eine Gruppe präsentieren müssen. Wenn jemand Sprechangst hat, muss man, wie sie es ausdrückt: „lirka fram det“. Sie stellt

fest, dass die Lehrperson eine zentrale Aufgabe hat, damit die Lernenden sich sukzessiv daran gewöhnen, Deutsch zu sprechen. Eine weitere Arbeitsweise, die sie zur Reduzierung der FSVA benutzt, ist das Aufnehmen der Präsentationen mit dem Mobiltelefon. Diese Verfahrensweise erlaubt es den SchülerInnen, die Präsentation mehrmals durchzuführen, bis sie zufrieden sind.

Es wurde deutlich, dass eine häufige Verwendung der Zielsprache und die mündliche Kommunikation sehr wichtig ist, und sie plant in jeder Unterrichtsstunde mündliche Übungen ein. Sie arbeitet z.B. mit Bildern und lässt die SchülerInnen diese füreinander beschreiben. ProbandIn 2 erzählt, dass diese kurzen Übungen den Lernenden gefallen:

Ta 10 minuter muntligt, antingen i början eller i slutet. Den tiden har man och kan ändå få in resten. Det ger ganska mycket. Man kommer över en puckel [...] Samtidigt som det finns en talängslan så tycker de att det muntliga är ganska roligt också, för det blir ju lite friare. Det ska ju inte lämnas in och bedömas på det sättet.

Sie stellt fest, dass es zentral ist, dass sie als Lehrperson Deutsch verwendet, um die Verwendung der Zielsprache zu normalisieren. Sie schätzt, dass sie in der Stufe 4 85% der Zeit Deutsch spricht.

ProbandIn 2 strebt nach einer dynamischen Atmosphäre im Klassenraum. Sie meint, dass es wichtig ist, dass die Lernenden sich sicher fühlen und einander respektieren: „att man inte tolererar minsta lilla blickar eller suckar eller någonting som kan skapa otrygghet utan att man har en grupp där man trivs ihop.“ Anfang des ersten Semesters dürfen die Lernenden die Plätze im Klassenraum nicht selbst wählen, um zu fördern, dass sie mit anderen SchülerInnen zusammenarbeiten.

Zum Vorschein kam, dass die Übungen gerne spontan und spielerisch sein können. Ihrer Meinung nach sind Merkmale guter mündlicher Übungen, die die in Kleingruppenformat durchgeführt werden und die eigene Kreativität fördert. Die Lehrperson beschreibt weiter eine Grammatikübung, in der die

Zusammenarbeitsfertigkeiten im Zentrum steht. Die SchülerInnen sind mit der Übung zuerst fertig, wenn alle verstanden haben.

Die 2 wichtigsten Punkte, um FLE im Unterricht zu fördern, sind ihr Engagement und ihre guten Beziehungen zu den SchülerInnen. Sie beschreibt weiter, dass die Variation im Unterricht von großer Bedeutung ist: „att variera, att förnya sig. Att leka in många saker. Men variationen tror jag verkligen på och att hitta ämnesområden som känns aktuella för dem. Att anstränga sig för att hitta det.“ Ein Beispiel ist das Thema „Mein Sport“, dass die Lernenden interessant gefunden haben: „hockeykillarna i min klass tyckte det var så roligt, för hockey vill de skriva om.“ Ein anderes Beispiel ist ein YouTube-Video von einem transsexuellen Jungen und seine Erfahrungen. In diesem Fall haben die SchülerInnen das Video in Kleingruppen angeschaut und die Aufgabe bestand darin, eine mündliche Zusammenfassung des Videos mit dem Mobiltelefon aufzunehmen.

ProbandIn 2 integriert viel moderne deutsche Musik in ihrem Unterricht. Die Lernenden dürfen auch selbst deutsche Musik wählen und Lückentexte herstellen. In einer Klasse haben die SchülerInnen eine Reise geplant und dann Werbung für die Reise gemacht. Sie durften Städte aus Deutschland, Österreich und der deutschsprachigen Schweiz wählen. Sie haben auch in einer Unterrichtsstunde von Sehenswürdigkeiten ihrer Heimatstadt berichtet. Die SchülerInnen haben die mündliche Präsentation mit dem Mobiltelefon aufgenommen und in diesem Fall füreinander in der nächsten Unterrichtsstunde präsentiert. Es wurde weiter deutlich, dass diese Form von Präsentation sich gut für den Deutschunterricht eignet. Sie erzählt, dass es nicht so peinlich und ernst wird, sondern man einfach Reporter spielt. Diese Arbeitsweise fördert das Interesse und Freude im Unterricht. Sie sei ein gutes Mittel, so dass die Lernenden sich nicht so beobachtet fühlen:

De blir mindre hämmade, när de får gå och sätta sig i ett grupprum och göra tillsammans. [...] Det är mycket som kommer fram av de ganska tysta eleverna om de inte känner sig iakttagna på det sättet. Och de gör de inte om de sätter igång en mobil och spelar in.

Wenn die SchülerInnen zu der Einsicht kommen, wie sie in der Zukunft Deutsch verwenden können, fördert es auch FLE. Das Interview zeigte weiter, dass sie fast überhaupt nicht das Lehrbuch verwendet. Sie findet nicht, dass sie einen interessanten Unterricht mit den im Lehrbuch angebotenen Mittel herstellen kann. Sie schätzt, dass 80% ihrer Unterrichtsstunden ohne Lehrbuch sind.

