

Faculté de philosophie, arts et lettres

**Die Fremdsprachenverwendungsangst
bei Anfängern und die Anwendung der
Erstsprache:**

**Inwiefern kann das Stegreifübersetzen
als pädagogisches Hilfsmittel zur
Bekämpfung der Sprechangst
betrachtet werden?**

Auteur : Simon MOLENAERS
Promoteur : M. Prof. Dr. Dany ETIENNE
Lectrice : Mme Prof. Dr. Françoise GALLEZ
Année académique 2022-2023
Master en Traduction, finalité Didactique

Die Fremdsprachenverwendungsangst bei Anfängern und die Anwendung der Erstsprache:

**Inwiefern kann das Stegreifübersetzen
als pädagogisches Hilfsmittel zur
Bekämpfung der Sprechangst im
Fremdsprachenunterricht betrachtet
werden?**

L'anxiété langagière chez les apprenants débutants et l'utilisation de la langue maternelle :

Dans quelles mesures la traduction a vue peut-elle être considérée comme une ressource pédagogique pour lutter contre la peur de parler aux cours de langues ?

Danksagung

An dieser Stelle bedanke ich mich bei allen, die mich beim Schreiben der vorliegenden Abschlussarbeit unterstützt haben.

Ein herzliches Dankeschön geht zunächst an Herrn Prof. Dr. Etienne, der mich durch diesen Prozess begleitet hat.

Ein besonderer Dank geht auch an meinen Freund, Ümit, der mir fortwährend hilfreiche Ratschläge erteilt hat.

Zum Schluss richte ich einen herzlichen Dank an meine Familie und meine KollegInnen für ihre Unterstützung und Geduld.

Gender-Erklärung

Aus Gründen der Lesbarkeit wird in der gesamten Arbeit die männliche Sprachform verwendet. Alle Personenbezeichnungen gelten für beiderlei Geschlecht. Darin soll keine Diskriminierung gesehen werden.

Vorwort

In dieser Abschlussarbeit wird die Problematik der Fremdsprachenverwendungsangst thematisiert. Dabei handelt es sich um eine besondere Angstform, die im Fremdsprachenunterricht auftritt. Zu Schulzeiten hatte ich immer Angst davor, das Wort zu ergreifen, insbesondere vor anderen. Rückblickend auf meine Schullaufbahn stelle ich fest, dass dieses Angstgefühl jahrelang einen Nachteil für mich darstellte. Diese persönliche Erfahrung war der Ausgangspunkt für das Schreiben der vorliegenden Arbeit. Damit möchte ich erforschen, wie diese Sprechangst entsteht, welche Auswirkungen sie auf Lerner hat und welche Maßnahmen in der Praxis eingesetzt werden können, um diese Angst abzubauen.

Zu diesem Zweck habe ich meinen Hintergrund in der Fremdsprachdidaktik und im Übersetzen kombiniert. Ziel ist es zu untersuchen, ob das Übersetzen ein mögliches Hilfsmittel für Lerner und Lehrer darstellen kann. Ich erinnere mich daran, dass mir Übersetzungsübungen gut gefallen haben. Sie haben mir bei der Verwendung der Sprache geholfen. Außerdem konnte ich mir die Unterschiede zwischen meiner eigenen Sprache und der Fremdsprache besser vorstellen. So hatte ich den Eindruck, über alle linguistischen Materialien zu verfügen und folglich weniger Fehler zu machen. Dies hat dazu beigetragen, dass ich mich im Unterricht ruhiger fühlte.

Durch meine Berufserfahrung habe ich bemerkt, dass einige von meinen Lernern in Stress geraten, wenn sie die Zielsprache im Mündlichen verwenden. Somit habe ich mir die Frage gestellt, was ich konkret einsetzen könnte, um solche Emotionen zu behandeln und ob der derzeitige Lehransatz in einem solchen Zusammenhang geeignet ist.

Aus diesem Grund habe ich die Gelegenheit genutzt, meine Abschlussarbeit über dieses Thema zu verfassen. Einerseits möchte ich Antworten auf meine eigenen Fragen finden. Andererseits möchte ich ein Lehrer werden, der in der Lage ist, seine Lerner in der Aneignung einer Fremdsprache besser zu begleiten.

Ich hoffe, dass Sie viel Freude beim Lesen dieser Abschlussarbeit haben werden.

Simon Molenaers (Brüssel, 7. August 2023)

Abstract

Die vorliegende Abschlussarbeit beschäftigt sich mit dem Thema *Sprechangst im Fremdsprachenunterricht*. Ziel ist es zu untersuchen, auf welche Weise das Angstgefühl auftaucht und inwiefern Angst die Aneignung einer Fremdsprache beeinträchtigt. In diesem Zusammenhang wird erforscht, ob die Anwendung der Erstsprache durch Stegreifübersetzungsaktivitäten zum Abbau der Sprechangst beitragen kann. Zu diesem Zweck gliedert sich die Arbeit in vier Teile. In der Einleitung werden die Struktur der Arbeit, die Forschungsfrage und die Untersuchungsmethoden zur Erforschung der Fremdsprachenverwendungsangst in Anfängerkursen vorgestellt. Der theoretische Teil setzt sich mit der Analyse von Begriffen wie die Angst im Fremdsprachenunterricht, die Nützlichkeit der Erstsprache und schließlich das Benutzen des Stegreifübersetzens anhand Flashcards zur Verringerung der Sprechangst auseinander. Im empirischen Teil werden die Ergebnisse von zwei Untersuchungen dargestellt. Die erste gibt einen Überblick über den aktuellen Stand der Fremdsprachenverwendungsangst in vier französischsprachigen Schulen und erforscht die Bedeutung der Erstsprache aus der Perspektive der Lerner. Die zweite Untersuchung analysiert, inwiefern das Stegreifübersetzen ein mögliches pädagogisches Hilfsmittel darstellt, um eine angstfreiere Lernumgebung aufzubauen und dabei die Leistungsfähigkeit der Lerner im Mündlichen zu unterstützen. Auch wenn wenige Teilnehmer von dieser Sprechangst betroffen zu sein scheinen, gab die Mehrheit von ihnen an, dass die Erstsprache notwendig ist, unabhängig davon, ob sie sich ängstlich im Unterricht fühlen oder nicht. Ihrer Meinung nach trägt die Erstsprache zu einem angenehmeren Lernklima und besseren Lernbedingungen bei.

Inhaltsverzeichnis

1	EINLEITUNG	1
1.1	LEITLINIEN DES FREMDSPRACHENUNTERRICHTS	1
1.2	PROBLEMSTELLUNG.....	3
1.3	ZIELSETZUNG	3
1.4	STRUKTUR DER ARBEIT	4
2	FREMDSPRACHENUNTERRICHT.....	6
2.1	DER FREMDSPRACHENUNTERRICHT IM LAUFE DER ZEIT	7
2.1.1	Die Grammatik-Übersetzungsmethode (GÜM)	7
2.1.2	Die Reformbewegung und die Direkte Methode	7
2.1.3	Die Audiolinguale Methode.....	8
2.1.4	Der Kommunikative Ansatz	9
2.2	EINSATZ DER HANDLUNGSORIENTIERUNG.....	10
2.3	ZUM BEGRIFF ANSATZ	11
2.3.1	Der Ansatz	11
2.3.2	Die Methode.....	12
2.3.3	Das Verfahren und die Technik	12
2.4	LERN- UND LEHRZIELE	13
3	FREMDSPRACHENVERWENDUNGSANGST.....	15
3.1	ZUM BEGRIFF ANGST	15
3.2	ANGSTZUSTÄNDE.....	17
3.3	ZUM BEGRIFF FREMDSPRACHENVERWENDUNGSANGST.....	18
3.3.1	Der Fragebogen FLCAS (Foreign Language Classroom Anxiety Scale)	19
3.3.2	Aktuellere Studien zur Messung der Angst im FSU.....	21
3.3.3	Angst bei Erwachsenen	22
3.3.4	Definition der Fremdsprachenverwendungsangst.....	23
3.3.5	Auswirkungen der FSVa auf Sprachkompetenzen.....	23
3.4	EINSATZ VON STRATEGIEN	24
3.4.1	Angst verbalisieren und darstellen	25
3.4.2	Abbau von Unsicherheit und Druck.....	25
3.4.3	Einstellung der Lehrer	26
3.4.4	Zum Umgang mit Fehlern	26
3.4.5	Förderung von Gruppenaktivitäten.....	27
3.5	LEISTUNGSORIENTIERTER FSU	28
3.6	SCHLUSSFOLGERUNG	28

4	VERWENDUNG DER ERSTSPRACHE ZUM ABBAU DER FSVA	30
4.1	ZUR BEGRIFFSERKLÄRUNG: ERSTSPRACHE UND MUTTERSPRACHE	30
4.2	DIE ERSTSPRACHE IM FSU	31
4.3	CODE-SWITCHING.....	32
4.4	EINSATZ DER ERSTSPRACHE BEIM SPRECHEN	33
4.4.1	Übersetzungsstrategien	33
4.4.2	Erklärungen in der L1 – Äußerungen/Reformulierungen in der L2.....	34
4.4.3	Aufbau eines beruhigenden Unterrichtsklimas	35
4.4.4	Sicherung des Verständnisses.....	35
4.4.5	Soziale Dimension	36
4.4.6	Förderung der Leistungsfähigkeit.....	37
4.4.7	Flashcards.....	37
4.5	SCHLUSSFOLGERUNG	39
5	STEGREIFÜBERSETZEN ALS PÄDAGOGISCHES HILFSMITTEL FÜR ANFÄNGER	41
5.1	TRANSLATION ALS OBERBEGRIFF	42
5.2	ZUM BEGRIFF ÜBERSETZEN	42
5.3	ÜBERSETZEN IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT	44
5.4	ÜBERSETZEN UND DOLMETSCHEN	50
5.4.1	Simultandolmetschen	51
5.4.2	Konsequativdolmetschen	52
5.5	STEGREIFÜBERSETZEN	52
5.5.1	Welche Terminologie?.....	53
5.5.2	Definition des Stegreifübersetzens.....	53
5.5.3	Interferenzen des Stegreifübersetzens.....	55
5.5.4	Einsatz des Stegreifübersetzens im FSU.....	56
6	DURCHFÜHRUNG DER UNTERSUCHUNGEN	60
6.1	PROBLEMATIK UND HYPOTHESEN	60
6.2	ZUR WAHL DES FORSCHUNGSDESIGNS	62
6.2.1	Datenerhebung.....	62
6.2.2	Das Mixed-Methods-Design	62
6.2.3	Messinstrumente.....	64
6.2.3.1	Die FLCAS-Umfrage	64
6.2.3.2	Der Fragebogen mit offenen Fragen.....	66
6.3	STICHPROBE	70
6.3.1	Die erste Phase.....	70
6.3.2	Die zweite Phase	72

7	ERGEBNISSE DER UNTERSUCHUNGEN	73
7.1	AUSWERTUNG DER UMFRAGEDATEN:	73
7.2	ANGSTERZEUGENDE LERNSITUATIONEN UND IHRE AUSWIRKUNGEN	77
7.2.1	Das Minderwertigkeitsgefühl	77
7.2.2	Spontaneität und Vorbereitungszeit	77
7.2.3	Das Gefühl des Unbehagens	78
7.2.4	Die Angst vor einem Schulversagen	78
7.2.5	Der Mangel an Selbstbewusstsein	79
7.2.6	Andere Faktoren	79
7.3	VERGLEICH MIT DEN ENTSPANNTESTEN TEILNEHMERN	79
7.4	ERGEBNISSE DER OFFENEN FRAGEN	82
7.4.1	Die Funktionen der Erstsprache	83
7.4.2	Die Rolle des Lehrers	83
7.5	AUSWERTUNG DER FRAGEBOGENDATEN	84
7.5.1	Auswirkungen der Flashcards	85
7.5.1.1	Unterhaltsame Methode	85
7.5.1.2	Strukturierende Funktion	85
7.5.1.3	Korrektheit der Sprache	86
7.5.1.4	Aneignung der Fremdsprache	86
7.5.1.5	Entspannungsmethode	86
7.5.1.6	Förderung des Lernens zu Hause	88
7.6	BEOBACHTUNGEN	88
7.6.1	Förderung der Lernautonomie	89
7.6.2	Förderung der Zusammenarbeit durch Code-Switching	89
7.6.3	Zeit- und Klassenmanagement	91
7.7	DISKUSSION	91
7.7.1	Zusammenfassung der Ergebnisse	91
7.7.2	Interpretation der Ergebnisse	93
7.7.3	Begrenzungen der Untersuchungen	97
7.7.4	Empfehlungen für weiterführende Forschungen	97
8	FAZIT	99
9	LITERATURVERZEICHNIS	102
10	ANHÄNGE	112

Anhangsverzeichnis

Anhang 1: Niveaustufen des GER.....	112
Anhang 2: Sprachniveaus im allgemeinbildendem Sekundarschulwesen.....	113
Anhang 3: Sprachniveaus im technischem und berufsbildendem Sekundarschulwesen.....	113
Anhang 4: Foreign Scale Language Anxiety Scale	114
Anhang 5: Bericht der OECD.....	115
Anhang 6: Übersetzungsstrategien	116
Anhang 7: Funktionen der L1 im FSU	116
Anhang 8: Leistungsfähigkeit der Lerner anhand der L1.....	117
Anhang 9: CE1D (Sprachkompetenzen: Hören und Lesen).....	118
Anhang 10: CE1D (Sprachkompetenzen: Sprechen und Schreiben).....	119
Anhang 11: FLCAS-Umfrage.....	120
Anhang 12: Sprechhandlungen der zweiten Untersuchung	125
Anhang 13: Anweisungen hinsichtlich der vier Stegreifübersetzungsaktivitäten.....	126
Anhang 14: Flashcards – Erste Aktivität (Äquivalenzen finden).....	127
Anhang 15: Fotos zur Veranschaulichung der ersten Aktivität.....	131
Anhang 16: Flashcards – Zweite Aktivität (Äquivalenzen ausdrücken).....	132
Anhang 17: Flashcards – Erste und zweite Aktivitäten (Förderung der Interaktionen).....	136
Anhang 18: Fotos zur Veranschaulichung der dritten und vierten Aktivitäten	142
Anhang 19: Sprachkenntnisse der Teilnehmer an der zweiten Untersuchung.....	143
Anhang 20: Ergebnisse des FLCAS-Fragebogens.....	144
Anhang 21: Ergebnisse der ängstlichsten Teilnehmer zur FLCAS-Umfrage.....	152
Anhang 22: Ergebnisse der entspanntesten Teilnehmer zur FLCAS-Umfrage.....	153
Anhang 23: Antworten der Teilnehmer auf die offenen Fragen der Umfrage.....	154
Anhang 24: Antworten der Teilnehmer auf den Fragebogen.....	162

