



Sprechmotivation und Sprechangst im DaF-Unterricht

Sylvia Fischer, Modena

ISSN 1470 – 9570

Sprechmotivation und Sprechangst im DaF-Unterricht

Sylvia Fischer, Modena

Die Untersuchung zeigt, inwiefern sich Faktoren der Sprechmotivation und Sprechhemmung bzw. –angst auf die mündliche Kompetenz von DaF-LernerInnen auswirken. Untersuchungen aus der psychologischen Forschung werden herangezogen, um die Sprechangst von Lernenden zu erklären, da diese auch in der Muttersprache Hemmungen haben, vor anderen zu sprechen und ihre Schwierigkeiten oft größer einschätzen, als sie tatsächlich sind, was sich wiederum negativ auf die Teilnahmebereitschaft im Unterricht auswirkt. Schließlich wird anhand zweier Fallstudien deutlich, wie die dargestellten Motivations- bzw. Hemmfaktoren miteinander korrelieren.

1. "Deutsch sprechen ist schwer"

Sowohl Lernende als auch Lehrende klagen oft darüber, dass gerade die Sprechfertigkeit in DaF hinter den anderen Fertigkeiten herhinkt. Das Lernen im schulischen oder universitären Kontext scheint mit sich zu bringen, dass Deutschlernende im Schreiben, Lesen und Hören auf recht gute Niveaustufen kommen, während das Sprechen insbesondere im Gespräch nicht dieselbe Stufe erreicht. Befragt man DaF-Studierenden, warum sie nicht so gut auf Deutsch sprechen können, dann werden meist Vokabeldefizite oder mangelnde Grammatikkenntnisse verantwortlich gemacht. Eine Untersuchung von "Sprechfähigkeit und -willigkeit italienischer Studierender in DaF"¹ zeigt hingegen, dass sich meist ganz andere Gründe hinter dem Mangel an Sprechfähigkeit verbergen. Die Resultate der qualitativen Studie verweisen darauf, dass es sich weniger um ein Problem der Fähigkeit als um ein Problem der Sprechwilligkeit oder Sprechangst handelt. Was meine ich mit Sprechwilligkeit bzw. -bereitschaft? Es geht darum, dass sich Studierende oft aus verschiedensten Gründen nicht motiviert fühlen, sich im Sprachunterricht mündlich zu äußern. Daneben spielen auch sprechhemmende Faktoren, wie z.B. Sprechangst, eine Rolle,

¹ Mein Dissertationsprojekt an der Universität Modena, das seit Januar 2003 läuft.

die dazu führen, dass Studierende buchstäblich nicht in der Lage sind, sich in Unterrichtssituationen auf Deutsch zu äußern.

2. Motivationsfaktoren und Sprechhemmer

Die Frage, die zunächst beantwortet werden soll, ist, welche Faktoren im Hinblick auf das Lernen eine motivierende Rolle spielen. Motivation im Fremdsprachenunterricht wird als "ein zeitlich begrenzter zielgerichteter *Prozess*" beschrieben, "der nach Auslösung einer sowohl kognitiv als auch emotional determinierten Bereitschaft zu handeln durch Anstrengung so lange aufrechterhalten wird, bis das oder die angestrebte(n) Ziel(e) erreicht worden ist bzw. sind" (Düwell 2003, 348). Andere Erklärungsmodelle betonen die Wichtigkeit des *Prozessverlaufs* von Motivation und rücken die Entstehung derselben in den Mittelpunkt. Die Entstehung von Motivation wird als eine Interaktion zwischen Motiven des Lernenden und den äußeren Situationsfaktoren begriffen (Rheinberg 1995, 69 zit. nach Düwell 2003, 348). Am Entstehungsprozess von Motivation können z.B. die Nützlichkeit, der Kontakt oder Klang der Sprache beteiligt sein.

Die Untersuchung, die insgesamt 17 Leitfadenterviews mit DaF-Studierenden² des dritten Studienjahrs umfasst, führt zu Kategorien, die für das Sprechen in DaF relevant sind (genauere Beschreibung des Verfahrens unter Schmidt 2000, 448). Zunächst sollen die Faktoren dargestellt werden, die sich positiv auf die Sprechfähigkeit und insbesondere -willigkeit auswirken.³

2.1. Motivationsfaktoren

Dörnyei (1994) betrachtet Motivation auf drei Ebenen, nämlich die Ebene der L2 also der Fremdsprache, die des Lernenden und die der Lernsituation. Die Ebene der L2 beziehen

² Studierende des Studiengangs *Lingue e Culture Europee* der Universität Modena (Italien).