Im normalen Fall werden Fehler nicht direkt in der mündlichen Kommunikation korrigiert. Sie korrigiert, wenn sie notiert, dass mehrere Lernenden die gleichen Fehler machen. Es kommt auch auf die Situation an; eine leistungsfähige SchülerIn will oft direkt in der mündlichen Kommunikation korrigiert werden. Die Lehrperson verwendet auch Methoden, wenn jemand nicht richtig antwortet:

Så säger jag inte att det är fel, utan säger att, är det någon som har ett annat förslag eller har alla skrivit så. Då är det nästan alltid nån eller några andra som hade exakt samma uppfattning som den här eleven. Så kan man komma åt att jag var inte själv. Det var fler som trodde att det skulle vara så här. Eller bara säga, ja nästan du är på rätt väg.

ProbandIn 2 versucht die Lernenden in Kleinschritten herauszufordern und betont die positiven Ergebnisse. Sie beschreibt weiter, dass es wichtig ist, den Gedanken zu implementieren, dass man aus Fehlern lernen kann und dass es ein natürlicher Bestandteil des Unterrichts ist.

4.3 ProbandIn 3

In diesem Teil wird das Resultat des Interviews mit ProbandIn 3 präsentiert. Es dauerte 63 Minuten.

ProbandIn 3 ist mit dem Begriff FSVA bekannt. Sie erzählt, dass es kein großes Problem in ihrem Deutschunterricht ist. Im Vergleich mit z.B. Englisch, wo einige SchülerInnen sehr tüchtig sind. Die Lernenden im Deutsch müssen selten eine Rede halten, so wie sie es in anderen Fächern tun. Alle finden, dass es schwierig ist, zu sprechen: „Därför blir det på något sätt lite avdramatiserat, det är ju få som är riktigt duktiga på det. Det är inte så konstigt att man tycker att det är lite jobbigt.“ Sie

betont, dass sie nie jemanden zwingt vor der Klasse zu sprechen und niemanden direkt anspricht, wenn sie nicht davon ausgehen kann, dass die Person in der Lage ist zu antworten. Anfang des ersten Jahres an der Schule dürfen die SchülerInnen einen Brief an ProbandIn 3 schreiben und sie beantworten in diesem Brief Fragen in Bezug auf ihren Deutschunterricht in der Grundschule. Sie können dann erzählen, ob sie es nicht wagen, vor der Gruppe sprechen. Es wurde deutlich, dass es wichtig sei, eine gute Beziehung mit den Lernenden zu erschaffen.

ProbandIn 3 beschreibt, dass die SchülerInnen zu 4 sitzen und sie dürfen ihre Plätze nicht selbst wählen. Die SchülerInnen kommen aus verschiedenen Klassen und kennen einander im Voraus nicht. Alle Lernenden müssen einander kennenlernen und sich in der Gruppe sicher fühlen: „De behöver lära kända varandra för att skapa ett bra klimat i klassrummet.“ Sie müssen einander helfen lernen und nicht fühlen, dass sie allein sind. Zuerst im letzten Jahr im Gymnasium können sie ihre Plätze im Klassenraum freier wählen. Sie teilt die Gruppe oft in noch kleinere Gruppen von 2 oder 3 Personen ein.

Das Ziel ist Deutsch die ganze Zeit im Unterricht zu verwenden und die Lehrperson beschreibt es wie folgt: „Jag tycker att när man läser språk, att få bada i språk är bland det viktigaste och det är ju jag som kan ge dem det“. Sie versucht die ganze Zeit Deutsch zu sprechen, aber es gibt einige Bereiche wie z.B. Grammatik, die sie auf Schwedisch unterrichtet. Sie fordert auch die Lernenden dazu auf, Deutsch zu verwenden:

De försöker använda sitt ordförråd och det uppmuntrar jag. En del pratar svenska med mig, jag försöker svara på tyska [...] Mitt undervisningsspråk är tyska. Jag kommer in och säger: Guten Morgen, wir setzen uns, jetzt fangen wir an.

Das Interview zeigte weiter, dass sie viele Übungen aus dem Lehrbuch verwendet und beschreibt, wie sie auch diese manchmal umarbeitet, um die Unterrichtssituation anzupassen. Diese Vorgehensweise scheint ihr zu passen, um sicherzustellen, dass die Lernenden einen guten Unterricht erhalten: „jag gillar att

ha färdiga produktioner som är bra. Jag känner ju att de befäster ju annars en massa fel.“ Sie stellt fest, dass es wichtig ist, Wortschatz und Phrasen zu lernen und sie ist der Meinung, dass das Lehrbuch sich gut für diesen Zweck eignet.

ProbandIn 3 geht in großen Zügen von dem Lehrmittel aus. Es darf aber zeitgleich nicht langweilig werden und sie verwendet deshalb manchmal auch andere Übungen, die nicht aus dem Lehrbuch stammen. Als Beispiele nennt sie Material das Skolverket, das Goethe-Institut oder UR-Play produziert haben. Sie beschreibt, dass die Variation auch wichtig ist: „Jag tror på variation. Ibland har vi lärt oss massa ord, då kan man sätta dem 2 och 2 och förklara ord för varandra, back-to-back. En stund av lektionen, en kvart och sedan gör vi något annat.“ Ein anderes Beispiel sind Karten, die verschiedene Themen beinhalten, und über die die Lernenden zu 2 sprechen sollen. Sie ist der Ansicht, dass die Themen mit dem Unterricht nah verbunden sein müssen, so dass die SchülerInnen die Phrasen und Wortschatz in dem aktuellen Thema haben. Die Vorbereitung sei sehr wichtig, sonst wagen die SchülerInnen nicht sprechen. Das Interview zeigte weiter, dass die Schule einen Austausch mit einer Schule in Deutschland hat. Die deutschen AustauschschülerInnen dürfen im schwedischen Unterricht teilnehmen und die Lehrperson beschreibt, dass die schwedischen SchülerInnen sich vorbereiten, Fragen zu stellen: „Att ha frågor, grundtrygghet så du vågar prata [...] och de är jättenyfikna på varandra.“