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Hierarchisches Verhältnis zwischen Ansätzen, Methoden, Verfahren und Techniken....	12
Abbildung 2: Komponente der Angst.....	16
Abbildung 3: Darstellung des Angstgefühls.....	17
Abbildung 4: Vergleiche zwischen bilingualen und traditionelleren Lehransätzen, Primar- und Sekundarschulen, Englisch und Niederländisch als Zielsprachen	21
Abbildung 5: Triangulationsdesign (Genau, 2022)	63
Abbildung 6: Eingebettetes Design (Genau, 2022)	63
Abbildung 7: Anzahl von Teilnehmern an jeder Schule	70
Abbildung 8: Verteilung der Fremdsprachen, die die Teilnehmer lernen.....	71
Abbildung 9: Verteilung der Teilnehmer in den zwei Schulsystemen	71
Abbildung 10: Durchschnittswert im OSU und an Abendschulen.....	73
Abbildung 11: Durchschnittswert pro Fremdsprache im OSU und an Abendschulen	73
Abbildung 12: Verteilung der individuellen Mittelwerte der Teilnehmer	74
Abbildung 13: Kastengrafikdiagramm der Mittelwerte der Teilnehmer	75

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Der kommunikative und handlungsorientierte Ansatz in der gleichen Sprechsituation	11
Tabelle 2: Richtlehrziele, Groblehrziele und Feinlehrziele.....	14
Tabelle 3: Angstzustände der FSVA und ihre Hauptmerkmale (Horwitz et al. nach, 1986).....	20
Tabelle 4: Auswirkungen von der FSVA auf Sprachkompetenzen	24
Tabelle 5: Übersetzungsstrategien	34
Tabelle 6: Auflistung der Eigenschaften des Übersetzens und Dolmetschens (Żmudzki, 2015: 78-79)	54
Tabelle 7: Durchschnittswerte jedes Items (vom größten bis zum kleinsten Wert)	76
Tabelle 8: Vergleich der Durchschnittswerte zwischen den ängstlichen und entspannten Teilnehmern	80
Tabelle 9: Durchschnittswerte jedes Items (vom größten bis zum kleinsten Wert)	81
Tabelle 10: Ergebnisse der ersten „Ja-/Nein-Frage“	82

1 Einleitung

Sprachkompetenzen gelten in unserer Gesellschaft gemeinhin als Schlüsselkompetenzen für ein erfolgreiches Leben. Das liegt mitunter daran, dass Sprache der Kern unserer Kommunikation ist. Über Sprache nehmen wir Kontakt zu anderen Menschen auf, mithilfe von Sprache äußern wir unsere Wünsche, Bedürfnisse, Hoffnungen und Ängste. (Boysen, 2013: 27)

1.1 Leitlinien des Fremdsprachenunterrichts

Es stellt sich heraus, dass der Erwerb wenigstens einer Fremdsprache einen zentralen Stellenwert in der Schullaufbahn jedes Lerners einnimmt. Wie es im Zitat von Boysen betont wird, sind Sprachkompetenzen unentbehrliche Bestandteile einerseits zur Unterstützung der Kommunikation und andererseits zum Pflegen von Kontakten zwischen allen europäischen Ländern. Im Rahmen des Europäischen Kulturabkommens (Europarat, 1954) wird vereinbart, dass alle Vertragsparteien (darunter werden alle Mitglieder des Europarats verstanden) „eine engere Verbindung“ herstellen, „ein besseres Verständnis zwischen den europäischen Völkern“ fördern und „die europäische Kultur [...] wahren“.

Zu diesem Zweck wurden die ersten Entwürfe in Bezug auf das Erlernen von Fremdsprachen im Jahre 1960 erarbeitet. Im Mittelpunkt dieser Entwürfe stehen die Kommunikation und die Bedürfnisse der Lerner. Ziel dieses Ansatzes ist laut dem offiziellen Internetauftritt des Europarats, die Autonomie, das Selbstvertrauen und die Motivation der Lerner zu stärken und sie in authentische Kommunikationshandlungen einzubetten.

Aus diesem Grund wurde später der GER (Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen) ausgearbeitet und im Jahre 2001 veröffentlicht (Conseil de l'Europe, 2018: 21). Dieses Dokument gilt als Referenzinstrument zur Erstellung von Sprachprogrammen und sammelt unter anderem „Leitlinien, die alle Aspekte des Sprachunterrichts behandeln und reflektieren“ (Öveges, 2018: 19). Diese Leitlinien ermöglichen beispielsweise die Ausarbeitung von Lehrplänen, Prüfungen und Lehrwerken (Europarat, 2001: 14). Alle Verantwortlichen im Bildungswesen in jedem Mitgliedsstaat des Europarats verfügen dadurch über eine „gemeinsame Basis“, die die gleichen allgemeinen „Ziele, Inhalte und Methoden“ beinhaltet (*Ibid*). Der GER

beschreibt ebenfalls die Lernziele, die jeder Lerner erreichen muss, um „eine Sprache für kommunikative Zwecke zu benutzen“ (*Ibid*). Darüber hinaus werden die Kenntnisse sowie die Fertigkeiten im Dokument vorgestellt, die alle Lerner erwerben müssen, um „kommunikativ erfolgreich zu handeln“ (*Ibid*). Der GER bietet gleichzeitig eine Reihe von Kriterien an, die verschiedene Niveaustufen der Sprachbeherrschung (von A1 für Anfänger bis C2 für fortgeschrittene Sprachkenntnisse) unterscheiden. Dadurch werden Sprachkompetenzen überall in Europa anerkannt, was die Mobilität auf dem gesamten Kontinent erleichtert (*Ibid*).

Im Fokus des GER steht die Handlungsorientierung, die derzeit für den geeignetsten Lehransatz zum Lehren der Fremdsprachen gehalten wird. Lerner werden als soziale Akteure betrachtet, die nicht nur mit sprachlichen, sondern auch mit kommunikativen Handlungen umgehen (Conseil de l'Europe, 2018: 26). Unter „kommunikativ“ wird verstanden, dass Lerner ihre Sprachkenntnisse, Emotionen und Fähigkeiten zur Entwicklung von Sprachstrategien und zur Bewältigung authentischer Kommunikationssituationen in die Praxis umsetzen (Europarat, 2001: 21). In diesem Sinne vergleicht der Didaktiker Christian Puren (2009: 6) die Schulklasse mit einem Unternehmen: Lerner arbeiten in Gruppen, gehen Risiken zur Erledigung einer Aufgabe ein, stoßen auf Ungewissheit und Schwierigkeiten, bewerten ihre eigenen Leistungen (u. a. durch metakognitive Prozesse) usw. Mitarbeiter müssen die gleichen Kompetenzen besitzen, um in einem Unternehmen *aktiv* zu handeln (Puren, 2009: 7). Die Schule ist infolgedessen ein Ort, der die Lerner dazu ausbildet, angehende verantwortliche europäische Bürger zu werden, die in der Lage sind, miteinander zu interagieren.

In diesem Rahmen definiert der Grundlagendekret (*Décret Missions* auf Französisch) in Artikel 6 (2009: 4) die vorrangigen Aufgaben des Bildungswesens in Belgien, u. a. die Stärkung des Selbstvertrauens der Lerner, die Förderung ihrer Persönlichkeitsentwicklung und Grundwerte wie Solidarität und Toleranz. Zudem muss die Schule allen Lernern dazu verhelfen, Kenntnisse und Kompetenzen zu erwerben, um eine aktive und kreative Rolle in der Gesellschaft auf der wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Ebene zu übernehmen (*Décret Missions*, 2018: 5).

1.2 Problemstellung

Dennoch wird in der Literatur hervorgehoben, dass der Fremdsprachenunterricht besondere Lernbedingungen innerhalb des Klassenzimmers verlangt. Im Vergleich zu den anderen Schulfächern werden Lerner zum Beispiel häufiger aufgefordert, sich vor den anderen zu äußern, darüber hinaus in einer Sprache, die sie im Alltag nicht regelmäßig verwenden. Dies hat unmittelbare Auswirkungen auf die Erwerbsprozesse der Zielsprache, was zum Verlust von Selbstvertrauen, zu Unsicherheit und insbesondere zur *Fremdsprachenverwendungsangst* führen kann.

Schon im Jahre 1986 stellten Horwitz et al. durch ihre Untersuchung zur Messung der Angst im Fremdsprachenunterricht fest, dass diese Emotion die Aneignung der Zielsprache behindert. Ihre Studenten sprachen u. a. von *freezing* (vor Angst oder Schrecken erstarren), wenn sie im Unterricht sitzen oder bevor sie das Klassenzimmer betreten (Horwitz et al., 1986: 128). Andere erklärten, dass sie in Panik geraten, wenn sie ohne Vorbereitung in einer Fremdsprache sprechen müssen, und dass sie sich nicht besonders selbstbewusst im Unterricht fühlen (*Ibid*, 129).

Die Fragen, die sich hierbei stellen, sind die folgenden: Wie kann ein Lerner unter solchen Umständen die Lernziele (Kenntnisse, Fähigkeiten, Lernstrategien, aktive Einstellung zum Lernen usw.) erreichen, die im Abschnitt 1.1 erwähnt werden? Sind Lerner heute noch genauso ängstlich wie vor vierzig Jahren? Welche Maßnahmen können Lehrer in ihrem Unterricht ergreifen, um die Lerner besser zu begleiten und diese situationsspezifische Angst zu bewältigen?

1.3 Zielsetzung

Die vorliegende Abschlussarbeit fokussiert sich auf die Sprechangst und ihre Auswirkungen auf Lerner im Fremdsprachenunterricht. In diesem Sinne muss zunächst geklärt werden, ob Anfänger (das Zielpublikum dieser Arbeit) noch heute darunter leiden. Zu diesem Zweck wird der FLCAS-Test von Horwitz et al. (1986) verwendet, um das heutige Ausmaß von Angst bei einer kleinen Stichprobe von Lernern zu bewerten. Ziel ist es, die Lernsituationen zu identifizieren, in denen die Angst bei ihnen am häufigsten auftaucht.

Die Annahme des Autors der vorliegenden Arbeit ist, dass ein ständiger oder übertriebener Gebrauch der Fremdsprache in Anfängerkursen eine besondere Lernumgebung aufbaut, die bei Lernern eine emotionale Wirkung erzeugt. Emotionen können sich positiv auswirken, indem sie die Klasse motivieren, die Unterrichtsqualität beeinflussen und wie eine Antriebskraft wirken, die eine gewisse Lerndynamik hervorruft. Wenn Emotionen nicht richtig reguliert sind, können sie einen gegenteiligen Effekt verursachen. Beispielsweise beeinträchtigt ein hohes Ausmaß von Angst die Leistungsfähigkeit der Lerner bei den fünf Sprachkompetenzen (Horwitz et al. 1986; Young, 1990; MacIntyre und Gardner, 1991; Horwitz, 2001). Je mehr die Angst an Intensität gewinnt, desto weniger haben Lerner Zugang zu ihren Kenntnissen (MacIntyre und Gardner, 1991: 529). Die Emotion wirkt hierbei wie eine psychische Blockade.

Die Forschungshypothese wird wie folgt formuliert: *Die Verwendung der Erstsprache im Fremdsprachenunterricht trägt zum Abbau oder zur Milderung der Angst und ihren Auswirkungen auf Lerner bei.*

Zum diesem Zweck wird eine untergeordnete Forschungshypothese aufgestellt: *Die Umsetzung des Stegreifübersetzens, das auf der Anwendung der Erst- und Fremdsprache beruht, kann mithilfe von Flashcards als zusätzliches Hilfsmittel zur Milderung der Sprechangst in mündlichen Aufgaben betrachtet werden.*

Angelehnt an Butzkamm (2007: 8) wird angenommen, dass ein „kalkulierter“ und „dosierter“ Gebrauch der Erstsprache für Anfänger notwendig ist. Im Rahmen dieser Arbeit wird die Erstsprache im schulischen Umfeld als ein ergänzendes Hilfsmittel zum aktuellen Lehransatz betrachtet, das die zentralen Ziele des GER unterstützt, nämlich die Förderung der Kommunikation, die Ausbildung von sozialen Akteuren und die Entwicklung von Sprachkenntnissen.

1.4 Struktur der Arbeit

Der erste Teil der Abschlussarbeit gliedert sich in vier Kapitel. Das erste Kapitel beschäftigt sich mit der Entwicklung des Fremdsprachenunterrichts im Laufe der Zeit und beschreibt im Besonderen die Handlungsorientierung, die den aktuellen Lehransatz darstellt. Das zweite Kapitel widmet sich der terminologischen Klärung des

Begriffs Angst im Fremdsprachenunterricht, stellt die Auswirkungen dieser Emotion auf Lerner dar und schlägt Strategien vor, die Lehrer in die Praxis umsetzen können. Im dritten Kapitel wird die Verwendung der Erstsprache im Fremdsprachunterricht behandelt, zudem werden ihre praktischen Einsätze analysiert. Schließlich behandelt das vierte und letzte Kapitel des theoretischen Teils die Aktivität des Stegreifübersetzens, deren mögliche Umsetzung in einem schulischen Rahmen sowie deren positive Wirkung auf Lerner.

Der zweite Teil stellt die empirische Forschung der vorliegenden Arbeit dar und besteht aus zwei Kapiteln. Das erste Kapitel widmet sich einerseits der Beschreibung der Problematik und der Hypothesen, und andererseits der Erstellung des Forschungsdesigns zur Datenerhebung. Im zweiten Kapitel liegt der Fokus auf der Vorstellung und der Interpretation der Untersuchungsergebnisse.

Das Fazit schließt die Abschlussarbeit ab und beantwortet anhand der wesentlichen Elemente der Arbeit die Forschungsfrage.

2 Fremdsprachenunterricht

Mehr denn je nimmt das Erlernen einer oder mehrerer Fremdsprachen einen zentralen Platz in Schulen ein. „In Vielfalt geeint.“ So lautet das Motto der Europäischen Union (Renard und Milt, 2023). Dieser Zusammenschluss von 27 europäischen Staaten verfolgt eine gemeinsame Sprachenpolitik:

Im Rahmen ihrer Bemühungen zur Förderung der Mobilität und interkulturellen Verständigung hat die Europäische Union (EU) den Spracherwerb zu einer wichtigen Priorität und finanziert zahlreiche Programme und Projekte in diesem Bereich. Die Union betrachtet Mehrsprachigkeit als wichtiges Element der Wettbewerbsfähigkeit Europas. Zu den Zielen der Sprachenpolitik der Union gehört deshalb, dass **jeder Unionsbürger zusätzlich zu seiner Muttersprache zwei weitere Sprachen beherrschen sollte** (Renard und Milt, 2023).