³ Die einzelnen Motivationsfaktoren tauchten im Laufe des Gesprächs, in dem die Studierenden zum Thema "Sprechen in DaF" befragt wurden, meistens auf, wurden aber nicht explizit abgefragt. Daher kann es sein, dass einige sich nicht zum Thema Motivation geäußert haben.

sich auf Einstellungen und Motive der LernerInnen hinsichtlich der Zielsprache und der Zielsprachenkultur bzw. -sprecherInnengemeinschaft. Die Ebene des Lernenden umfasst hingegen kognitive und affektive Aspekte, die auf Leistungsmotivation und Selbstbewusstsein aufbauen. *Self-confidence* beinhaltet nach Clement (1980) daneben auch Faktoren wie Sprechangst und Selbstbewertung der eigenen L2 Kompetenz und Selbsteinschätzung vergangener Lernerfahrungen, diese Faktoren können hemmend wirken, doch dazu später. Auf der Ebene der Lernsituation sind Unterrichts- Lehrperson- und Gruppenfaktoren für die Motivation ausschlaggebend. Im folgenden sollen einige Aussagen der Modeneser Studierenden, die verschiedene Ebenen betreffen, betrachtet werden.

<i>Aussage der Studierenden</i>	<i>Anzahl (von 17)</i>
Ich finde Deutsch faszinierend, ich mag Deutsch.	9
ich habe bessere Berufschancen, wenn ich Deutsch kann.	7
Ich lerne gern Deutsch, weil ich deutschsprachige Freunde habe.	5
Die deutsche Sprache ist ganz anders als die italienische, deshalb will ich sie können.	4
Ich brauche Deutsch für Reisen.	4
Mir gefallen die Kultur, die Leute und Städte deutschsprachiger Länder.	4
Ich hatte eine gute Lehrerin an der Schule, das hat mich motiviert, Deutsch zu lernen und zu studieren.	4
Mir gefällt die Aussprache des Deutschen / Ich finde, dass Deutsch schön klingt.	4
Ich möchte gern im deutschsprachigen Ausland arbeiten/studieren/leben.	3
Ich möchte gut Deutsch können, weil es eine persönliche Bereicherung für mich ist.	3
Ich war im deutschsprachigen Ausland (Erasmus etc.) und jetzt möchte ich mich weiter verbessern	2
Ich mag die deutschsprachige Literatur und ich spiele gern auf Deutsch Theater.	1

Motivation zum Sprachenlernen oder Verbesserung bestimmter Kompetenzen ist keine stabile Variable, sondern unterliegt Veränderungen, die sich aus den Bedürfnissen der

jeweiligen Lernenden ergeben. Motivationsfaktoren, die von den Studierenden genannt werden, beruhen beispielsweise auf vergangenen Erfahrungen, z.B. "Ich hatte eine gute Lehrerin an der Schule" oder "Ich war im deutschsprachigen Ausland", und können im Laufe der Zeit verblassen. Andere sind auf zukünftige Pläne und Absichten ausgerichtet, z.B. "Ich brauche Deutsch für Reisen" oder "Ich möchte im deutschsprachigen Ausland studieren/arbeiten". Doch diese Pläne können sich ändern und die Motivation zum Erliegen bringen bzw. steigern.

Im Hinblick auf die Zielsprache Deutsch sagen neun der befragten Studierenden⁴, dass sie Deutsch als Fremdsprache faszinierend finden und jeweils vier finden entweder die Aussprache schön oder mögen die Kultur der deutschsprachigen Länder. Sieben lernen die Sprache aus pragmatischen Gründen, da sie davon ausgehen, damit bessere Berufschancen zu haben. An dritter Stelle findet sich die *friendship*-Orientierung (Dörnyei 1994), die auf freundschaftliche Beziehungen bzw. Gesinnungen gegenüber den SprecherInnen des Deutschen verweisen, die Sprache wird vor allem als Mittel zur Kontaktaufnahme benötigt. Für drei Studierende ist das Erlernen der deutschen Sprache persönlich relevant (*relevance* Dörnyei 1994, 277) und vier sind leistungsmotiviert, sie lernen Deutsch, das so ganz anders ist als Italienisch, weil sie es als Herausforderung ansehen.

2.2. Teilnahmebereitschaft /Autonomes Lernen

Einstellungen zum Unterricht und zum eigenen Lernen spielen eine wichtige Rolle, was den Lernerfolg betrifft. Daraus ergibt sich die Frage, wie Lernende dazu motiviert werden können, sich mündlich am Unterricht zu beteiligen, wenn es häufig weniger an der Sprechfertigkeit als an der Sprechwilligkeit hapert. Sprechbereitschaft im Sprachunterricht wird im Gegensatz zur Sprechfertigkeit nur selten thematisiert, kann aber einer der Gründe für den (Miss)erfolg in der mündlichen Produktion darstellen. Im folgenden einige Aussagen über Teilnahmebereitschaft am Unterricht und autonomes Lernen.