Eine Arbeitsweise, um FLE im Unterricht zu erzeugen sei außerdem, wenn die SchülerInnen ihre mündlichen Präsentationen aufnehmen können und in der digitalen Lehrplattform It's Learning hochladen. Sie berichtet, wie die Lernenden z.B. über das Thema „Meine Freizeit“ mündlich erzählen dürfen. Zuerst haben die SchülerInnen den Wortschatz in diesem Gebiet sich erarbeitet. Danach sollen sie ihr Interesse beschreiben und ein Manuskript schreiben. Sie präsentieren ihr Interesse und die Lehrperson kann das Ergebnis in der digitalen Lehrplattform beurteilen. ProbandIn 3 beschreibt wie diese Präsentation sich gut für den Deutschunterricht eignen und stellt fest, dass diese Arbeitsweise FSVA reduzieren

kann: „Skulle de presentera det inför en grupp, tror jag det hade varit mycket jobbigare själv, men att göra det inför mig, är ju helt avdramatiserat, de kan ju spela om hur många gånger de vill.“

Zum Vorschein kam weiter, dass positive Emotionen bei den Lernenden entsteht, wenn sie sich sehr bemüht haben und die Ergebnisse sehen können. Es kann nicht nur Spaß sein, sondern wenn sie sich zuerst anstrengen und dann eine Entwicklung sehen, entsteht auch ihrer Meinung nach eine Freude im Unterricht: „Det ska vara en glädje, men det ska också vara en glädje att lägga ned lite tid på det. [...] Vad bra det gick nu på hörförståelsen, jag tyckte faktiskt att jag fattade allting.“

In Bezug auf Fehlerkorrektur kommuniziert sie im Klassenraum beispielsweise: „det här var någonting som många tyckte var svårt på provet. Man tar upp sånt där och visar att det inte bara är du utan vi är jättemånga som sitter här, vi hjälps åt.“ Sie stellt fest, dass es auch SchülerInnen gibt, die korrigiert werden wollen. ProbandIn 3 ist der Meinung, dass man ein bisschen „Fingerspitzengefühl“ haben muss, um die Situation individuell zu hantieren, wenn jemand größere Schwierigkeiten hat. Wenn man als Lehrkraft erwartet, dass auch die Lernenden viel Deutsch sprechen sollen, muss man damit umgehen, dass auch Fehler ein natürlicher Bestandteil des Unterrichts sein müssen. Sie beschreibt wie die Atmosphäre auch hier wichtig ist und oft können sie zusammen lachen, wenn etwas schief geht.

5 Analyse des Resultats

5.1 Verwendung der Zielsprache

Alle interviewten Lehrkräfte sind mit dem Begriff FSVA bekannt. Die Interviews belegen, dass sie unterschiedliche Arbeitsweise verwenden, die FSVA reduzieren.

In den Interviews hat sich herausgestellt, dass alle Lehrpersonen der Meinung sind, dass eine häufige Verwendung der Zielsprache sehr wichtig ist. Die befragten

Lehrkräfte bieten in ihrem Unterricht viele Möglichkeiten an, die Zielsprache zu üben, genauso wie Skolinspektion und Skolverket es vorgeben (Skolinspektionen 2022, S. 5 f; Skolverket 2018b, S. 9 f). Die Lehrkräfte versuchen weiterhin, die Verwendung der Zielsprache zu normalisieren. Sie sind der Meinung, wenn die Lernenden häufig Deutsch sprechen müssen, ist es nicht so dramatisch und damit wird auch FSVA reduziert. Weiter geben sie an, dass sie als Lehrkräfte auch, die Zielsprache häufig verwenden müssen. Eine Lehrperson beschreibt, wenn sie direkt Anfang der Unterrichtsstunde auf Deutsch spricht, fangen auch die Schüler an, Deutsch zu sprechen. Diese Unterrichtsmethode, mit der Zielsprache als das vorhandene Kommunikationsmittel, wird von Littlewood & Yu vorgeschlagen und erhöht die positive Motivation der Zielsprache zu lernen (Littlewood & Yu, 2011, S. 66) und damit wird FLE der Lernenden auch gefördert.

Es zeigte sich, dass eine wiederholende Übung, eine Routine einzuführen wichtig ist, um FSVA zu dämpfen. Sie beschreiben, wie sie häufig kurze Aufwärmübungen verwendet und dass diese Aufwärmübungen den Lernenden gefallen. Diese informellen kurzen mündlichen Übungen fördern FLE, denn es geht nur um die Zielsprache zu üben und das Ergebnis muss nicht beurteilt werden. Zeitgleich hat es sich herausgestellt, dass die Lehrkräfte nicht Aufwärmübungen mit Drama als Thema im Unterricht anwenden, so wie Fischer schlägt vor (Fischer 2023, S. 1).