Wie in diesem Abschnitt aufgeführt, wird von (angehenden) Unionsbürgern erwartet, dass sie sich mindestens in zwei Fremdsprachen ausdrücken können. Dazu hebt die Europäische Union (2012, Artikel 165: Absatz 2) in ihrem *Vertrag über die Arbeitsweise der Europäischen Union* (AEUV) hervor, dass das Bildungswesen das „Erlernen und [die] Verbreitung der Sprachen der Mitgliedstaaten“ fördert.

Der GER (*Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen*) unterscheidet drei grundlegende Niveaustufen (siehe Anhang 1 für vollständigere Beschreibungen jedes Sprachniveaus): A1-A2 (Elementare Sprachverwendung), B1-B2 (Selbständige Sprachverwendung) und C1-C2 (Kompetente Sprachverwendung). Im durch Wallonie-Bruxelles Enseignement entworfenen Lehrplan (2020) werden die verschiedenen Sprachniveaus dargestellt, die jeder Lerner an belgischen Schulen erreichen sollen:

- In einem allgemeinbildenden staatlichen Schulwesen müssen Jugendliche angeblich das Sprachniveau B1(+) für die erste Fremdsprache und B1(-) für die zweite Fremdsprache erzielen (siehe Anhang 2).
- In einem technischen und berufsbildenden staatlichen Schulwesen müssen Jugendliche angeblich ein Sprachniveau zwischen A2(+) und B1(-) erreichen (siehe Anhang 3). In solcher Unterrichtsform lernen sie jedoch lediglich eine Fremdsprache und nicht zwei.

2.1 Der Fremdsprachenunterricht im Laufe der Zeit

Wie in der Einleitung bereits erwähnt, steht die Kommunikation (besonders die Sprechfertigkeit) im Mittelpunkt des FSU (Wallonie-Bruxelles Enseignement, 2020: 9). Dies bedeutet, dass Lehrer mündlichen Fertigkeiten (ohne oder mit Interaktion) sowie Hörverständnisaufgaben größeres Gewicht beimessen sollen, wenn sie Unterricht erteilen (*Ibid*). In diesem Zusammenhang hat sich im Verlauf der Zeit ein besonderer Lehransatz zur Förderung der Kommunikation entwickelt: die Handlungsorientierung. Bevor zusätzliche Informationen diesbezüglich vermittelt werden, werden die einflussreichsten Lehransätze vom 18. Jahrhundert bis zum heute kurz vorgestellt.

2.1.1 Die Grammatik-Übersetzungsmethode (GÜM)

Die Geschichte der Fremdsprachendidaktik lässt sich bis in die Antike zurückverfolgen. Die erste Lernmethode zum Erwerb moderner Fremdsprachen wird jedoch erst etwa in der Mitte des 18. Jahrhunderts entwickelt: die Grammatik-Übersetzungsmethode (GÜM) (House, 2001: 259; Kniffka und Siebert-Ott, 2009: 75-76). Ziel der GÜM ist, Texte aus einer Fremdsprache in eine andere Sprache zu übersetzen, grammatische Regeln und Strukturen zu beherrschen und Vokabeln (auswendig) zu lernen. Damals wird das Übersetzen als wichtigstes [und einziges] Lehrmittel des FSU betrachtet (House, 2001: 258). Die Methode ist traditionell und lehrerzentriert: „Die Lehrenden sind die Experten, die Lernenden folgen den Anweisungen der Lehrenden [und] werden eher als (passive) Wissensempfänger angesehen“ (Kniffka und Siebert-Ott, 2009: 77).

2.1.2 Die Reformbewegung und die Direkte Methode

Am Ende des 19. Jahrhunderts führt eine Gruppe von Experten (Linguisten und Phonetiker) einen neuen Begriff ein: *the primacy of speech* (Cook, 2010: 4). Darunter wird verstanden, dass das Sprechen und nicht mehr das Schreiben im Mittelpunkt des Erlernens einer Fremdsprache steht. Da die Industrialisierung in Europa an Intensität zunimmt, erweist sich die GÜM als veraltet. Das Wirtschaftswachstum der Zeit führt zu einer Intensivierung der internationalen und kulturellen Kontakte zwischen Menschen, die unterschiedliche Sprachen verwenden (Kniffka und Siebert-Ott, 2009: 77). In seinem berühmten Werk *The Practical Study of Language* (1899) betont Henry Sweet die Unterschiede zwischen der literarischen Schriftsprache, die bei der GÜM ausgeübt

wird, und der gesprochenen Sprache. Die Erste beruhe auf komplexen Sätzen und Strukturen mit vagem Kontext. Die Zweite verwende ein einfach parataktisches Arrangement von Sätzen, was den Zugang zur Sprache, und im weiteren Sinne zu Fremdsprachen, erleichtere (Sweet, 1899: 71-72). Bei der GÜM sollen Lerner künstlich konstruierte Sätze ausarbeiten und auswendig lernen, wie *The cat of my aunt is more treachorous than the dog of your uncle. / Horses are taller than tigers.* (Ibid: 73)

Ziel der Direkten Methode ist, eine effektivere Alternative anzubieten: Lerner erwerben eine Fremdsprache im Unterricht durch einen aktiven Gebrauch der gesprochenen Sprache. Diese Methode findet ihre Realisierung zunächst in den USA in der *Berlitz-Methode* (so nach ihrem Gründer Maximilian Berlitz benannt), die am Ende des 19. Jahrhunderts die leitende Lehrmethode in Privatschulen ist (Kniffka und Siebert-Ott, 2009: 79; Cook, 2010: 6-7). Der Unterricht wird ausschließlich in der Zielsprache erteilt und der Lehrer greift auf psycho-pädagogische Techniken zurück, wie Gestik, Wiederholungen und Bilder zur Veranschaulichung (López, 2020: 10).

2.1.3 Die Audiolinguale Methode

Die Audiolinguale Methode, auch unter dem Namen „Army Method“ (nach „Army Specialized Training Program“) bekannt, wird in den 1940er und 1950er Jahren zunächst in die USA eingeführt. Aufgrund des Zweiten Weltkrieges brauchen Amerikaner qualifizierte Mitarbeiter, die mehr als ihre Muttersprache verstehen und vor allem sprechen (Kniffka und Siebert-Ott, 2009: 79). Der Kern dieser Methode liegt im Zuhören von Dialogen, im Imitieren der Laute einer Fremdsprache und in Drillen. Lerner müssen festgelegte Satzstrukturen auswendig erlernen (Roche, 2008: 15; Cook, 2008: 243).

Diese Methode wird aber kritisiert und sogar mit der GÜM assoziiert. Obwohl sie Kommunikationssituationen durch Dialoge fördert, fokussiert sie sich jedoch auf die Beherrschung von grammatischen Regeln und künstlich konstruierten Satzstrukturen (*form-focused*) (Cook, 2010: 22-23). Dies wirkt sich besonders negativ auf die Kreativität und die Spontaneität der Lerner aus, wenn sie sich mündlich ausdrücken (Titone, 1973: 116).

2.1.4 Der Kommunikative Ansatz

In diesem Ansatz werden Lerner angewiesen, realistische Situationen zu behandeln, was die grundlegenden Rahmenbedingungen der Fremdsprachendidaktik in den 1970er Jahren abändert (Cook, 2008; Roche, 2008; Kniffka und Siebert-Ott, 2009; Cook, 2010; Harmer, 2015). Es handelt sich um einen Paradigmenwechsel, welcher der kommunikativen Handlung (*meaning-focused*) großes Gewicht beimisst. Hauptziel dieser Methode ist der Erwerb von kommunikativen Sprachkompetenzen wie pragmatischen sowie soziolinguistischen Kompetenzen und Gesprächskompetenzen (Kniffka und Siebert-Ott, 2009: 92). Infolgedessen gewinnen Rollenspiele und Simulationen an Bedeutung (Harmer, 2015: 57). In diesem Zusammenhang sorgt man eher für den Kommunikationsakt als die Genauigkeit der Sprache. *Me go sleep now* wird genauso gültig wie *I'm going to sleep now* betrachtet (Taylor, 1988, zitiert nach Cook, 2010: 26).

Im Vergleich zu den anderen Ansätzen und Methoden ist der Kommunikative Ansatz lernerzentriert (Kniffka und Siebert-Ort, 2009: 94-96; Martinez, 2014, 76-77). Das heißt, Lerner stehen im Mittelpunkt des Unterrichts, in welchem sie aktive Akteure sind. Zum Beispiel entdecken sie selbst neue Regeln in Bezug auf die Unterrichtseinheit anhand verschiedener Aktivitäten (*Ibid*). Neben deklarativem Wissen (Vokabeln und Grammatik) erwerben Lerner zudem prozedurales Wissen (*knowing how*) (*Ibid*). Im Vergleich zu deklarativem Wissen, besteht prozedurales Wissen aus Lernprozessen, Techniken und Methoden, die implizit (oder nicht verbalisierbar) sind (Anderson und Krathwohl, 2001: 52). Zum Beispiel gibt es spezifische Verfahren zum Buchstabieren eines Wortes in einer Fremdsprache und andere Verfahren zur Erzeugung grammatisch richtiger Sätze (*Ibid*: 53).



Schließlich werden Gruppenarbeiten durch den kommunikativen Ansatz gefördert, so dass Lerner auch mehr Lernautonomie entwickeln (z. B. neue grammatische Regeln ausgehend von einer Aufgabe ableiten oder eine mündliche Situation in der Zielsprache zusammenarbeiten) (Kniffka und Siebert-Ort, 2009: 94-96; Martinez, 2014, 76-77).

2.2 Einsatz der Handlungsorientierung

In den 2000er Jahren kommt ein neues Paradigma in der Fremdsprachendidaktik zum Einsatz, nämlich die Handlungsorientierung. In diesem Zusammenhang werden Lerner als soziale Akteure einer Gesellschaft angesehen, „die unter bestimmten Umständen und in spezifischen Umgebungen und Handlungsfeldern kommunikative Aufgaben bewältigen müssen, und zwar nicht nur sprachliche“ (Europarat, 2001: 21). Es geht nicht mehr darum, „Sprachbausteine isoliert zu üben“, sondern die Zielsprache in sinnvollen und realitätsnahen Aufgaben anzuwenden (Surkamp, 2007: 89, zitiert nach Delius et al. 2021: 7). In einer handlungsorientierten Aufgabe ist die Situation authentisch. Sie verfolgt zudem ein Ziel, sie entspricht einem bestimmten Bedarf und sie erfordert eine soziale Beteiligung der Lerner zur Ausführung der Aufgabe (Puren, 2006: 80).

Zu diesem Zweck sollen Lerner ihre kommunikative Sprachkompetenz entwickeln, welche aus linguistischen (z. B. lexikalische Kenntnisse), soziolinguistischen (z. B. Höflichkeitsregeln) und pragmatischen Komponenten (z. B. Sprechakte) besteht (Europarat, 2001: 25). Diese Sprachkompetenz kommt in verschiedenen Sprachaktivitäten (in schriftlichen sowie mündlichen Rezeptions-, Produktions-, Interaktions- und Sprachmittlungsaufgaben) vor (*Ibid*: 25-26). Die Sprache selbst wird dementsprechend nicht als Gegenstand des Lernens, sondern als Kommunikationsmittel betrachtet (Conseil de l'Europe, 2018: 27).

Im Vergleich zum kommunikativen Ansatz (KA), dessen Hauptziel eine reine Übertragung von Informationen über ein Thema aus einer Sprache in eine andere Sprache ist, führt der handlungsorientierte Ansatz (HA) zu einem aktiven, sozialen und zielgerichteten Handeln (Puren, 2006: 80). In der folgenden Tabelle vergleicht man die gleiche Sprechsituation in beiden Ansätzen (*Ibid*)¹:

Kommunikativer Ansatz (KA)	Handlungsorientierter Ansatz (AH)
„Du hast dir gerade einen Film angeschaut. Erzähle deinem Freund, worum es geht, damit er anderen Personen den Film vorstellen kann.“ 	„Du hast dir gerade einen Film angeschaut. Du willst deinen Freund überzeugen , dass er diesen Film unbedingt sehen sollte.“ 

¹ Eigene Übersetzung des von Puren (2006: 80) vorgeschlagenen Beispiels, welches ich für junge Lerner angepasst habe (z.B. Das Siezen wird durch das Duzen ersetzt.)



kommunikationsorientierte Aufgabe  Der Freund kann den Film erzählen.	ergebnisorientierte Aufgabe  Der Freund kann am Ende des Gespräches antworten, ob er den Film ansehen will. Dazu kann er seine Entscheidung rechtfertigen.
--	---

Tabelle 1: Der kommunikative und handlungsorientierte Ansatz in der gleichen Sprechsituation

Aus der Tabelle 1 ist ersichtlich, dass das Hauptziel der Übung im KA einfach nur die Mitteilung von Informationen ist. Im AH bemerkt man, dass Lerner Kommunikationsstrategien mit einem bestimmten Ziel umsetzen sollen, um ihren Freund davon zu überzeugen, sich selbst den Film anzusehen. Im Zweiten Fall ergibt sich aus der Handlung eine authentische soziale Interaktion, die in der Wirklichkeit vorkommen kann. Lerner stellen sich selbst Fragen: Wie und/oder was solle ich tun, um meinen Freund zu überzeugen? Welche Vokabeln soll ich verwenden? Welche Modalverben soll ich benutzen? Abschließend lässt sich sagen, dass der KA kommunikationsorientiert ist, während der AH viel mehr ergebnisorientierte Aufgaben fördert (Puren, 2006: 81).

2.3 Zum Begriff Ansatz

Bisher habe ich über Ansätze, Methoden, Verfahren und Techniken erwähnen. Wie lassen sich diese Begriffe voneinander unterscheiden? Ihre Bedeutungen können manchmal verwirrend sein. Es ist folglich nicht immer einfach, eine festgelegte Taxonomie aufzustellen. Diese Konzepte halten aber eine gewisse Hierarchie ein: Methoden bezeichnen die praktische Umsetzung eines Ansatzes und finden ihre Realisierung durch zahlreiche Techniken und Verfahren (Anthony, 1963: 63; Harmer, 2015: 54). Der Hauptunterschied zwischen einem Ansatz und einer Methode liegt darin, dass der Ansatz axiomatisch und die Methode verfahrensorientiert ist (*Ibid*).

2.3.1 Der Ansatz

Ein Ansatz beschreibt, wie die Sprache benutzt wird und unter welchen Lernumständen Lerner eine Sprache erwerben. Darüber hinaus bietet er eine Vorlage der von Lernern zu erreichenden Sprachkompetenzen an.

2.3.2 Die Methode

Eine Methode umfasst mehrere Bestandteile (Verfahren und Techniken) und bestimmt, wie und in welchen Situationen sie in die Praxis umgesetzt werden (Harmer, 2015: 54). Wenn Lerner chinesisch oder deutsch sind, soll der Lehrer die geeignetste Methode anwenden, um die Lehr- und Lernziele einer Unterrichtseinheit zu erreichen. In diesem Fall soll die Methode dem Alter der Lerner und ihrer Herkunft angepasst werden (Anthony, 1963: 65).