⁴ Drei Männer und vierzehn Frauen, die zum Zeitpunkt der Untersuchung zwischen 21 und 22 Jahre alt sind und neben Deutsch noch Englisch studieren.

<i>Aussage der Studierenden</i>	<i>Anzahl (von 17)</i>
Um gut zu sprechen, muss man viel üben bzw. viele Situationen ausprobieren.	14
Um sich in der mündlichen Kompetenz zu verbessern, ist es wichtig, sich anzustrengen, mitzumachen, es zu probieren, am Unterricht teilzunehmen.	9
Um sich in der mündlichen Kompetenz zu verbessern, wäre es wichtig, aktiv am Unterricht teilzunehmen, aber nicht immer fühle ich mich dazu in der richtigen Stimmung / aber manchmal fühle ich mich gehemmt.	5
Um sich in der mündlichen Kompetenz zu verbessern, ist es egal, was im Unterricht passiert, da der Unterricht nicht der geeignete Ort dazu ist.	1
Ich weiß, dass ich zuhause oder im <i>autoapprendimento</i> mehr üben müßte, aber ich habe keine Zeit bzw. keine Lust.	8

Crookes /Schmidt (1991) und Tremblay/Gardner (1995) verweisen darauf, inwiefern Aufmerksamkeit, Anstrengung und Ausdauer beim Sprachenlernen wirken. Die Motivation wird stark davon beeinflusst, wie aufmerksam Lernende sind, ob sie sich anstrengen und ob sie kontinuierlich arbeiten können oder wollen.

Aus der Tabelle wird ersichtlich, dass sich die meisten Studierenden bewusst sind, dass aktives Teilnehmen am Unterricht zu einer Verbesserung der mündlichen Kompetenz führt, doch fast ein Drittel gibt an, dass sie sich nicht immer motiviert fühlen. Ein Teilnehmer spricht dem DaF-Unterricht an der Universität sogar jeglichen Erfolgsaussichten im Hinblick auf die Förderung der mündlichen Kompetenz ab. Woran liegt es also, dass die Studierenden den Unterricht und das *autoapprendimento*⁵ nicht optimal ausschöpfen? Liegt es am institutionellen Rahmen, der die Studierenden sozusagen ihrer Eigenverantwortlichkeit enthebt und aufgrund der zahlreichen Noten- und Anwesenheitszwänge ihre ursprüngliche Neugier und Lust auf das Fach aushöhlt? Gerade Sprechwilligkeit leidet darunter, wenn der institutionelle Rahmen zu stark einengt. Die

⁵ Das *autoapprendimento* ist ein Raum, in dem Studierende Zugang zu audiovisuellen Medien und Selbstlernprogrammen haben.

Lernbiographie der einzelnen Studierenden spielt hierbei auch eine wichtige Rolle, je mehr die Kursteilnehmerinnen aus der Schulzeit eine passive Rolle des Zuhörens übernommen haben, desto weniger lassen sie sich für eine aktive Teilnahme erwärmen, die für die Verbesserung der mündlichen Kompetenz aber unerlässlich ist.

2.3. Sprechhemmende Faktoren

Der Faktor Selbstbewusstsein ist eng mit der Motivation verbunden und lässt sich einerseits in Angst und andererseits in selbst wahrgenommene L2 Kompetenz (*anxiety* bzw. *perceived L2 competence* siehe Clement 1980, 1986) unterscheiden. Die meisten Motivationsforschenden gehen von einem Zusammenhang von Motivation und Selbstbewusstsein aus (vgl. Dörnyei 1994, Gardner et al 1997, zit. nach Schlak et al. 2002). Ängstlichkeit oder Hemmungen beim Gebrauch der Fremdsprache können den Lernprozess negativ beeinflussen und sind insbesondere im Hinblick auf die mündliche Kompetenz ein Problem. Die folgende Übersicht verdeutlicht, welche Hemmungen im einzelnen genannt wurden.