5.2 Atmosphäre im Klassenraum

Es konnte belegt werden, dass die Lehrpersonen finden, dass eine kooperative Atmosphäre im Klassenraum herrschen soll. Die Lehrkräfte beschreiben, die Bedeutung von „Team-building“ in der Gruppe und sie beschreiben, wie die Lernenden einander respektieren, helfen und Rücksicht aufeinander nehmen müssen. Diese Lernatmosphäre erhöht FLE (MacIntyre & Gregersen 2012, S. 210) und dämpft FSVA (Zachariasz-Janik 2020; S. 349, Atas 2014, S. 963).

Es hat sich herausgestellt, dass die Lernenden am meisten nur für eine Kleingruppe präsentieren müssen. Die Lehrkräfte meinen, dass das Kleingruppenformat sich für

den Sprachunterricht eignet und dass man so FSVA reduzieren und FLE fördern kann, wenn der Unterricht in kleinen Lerngruppen durchgeführt wird. Sie teilen am meisten die Gruppe in 2-4 Personen ein.

2 Lehrkräfte berichten darüber, wie die Lernenden Anfang des ersten Semesters ihre Plätze im Klassenraum nicht selbst wählen dürfen. Sie sind der Meinung, dass es wichtig ist, dass die Lernenden mit alle andere SchülerInnen zusammenarbeiten können. Die andere Lehrperson findet, dass es wichtig ist, dass die Lernenden mit FreundInnen sprechen dürfen, wo sie sich sicher fühlen. Hier argumentiert diese LehrerIn im Ausgangspunkt von FSVA und die Angstgefühle zu dämpfen. Die anderen Lehrkräfte meinen, dass die SchülerInnen mit allen Lernenden zusammenarbeiten müssen, damit alle eine Chance haben sich sicher zu fühlen, was FSVA dämpft und FLE fördert. 2 den Lehrkräften beschreiben, wie die SchülerInnen das erste Schuljahr einen Brief auf Schwedisch schreiben dürfen. Bei dieser Gelegenheit können sie z.B. davon erzählen, ob sie FSVA haben.

In den Interviews hat sich herausgestellt, dass eine gute Beziehung der SchülerInnen aufzubauen zentral ist. Man kann es vergleichen mit wie MacIntyre und Gregersen beschreiben, dass die psychologische Distanz zwischen Lehrkraft und SchülerIn soll, vermindert werden (MacIntyre & Gregersen 2012, S. 209) und auch die Zwischenmenschlichen Beziehungen entwickeln und damit FLE fördern (Dewaele & MacIntyre 2014, S. 242). Die Lehrkräfte beschreiben auch wie Humor in den mündlichen Übungen natürlich entsteht, was auch FLE fördert (MacIntyre & Gregersen 2012, S. 209).

5.3 Mündliche Aufgaben und Lehrinhalt

Es zeigte sich, dass ein zentrales Thema in Bezug auf die mündlichen Übungen, und auch vor der Unterrichtsstunde, sind die Möglichkeit der SchülerInnen sich vorzubereiten. Wenn die Lernenden wissen, was von ihnen erwartet ist und sich vorbereiten dürfen, sind FSVA reduziert. Die angewendete Unterrichtsmethode ist mit dem Unterrichtsprinzip, das Zachariasz-Janik schlägt vor mit den Punkten:

Denken, austauschen und vorstellen (Zachariasz-Janik 2020, S. 351 f), zu vergleichen. Die Möglichkeit der SchülerInnen sich vorzubereiten kann mit dem Punkt „Denken“ verglichen werden. Wenn die Lernenden mündlich präsentieren, benutzen die Lehrkräfte am meisten die Kleingruppenformat oder die Lernenden dürfen die Präsentationen im digitalen Lernraum hochladen. Wenn die SchülerInnen in Kleingruppen arbeiten, werden häufig der Austausch und die Präsentation in einer Phase integriert. Diese Vorgehensweise reduziert FSVA und fördert FLE. Es hat sich auch herausgestellt, dass wenn die Lernenden die mündlichen Übungen mit dem Mobiltelefon aufnehmen dürfen und im digitalen Lernraum hochladen, sind die Angstgefühle noch mehr reduziert, weil sie üben können, bis sie zufrieden sind. Häufig müssen nur die Lehrperson die Präsentation anschauen was noch mehr die FSVA reduziert. Diese Präsentationsmethode gefällt auch den Lernenden und fördert damit FLE.

Es konnte belegt werden, dass die Lehrkräfte eine Diversität von Übungen verwendet, auch in Bezug auf authentisches Material, genauso wie Zachariasz-Janik und Skolinspektionen stellen fest wichtig sind (Zachariasz-Janik 2020, S. 349 f, 351 f.; Skolinspektionen 2022, S. 30, S. 34). Besonders eine Lehrperson präsentiert eine Variation von Übungen, die gerne spontan und spielerisch sein können und die eigene Kreativität fördern. Sie meint weiter, dass ihr Engagement als Lehrkraft sehr wichtig ist, um FLE zu fördern. Sie verwendet selten das Lehrbuch und sie ist der Meinung, dass man muss sich anstrengen, um aktuelle und interessante Themen zu finden, genauso wie Kiński und Skolinspektionen meinen wichtig sind, um eine entsprechende Lernatmosphäre zu erzeugen (Kiński 2021, S. 109; Skolinspektionen 2022, S. 24).

Es zeigte sich, dass die anderen 2 Lehrkräfte mehr vom Lehrbuch ausgehen. Ein Grund dafür, die wird hervorgehoben, ist die Bedeutung von Phrasen und Wortschatz richtig zu lernen und das Lehrbuch ermöglichen dieses Ziel zu erreichen. Es scheint aber so zu sein, dass diese Lehrkräfte nicht unreflektiert die

Übungen im Lehrbuch verwenden. Sondern sie entwickeln oder schreiben sie, wenn notwendig, um.