Interessant ist ebenfalls, die *Methode* vom Begriff *Methodologie* zu unterscheiden. Eine Methode schreibt Arten und Weisen zum Lehren vor (auch *prescriptive method* auf Englisch benannt) (Waters, 2012: 440). Eine Methodologie beschreibt lediglich, welche Verfahren und Techniken im Unterricht verwendet werden (auch *descriptive method*) (*Ibid*).

2.3.3 Das Verfahren und die Technik

Verfahren bestehen aus einer Reihe von Techniken, die in einer gewissen Reihenfolge stattfinden (Harmer, 2015: 55). Beispielsweise wird das Thema *Meine Familie* im FSU behandelt. Zunächst unterrichten Lehrer Vokabeln in Bezug auf die Familie (*die Mutter, der Vater, der Bruder usw.*). Zu diesem Zweck verfügen sie über verschiedene Techniken: Sie kleben Bilder an die Tafel an, sie sagen das Wort *Mutter* und ihre Lerner wiederholen, sie gestalten Karten- oder Brettspiele usw.

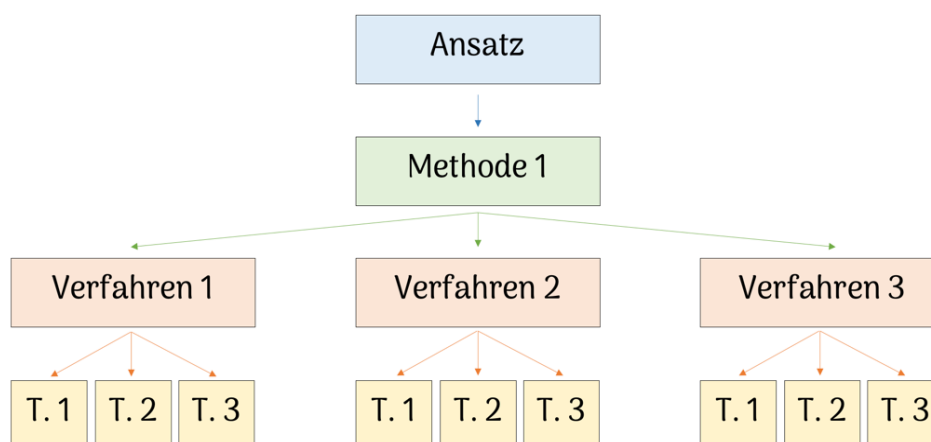


Abbildung 1: Hierarchisches Verhältnis zwischen Ansätzen, Methoden, Verfahren und Techniken

Diese Abbildung zeigt auf, wie komplex es ist, Fremdsprachen zu unterrichten. Außerdem müssen Lehrer ihre Methoden ständig aufbereiten und sie ihrem Publikum

anpassen. Heterogene Lernergruppen verlangen unterschiedliche Verfahren und Techniken, um im Endeffekt die gleichen Lernziele zu erreichen. Beim Lesen und/oder Schreiben (wie im Rechtschreiben) stoßen legasthenische Lerner auf besondere Schwierigkeiten zum Erwerb einer Fremdsprache (Bundesverband Legasthenie und Dyskalkulie, 2018: 6). Deswegen brauchen solche Lerner spezifische Techniken, damit ihre Fremdsprachenlehrer sie im Unterricht besser unterstützen und begleiten.

2.4 Lern- und Lehrziele

Wie im Abschnitt 2.3.3 erwähnt, verfolgen Lerner Lernziele. Dieser Begriff bezeichnet „die vom Lerner selbst bestimmten Ziele und Motive, einer fremden Sprache zu lernen“ (Roche, 2008: 182). Lernziele (manchmal auch Lernergebnisse genannt) umfassen dann die Kenntnisse, die jeder Lerner nach Abschluss einer Unterrichtseinheit oder einer Unterrichtsstunde erworben hat (Cedefop, 2009: 22-23). Unter Lernziele versteht man auch die Fähigkeit des Lerners, diese Kenntnisse in einer bestimmten Situation zu verwenden (*Ibid*). Je nach der Lernsituation sollen bestimmte Ziele erreicht werden, was spezifische Lernmethoden (und im weiteren Sinne Lernverfahren und -techniken) erfordert.

Ihrerseits verfolgen Lehrer andere Ziele, die Lehrziele genannt werden. Drei Kategorien lassen sich unterscheiden: Richtlehrziele, Groblehrziele und Feinlehrziele. Diese Ziele sollen als Berater betrachtet werden, die Lehrer durch die Unterrichtsvorbereitung leiten. Die folgende Tabelle stellt die Merkmale jedes Begriffes vor:

Richtlehrziele	Sie sind allgemeine Kompetenzen wie „kommunikative, soziale, kritische und interkulturelle Kompetenzen, die zur Umsetzung sozial-autonomen Lernens als grundlegend erachtet werden“ (Roche, 2008: 184).
Groblehrziele	Diese zu erreichenden Ziele bezeichnen verschiedene Fähigkeiten, die Lerner auf einen längeren Zeitraum (mehrere Wochen oder Monate) erwerben werden (Ballweg, 2018: 56). Dies bedeutet, dass bestimmte Inhalte in Bezug auf die Grammatik und den Wortschatz sowie kompetenzbezogene Strategien (z. B. Wie schreibt man eine Postkarte? Nach welchen Informationen soll ich fragen, um ein Hotelzimmer am Telefon oder an der Rezeption zu buchen? usw.) unterrichtet werden sollen (Roche, 2008: 184-185).
Feinlehrziele	Sie sind spezifische Ziele, die Lerner nach Abschluss einer Unterrichtseinheit oder -stunde beherrschen sollen (Ballweg, 2018: 56). Beispielsweise soll jeder

	Lerner in der Lage sein, die verschiedenen Alltagsaktivitäten kennen. Dieses Feinlehrziel wird dazu beitragen, das Groblehrziel <i>Den Alltag mündlich oder schriftlich beschreiben</i> weiter in der Unterrichtsskizze zu erreichen.
--	---

Tabelle 2: Richtlehrziele, Groblehrziele und Feinlehrziele

Lehrern obliegt es dann, angepasste und lernerzentrierte Aufgaben zu gestalten. Zudem müssen sie über die geeignetsten Lehrtechniken nachdenken, die einen kurz- sowie langfristigen Erwerb von Kenntnissen fördern. Schließlich wird dieses neu angeeignete Wissen in authentische Handlungen umgesetzt, um bei Lernern kommunikative, soziale und interkulturelle Sprachkompetenzen zu entwickeln.

Trotz der Umsetzung mancher Lehrmethoden zum Aufbauen einer angenehmen Lernumgebung im Klassenzimmer stoßen einige Lerner auf ein wiederkehrendes Problem im FSU: Sie geraten in Stress, wenn sie sich im Mündlichen äußern. Der Stress kann offensichtlich für einen positiven und besonders ermutigenden Faktor gehalten werden. Dieser unerwartete Adrenalinstoß reizt Lerner dazu an, sich selbst zu übertreffen. Wenn dieser Stress regelmäßig in spezifischen Lernsituationen vorkommt, dann spricht man von einer situationsspezifischen Angst. Diese Angstform taucht im Besonderen beim Sprechen auf. Doch legt der aktuelle handlungsorientierte Ansatz den Schwerpunkt auf die Aneignung von sozialen und *kommunikativen* Kompetenzen, um angehende aktive Akteure auszubilden. Deswegen wird im folgenden Kapitel untersucht, ob die Handlungsorientierung mit ängstlicheren Lernern vereinbar ist.

3 Fremdsprachenverwendungsangst

Während Forschungsarbeiten sich im Laufe der Zeit über den Erwerb einer Fremdsprache als ein rein linguistisches Werkzeug vermehrt haben, wird die Frage über den Zusammenhang zwischen Kognition, Sprache und Emotion in letzterer Zeit gestellt (Foolen et al., 2012: 213). Philosophen gehen davon aus, dass die Sprache als „wichtiger kulturell-kognitiver Träger“ das Denken sowie die Realität eines Menschen beeinflusst (*Ibid*: 214-215). Die Disziplin, die sich mit der Kognition beschäftigt, ist die Kognitionspsychologie (auch Kognitionswissenschaft genannt). Sie definiert den Begriff „Kognition“ (aus dem lateinischen Wort *cognitio*, welches „Erkenntnis“ bedeutet) als eine Reihe von menschlichen Phänomenen (z. B. die Wahrnehmung, die Aufmerksamkeit, die Sprache, das Gedächtnis, das Denken usw.), die sich aus der „Aufnahme, Verarbeitung und Speicherung von Informationen“ ergeben (Hänsel et al., 2016: 24).

Es wird durch neuropsychologische Untersuchungen aufgezeigt, dass Emotionen im Allgemeinen einen bedeutenden Einfluss auf solche kognitiven Prozesse ausüben können (Foolen et al., 2012: 215). Eine Emotion ist ein psychischer Zustand, die sich oft durch physiologisch erkennbare Reaktionen wie Pulsanstieg, Angstschweiß, Mimik, besondere Gestik oder Stimmveränderungen äußert (Decke-Cornill und Küster, 2010: 44; Hänsel et al., 2016: 54). Als „introspektiv wahrnehmbare Zustände“ (Decke-Cornill und Küster, 2010: 44) sind Emotionen sehr schwer zu messen. Das ist der Grund, weshalb ich mich dafür entschieden habe, mich auf eine zu konzentrieren: die Angst im Fremdsprachenunterricht. Ich stelle die Hypothese auf, dass die ängstlichsten Lerner sich durch diese spezifische Emotion belastet fühlen, wenn sie eine Fremdsprache erlernen, besonders beim Sprechen. Ziel dieses Kapitels ist zu untersuchen, inwiefern Angst ein Hemmnis zur Aneignung einer neuen Sprache im FSU darstellen kann.

3.1 Zum Begriff Angst

In kürzerer Zeit haben sich Untersuchungen im Bereich von non-verbale(n) (oder non-linguistischen) Aspekten vermehrt. In den 60er Jahren argumentieren Fachleute, dass Emotionen wie Angst Lerner daran hindern, eine Fremdsprache in verschiedenen Sprechsituationen zu Recht anzuwenden (Horwitz, 2001: 113). Die Betroffenen

zögern, schwitzen, stammeln oder schweigen einfach. Forschern zufolge halten Lerner den FSU für das Schulfach, das am meisten Angst erzeugt (Horwitz et al., 1986; MacIntyre und Gardner, 1991; Horwitz, 2001).

In der Regel wird Angst als eine negative Emotion betrachtet, die „durch verstärkte Besorgnis und Anspannung gekennzeichnet ist und mit einer körperlichen Aktivierung einhergeht“ (Hänsel et al., 2016: 67).

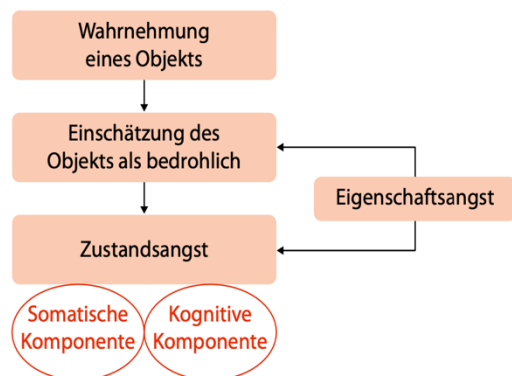


Abbildung 2: Komponente der Angst
(Hänsel et al., 2016: 68)

Angst manifestiert sich durch das Auftreten von Besorgnis (*kognitive Komponente*) und wie bereits früher erwähnt durch physiologische Reaktionen (*somatische Komponente*) (*Ibid*: 68).

Was unterscheidet aber Angst von anderen Emotionen wie Stress und Furcht? Es ist immer eine schwierige Aufgabe, diese Begriffe genauer zu differenzieren, da ihre Bedeutungen

so ähnlich sind. In der Literatur wird Angst als ein „diffuses Gefühl“ oder „Unbehagen“ dargestellt, deren Quelle (eine bedrohlich verspürte Situation) nicht einfach zu identifizieren ist (Pape, 2013: 90; Hänsel et al., 2016: 68). Furcht hingegen ist eine Reaktion zu einer bestimmten und konkreten Situation, die die Betroffenen als bedrohlich wahrnehmen (*Ibid*). Der Reiz, der zu diesem Gefühl führt, kann eine Person oder ein Objekt sein. Auch beim Phänomen Stress fällt es schwer, diese Emotion genauer zu definieren. Stress äußert sich im Allgemeinen durch Druck, Belastung oder Spannung, was das Wohlbefinden eines Menschen beeinträchtigt (Plaumann et al., 2006: 3). Stressfaktoren wie Prüfungen, Notendruck, schlechtes Lehrer-Schüler-Verhältnis oder soziale Ausgrenzung lösen bei Lernern eine intensive Zustandsveränderung aus, die andere Gefühle wie Ärger, Angst, Hilflosigkeit und körperliche Reaktionen (Magendrücken, Schweißausbrüche, Herzklopfen) hervorruft (*Ibid*: 4-6).

Abschließend lässt sich aufgrund dieser Definitionen sagen, dass Angst eine psychische, physische und instinktive Reaktion ist. Sie tritt in unbestimmten bedrohlichen Situationen auf und kann im Rahmen einer schulischen Umgebung durch Stressfaktoren wie Prüfungen aktiviert werden.