<i>Aussage der Studierenden</i>	<i>Anzahl (von 17)</i>
Ich habe in bestimmten Situationen Hemmungen, auf Deutsch zu sprechen, z.B. beim Referat, bei der Prüfung etc.	11
Ich habe Hemmungen, mich auf Deutsch zu äußern, weil ich Angst habe, Fehler zu machen.	6
Ich habe Hemmungen, mich auf Deutsch zu äußern, weil ich denke, die KommilitonInnen beurteilen und bewerten mich.	6
Ich habe Hemmungen, mich auf Deutsch zu äußern, weil ich denke die Lehrperson beurteilt und bewertet mich.	6
Ich habe Hemmungen, mich auf Deutsch zu äußern, weil ich es nicht so gut kann.	3
Ich habe Hemmungen, mich auf Deutsch zu äußern, weil ich auch in der Muttersprache nicht gern vor anderen spreche.	2

Aus der Tabelle wird klar, dass die Mehrheit der Studierenden im Hinblick auf das Sprechen Hemmungen haben, die auf verschiedenste Gründe zurückgehen⁶. Einige Studierende sprechen in den Interviews Strategien an, die sie entwickelt haben, um die Hemmungen zu überwinden. Eine Studentin stellt sich in hemmenden Situationen zum Beispiel vor, in einer anderen Situation zu sein, z.B. beim Referat vor nur einer Person sprechen. Ein anderer Interviewter gibt an, er versuche sich immer darauf zu konzentrieren, was er noch lernen kann, und nicht daran zu denken, was er noch nicht kann.

Beispiel 1:

"**es ist wichtig, was ich lerne noch.** Was ich noch lernen könnte oder was ich noch sagen kann. Dann was die anderen als Vorteile hatten, das ist ihre Erfahrung, war kein Grenze für mich, keine Hemmung für mich, sondern nur ein **ein Möglichkeit, etwas für mir zu nutzen, noch eine Quelle.** Aber das ist mein Erfahrung viele haben das nicht überwunden, diese Problem und ich seh auch in der Klasse in der Lektoratsgruppe, es gibt auch Kollegen von mir, die kein Lust zu sprechen haben, weil die nur an die Fehler denken." (Interviewausschnitt Student 5)

Die Hemmungen treten vor allem in bestimmten angstbesetzten Situationen wie z.B. Prüfungen oder Referate auf, in denen sich die Studierenden besonders der Kritik und Bewertung ausgesetzt sehen. Bei vielen steht die Angst, Fehler zu machen, im Vordergrund. Diese Angst kann durch "falsches Lehrverhalten" noch verstärkt werden:

"Beginnt der Lerner zum Beispiel mit dem Formulieren eines längeren Satzes, ist der Lehrer häufig ungeduldig. Er wartet nicht ab, läßt keine Denkpausen zu, sondern greift ein und hilft" (Grein 1999,5).

Andererseits kann es auch passieren, dass bestimmte Lerntypen Stress empfinden, wenn die Lehrperson nicht hilft, zumal des öfteren die Mitlernenden ungeduldig werden und die oder den Sprechenden zusätzlich unter Druck setzen.

Einige Studierende geben an, dass sie auch in der Muttersprache Probleme haben, sich vor anderen zu äußern, deshalb sollen Erklärungsmodelle aus der psychologischen Forschung

⁶ Dabei ist allerdings zu berücksichtigen, dass weniger als die Hälfte keine Hemmungen hat, bzw. Angst hatte, diese jedoch überwinden konnte.

zum Thema Sprechangst betrachtet werden, um die genannten Schwierigkeiten besser zu verstehen:

"Unter Sprechangst seien gelernte, transitorisch auftretende oder habituelle Befürchtungen, Besorgnisse, emotionale bzw. psychophysiologische Reaktionen auf bloß vorgestellte oder tatsächlich zu vollziehende 'Leistungen' (vortragen, vorsprechen, rezitieren, vorsingen, vorstellen, diskutieren usw.) in Anwesenheit eines imaginierten oder real vorhandenen Publikums verstanden." (Haubl und Spitznagel 1983, 712 zit. nach Beushausen 1996, 18)

Fast alle der genannten Leistungen sind Tätigkeiten, die von SchülerInnen oder Studierenden regelmäßig verlangt werden, daher ist vorstellbar, dass auch andere KursteilnehmerInnen und Lehrende als "Publikum" empfunden werden.

"Befragt man die Sprechängstlichen selbst nach möglichen Ursachen bei der Angstauslösung, so nennen sie an erster Stelle die Beurteilung und Kritik durch andere (...), dann die Möglichkeit, Fehler und Fehlschläge hinnehmen zu müssen (...) sowie die Aufmerksamkeit und Isolation in der Sprechsituation (...) und schließlich die Fremdheit des Publikums (...)" (Beushausen 1996, 28)