Eine Lehrperson beschreibt wie FLE gefördert ist, wenn die Lernenden sich sehr bemüht haben und dann die Ergebnisse sehen können. Diese Meinung entspricht den Standpunkt von Dewaele & MacIntyre, wo sie behaupten das Erzielen kontinuierlicher Fortschritte einen Schlüsselbegriff des FLE's ist (Dewaele & MacIntyre 2014, S. 242).

Es zeigte sich, dass eine der Schulen einen Austausch mit einer Schule in Deutschland hat. Diese meine ich die zwischenmenschlichen Beziehungen entwickeln, genauso wie Dewaele und MacIntyre behaupten wichtig sind, um FLE der Lernenden zu fördern. (Dewaele & MacIntyre 2014, S. 242).

5.4 Fehlerkorrektur und Fehlertoleranz

Es hat sich herausgestellt, dass die Lehrkräfte in Bezug auf Fehlertoleranz ähnlich Springob und Bardel denken; die sind der Meinung, dass die Fehlertoleranz in der mündlichen Kommunikation höher sein soll (Springob 2017, S. 152 ff; Skolverket 2018a, S. 10). Die Lehrpersonen verwenden andere Methoden, um Fehler in der mündlichen Kommunikation zu korrigieren. Wenn sie die Fehler direkt korrigieren, machen sie das, ohne ein Individuum zu beurteilen. Es kann aber so sein, dass es Lernenden gibt, die sich erwarten, in der mündlichen Kommunikation beurteilt zu werden. Dann müssen sie mit diesen Lernenden anders umgehen, um FLE für jede SchülerIn im Unterricht zu beibehalten.

Es hat sich herausgestellt, dass ein zentrales Thema ist, dass die Lernenden zusammen als eine Gruppe mit den Fehlern umgehen und auch von den Fehlern lernen. Wenn das geschieht, ist auch FLE anwesend (Skolinspektionen 2022, S. 30). Es konnte belegt werden, dass von groß Bedeutung ist, eine Lernatmosphäre zu erzeugen, wo Fehler einen natürlichen Bestandteil des Unterrichts sind, genauso wie Kiński, Springob und Zachariasz-Janik meinen wichtig sind (Kiński 2021, S.

109; Springob 2017, S. 152 ff; Zachariasz-Janik 2020, S. 349). Damit kann auch FSVA reduziert werden.

6 Zusammenfassung der Ergebnisse

Ziel dieser Arbeit war es, anhand von 3 Interviews darzulegen, wie Lehrkräfte im schwedischen gymnasialen DaF-Unterricht FSVA dämpfen und FLE fördern. Weiter wurde die Frage gestellt anhand welcher didaktischen Ausgangspunkte dies geschieht.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Lehrkräfte unterschiedliche didaktische Ausgangspunkte verwenden, um FSVA zu dämpfen und FLE zu fördern. Die häufige Verwendung der Zielsprache ist dabei von zentraler Bedeutung und die Lehrpersonen versuchen weiterhin, die Verwendung der Zielsprache zu normalisieren. Routinen sind in diesem Bereich wichtig, um FSVA zu reduzieren. Die befragten Lehrkräfte verwenden hierzu kurze wiederholende Aufwärmübungen, was FLE fördert. Wenn die Lehrkräfte selbst Deutsch häufig verwenden, beeinflussen sie auch die SchülerInnen, die Deutsch als das vorhandene Kommunikationsmittel auffassen und damit wird ebenso FLE verstärkt.

Es hat sich herausgestellt, dass die befragten Lehrkräfte eine gute Beziehung mit den Lernenden wichtig finden, was auch die zwischenmenschlichen Beziehungen fördert und damit auch FLE. Die Lehrkräfte streben danach eine kooperative Atmosphäre im Klassenraum an. Eine Lehrperson ist der Meinung, dass FSVA reduziert wird, wenn die Lernenden mit Freundinnen zusammensitzen und arbeiten dürfen, mit denen sie sich sicher fühlen. Die anderen Lehrkräfte sind der Ansicht, dass die SchülerInnen nicht selbst Plätze im Klassenraum wählen dürfen, sondern dass sie lernen müssen, mit alle SchülerInnen arbeiten zu können und gehen mehr von der kollektiven Lernatmosphäre in der gesamten Gruppe aus, was im besten Fall dämpft FSVA und fördert FLE.

Die kooperative Atmosphäre im Klassenraum steht auch im Zentrum in Bezug darauf, wie die Lehrkräfte sich mit der Fehlerkorrektur auseinandersetzen, um FLE zu fördern und FSVA zu reduzieren. Es zeigte sich, dass im besten Fall eine Lernatmosphäre erzeugt werden muss, wo es natürlich ist, Fehler zu machen und die mit der Botschaft einhergeht, dass sie zusammen als eine Gruppe mit den Fehlern umgehen und von den Fehlern lernen.