3.2 Angstzustände

Fast jeder hat schon im Leben ein Angstgefühl erlebt (MacIntyre, 1995: 91). Doch lassen sich Reaktionen für die gleiche Situation unterscheiden: Einige verspüren ein hohes Ausmaß von Stress, während andere es schaffen, einen kühlen Kopf zu bewahren. Das haben Fremdsprachenlehrer höchstwahrscheinlich schon mehrmals bemerkt. In dieser Arbeit soll aus pädagogischer Sicht untersucht werden, wie Angst bei Lernern in einer spezifischen Umgebung (im vorliegenden Fall im FSU) ausgelöst wird. Dazu soll zunächst drei verschiedene Arten von Angstzuständen vorgestellt werden, die durch die folgende Abbildung dargestellt sind:

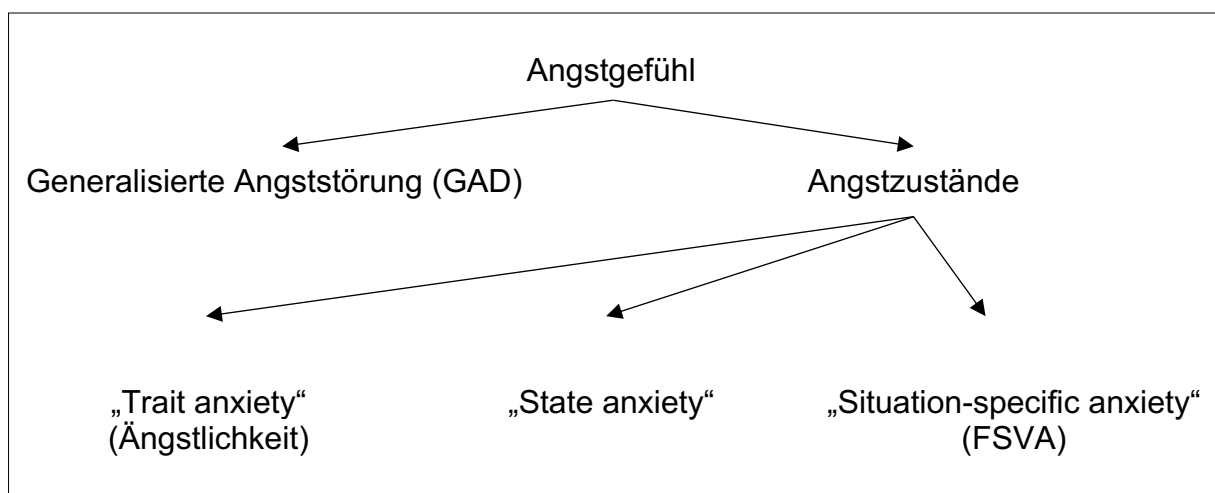


Abbildung 3: Darstellung des Angstgefühls

Die generalisierte Angststörung (*Generalised Anxiety Disorder* oder *GAD*) ist eine spezifische Störung, die „knapp 1 % der Jugendlichen“ betrifft (Schuster, 2017: 173). Die Betroffenen leiden unter Depression und entwickeln bestimmte Charaktereigenschaften wie Gewissenhaftigkeit und Perfektionismus (*Ibid*). Ich werde mich aber nicht auf diese Gruppe von Lernern fokussieren, da es um eine Pathologie geht, die zunächst eher psychologische als pädagogische Unterstützung verlangt.

Ziel dieses Kapitels ist, Angstzustände zu analysieren, die ein FSU auslösen kann. Horwitz (2001: 113) teilt sie in drei Kategorien auf: *trait anxiety*, *state anxiety* und *situation-specific anxiety*:

- *Trait anxiety* ist keine „Angststörung“ wie die generalisierte Angststörung, sondern eher eine „Persönlichkeitsdisposition“ (Hänsel et al., 2016: 68). Diese Eigenschaftsangst ist eine relativ stabile Charaktereigenschaft, die häufig im Alltagsleben auftritt. In einer schulischen Umgebung bedeutet dies, dass

ängstliche Lerner regelmäßigen Stress empfinden, egal in welchem Unterricht sie sitzen.

- *State anxiety* wird von einem besonderen [und vielleicht unerwarteten] Stimulus in einer bestimmten Situation ausgelöst. Ein Lerner kann ruhig im Klassenraum sitzen, den Unterricht genießen und plötzlich in Angst geraten, wenn der Lehrer in den letzten Unterrichtsminuten eine ungeplante und benotete Klassenarbeit oder Abfrage ankündigt. Die Angstreaktion ist aber spontan und individuell. Nicht alle Lerner werden auf die gleiche Weise reagieren. Einige von ihnen werden ein gewisses Ausmaß von Stress empfinden während andere es schaffen, recht entspannt zu bleiben.
- *Situation-specific anxiety* tritt immer in der gleichen Situation auf. Egal ob der Lerner die mündliche Vorstellung gut vorbereitet hat oder nicht, wird er immer Angst empfinden, wenn er sich vor seinen Kommilitonen ausdrücken muss. Diese Angstform ergibt sich aus regelmäßigen negativen Erfahrungen in einer bestimmten Situation, wie bei Tests und Prüfungen oder noch im Plenum sprechen zu müssen (Szyszka, 2017: 56).

Aus didaktischer Sicht ist es wichtig, sich zu fragen, ob Angstzustände auf den Erwerb und die kommunikative Fähigkeit der Lerner positive und/oder negative Auswirkungen haben. Diese Frage haben Forscher wie Horwitz E., Horwitz M. und Cope J. schon vor 40 Jahren gestellt. In ihrem 1986 veröffentlichten Beitrag *Foreign Language Classroom Anxiety (FLCA)* versuchen sie diese Notion der Angst beim FSU, sei es in einer Schule, einer Privatschule, einer Universität oder in einer anderen Lernumgebung, genauer zu definieren. Aus ihren Untersuchungen ist ersichtlich, dass der FSU bestimmte Lernumstände erfordert, welche eine spezifische Angstform erzeugt: Die Fremdsprachenverwendungsangst (FSVA).

3.3 Zum Begriff Fremdsprachenverwendungsangst

Der vorliegende Abschnitt befasst sich mit der Vorstellung der Fremdsprachenverwendungsangst (FSVA) und ihren Auswirkungen auf Lerner näher. Zu diesem Zweck wird der Fragebogen FLCAS von Horwitz et al. ausführlicher analysiert. Aktuellere Studien werden auch in diesem Abschnitt vorgestellt.

3.3.1 Der Fragebogen FLCAS (Foreign Language Classroom Anxiety Scale)

Horwitz et al. (1986) haben sich mit dem Thema Angst im FSU beschäftigt. Sie sind die ersten Forscher, die Angst als eigenständige Emotion bei Lernern betrachtet haben. Zur Messung von ängstlichen Phänomenen haben sie den bekannten Fragebogen *Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS)* entworfen, der aus 33 Items besteht (siehe Anhang 4).

Beim FLCAS-Test wurden zwei Gruppen von 15 Studenten an der Universität von Texas darum gebeten, ihre Schwierigkeiten beim Fremdsprachenlernen zu erläutern. Manche haben von „freezing“ (vor Angst oder Schrecken erstarren) beim FSU gesprochen (Horwitz et al., 1986: 128). Sie haben ebenfalls erwähnt, dass sie vor dem Beginn einer Prüfung aufgrund ihrer Nervosität fast alles vergessen hatten, was sie gelernt hatten. Aus psycho-physiologischer Sicht haben sie auch die folgenden Nachwirkungen der Angst aufgelistet: Spannung, Zittern, Schwitzen, Herzklopfen und Schlafprobleme (*Ibid*: 128-129).

Die Teilnehmer wurden dann angewiesen, einen Fragebogen von 33 Items zu erfüllen. Dadurch wurde anhand einer Scala (SA = *strongly agree*; A = *agree*; N = *neither agree nor disagree*; D = *disagree*; SD = *strongly disagree*) verschiedene Situationen analysiert, die Angst auslösen können. Hierzu einige Ergebnisse der Untersuchung:

- 65 % der Teilnehmer machen sich Sorgen um Fehler.
- 49 % geraten in Panik, als sie keine (genügend) Vorbereitungszeit hatten.
- 47 % verlieren ihr Selbstvertrauen im FSU.
- 38 % sind überzeugt, dass die anderen Studenten für Sprechübungen begabter seien als sie selbst.
- 38 % erleben mehr Spannung und Nervosität im FSU im Vergleich zu den anderen Schulfächern.

Unter Zugrundelegung ihrer Ergebnisse haben Horwitz et al. drei leistungsbedingten Angstzustände im FSU hervorgehoben: die Sprechangst (Kommunikationsangst), die Prüfungsangst und die Angst vor negativer Bewertung (Horwitz et al., 1986: 127).

Hierzu sind die Hauptmerkmale dieser drei Komponenten, die in einer Tabelle zusammengefasst werden:

Angstzustand	Hauptmerkmale
Sprechangst	<ul style="list-style-type: none"> • Lerner stoßen auf Schwierigkeiten beim Zuhören einer mündlichen Botschaft (Lautdiskrimination, Globalverständnis). [Input] • Sie sind schüchtern/zurückhaltend beim Sprechen. [Output] • Sie fühlen sich unbehaglich, wenn sie vor anderen die Fremdsprache beim Sprechen verwenden (egal vor einer Gruppe oder im Plenum). [Output]
Prüfungsangst	<ul style="list-style-type: none"> • Lerner befürchten ein Schulversagen (Tests, Prüfungen). • Sie stellen hohe Ansprüche an sich selbst und erwarten gute Noten. Der FSU bewertet Lerner aber regelmäßig durch Wortschatz-, Grammatik- sowie Kompetenztests (Hören, Lesen, Schreiben und Sprechen), was zum Anstieg der Prüfungsangst beiträgt.
Angst vor negativer Bewertung	<ul style="list-style-type: none"> • Lerner fürchten sich vor negativer Beurteilung von ihren Kommilitonen, besonders beim Sprechen. • Manchmal schwänzen sie lieber den Unterricht, um Tests zu vermeiden.

Tabelle 3: Angstzustände der FSVA und ihre Hauptmerkmale (Horwitz et al. nach, 1986)

Diese drei Erscheinungsformen der Angst im FSU bilden die Grundlage des Konzepts der Fremdsprachenverwendungsangst (FSVA) und sind eng miteinander verknüpft. Wenn ein Lerner sich vor Fehler fürchtet, hat er ein geringes Selbstwertgefühl und wird dann möglichst versuchen, sich nicht vor anderen verbal auszudrücken.

Aus dieser Perspektive kann abgeleitet werden, dass die FSVA nicht nur kommunikative, sondern auch soziale Hemmungen verursacht (MacIntyre, 1995: 91). Die Kommunikationsangst kann sich negativ auf soziale Interaktionen innerhalb eines Klassenraums auswirken und das Lerner-Lehrer-Verhältnis sowie die Lerner-Lerner-Beziehung beeinträchtigen. Dies führt zu kognitivistisch-, affektiv- und verhaltensbezogenen Probleme, die im Endeffekt den Erwerb einer Fremdsprache beeinflussen (Spielberger, 1966 und Sarason, 1986, zitiert nach MacIntyre, 1995: 91):

- In einer ängstlichen Situation empfinden Lerner Befürchtung, Besorgnis, Unbehagen und Anspannung (*affektive Auswirkungen*).
- Wenn Lerner in Angst geraten, nimmt ihre Konzentration ab. Sie wollen sich nicht vor aller Öffentlichkeit äußern und sie befürchten ein Schulversagen (*kognitive Auswirkungen*).

- Angst geht auch bei Lernern zum Beispiel mit Passivität oder Schulabwesenheit einher (*verhaltensbezogene Auswirkungen*).

Es ist auch wichtig zu betonen, dass die FSVA lediglich in Verbindung mit der Aneignung und der Verwendung einer Fremdsprache im FSU steht. Wenn Lerner verreisen oder mit Menschen in ungezwungene Gespräche in einer Fremdsprache kommen, empfinden sie weniger Angst und manchmal sogar gar keine (Russel, 2020: 2).

3.3.2 Aktuellere Studien zur Messung der Angst im FSU

Im Rahmen einer Untersuchung über das Angstgefühl in französischsprachigen Schulen in Belgien haben De Smet et al. (2018) analysiert, wie die Angst bei jüngeren Lernern auftritt. Die Teilnehmer dieser Studie haben entweder an einem bilingualen (vgl. CLIL – Content and Language Integrated Learning) oder traditionelleren Schulprogramm teilgenommen. Die Ergebnisse haben aufgezeigt, dass weitere Faktoren als die drei Komponenten von Horwitz et al. in Betracht gezogen werden sollen (De Smet et al., 2018: 58-59):

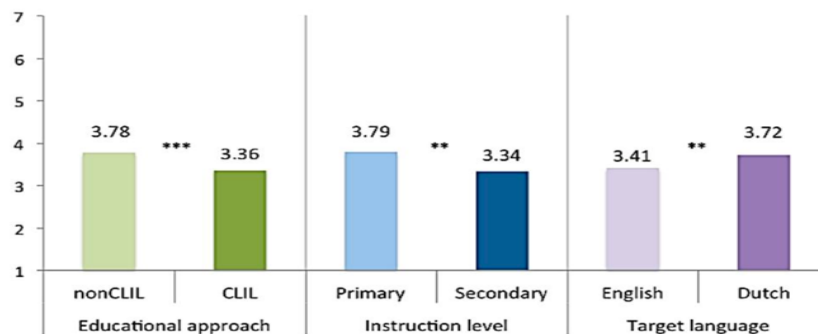


Abbildung 4: Vergleiche zwischen bilingualen und traditionelleren Lehransätzen, Primar- und Sekundarschulen, Englisch und Niederländisch als Zielsprachen

Das Balkendiagramm zeigt, dass Lerner weniger Angst im FSU verspüren, wenn sie einem bilingualen Schulprogramm folgen. Darüber hinaus ist ersichtlich, dass jüngere Lerner an Primarschulen ängstlicher sind als Lerner an Sekundarschulen. Schließlich wird weniger Angst im Englischunterricht als im Niederländischunterricht erzeugt. Dies weist darauf hin, dass die Wahl der Fremdsprache sowie das Alter der Lerner bei Angst eine Rolle spielen.

Die von De Smet et al. durchgeführte Untersuchung hebt ebenfalls hervor, dass andere Elemente dazu beitragen, die Ursachen der FSVA weiter zu identifizieren:

- Mädchen sind ängstlicher als Jungen.
- Lerner mit einem höheren SoS (sozioökonomischem Status) sind entspannter.
- Zweisprachige Lerner oder Lerner, die bereits eine andere Fremdsprache können, empfinden weniger Angst.

Aufgrund dieser zusätzlichen Informationen kann man sagen, dass die FSVA sich nicht lediglich durch drei Komponenten definiert werden. Sie wird durch andere Faktoren wie das Alter und das Geschlecht der Lerner beeinflusst. Der Sozialstatus, die Wahl der Fremdsprache und das Niveau der Bildungseinrichtung (Primar- oder Sekundarschule) haben ebenfalls Auswirkungen auf den Angstgrad.

Teimouri et al. (2019) enthüllen eine detaillierte Analyse von 97 Untersuchungen, die den Schwerpunkt auf die Auswirkungen der FSVA auf Schulerfolg legen. Diese Untersuchungen wurden von 1985 bis 2017 durchgeführt. Aus ihren Forschungsergebnissen stellt es sich heraus, dass jüngere Lerner weniger imstande sind, mit angstbezogenen Situationen und negativen Gefühlen umzugehen. Die Forscher argumentieren, dass ältere Lerner über metakognitive und affektive Strategien verfügen, um Angst besser zu kontrollieren. Diese können trotzdem in Angst geraten. Je älter sie werden, desto komplexer werden die Unterrichtsinhalte der verschiedenen Schulfächer. Infolgedessen wird von Lernern auf der Ebene der Leistungsfähigkeit mehr erwartet, was zu einem Anstieg von Spannungen und im weiteren Sinne von Angst führt.