Die beschriebenen Ursachen für Sprechangst von generell Sprechängstlichen stimmen größtenteils mit den Aussagen der Fremdsprachenstudierenden, die Hemmungen haben, überein. Nach Beushausen (1996, 23f) umfasst die beschriebene Sprechangst drei Ebenen: die kognitiv-emotionale, die psychophysiologische und die motorisch-behaviorale Ebene. Die kognitive Ebene bezieht sich auf "Befürchtungen in bezug auf die eigene Leistung und die Bewertung durch das Publikum". Diese Ängste können sich typischerweise im Unterricht einstellen, da die Leistungen derjenigen, die mündlich aktiv sind, durch Lehrende und KommilitonInnen bewertet oder sogar kommentiert werden. Weitere Faktoren, die die kognitive Ebene betreffen, sind hierbei, dass die Situation von den Sprechenden als schwierig oder bedrohlich eingestuft wird, dass die Möglichkeiten zur erfolgreichen Situationsbewältigung als inadäquat eingeschätzt werden, bzw. dass sich der oder die Sprechende mit der eigenen Unzulänglichkeit beschäftigt oder das eigene Versagen antizipiert. Drei Studierende sagen beispielsweise, dass sie nicht so gut Deutsch können, sie schätzen die eigene Sprachkompetenz also niedrig ein, was dazu führen kann, dass auch Selbstbewußtsein und Motivation darunter leiden (vgl. Clement 1980, 1986). Das Bewußtsein, die Sprache nicht gut zu können, führt dazu, sich nicht gern in der Sprache zu äußern, was wiederum dazu führt, sich nicht zu verbessern. Der Teufelskreis ist geschlossen. Oft sind Studierende, die über akzeptable Fähigkeiten verfügen, davon überzeugt, nur sehr

geringe Kompetenzen aufzuweisen. Dies hängt damit zusammen, dass Sprechangst des öfteren nicht auf einem objektiv nachvollziehbaren Defizit beruht, sondern aus der subjektiven Wahrnehmung der eigenen Unzulänglichkeit. Sprechängstliche stufen ihre Leistungen daher schlechter ein, schätzen sich selbst negativer ein als andere, gleichzeitig halten sie HörerInnen für weniger positiv gestimmt als andere.

Als physiologische Symptome von Sprechangst treten beispielsweise erhöhter Blutdruck, Pulsbeschleunigung, Schwitzen und Erröten auf, während auf der behavioralen Ebene folgende Symptome beobachtet werden können: zu hohe Sprechlage, monotone Melodie, verzögerte Wortfindung, Sprechblockaden, Sprechunflüssigkeiten (Versprecher, Stocken), unpassende Pausen, schnelles Sprechtempo, gesteigerte Atemfrequenz, kein Blickkontakt, starrer Gesichtsausdruck, angespannte, zitternde, rigide oder zappelnde Arme und Hände und Körperhaltung (Rossi und Seiler 1990, 50 zit. nach Beushausen 1996, 25). Es wird deutlich, unter welchem Druck sich die Sprechenden befinden. Die vorhandenen fremdsprachlichen Kompetenzen können sich nicht entfalten, da alle Energien von der Angstsituation absorbiert werden. Studierende, die Schwierigkeiten bei der mündlichen Produktion beklagen, sind meist in den anderen Fertigkeiten, wie Lesen, Hören und Schreiben, proportional besser, da sie dort nicht der Unsicherheit hervorrufenden Kommunikationssituation ausgesetzt sind.

Bei erwachsenen LernerInnen kommt schließlich erschwerend hinzu, dass sie weniger als Kinder oder Jugendliche dazu bereit sind, sich einem Gefühl der Unzulänglichkeit auszusetzen, da sie fürchten, sich lächerlich zu machen oder ihre Identität zu verlieren (Quetz 2003, 466).⁷

⁷ Nach der Pubertät werden Stimme und Sprache zum unverwechselbaren Ausdruck der Persönlichkeit und das "akzentfreie Sprechen einer Fremdsprache impliziert u.a. auch eine psychosoziale Distanzierung von der identitätstiftenden Muttersprache und eine gleichzeitige partielle Identifikation mit der Zielsprache" (Grotjahn 1998, 60, zit. nach Quetz 2003,466f).

3. Fallstudien

Zunächst wurden Motivationsfaktoren, die den Lernprozess im Hinblick auf das Sprechen positiv beeinflussen, dargestellt und anschließend Motivationshemmer erläutert, die sich negativ auswirken. Inwiefern die genannten Faktoren, miteinander korrelieren, soll anhand zweier kontrastierender Einzelfälle aufgezeigt werden.