Wie herausgestellt in diesem Kapitel bestimmen viele Faktoren FLE. Die reflektierte Umsetzung der Lernmaterialien mit einem authentischen und interessanten Lehrinhalt und einer Variation in den mündlichen Übungen ist auch zentral, um Lernenden FLE beizubringen. Die Meinungen der Lehrkräfte, in Bezug darauf in welchem Grad sich das Lehrbuch für die mündlichen Übungen eignet, sind verschieden. Eine Lehrperson verwendet fast nie das Lehrbuch, stattdessen hat sie eigene mündliche Übungen entwickelt. Die anderen LehrerInnen gehen vom Lehrbuch als Hauptquelle für den Übungen aus. Die erste Arbeitsweise stellt große Anforderungen an der Lehrperson. Zeitgleich kann sie ermöglichen, authentisches Material und aktuelle Themen im Unterricht einfacher zu integrieren und damit auch FLE fördern. Meiner Meinung nach muss die gewählte Vorgehensweise der Lehrperson passen, um erfolgreich zu werden. FSVA ist auch reduziert und FLE gefördert, wenn die mündlichen Übungen in Kleingruppen organisiert sind. Es zeigte sich auch, dass die Möglichkeit der SchülerInnen sich vorzubereiten, ein zentrales Thema ist um die FSVA zu reduzieren.

Die Digitalisierung der Lernumgebung und Entwicklung von digitalen Lehrplattformen hat eine neue digitale Präsentationsmethode ermöglicht, die FSVA reduziert und fördert FLE. Eine der Schulen hat einen Austausch mit einer Schule in Deutschland, der FLE fördern kann. Festgestellt werden kann, dass es in Bezug auf die Digitalisierung Herausforderungen gibt, die digitalen Methoden noch besser zu verwenden in Bezug darauf einen digitalen Austausch zu etablieren, um zwischenmenschliche Beziehungen und FLE zu fördern.

7 Abschließende Anmerkungen

Diese Studie konzentrierte sich auf die Ansichten der Lehrkräfte. Ein anderer Betrachtungswinkel wäre durch Beobachtungen zu studieren, wie die Lehrpersonen in Unterrichtssituationen handeln, um FSVA zu dämpfen und FLE zu fördern.

Es wäre auch interessant zu studieren, wie die SchülerInnen verschiedene didaktische Ausgangspunkte in Bezug auf FSVA und FLE auffassen. Diese Studie konzentrierte sich auf die Lehrerperspektive. Es lässt sich annehmen, dass es Unterschiede in Bezug darauf gibt, was die Lehrkräfte wichtig finden, im Vergleich zu den Ansichten der Lernenden.

Die digitale Entwicklung bietet viele Möglichkeiten, neue Arbeitsweise zu verwenden. Es wäre interessant zu verfolgen, wie ein digitaler Austausch sich gestalten könnte und ob es FLE der Lernenden beibringt.

Literaturverzeichnis

Atas, M. (2015). The Reduction of Speaking Anxiety in EFL Learners through Drama Techniques. *Procedia, social and behavioral sciences*, 176, S. 961–969.

Doi:10.1016/j.sbspro.2015.01.565

Burwitz-Melzer, E. und Steininger, I. (2016). Inhaltsanalyse. In Caspari, D., Klippel, F., Legutke, M. & Schramm, K. (Hrsg.) *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: Ein Handbuch*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, S. 256–268.

Dewaele, J. & MacIntyre, P.D. (2014). The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *Studies in second language learning and teaching*, 4(2), S. 237–274.

Dewaele, J., Witney, J., Saito, K. & Dewaele, L. (2018). Foreign language enjoyment and anxiety: The effect of teacher and learner variables. *Language teaching research : LTR*, 22(6), S. 676–697.

Fischer, S. (2023). Dramapädagogische Aufwärmübungen und ihr Einfluss auf die Sprechanxiety und Sprechbereitschaft von SchülerInnen im L2-Englischunterricht. Eine quantitative Untersuchung. *Scenario*, 17(1), S. 1–26.

Fischer, S. (2005). Sprechmotivation und Sprechanxiety im DaF-Unterricht. *German as a foreign language GFL*, 3, S. 31–45.

Granfeldt, J., Erickson, G., Bardel, C., Sayehli, S., Ågren, M. & Österberg, R. (2023). Speaking French, German and Spanish in Swedish lower secondary school : A study on attained levels of proficiency. *Apples - Journal of Applied Language Studies*, 17(2), S. 91–121.

Doi:10.47862/apples.127819

Grum, U. & Legutke, M. (2016). Sampling. In Caspari, D., Klippel, F., Legutke, M. & Schramm, K. (Hrsg.) *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: Ein Handbuch*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, S. 78–89.

Horwitz, E.K., Horwitz M.B. & Cope, J. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), S. 125–132. Doi:10.2307/327317

Inada, T. (2021). Teachers' Strategies for Decreasing Students' Anxiety Levels to Improve Their Communicative Skills. *English language teaching*, 14(3), S. 32–41.

Inozemtseva, N. (2016). *Sprechangst internationaler studierender in der fremdsprache Deutsch*. Diss. Universität Duisburg-Essen.

Kiński, C. (2021). Der Einfluss auf das Foreign Language Enjoyment. In: Gębal, P.E., Jaroszevska, A, & Kumięga, Ł (Hrsg.). *Pädagogisch-fremdsprachendidaktische Verortungen der Lehrerforschung : Konzepte, Herausforderungen, Perspektiven*. Göttingen: V&R Unipress. S. 105–121.

Knorr, P., & Schramm, K. (2016). Triangulation. In Caspari, D., Klippel, F., Legutke, M. & Schramm, K. (Hrsg.) *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: Ein Handbuch*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, S. 90–97.

Legutke, M., & Schramm, K. (2016). Forschungsethik. In Caspari, D., Klippel, F., Legutke, M. & Schramm, K. (Hrsg.) *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: Ein Handbuch*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, S. 108–117.