3.3.3 Angst bei Erwachsenen

Horwitz et al. (1986: 128) und Horwitz (2001: 114) behaupten, dass Erwachsene in der Regel ein größeres Selbstvertrauen haben. Beim FSU kann dieses Gefühl aber beeinträchtigt werden. Im Vergleich zum Alltag müssen sie linguistische Materialien im Unterricht verwenden, die keine sozial- und kulturellen Äquivalenzen mit ihrer Erstsprache haben. Zum Beispiel sagt man „J'ai 28 ans“ auf Französisch aber „Ich bin 28 Jahre alt“ auf Deutsch. Häufig verstehen Erwachsene nicht, warum das Verb von einer Sprache zur anderen unterschiedlich ist. Folglich könnte es zu Verunsicherungen

kommen, da sie auf nicht-spontane Denkvorgänge zum Kommunizieren zurückgreifen müssen (Horwitz et al., 1986: 128).

3.3.4 Definition der Fremdsprachenverwendungsangst

Unter dem Begriff *Fremdsprachenverwendungsangst* versteht man, dass Lerner ein situationsspezifisches Angstgefühl im Fremdsprachenunterricht empfinden, welches in einem anderen Schulfach oder außerhalb des Fremdsprachenklassenraums nicht vorkommt. Der FSU baut nämlich ein besonderes Unterrichtsklima auf, was Lerner auf der emotionalen, psycho-physiologischen, sozialen und kognitiven Ebene negativ beeinflusst kann.

Die FSVA tritt besonders bei Hör- und Sprechaktivitäten auf. Beim Sprechen fürchten sich Lerner vor negativer Beurteilung von dem Lehrer oder ihren Kommilitonen, wenn sie sich im Plenum äußern müssen. Wenn die FSVA im FSU auftaucht, beeinträchtigt sie das Selbstbild der Lerner sowie ihre Lernmotivation. Dies wirkt sich infolgedessen negativ auf ihre Leistungsfähigkeit aus, was zu Schulversagen führen kann.

Andere Faktoren müssen zudem in Betracht gezogen werden. Aktuellere Studien zeigen u. a., dass die Intensität der FSVA vom Alter, Geschlecht, sozioökonomischen Status der Lerner und von der Komplexität der Unterrichtsinhalte abhängig ist.

3.3.5 Auswirkungen der FSVA auf Sprachkompetenzen

Angst kann zum Ruminieren führen (MacIntyre und Gardner, 1991: 515). Unter Ruminieren werden negative Gedanken über sich selbst verstanden, die sich auf die Leistungsfähigkeit der Lerner bei den fünf Sprachkompetenzen (besonders Hören und Sprechen mit oder ohne Interaktion) negativ auswirken können (Horwitz et al., 1986; Young, 1990; MacIntyre und Gardner, 1991; Horwitz, 2001). Hierzu veranschaulicht die Tabelle diese Auswirkungen:

Sprachkompetenz	Auswirkungen
Hören	Angst kann den Verstehensprozess erschweren und die Aufmerksamkeit sowie die Konzentration schwächen (MacIntyre und Gardner, 1991: 516). Lerner haben dann einen geringeren Zugang zu Informationen, was die Aneignung der Zielsprache verlangsamt bzw. einschränkt (<i>Ibid</i> : 529). Folglich speichert ihr

Hören	Kurzzeitgedächtnis keine verarbeiteten Informationen, was die Hörkompetenz auch negativ beeinflusst (<i>Ibid</i> : 530). Das ist der Grund, weshalb Lerner sich vor dieser Kompetenz fürchten, egal ob es um eine Übung, einen Test oder eine Prüfung geht (Horwitz, 2001; Teimouri et al., 2019). Zeitdruck spielt auch eine Rolle, da Lerner keine Kontrolle über das Tempo der Audiobotschaft haben (Teimouri et al., 2019: 379). Außerdem dürfen sie die Ansprechperson bei ihrer Rede nicht unterbrechen, um sie darum zu bitten, die Informationen zu wiederholen (<i>Ibid</i>). Infolgedessen geraten sie unter Druck, was ihre Leistungen beeinträchtigt (<i>Ibid</i>). Schließlich fällt auf, dass ängstliche Lerner Schwierigkeiten haben, Laute sowie [Satz-]Strukturen zu unterscheiden (Horwitz et al., 1986: 126). Aufgrund dessen ist es für sie schwierig, ihren Lehrer in der Zielsprache zu verstehen.
Lesen	Das Lesen ist vermutlich die Kompetenz, die das geringste Ausmaß von Angst bei Lernern erzeugt (Horwitz, 2001; Teimouri et al., 2019). Indem sie einen Text oder einen Artikel lesen, müssen sie nicht in der Zielsprache mit dem Lehrer oder den Kommilitonen sprechen (Young, 1990: 546). Im Vergleich zu Hör- und Sprechkompetenzen haben sie genügend Zeit, einen Satz oder einen Abschnitt mehrmals zu lesen (Teimouri et al., 2019: 380).
Schreiben	Neben dem Lesen ist das Schreiben die andere Kompetenz, die weniger Angst bei Lernern auslöst (Horwitz, 2001; Teimouri et al., 2019). Durch schriftliche Aufgaben können sie ihr Potenzial in aller Ruhe entfalten, ohne sofort eine negative Beurteilung von den anderen Kommilitonen oder vom Lehrer zu bekommen.
Sprechen ²	Wie schon beim Hören erwähnt, speichert das Kurzzeitgedächtnis keine neuen Informationen bei Angst. Folglich werden diese Informationen vergessen und gehen nicht ins Langzeitgedächtnis über (MacIntyre und Gardner, 1991: 530). Lerner können somit keine Informationen aus ihrem Gedächtnis abrufen, was sich bei mündlichen Produktionen negativ auswirkt.

Tabelle 4: Auswirkungen von der FSVA auf Sprachkompetenzen

Empfinden Lerner regelmäßig Angst für eine oder mehrere Kompetenzen im FSU, dann werden erst ihre Motivation und im Endeffekt ihre Leistung abnehmen (Horwitz et al., 1986: 127).

3.4 Einsatz von Strategien

Dieses Kapitel erklärt, was die FSVA ist, unter welchen Umständen sie auftritt und wie sie den Erwerbsprozess einer Fremdsprache behindert und verlangsamt. Darüber

² Zusätzliche Informationen über diese Kompetenz habe ich bereits im Abschnitt 3.3.1 erwähnt.

hinaus kann sie das Selbstbild der Lerner (Absinken der Motivation, Selbstwert- und Selbstvertrauensverlust, Frustration durch regelmäßiges Schulversagen usw.) auch erschüttern. Was können Lehrer konkret im FSU zum Abbau der FSVA tun, um ihre Lerner im Klassenraum besser zu unterstützen und begleiten? Young nach (1991: 430) werden Lehrer selten darauf hingewiesen, wie sie eine angstfreiere Atmosphäre aufbauen können. Deswegen halte ich es für gerechtfertigt, pädagogische Vorschläge an dieser Stelle der vorliegenden Abschlussarbeit hinzuzufügen.

3.4.1 Angst verbalisieren und darstellen

Es stellt sich heraus, dass das Verbalisieren der Angst beim Regulieren dieser Emotion helfen kann (Foss und Reitzel, 1988, zitiert nach Young, 1991: 430). Zum Beispiel bittet der Lehrer seine Lerner, die Gründe ihrer Angst im FSU an die Tafel anzuschreiben. Zum einen erlaubt diese Methode den Lernern, ihre Gefühle besser zu erkennen und wahrzunehmen. Zum anderen bemerken sie auch, dass sich einige ihrer Kommilitonen ebenfalls ängstlich in ähnlichen Situationen fühlen. Sie haben dann nicht den Eindruck, dass sie die Einzigen sind, die beispielsweise Angst bei Tests oder beim Sprechen empfinden. Eine andere Weise zum Verbalisieren ihrer Angst wäre, ein Tagebuch zu schreiben (*Ibid*). Dies wird als ein individuelles und therapeutisches Mittel betrachtet, um ihre Zweifel, Befürchtungen und Frustrationen deutlich zu beschreiben.

Lerner können ihre Emotionen auch durch graphische Darstellungen äußern (*Ibid*). Zum Beispiel zeichnen sie die verschiedenen Phasen einer mündlichen Aktivität auf. Dann bezeichnen sie, zu welchen Zeitpunkten sie entweder mehr, weniger oder keine Angst empfinden. So werden sie sich bewusst, dass sie nicht während der ganzen Aktivität ängstlich sind.

3.4.2 Abbau von Unsicherheit und Druck

Aus Unterrichts- und Testsituationen können sich Unsicherheit sowie Druck ergeben (Schuster, 2017: 167), was einen Angstzustand noch verschlimmern kann. Um ihre Lerner zu beruhigen, können Lehrer am Anfang des Schuljahres einen Überblick über die Themen geben, die sie zusammen ansprechen werden. So nehmen die Lerner die Inhalte des Lehrplans im FSU und die Erwartungen ihres Lehrers zur Kenntnis.

Lehrer können auch Anfangsrituale zu Beginn des Unterrichts einsetzen. Dies verfolgt zwei Zwecke: Zum einen wiederholen Lehrer und Lerner, was sie letztes Mal erarbeitet haben (vgl. Lernspirale). Zum anderen teilen Lehrer ihre Erwartungen mit: Am Ende der Stunde sollen ihre Lerner zum Beispiel imstande sein, den neuen Wortschatz der Unterrichtseinheit zu beherrschen, um eine spezifische Kommunikationssituation zu behandeln. Solche Transparenz bietet den Lernern ein beruhigendes Lernklima an, baut ein Gefühl der Sicherheit auf und verbessert das Vertrauensverhältnis zwischen den Lernern und ihrem Lehrer (Schuster, 2017: 172).

Zum Abschwächen des Drucks und des Angstgefühls verfügen Lerner über einen „Joker“ und einen „Streicher“ (*Ibid*, 169). Dank des Jokers dürfen sie eine Bewertungssituation vermeiden, die bei ihnen einen Anstieg von Stress oder Angst hervorruft. Den Streicher benutzen sie, um ihre schlechteste Leistung zu löschen.

Diese Strategien tragen dazu bei, die „Perzeption der Kontrollierbarkeit (...) auf den Ablauf einer Aufgabe und auf die Ergebnisse, die sich daraus ergeben“³, zu erhöhen (Viau und Louis, 1997, zitiert nach Viau, 1998: 46). Die Implementierung solcher Strategien hat in der Regel positive Auswirkungen auf die Motivation und das Kompetenzgefühl der Lerner (Vianin, 2007: 39-40).

3.4.3 Einstellung der Lehrer

Grundsätzlich hat eine positive sowie negative Einstellung der Lehrer einen Einfluss auf die Klasse. Deswegen sollten Lehrer immer gut gelaunt, fröhlich, geduldig mit ihren Lernern und entgegenkommend sein (Young, 1991: 432). Dadurch wird die Lehrer-Lerner-Beziehung gefestigt.

3.4.4 Zum Umgang mit Fehlern

Tagtäglich wird etwas Neues in der Schule gelernt. Im kollektiven Bewusstsein wird das Fehlermachen jedoch noch mit etwas Negativem und Störendem assoziiert (Nerlicki und Riemer, 2012: 95). Wie in den Abschnitten 3.3.1 und 3.3.5 bereits aufgeführt, fürchten sich Lerner vor negativer Beurteilung, besonders beim Sprechen. Als Beispiel zeigen die Befunde des FLCAS, dass 65 % der Uni-Studenten davor

³ Eigene Übersetzung der Definition der Kontrollierbarkeit aus dem Französischen ins Deutsche.

Angst haben, Fehler im FSU zu machen (Horwitz et al., 1986: 130). Darüber hinaus neigen sie dazu, sich miteinander zu vergleichen, was zu stressreichen Erfahrungen führen kann (z. B. *Die anderen machen sich nicht lächerlich, wenn sie sich auf [Zielsprache] äußern*).

Vertrauen und Respekt müssen als feste Bestandteile eines FSU betrachtet werden. Lehrer sollen zum Beispiel Herablassung sowie Sarkasmus vermeiden, wenn sie ihre Lerner ansprechen (Tallon, 2009: 126). Sie sollen auch darüber nachdenken, wie sie Sprachenfehler geschickt korrigieren und gleichzeitig positive Feedbacks fördern können (Gregersen, 2003: 31; Tallon, 2009: 126). Außerdem soll die Suche nach Fehlern nicht im Vordergrund in einem Unterricht stehen. Stattdessen hört der Lehrer seinen Lernern zu und formuliert ein positives Feedback, auch wenn es lexikalische und/oder grammatische Fehler gibt (z.B. *Schön, dass du das gesagt hast. / Das ist inhaltlich richtig.*) (Young, 1991: 432). Dann wiederholt der Lehrer die Antwort der Lerner und korrigiert dabei ihre Fehler (*Ibid*). Feedbacks „[zeigen] Lernenden neue Lernwege [auf], ohne sie zu demotivieren [und sind] also in spracherwerbsmäßiger Hinsicht relevant“ (Burwitz-Melzer, 2022: 12).

In der Regel sollen Lehrer die Fehler korrigieren, die die Kommunikation erschweren (Walz, 1982, zitiert nach Gregersen, 2003: 31).

3.4.5 Förderung von Gruppenaktivitäten

Gruppenaktivitäten bezeichnen eine Sozialform, die keine Konkurrenz einsetzt, sondern Kooperation fördert, was zu einem angenehmen Klassenklima führt (Helmke, 2009: 227, zitiert nach Hammer, 2019: 20). Auflockernde Rollenspiele bauen eine Gruppendynamik auf und verstärken Lerner-Lerner-Beziehungen (Hammer, 2019: 21). Außerdem können fortgeschrittene und schwächere Lerner miteinander kooperieren und voneinander lernen, was zur Steigerung des Lernerfolgs beiträgt (Böttger, 2015: 57, zitiert nach Hammer, 2019: 21). Schließlich erlauben Gruppenaufgaben Lernern genügend Zeit zur Vorbereitung einer Aktivität, bevor sie eine mündliche Vorstellung im Plenum erledigen (Young, 1991: 433; Gregersen et al., 2014: 587). Auf der emotionalen Ebene wird dadurch weniger Stress erzeugt.

3.5 Leistungsorientierter FSU

Im Abschnitt 3.3.1 wird ausführlich erklärt, wie Tests und Prüfungen im FSU besonders Angst bei Lernern erzeugen. In der Wirklichkeit ist es jedoch so, dass der Unterricht manche Bewertungen verlangt (Horwitz et al., 1986: 128; Nerlicki und Riemer, 2012: 95): Vokabel- sowie Grammatiktests in Bezug auf die fünf Sprachkompetenzen (Hören, Lesen, Schreiben, Sprechen mit oder ohne Interaktion).