3.1 Fallinterpretation Student 5

Der Student, der bereits einen zehnmonatigen Erasmusaufenthalt in Graz hinter sich hatte, schätzt sich selbst am Anfang des dritten Jahres beim Sprechen auf der Stufe C1 ein und wurde auch von den Lehrenden so beurteilt. Er sagt über sich selbst, dass er "(sehr) gut spricht" und "ein Sprachtalent hat".⁸ Die Auslandserfahrung spielt bei der Lernbiographie eine große Rolle und wird sehr positiv bewertet: "Im Ausland lernt man wie die Sprache wirklich gesprochen wird". Als impulsiver Lerner beurteilt er es darüber hinaus positiv, dass man im "im Ausland dazu gezwungen wird, sich verschiedenen Kommunikationssituationen zu stellen" und dass man "in die Sprache eintaucht" bzw. "auf Deutsch denkt, da man den ganzen Tag von Deutsch umgeben ist".

Dieser Studierende nennt Motivationsfaktoren, intrinsischer Art wie z.B. "Ich lerne Deutsch, weil ich deutschsprachige Freunde habe" (siehe *friendship orientation*) und integrative "mir gefallen die Kultur, Städte und Leute der deutschsprachigen Länder", als auch instrumentelle wie "ich habe bessere Berufschancen". Ein weiterer Faktor der Relevanz und Leistungsmotivation ist das Interesse an Deutsch als eine "Elitesprache", die nicht alle können. Motivationshemmende Faktoren treten nicht auf, bzw. konnten überwunden werden. Der Lernende greift auf folgende Strategie zurück: "Ich versuche mich darauf zu konzentrieren, was ich noch lernen kann und lasse mich nicht davon hemmen, was ich noch nicht so gut kann". Sein extrovertierter Charakter scheint das

⁸ Alle Zitate stammen aus dem Interview, das auf deutsch geführt wurde. Die Aussagen sind jedoch nicht wörtlich übernommen, sondern gehören zum Codierleitfaden meines Dissertationsprojekts (zum Verfahren siehe .

Sprechen in der Fremdsprache zu erleichtern, da er "auf gute Fähigkeiten in der Interaktion mit anderen" verweist.

Der Interviewte macht nur wenig Aussagen über Unterricht und Lehrpersonen. Der der Lernprozess wird als eine eigenverantwortete Tätigkeit angesehen, als eine Gelegenheit, zum Üben: "Die/der Lehrende soll einen Dialog ermöglichen (Kooperation, gemeinsam Lernprogramm aufstellen)", "Ich spreche gern im Plenum oder mit der Lehrperson, es stimuliert mich", "Der Lehrende soll am Ende des Beitrags Feedback geben und mir sagen, wo ich Fehler mache". Der Studierende hat als einziger vorgeschlagen, das Interview auf Deutsch zu machen und hält "Referate für eine gute Übung, um sich beim Sprechen zu verbessern" und um sich auf ähnliche auch im Beruf gefragte Situationen vorzubereiten.

Der Lerner möchte sich zukünftig noch beim Sprechen und Schreiben verbessern und zeigt, dass er sich auch bereits Gedanken gemacht hat, wie er diese Ziele verwirklichen will:

"Jetzt momentan ist **noch genauer zu sprechen** (...). ich glaube ich spreche schon flüssig und ziemlich eh klar, deutlich. Es ist, ich möchte genau wissen, welche Wörter soll ich benutzen, um meine Meinung auszudrücken. Weil, wenn ich über bestimmte Argumente oder Themen rede, naja ich benütze viel meine Wörter und nicht, was man in dieser Situation, in dieser bestimmten Moment, Situation sagen würd. Ja das ist momentan, aber **in Zukunft möchte ich auch mehr schriftliche Kompetenz haben**. Das werde ich wahrscheinlich als Hausarbeit mit den Zeitungen machen, weil ich schon die Basis habe, um zu notieren, zu bemerken, was charakterisiert ein Zeitungsartikel oder ein Essay oder so. Das ist, ich hab das schon in englische Linguistik gemacht, in italienische Linguistik und so und weiter und weiter.."

3.2 Fallinterpretation Studentin 6

Diese Studentin hatte ebenso wie der oben beschriebene Student drei Jahre Deutsch an der Schule. Sie schätzt sich selbst auf Stufe A2 ein und wird auch von den Lektorinnen so eingestuft. Die Lernerin sagt über sich, dass sie "Probleme beim Sprechen" hat und "frustriert ist, weil sie es immer noch nicht gut kann". Es fällt auf, dass während des Gesprächs keine positiven Motivationsfaktoren genannt werden und dass die Studierende "die universitäre Methode manchmal schwierig findet".

Deutsch wird als eine schwere Sprache eingestuft, die "man nicht so schnell lernen kann". Bei den motivationshemmenden Faktoren treten folgende auf: Die Lernende "hat Hemmungen sich auf Deutsch zu äußern, weil sie Angst hat, Fehler zu machen" und sie "hat in verschiedenen Situationen Hemmungen, z.B. bei der Prüfung oder beim Referat".