Littlewood, W. & Yu, B. (2011). First language and target language in the foreign language classroom. *Language teaching*, 44(1), S. 64–77. Doi:10.1017/S0261444809990310

MacIntyre, P. & Gregersen, T. (2012). Emotions That Facilitate Language Learning: The Positive-Broadening Power of the Imagination. *Studies in second language learning and teaching*, 2(2), S. 193–213.

Riemer, Claudia. (2016). Befragung. In Caspari, D., Klippel, F., Legutke, M. & Schramm, K. (Hrsg.) *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, S. 155–172.

Roche, J. (2020). *Fremdsprachenerwerb Fremdsprachendidaktik*. 4. Aufl. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.

Skolinspektionen. (2022). *Skolans arbete för kvalitet i undervisningen i moderna språk – Undervisning för kommunikativ förmåga*. Diarienummer 40-2020-516.

Abgerufen von: <https://www.skolinspektionen.se/beslut-rapporter-statistik/publikationer/kvalitetsgranskning/2022/skolans-arbete-for-kvalitet-i-undervisningen-i-moderna-sprak/> (13.07.2023)

Skolverket. (2007). Gemensam europeisk referensram för språk: lärande, undervisning och bedömning. Rådet för kulturellt samarbete. Utbildningskommittén. Enheten för moderna språk. Strasbourg. Abgerufen von: <https://www.skolverket.se/getFile?file=2144> (03.09.2023)

Skolverket. (2010). *Skolverkets föreskrifter om ämnesplan för ämnet moderna språk i gymnasieskolan och inom kommunal vuxenutbildning på gymnasial nivå*. SKOLFS 2010:124 Die aktuelle Fassung abgerufen von: https://www.skolverket.se/regler-och-ansvar/sok-forordningar-och-foreskrifter-skolfs?url=2062829119%2Fweb%2Fskolfs%3FcurrentPage%3DDOCUMENT%26statute.skolfsNo%3D2010%253A124%26statute.contentType%3DSENASTE_LYDELSE&sv.url=12.6bfaca41169863e6a6595a (27.11.2023)

Skolverket. (2018a). Bardel, C. *Kommunikativ språkundervisning och en handlingsorienterad språksyn*. Abgerufen von: <https://larportalen.skolverket.se/api/resource/P03WCPLAR168692> (09.08.2023)

Skolverket. (2018b). Donoso, A., Henry, A. & Österberg, R. *Vilken roll spelar flerspråkighet och motivation för muntlig språkutveckling?* Abgerufen von: <https://larportalen.skolverket.se/api/resource/P03WCPLAR150913> (27.08.2023)

Skolverket (2018c). Nilsson, T. *Det språkliga inflödets betydelse för muntlig språkutveckling*. Abgerufen von: <https://larportalen.skolverket.se/api/resource/P03WCPLAR151789> (26.08.2023)

Springob, J. (2017). *Inklusiver Englischunterricht am Gymnasium: Evidenz aus der Schulpraxis im Spiegel von Spracherwerbstheorie und Fremdsprachendidaktik*. Frankfurt a.M.: Peter Lang GmbH, Internationaler Verlag der Wissenschaften.

Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Wide, U. & Hakeberg, M. (2021). Individuella intervjuer. In Klingberg, G. & Hallberg, U. (Hrsg.). *Kvalitativa metoder helt enkelt!* Lund: Studentlitteratur, S. 77–93.

Zachariasz-Janik, M. (2020). Didaktische Mittel zur Überwindung der Sprechangst am Beispiel der Jugendkurse des Goethe-Instituts im Inland. *Linguistische Treffen in Wrocław*, 18(2), S. 345–359. Doi:10.23817/lingtreff.18-25

Anhang 1 - Interviewguide

Datum:

Tidpunkt:

Längd på intervju:

Del 1 – Bakgrund

- Är du legitimerad lärare?
- Är du behörig att undervisa i tyska på gymnasiet?

Del 2 – Talängslan och målspråk

- Har du kommit i kontakt med begreppet talängslan?
- Om ja, hur skulle du isåfall beskriva det?
(Jag beskriver därefter begreppet, utifrån hur det gjorts i denna studie)
- Hur anser du att man bäst stöttar en elev med talängslan?
 - Vilka metoder har du använt i tyskundervisningen som fungerar?
 - Tror du att talängslan kan påverkas av hur ofta eleverna är vana att använda tyskan i muntliga övningar? Kan du utveckla ditt resonemang?

Del 3 – Främja positiva känslor och glädje

- Vilka är dina bästa tips för att skapa positiva känslor och glädje i tyskundervisningen?
- Kan du ge exempel på när du upplevt att positiva känslor och glädje uppstått bland eleverna i tyskspråkundervisningen?
- Vilka muntliga övningar upplever du skapar positiva känslor och glädje hos eleverna?
- Vilka andra medel kan skapa positiva känslor och glädje hos eleverna?

Del 4 – Atmosfär i klassrummet

- Hur menar du att miljön och atmosfären i klassrummet bör vara?
 - Vilka metoder använder du för att uppnå den miljön eller atmosfären?
 - Vad är dina bästa tips på vad man som lärare praktiskt kan göra i mötet med eleverna i undervisningssituationen i klassrummet för att uppnå en positiv atmosfär i klassrummet och minska både den fysiska och psykologiska distansen till eleverna?
- Ge exempel.
- Hur gör du när du har en ny grupp som inte känner varandra i början av läsåret för att skapa en tillåtande miljö i klassrummet? Ge exempel.