Während Lerner viel Freude und Lernmotivation in der Primarschule haben, nimmt ihre Begeisterung in einem immer noch leistungsorientierten FSU in der Sekundarstufe ab (Salomo, 2017). Dies liegt an den höheren Anforderungen: „[D]as Lernpensum sowie das Lerntempo steigen im Vergleich zu denen in der Primarschule erheblich an“ (*Ibid*). Wenn die Leistung im Mittelpunkt des Lernens steht, dann werden Lerner immer in Angst oder wenigstens in Stress geraten.

Im Jahr 2020 hat die internationale Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) einen Bericht veröffentlicht, in dem sie die Hauptgründe darstellt, weshalb Schulen so viele Bewertungstests machen (siehe Anhang 5). Erstens setzen 95 % der Schulen Tests und Prüfungen ein, um die Eltern über die Fortschritte ihrer Kinder zu informieren (Dateien im Jahr 2018). Den Schulleitern nach ist es aufgrund der Testergebnisse auch leichter, Lerner in ihrer Schulzeit zu begleiten und ihre Bedürfnisse zur Gestaltung von angemessenen Unterrichtseinheiten zu identifizieren (Dateien im Jahr 2012).

Wenn benotete Bewertungen negative Emotionen wie Angst auslösen, die die Motivation der Lerner, ihr Wohlbefinden, ihr Selbstbild und schließlich ihre Leistungsfähigkeit beeinträchtigen, sollte der aktuelle Fremdsprachenunterricht dann nicht neugestaltet werden?

3.6 Schlussfolgerung

Bisher wurde untersucht, wie es zur FSVA im FSU kommt und inwiefern sie sich in der Regel negativ auf die Aneignung einer Fremdsprache auswirkt. Da Sprechangst das höchste Ausmaß von Angst bei Lernern erzeugt, schlage ich vor, die Rolle der Erstsprache (L1) dabei zu analysieren. Ich stelle tatsächlich die Hypothese auf, dass

eine angemessene Verwendung der L1 dazu beitragen könnte, die FSVA abzubauen. Im Rahmen der vorliegenden Abschlussarbeit wird unter dem Begriff *Erstsprache* die Amtssprache des Landes (oder der Gemeinschaft) verstanden, in dem Lerner ihre Schulausbildung absolvieren.

Aus diesem Grund wird sich das kommende Kapitel auf den Gebrauch der Erstsprache bei Lernern im FSU fokussieren. Es wird auch erforscht, ob die L1 als ein pädagogisches Hilfsmittel sowohl für Lehrer als auch für Lerner betrachtet werden kann.

4 Verwendung der Erstsprache zum Abbau der FSVA

Seit Jahren und vor allem seit der Einführung der Direkten Methode ist die Verwendung der Erstsprache (oder L1) im FSU ein sehr umstrittenes Thema (Harbord, 1992; Dailey-O’Cain und Liebscher, 2009; Cook, 2010; Sampson, 2010; Moore, 2013; de la Fuente und Goldenberg, 2020). In dem gegenwärtigen pädagogischen Ansatz (vgl. Handlungsorientierung) steht die Zielsprache im Mittelpunkt eines FSU und soll das wichtigste linguistische Instrument bleiben (Atkinson, 1987: 242; Nation, 2003: 1).

Mehrere Forscher wie Harbord (1992), Dailey-O’Cain und Liebscher (2009), Sampson (2010) und neulich auch de la Fuente und Goldenberg (2020) haben sich hingehen mit der Annahme auseinandergesetzt, dass die Rolle der Erstsprache in einem FSU unterschätzt ist. Die L1 wird sogar manchmal als ein ‚erforderliches Übel‘ oder *necessary evil* betrachtet (de la Fuente und Goldenberg, 2020: 944). In ihrem Beitrag *Deutsch als Fremdsprache an australischen Primarschulen* berichtet Tisdell (1999: 477), dass „Formulierungen von eigenen Aussagen [...] jedoch auch bei intensiven Programmen von 7-8 Stunden Deutsch [als Fremdsprache] pro Woche erst im zweiten, oft erst im dritten Schuljahr [stattfinden]“. Im Vergleich dazu nehmen Lerner erst an vier (manchmal zwei) Unterrichtsstunden Englisch, Deutsch oder Niederländisch pro Woche an französischsprachigen belgischen Schulen teil. Daher erscheint unlogisch, Lerner und besonders Anfänger dazu zu zwingen, alles in einer Fremdsprache zu begreifen und sich in dieser Sprache ständig zu äußern und nachzudenken. Dies verlangt Jahre Vorbereitung in einer immersiven schulischen Umgebung.

Aus diesen Gründen wird in diesem Kapitel erforscht, ob die Erstsprache die Leistungsfähigkeit der Lerner im FSU verbessern kann. Darüber hinaus muss untersucht werden, ob die Verwendung der L1 auf das aktuell eingesetzte Bildungswesen übertragbar sein kann, um das Angstgefühl im Unterricht abzubauen.

4.1 Zur Begriffserklärung: Erstsprache und Muttersprache

Im Alltag verwendet man den Begriff *Muttersprache* zur Bezeichnung der Sprache, die man von Geburt an lernt (Ahrenholz, 2008: 3). In der Fachliteratur wird der Begriff *Erstsprache* aber vielmehr benutzt, da er politisch korrekter ist (*Ibid*). Damit wird gemeint, dass das Wort *Muttersprache* eine Familienzugehörigkeit impliziert, während

das Wort *Erstsprache* neutraler ist. Deswegen habe ich mich dafür entschieden, den Begriff *Erstsprache* in der ganzen Arbeit aus Neutralitätsgründen anzuwenden.

4.2 Die Erstsprache im FSU

Laut der Literatur sollte die Lehrerbildung die L1 im FSU entmystifizieren und eine Reihe von pädagogischen Strategien zur Verfügung der angehenden Lehrer stellen, um den Gebrauch der Erstsprache zu optimieren (Atkinson, 1987: 241; Macaro, 2001: 545, zitiert nach Dailey O’Cain und Liebscher, 2009: 132; de la Fuente und Goldenberg, 2020: 947). Diese Feststellung wurde aber schon in den 90er Jahren getroffen. Lehrer mussten zum Nachteil der Lerner alle Unterrichtsstunden in der Zielsprache halten (Harbord, 1992: 350). Diese verstanden dann die Lehrer nicht und empfanden diesbezüglich Ressentiment (*Ibid*). In diesem Fall blieb den Lehrern nichts Anderes übrig, als die L1 anzuwenden (Atkinson, 1987: 241; Moore, 2013: 239).

Bisher wurden wenige empirische Studien über die Verwendung der Erstsprache (L1) hinsichtlich des Erwerbsprozesses einer Fremdsprache (L2) durchgeführt (Levine, 2014: 332; de la Fuente und Goldenberg, 2020: 948). Seit mehr als 30 Jahren werten die verschiedenen pädagogischen Ansätze den vorherrschenden Gebrauch der L2 im FSU auf und drängen die L1 in den Hintergrund (de la Fuente und Goldenberg, 2020: 944). Doch vergessen Lerner ihre Erstsprache nicht, wenn sie den Klassenraum betreten (*Ibid*: 945). Die L1 ist fester Bestandteil ihrer linguistischen Realität und ihrer [Vor]Kenntnisse (Atkinson, 1987: 241).

Unabhängig vom Sprachniveau werden Lerner immer versuchen, linguistische Beziehungen zwischen L1 und L2 zu herstellen (Horst et al., 2010: 333). Auch wenn Lerner einen bilingualen Schulprogramm besuchen, übersetzen sie (besonders Anfänger) unterbewusst aus der L2 in die L1 und umgekehrt (Talamas et al., 1999, zitiert nach *Ibid*). Anfänger vermuten lediglich und naiv, dass die Fremdsprache und die Erstsprache symmetrisch sind. Dies bedeutet, sie glauben, dass jedes Wort der L2 eine exakte Äquivalenz in der L1 hat (Bland et al., 1990, zitiert nach *Ibid*). Darüber hinaus erwerben Lerner an Kindergärtnern eine neue Sprache effektiver, wenn sie über eine bessere Beherrschung der Erstsprache verfügen (Salmona Madriñan, 2014: 58).

Aufgrund solcher Befunde aus verschiedenen Studien kann man dann eine Parallele zwischen dem Auftreten von Angst im FSU und der Verwendung der L1 ziehen. Die Erstsprache beeinflusst die Leistungsfähigkeit und den Fremdsprachenerwerb. Besonders in der Anfangsphase des Erlernens eignen sich Lerner, die mit gut entwickelten Sprachkenntnissen in der L1 besitzen, eine andere Sprache schneller an. Wenn Lehrer die L1 im FSU verbieten, dann unterbrechen sie diesen Lernprozess, bei dem Lerner die L1 als *Orientierungspunkt* betrachten. Es ist dann selbstverständlich, dass sie regelmäßig in Stress geraten, was zu einer situationsspezifischen Angst führt. Im Gegensatz dazu kann man auch aus diesen Beobachtungen vorsichtig ableiten, dass die Verwendung der L1 zum Abbau des Angstgrads beiträgt. (Levine, 2014: 334).

4.3 Code-Switching

Unter *Code-Switching* (CS) versteht man „den Wechsel zwischen zwei (oder mehr) Sprachen oder Varietäten innerhalb ein und derselben kommunikativen Interaktion“ (Riehl, 2019: 1). Bei den Personen, die zwei oder mehrere Sprachen können, ist es gewöhnlich, dieses linguistische Phänomen in Gesprächen (viel seltener in Texten) zu beobachten (Li, 2000: 17, zitiert nach Dailey-O’Cain und Liebscher, 2009: 132). Aus pädagogischer Sicht kann CS als eine Diskursstrategie betrachtet werden (Auer und Eastman, 2010, zitiert nach Riehl, 2019: 1). Wenn ein Lerner ein Lexem in der Fremdsprache nicht kennt, dann kann er es durch ein anderes aus seiner Erstsprache ersetzen, ohne die Flüssigkeit der Rede zu unterbrechen. Offensichtlich bedeutet dies, dass alle Ansprechpersonen die gleichen Sprachen können.

Im Rahmen eines Experiments zur Beobachtung des Sprachphänomens *Code-Switching* bei Kindern hatte die Teilnehmerin Céline (ein französisch-deutsch aufwachsendes Mädchen) das Folgende in einem Gespräch gesagt: „Ça, c’est pas warm.“ (*Das da ist nicht warm.*) (Müller und Cantone, 2008, zitiert nach Arencibia Guerra und Müller, 2009: 103). Ausgehend von diesem Beispiel bemerkt man, dass Céline das französische Wort „chaud“ für die deutsche Äquivalenz „warm“ nicht wusste. Anstatt zu schweigen und das Gespräch zu unterbrechen, hat sie sich dafür entschieden, das deutsche Wort zu verwenden. Im Rahmen eines Fremdsprachenunterrichts könnte CS bei Lernern auf gleicher Weise ein nützliches Instrument werden. Da eine der drei Komponenten der FSVA aus der Sprechangst entsteht, könnten Lerner vermutlich weniger Stress oder Angst empfinden, wenn sie

ihre L1 gelegentlich benutzen dürften. Die anderen Lerner sowie der Lehrer würden ihnen dann helfen, die Idee oder den Satz in der L2 wieder zu formulieren, was die Gruppenkohäsion auch verstärken würde. Dies würde den Austausch auch nicht beeinträchtigen, da alle Ansprechpersonen dieselben Sprachen beherrschen/lernen.

Dieser Sprachwechsel soll aber funktional bleiben und als weiteres Mittel betrachtet werden, um einen Kommunikationsakt zu erzielen. Dabei spielt die Erstsprache offensichtlich eine bedeutende Rolle. Dies kann aber nur stattfinden, wenn Lehrer den Rahmen ihrer Unterrichtsstunden überdenken und neugestalten, so dass eine bilinguale Lernumgebung (L1 und L2) möglich ist (Dailey-O’Cain und Liebscher, 2009: 131).

4.4 Einsatz der Erstsprache beim Sprechen

[In handlungsorientierten Sprechaktivitäten] müssen Lerner gleichzeitig Informationen in einer Fremdsprache aufnehmen und sie dekodieren. Dann müssen sie auch darauf reagieren und eine Antwort formulieren. Diese verschiedenen Etappen stellen eine kognitive Herausforderung für Lerner dar (Nation, 2003: 3). Außerdem erzeugt eine intensive Verwendung der L2 noch mehr Stress bei Lernern (Levine, 2003: 51). In diesem Abschnitt wird eine Reihe von Lehrstrategien angeboten, um Lehrer in ihrer Berufspraxis durch einen überlegten Einsatz der Erstsprache als pädagogisches Hilfsmittel bei der Sprachkompetenz *Sprechen* zu unterstützen.

4.4.1 Übersetzungsstrategien

Schon im Jahre 1987 wurde aufgezeigt, dass Lerner in ihre Erstsprache übersetzen, wenn sie auf lexikalische und/oder grammatische Schwierigkeiten stoßen (Atkinson, 1987: 245). Intuitiv bitten sie um Hilfe vom Lehrer: *Wie sagen Sie ... auf Englisch?* (*Ibid*). Anstatt die Antwort direkt anzugeben, kann der Lehrer in der L1 eine Art von Gesprächsführung mit den Lernern aufbauen. Ziel dieser Lehrtechnik ist, die in den Lernern schlummernden Kenntnisse zu benutzen. Atkinson schlägt vor, dass der Lehrer und ihre Lerner zusammenarbeiten, um Übersetzungsstrategien zu entwickeln.

Die folgende Tabelle stellt einige Strategien dar. Sie werden nach Atkinsons Beispielen entworfen und für Anfänger angepasst (siehe Anhang 6):

Was will der Lerner äußern?	Welche Strategie?	Was kann der Lerner äußern?
hässlich	<i>negierte Antonymie</i>	nicht schön
riesig	<i>Vereinfachung</i>	sehr groß
Er ist jetzt arbeitslos.	<i>Umschreibung</i>	Er hat keine Arbeit (mehr).
Papagei	<i>Erklärung</i>	Er ist ein Vogel und er spricht.
klug	<i>Synonymie</i>	intelligent

Tabelle 5: Übersetzungsstrategien

Mithilfe von solchen Strategien aktivieren Lerner Kenntnisse, die sie schon besitzen. So fangen sie an zu denken, wie sie eine Idee oder einen Satz mit ihrem eigenen mentalen Korpus aus einer Sprache in eine andere ausdrücken können (Atkinson, 1987: 245). Sobald sie diese Strategien automatisiert haben, wird ihre Rede flüssiger (*Ibid*). Diese Übungen helfen Lernern dabei, ihr Selbstvertrauen zu trainieren und zu stärken (*Ibid*: 246).