Im Hinblick auf Teilnahmebereitschaft und das Interesse ist ein wiederkehrendes Thema des Interviews "*non sono stata invogliata verso il tedesco*" also "ich wurde nicht ermutigt, Deutsch zu lernen", was darauf verweist, dass sie den Lernprozess als einen von außen zu stimulierenden Vorgang ansieht, dessen Verantwortung den Lehrpersonen unterliegt. Der oder die Lehrende wird als Garant und Kontrolleurin des Lernens betrachtet: "Die Lehrende soll mich ermutigen, Deutsch zu sprechen" und "Die Lehrperson soll mich (häufig) prüfen" bzw. "soll mir die Regeln erklären". Die Studierende "weiß, dass sie zuhause oder im *autoapprendimento* mehr üben müsste", hat aber keine Motivation, dies zu tun. Außerhalb der Uni hat sie auch "keine Gelegenheit mit jemandem Deutsch zu sprechen". Ihren Charakter beschreibt sie als "generell eher schüchtern", was ihrer Meinung nach auch die Probleme beim Sprechen begründet. Daneben werden vor allem grammatikalische und lexikalische Lücken für den Mangel an Sprechfertigkeit verantwortlich gemacht und eine logische Konsequenz dieser Tatsache ist, dass die Studierende sich in Zukunft vor allem in der Grammatik verbessern will:

"Vorrei un pò di padronanza con la lingua, un pò di confidenza con l'uso, non avere sempre il timore di sbagliare di..*Ma questo timore di sbagliare come mai?*Eh, perché comunque cioè fin dall'inizio non l'ho mai studiato benissimo, bene, perché appunto non sono mai stata invogliata a studiarlo come si deve. *Ma cosa vuol dire studiarlo come si deve, cosa intende?*Cioè proprio a livello di grammatica, aprendo il libro studiando la regola, facendo degli esercizi, studiare i paradigma dei verbi, i vocaboli, così.." (Interviewausschnitt Studentin 6, Fragen der Interviewerin kursiv)

Ich möchte die Sprache ein bißchen besser beherrschen, daran gewohnt sein, sie zu gebrauchen, nicht immer Angst haben, Fehler zu machen, zu..*Wie kommt es eigentlich zu dieser Angst, Fehler zu machen?*Eh, naja ich hab es von Anfang an nicht richtig gut gelernt, weil ich eben nicht dazu ermutigt wurde, zu lernen, wie es sich gehört.*Was bedeutet das lernen, wie es sich gehört, was meinen Sie damit?*Also, die Grammatik

eben, also das Buch aufzumachen, eine Regel zu lernen, Übungen zu machen, die Paradigmen der Verben und Vokabeln zu lernen, so.. (Übers. d. Verf.)

4. Schlussfolgerungen

Die beiden Fälle zeigen, inwiefern sich motivierende bzw. hemmende Faktoren auf das Lernen einer Fremdsprache auswirken. Während Student 5 seinen Lernprozess selbst in die Hand nimmt und sich für sein Lernen verantwortlich fühlt, sieht sich Studentin 6 eher in einer passiven Rolle, das Lernen hängt von anderen, wie z.B. der Lehrperson ab und kann kaum kontrolliert werden. Student 5 ist anhand zahlreicher Faktoren, wie z.B. Interesse, Relevanz, Leistungsmotivation motiviert, die Zielsprache und das Sprechen möglichst gut zu lernen, wohingegen bei Studentin 6 nicht ganz klar zu sein scheint, warum sie sich überhaupt für Deutsch entschieden hat, zumindest werden keine Gründe dafür angegeben.

Charaktereigenschaften wie Extrovertiertheit bzw. Introvertiertheit können nicht automatisch mit dem Erfolg in der mündlichen Produktion einer Fremdsprache gleichgesetzt werden, dennoch ist auffallend, dass Studierende selbst angeben, dass sie aufgrund ihrer Schüchternheit Schwierigkeiten in dem Bereich haben. Auch in diesem Fall korreliert der extrovertierte Charakter mit dem erfolgreichen Resultat. Selbstbewusstsein steht, wie bereits dargelegt wurde, in engem Zusammenhang mit Motivation. Bei Student 5 zeigt sich Selbstbewusstsein anhand der hohen Einschätzung der eigenen Sprachkompetenz und der fehlenden Sprechangst, wodurch er sich voraussichtlich noch motivierter fühlt, den Lernprozess weiterzutreiben. Auf der anderen Seite stehen sprechhemmende Faktoren und eine negative (wenn auch realistische) Einschätzung der eigenen Fähigkeiten für wenig Selbstbewusstsein im Bereich des Fremdsprachenlernens, was wiederum als eine Art *self-fulfilling prophecy* zu weniger Lust und Motivation beim Lernen führen kann.