Del 5 – Muntliga övningar och innehåll

- Kan du förklara hur du planerar och genomför muntliga övningar med eleverna?
- Ge exempel.
- Vad menar du kännetecknar bra muntliga övningar?
 - Vilken typ av muntliga övningar använder du dig av i undervisningen? Ge exempel.

- Var kommer de från? Ge exempel.
- Använder du andra övningar än från läroboken? Ge exempel.
- Hur väljs ämnet? Ge exempel.
- Används verkligt (inte påhittat utan autentiskt) material i de muntliga övningarna?
- Använder du eller har du provat använda digitala hjälpmedel i samband med muntliga övningar någon gång? Ex för att komma i kontakt med elever i länder, där målspråket finns.

Del 6 – Rätta fel i muntlig kommunikation

- Hur tänker du kring att rätta fel i muntlig kommunikation?
Ska det alltid göras? Berätta hur du tänker.
- Hur kan man stötta en elev som är rädd att säga fel?
- Har du några tankar kring hur man kan skapa en lärmiljö, där fel, ses som en naturlig del i undervisningen?

Anhang 2 – Information und Einwilligungserklärung

Informationsbrev till lärare:

Information om deltagande i undersökning som berör hur lärare arbetar med att dämpa talängslan och främja positiva känslor och glädje i gymnasial tyskspråkundervisning.

Du tillfrågas härmed om deltagande i denna undersökning som är mitt kandidatexamensarbete i tyska vid Högskolan Dalarna. Syftet med denna undersökning är att öka kunskapen om hur lärare arbetar med att dämpa talängslan och främja positiva känslor och glädje i gymnasial tyskspråkundervisning. Forskningen har länge koncentrerat sig på de negativa känslor som kan yttra sig i samband med språkinläring i form av talängslan, varför jag i denna studie även vill lyfta in de positiva känslor som kan främjas i samband med språkinläring. Ofta har man även koncentrerat sig på hur eleverna upplever situationen, medan jag i denna undersökning intresserar mig för hur lärarna i undervisningen hanterar och reflekterar kring att dämpa talängslan och främja positiva känslor i språkundervisningen. För att undersöka detta kommer intervjuer genomföras med lärare i tyska på gymnasial nivå. Lärare har tillfrågats som är behöriga att undervisa i tyska på gymnasiet samt undervisar i tyska denna termin. Intervjuerna sker på svenska. Min förhoppning är att kunna intervjua minst 3 lärare.

Medverkan i denna undersökning innebär ett intervjutillfälle om ca 30–60 minuter. Vid ditt samtycke kommer intervjuerna att spelas in för att underlätta transkribering. Du har även rätt att få tillgång till dessa ljudfiler vid efterfrågan. Under intervjun förs även minnesanteckningar. Ljudfilerna, minnesanteckningar och underskrifterna kommer raderas vid godkänt examensarbete. Det insamlade materialet från intervjuerna kommer sammanställas, tolkas och analyseras för att kunna utgöra underlag till uppsatsen.

Under arbetets gång behandlas alla uppgifter konfidentiellt och uppsatsen kommer inte innehålla något som kan kopplas till dig eller din skola. Utöver mig själv kommer även handledare och examinator kunna ta del av det insamlade materialet. Högskolan Dalarna är ansvarig för behandlingen av personuppgifter i samband med examensarbetet. Som deltagare i undersökningen har du enligt Dataskyddsförordningen (GDPR) rätt att få information om hur dina personuppgifter kommer behandlas. Vid frågor om behandlingen av personuppgifter kan du vända dig till Högskolans dataskyddsombud.

Ditt deltagande i undersökningen är helt frivilligt. Du kan när som helst avbryta ditt deltagande utan närmare motivering. Undersökningen kommer att presenteras i form av en uppsats vid Högskolan Dalarna. Uppsatsen kan komma att publiceras i Diva, om alla respondenter samtycker till detta. Diva är en publikationsdatabas för forskningspublikationer och examensarbeten, vilket innebär att uppsatsen blir fritt tillgänglig att läsa och ladda ned på nätet.

Ytterligare upplysningar lämnas av nedanstående ansvariga.

Student: Annaklara Björk

Handledare: Sylvi Elsner

Mail: x@du.se

Mail: x@du.se

Telefon: xxx-xxx xx xx

Tack för visat intresse!

Samtycke till att delta i studien

Jag har fått muntlig och skriftlig informationen om studien och har haft möjlighet att ställa frågor. Jag får behålla den skriftliga informationen.

Jag samtycker till att:

- delta i studien ”Wie dämpfen Lehrkräfte Fremdsprachenverwendungsangst und fördern Foreign Language Enjoyment im schwedischen gymnasialen DaF-Unterricht?”. Detta är studiens preliminära titel. Exakt titel kan komma ändras något, men huvudsyftet med studien är detta.
- att uppgifter behandlas på det sätt som beskrivs i informationsbrevet.
- följande personuppgifter kommer att samlas in: Underskrift av samtycke till att delta i studien, minnesanteckningar från intervjun samt ljudinspelning av intervjun.
- personuppgifter kommer att användas till transkribering av intervju.
- de insamlade uppgifterna kommer att bevaras till dess att uppsatsen är examinerad och godkänd, dock högst tre år räknat från att datainsamlingen påbörjats.

Jag samtycker till att:

- uppsatsen publiceras i Diva. Diva är en publikationsdatabas för forskningspublikationer och examensarbeten, vilket innebär att uppsatsen blir fritt tillgängligt att läsa och ladda ned på nätet.

Plats och datum	Underskrift

Ansvarig för studien:

Ort och datum: _____

Namnsteckning: _____