Die beiden dargestellten Extremfälle können einen ersten Einblick auf weiter zu ermittelnde Ergebnisse geben, die noch mit weiteren Daten zu ergänzen sind. Es bleibt festzuhalten, dass die oben angeführten Faktoren den Lernprozess im Bereich des Sprechens in DaF erheblich beeinflussen und daher insbesondere für Unterrichtsmodelle,

die das Sprechen fördern wollen⁹, relevant sind. Will man das Sprechen im DaF-Unterricht fördern, ist es unvermeidlich, sich mit mit Motivationsfaktoren und Sprechhemmungen auseinanderzusetzen. Interaktionsformen wie Gruppen- oder Partnerarbeit sind eventuell geeignet, bestimmte Schwierigkeiten zu überwinden. Projektunterricht, Rollenspiele und dramapädagogischer Sprachunterricht können helfen, Barrieren zu durchbrechen. Des weiteren beeinflussen Unterrichtsinhalte die Motivation negativ wie positiv, daher ist es beispielsweise lohnend, Unterrichtsinhalte mit den Lernenden auszuhandeln. Welche konkrete Folgerungen und Konsequenzen sich außerdem für die Didaktik ergeben, wird jedoch Ziel meiner weiteren Arbeit sein.

Literatur

- Beushausen Ulla (1996), *Sprechangst, Erklärungsmodelle und Therapieformen*, Opladen: Westdeutscher Verlag
- Clement R. (1980), Ethnicity, contact and communicative competence in a second language, in: Giles H./ Robinson W./Smith P. (Hgg.), *Language: social psychological perspectives*, Oxford: Pergamon, 147-154
- Clement R. (1986) Second language proficiency and acculturation: an investigation of the effects of language status and individual characteristics, *Journal of Language and Social Psychology* 5, 271-290
- Dörnyei Z. (1994), Motivation and motivating in the foreign language classroom, in: *The Modern Language Journal* 78, 273-284
- Düwell Henning (2003), Fremdsprachenlerner, in: Bausch K.-R./Christ H./Krumm H.-J. (Hgg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 4. Auflage, Tübingen-Basel: Francke UTB, 347-352
- Fischer Sylvia (2003a), *Was hat Motorrad fahren mit Deutsch Lernen zu tun?* in: *GFL* 1/2003, 106-121 (online <http://gfl-journal.com>)
- Fischer Sylvia (2003b), *Mehr kommunikative Kompetenz durch Talkshows im DaF-Unterricht*, in: *ÖDaF-Mitteilungen* 2/2003, 51-63
- Fischer Sylvia (2003c), *Was hat Deutsch lernen mit Motorrad fahren zu tun? Mehr interkulturelle, kommunikative Kompetenz durch Gesprächsanalyse im DaF-Unterricht*, in: Krumm, Hans-Jürgen /Portmann-Tselikas Paul (Hgg.), *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache*, 7/2003, Studienverlag, 139-156

⁹ Unterrichtsvorschläge siehe Fischer (2003, 2004)

- Gardner R. /Tremblay P. /Masgoret A.-M. (1997), Towards a full model of second language learning: An empirical investigation, *The Modern Language Journal* 81, 344-362
- Grein Marion (1999), Zur Sprechbereitschaft im Fremdsprachenunterricht mit Erwachsenen, Webseite: http://www.sprachdragogik.uni-mainz.de/Jahrbuch/1999_2/Grein.doc (Juni 2004)
- Quetz Jürgen (2003), Erwerb von Fremdsprachen im Erwachsenenalter, in: Bausch K.-R./Christ H./Krumm H.-J. (Hgg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 4. Auflage, Tübingen-Basel: Francke UTB, 464-470
- Schlak Torsten et al. (2002), Die Motivation von DaF-Lernenden an Sprachlehrinstituten im Bielefelder Raum: Projektbeschreibung und erste Ergebnisse, *Zeitschrift für Interkulturellen Sprachunterricht* (online)
- Schmidt Christiane (2000), Analyse von Leitfadeninterviews, in: Flick Uwe/Kardoff von Ernst/ Steinke (Hgg.), *Qualitative Forschung*, Reinbek: Rowohlt, 447-456

Biographische Angaben

Sylvia Fischer ist Lektorin am Studiengang "Lingue e Culture Europee" der Universität Modena. Seit 2003 beschäftigt sie sich im Rahmen ihrer Dissertation „Die Sprechschwelle überwinden. Sprechwilligkeit und –fähigkeit italienischer Studierenden in DaF“ mit dem Thema der Sprechdidaktik.