4.4.2 Erklärungen in der L1 – Äußerungen/Reformulierungen in der L2

Manchmal ist es interessanter für Lerner, zunächst eine Idee in der Erstsprache zu erklären und dann sie in der Zielsprache zu äußern. So weiß der Lehrer genau, was sein Lerner sagen will (Bolitho, 1983, zitiert nach Atkinson, 1987: 242). Gemeinsam suchen sie nach Möglichkeiten, um eine richtige Aussage zu erzeugen. Diese Technik trägt auch dazu bei, das Lehrer-Lerner-Verhältnis zu festigen. Wie im vorigen Kapitel erwähnt, geht es um eine Technik zum Abbau der Angst im FSU.

Es besteht auch die Möglichkeit, dass der Lerner auf eine Frage des Lehrers in der L1 antwortet, obwohl die Frage in der L2 gestellt wurde. Anstatt vom Lerner systematisch einzufordern, seine Aussage in der L2 zu äußern, kann der Lehrer selbst diese Aussage unmittelbar in der L2 formulieren (Dailey-O’Cain und Liebscher, 2009: 141). Dann stellt der Lehrer eine andere Frage in der L2, um von diesem Lerner zusätzliche Informationen zu bekommen. Instinktmäßig wird der Lerner in der Zielsprache antworten (*Ibid*).

4.4.3 Aufbau eines beruhigenden Unterrichtsklimas

Dieser Abschnitt nimmt ebenfalls auf das vorige Kapitel Bezug. Zum Aufbau einer angstfreieren Unterrichts Atmosphäre erweist sich die Erstsprache als nützlich (Harbord, 1992: 352-354). Um das Lehrer-Lerner-Verhältnis weiterzuentwickeln, kann der Lehrer am Anfang des Unterrichts mit seinen Lernern über Banalitäten in der L1 austauschen, einige Witze sagen oder etwas Lustiges erzählen (*Ibid*). Der Humor trägt vor allem dazu bei, Lerner zu enthemmen, ihr Selbstwertgefühl sowie ihre Motivation zu erhöhen, und Angst zu bekämpfen (Décuré, 2020: 38-40). In ihrer Untersuchung erklärt Décuré (2020: 46), dass 88 % der Teilnehmer an ihrer Untersuchung (Studenten aus verschiedenen Fakultäten an der Uni von Toulouse in Frankreich) den Humor als eine notwendige Komponente eines Fremdsprachenunterrichts betrachten. Die Unterrichtsstunde sei spannender, es herrsche eine angenehme Stimmung und Lerner fühlen sich behaglich(er) (*Ibid*).

4.4.4 Sicherung des Verständnisses

Im Vergleich zu Fortgeschrittenenkursen greifen Lehrer viel mehr auf die Erstsprache in Anfängerkursen zurück, besonders aus Verständnisgründen (Lavric, 2002: 200). In frühen Lernphasen brauchen Lerner grammatische und lexikalische Erklärungen in einer Sprache, die sie einfach verstehen (*Ibid*: 201). Bei organisatorischen Durchsagen spielt die L1 auch eine Rolle, „wenn also das hundertprozentige Verständnis wichtiger als der mögliche zu erzielende Übungswert“ ist (*Ibid*). Wenn der Lehrer beispielsweise die verschiedenen Tests des Semesters versammeln muss, geht es schneller in der Erstsprache.

Den Lehrern obliegt die schwierige Aufgabe zu wissen, wenn es der richtige Moment ist, die L1 im Klassenraum zu verwenden. Einige denken, es geht um das allerletzte Mittel, wenn sie schon alles in der Zielsprache probiert haben (Anwendung von Gestik und Zeichnungen, z. B.) (*Ibid*). Wenn die Kenntnisse der Lerner zu schwach sind, dann greifen andere Lehrer lieber auf die L1 zurück, um Zeit zu ersparen und das Verständnis für alle zu gewährleisten (*Ibid*).

Butzkamm (2007: 8) betrachtet sogar die Erstsprache als die „stärkste Waffe zur Eroberung der Fremdsprache“. Wenn man den Lernern aber auch ihren Lehrern die

L1 systematisch untersagt, dann kann Missverständnis erfolgen. Das Zurückgreifen auf die L1 muss auf jeden Fall „kalkuliert“ und „dosiert“ werden (*Ibid*).

Besonders mit Anfängern kann der Lehrer die Anweisungen in Bezug auf eine Übung oder eine Aktivität zunächst in der Fremdsprache formulieren. Wenn die Erklärungen in der Zielsprache zu lang oder komplex sind, bittet er einen Lerner darum, sie in der Erstsprache zu wiederholen. So überprüft der Lehrer, ob die ganze Klasse die Aufgabe richtig verstanden hat (Atkinson, 1987: 243; Sampson, 2010: 6-7). Aus meiner persönlichen Erfahrung greife ich auf diese Technik häufig zurück. Mehrmals habe ich dadurch beobachtet, dass einige von meinen Lernern die Anweisungen missverstanden hatten. Ich habe auch bemerkt, dass es zwecklos ist, die folgende Frage *Habt ihr verstanden?* zu stellen, nachdem ich die Aufgabe in der L2 erklärt hatte. Immer antworteten sie „Ja“. Nach zwei Minuten starteten einige Lerner auf ihr Blatt und sahen ganz verstört aus.

4.4.5 Soziale Dimension

Durch den Einsatz von Code-Switching in Gruppenaktivitäten werden soziale Grundprinzipien wie Solidarität und Freundschaft gefördert (Sampson, 2010: 7-8). Die L2 gilt als linguistisches Mittel zur Erledigung einer Übung, während die L1 die Lerner-Lerner-Beziehung durch freundliche und lustige Austausch ermöglicht (siehe Beispiel 1). Die Anwendung der L1 unterstützt ebenfalls die Kooperation (*Ibid*: 5). Gemeinsam suchen Lerner tatsächlich nach einer Äquivalenz eines Wortes in der Zielsprache (siehe Beispiel 2). Es geht um zwei Situationen, in denen ein geeigneter Gebrauch der Erstsprache mündliche Gruppenaktivitäten angenehmer macht. Der Lehrer muss aber dafür sorgen, dass seine Lerner die L1 nicht missbrauchen. Wenn sie die L1 vor der L2 begünstigen, dann wird das ursprüngliche Ziel der Übung (Sprechen mit Interaktion in einer bestimmten Situation) nicht erreicht.

T: And what about drinking?

C: So-so, some drinking is not so bad, you can relax very much if you, er, drink a beer.

E: *Ay, este borracho.*

[Oh, what a drunk.]

F: (laughing) But not too much, if it's too much it's bad for you.

E: So how do you say *frontera*?

[border/boundary/frontier]

T: Er ...

F: It's like a border, or a boundary.

D: (to C) I thought *frontera* was frontier?

C: (to D) Yes, I think frontier and boundary are the same.

Beispiel 1: Sozialisierung (Sampson, 2010: 7)

Beispiel 2: Suche nach Äquivalenz
(Sampson, 2010: 5)

4.4.6 Förderung der Leistungsfähigkeit

De la Fuente und Goldenberg nach (2020) erfülle die Erstsprache verschiedene praktische Funktionen, die schon in diesem Kapitel erwähnt wurden: lexikalische und grammatische Erklärungen, Entwicklung von Lehr- und Lernstrategien, klare Anweisungen, Förderung von sozialen Beziehungen usw. (siehe Anhang 7). Die Kombination aller diesen Strategien wirke auf die Leistungen der Lerner ein. Ihre Ergebnisse zeigen, dass die Betroffenen bedeutende Fortschritte (gleichzeitig beim Sprechen und Schreiben) in dem Erwerb der Fremdsprache gemacht haben, wenn sie die L1 im Unterricht verwenden durften (siehe Anhang 8) (de la Fuente und Goldenberg, 2020: 955-956). Die Forscherinnen fordern Lehrer auf, nicht exklusiv in der Zielsprache (besonders im Anfängerunterricht) zu unterrichten (*Ibid*: 957). Es wird sogar angenommen, dass der handlungsorientierte Ansatz besser im FSU eingesetzt werden könnte, wenn die Erstsprache als ein kognitives und linguistisches Hilfsmittel betrachtet würde (Cummings, 2007: 238, zitiert nach *Ibid*).

4.4.7 Flashcards

Wenn es darum geht, neue Informationen kurz- sowie langfristig zu speichern, sind Flashkarten wahrscheinlich eine der effektivsten Methode (Miyatsu et al., 2018: 398; Nation, 2020: 403).

Flashcards (oder *word cards* auf Englisch) sind kleine Karten in Papierform. Auf der Vorderseite befinden sich Wörter, Satzteile, Sätze oder Konzepte. Auf der Rückseite gibt es Übersetzungen, Definitionen oder Erklärungen (Senzaki et al., 2017: 354; Nation, 2020: 408). Ideal sind sie fünf Zentimeter lang und vier Zentimeter breit (Nation, 2020: 408). Dadurch können Lerner ihre Kenntnisse überprüfen: Sie lesen, was auf der Vorderseite steht, und werfen dann einen Blick auf die Antwort auf der Rückseite. Im Rahmen eines Fremdsprachenunterrichts ist dieses Lernverfahren besonders gut geeignet, wenn Lerner neue Vokabeln in einer Zielsprache besser erwerben wollen (Miyatsu et al., 2018: 398). Flashcards sollen jedoch nicht als eine Alternative, sondern als eine Komplementärmethode zum Lernen betrachtet werden (Nation, 2020: 403).

Wissman et al. nach (2012, zitiert nach Senzaki et al., 2017: 354) verwenden Lerner Flashcards häufig lediglich zum Erwerb von neuen isolierten Wörtern. Die Effizienz der Flashcards liegt aber in der Kontextualisierung dieser Wörter, die in authentischen Situationen vorkommen können (Nation: 2020: 402).

Eine der Funktionen von Flashcards liegt in dem Einsatz von Übersetzungsübungen. Eine Übersetzungsaufgabe kann aus den folgenden Verfahren bestehen:

- Der Lerner liest das Wort in der Zielsprache und dann seine Übersetzung in der Erstsprache [und umgekehrt].
- Der Lerner liest den [kontextualisierten] Satz in der L1 oder L2 und dann erledigt eine schriftliche [oder mündliche] Übersetzung (Nation, 2020: 409).

Die Verwendung der Erstsprache mit Flashcards wird jedoch in der Literatur häufig kritisiert (*ibid*). Lerner würden tatsächlich nach Eins-zu-Eins-Entsprechungen zwischen den zwei Sprachen suchen. Nation argumentiert, dass ihre Gegenüberstellung Lerner auffordere, ein tiefgreifendes Verständnis der Wortbedeutungen in jeder Sprache zu haben.

“[Because of flash cards] learners have the opportunity to make an effort to guess or recall the meaning, and presumably this extra effort will result in faster and longer retrained learning. However, the guessing can only be successful if the foreign word form and its translation have previously been seen together”

(Nation, 2020: 411).

Wie im Auszug erwähnt, müssen sich Lerner bemühen, die Bedeutung des Wortes zu erraten oder sich daran zu erinnern (*to make an effort to guess or recall the meaning*). Es handelt sich um eine kognitive Übung, die einerseits auf der Anwendung der L1 und der L2 beruht und andererseits ein schnelleres und langfristigeres Erlernen einer Fremdsprache unterstützt. Außerdem wird es empfohlen, diese Übersetzungsaktivität nicht vor, sondern nach der Einführung von neuen Vokabeln in eine Unterrichtssequenz umzusetzen. Dazu wird in der Literatur erwähnt, dass ein tiefgreifendes Lernen (*deep learning*) mit angenehmem Lernen assoziiert wird (Biggs, 2003 und Tagg, 2003, beide zitiert nach Senzaki et al., 2017: 354).

Als Scaffolding-Verfahren können Flashcards auch betrachtet werden (Senzaki et al., 2017: 355). Unter dem Begriff *Scaffolding* versteht man *das [sprachliches] Gerüst* (Kniffka, 2017). Dadurch wird „einem weniger kompetenten Sprecher“ geholfen, um eine schwierigere Aufgabe auszuführen, welche er „alleine noch nicht bewältigen“ kann (*Ibid*). Ziel dieses Verfahren ist, Lernern genügend Beispiele und linguistisches Material anzubieten, damit sie sich in einer authentischen Sprechsituation behaglicher und ausgerüstet fühlen. So verfügen sie über kontextualisierte Sätze, die sie in die Wirklichkeit umsetzen können. Offensichtlich sollen solche Übungen nach dem Vorwissen, der Vorerfahrung sowie dem aktuellen Sprachniveau der Lerner gestaltet werden (Gibbons, 2002, zitiert nach Kniffka, 2013: 216).

Aus diesen Gründen stelle ich die Hypothese auf, dass Aktivitäten mit Flashcards zur Optimierung des Erlernens vor handlungsorientierten Aufgaben gestaltet und implementiert werden sollten.

4.5 Schlussfolgerung

In Beantwortung der ersten Hypothese (vgl. *Eine angemessene Verwendung der Erstsprache kann zum Abbau der FSVA beitragen*) kann ich ausgehend von den in diesem Kapitel dargestellten Informationen bestätigen, dass die Erstsprache ein pädagogisches Hilfsmittel sowohl für Lehrer als auch für Lerner ist.

Lehrer und Anfänger können beispielweise schneller und bequemer miteinander austauschen, was ihre Beziehungen sichern. Das Zurückgreifen auf die L1 in der Anfangsphase des Lernens erlaubt Lernern, einen besseren Zugang zur Fremdsprache zu haben, was einen positiven Einfluss auf den Erwerbsprozess ausübt. Wenn Lerner ihrer Freiheit beraubt werden, ihre Erstsprache zu verwenden, dann wird diese Etappe des Lernens unterbrochen. Schließlich führt dies zum Ruminieren und Stress, was das Angstgefühl verstärkt und zum Auftreten von situationsspezifischer Angst im FSU beiträgt.

Übersetzungsstrategien, Solidarität, Freundschaft, Humor sowie gute Lehrer-Lerner-Verhältnisse sind Grundelemente, deren Kombination das Selbstwert- und Selbstvertrauensgefühl der Lerner stärkt. Dies wirkt auf ihre Leistungsfähigkeit und ihre Motivation ein. In bestimmten Situationen wirkt sich die L1 positiv auf das

Wohlbefinden der Lerner aus und hilft dabei, ein angenehmeres Unterrichtsklima aufzubauen.

In diesem Kapitel wird mehrmals erwähnt, dass Anfänger die L1 mit der L2 häufig vergleichen. Deswegen möchte ich diesen Zusammenhang weiter untersuchen. Dazu beschäftige ich mich im nächsten und letzten theoretischen Kapitel mit dem komplexen Thema des Übersetzens. Dabei geht es um die Frage, ob Übersetzungsaufgaben gegenwärtig im FSU eingesetzt werden und als weiteres Mittel zum Abbau von Angst im Unterricht betrachtet werden können.

5 Stegreifübersetzen als pädagogisches Hilfsmittel für Anfänger

Wie heißt das auf Deutsch? – Wie sagt man ... auf Englisch? – Was bedeutet dieses Wort? Diese Fragen von ihren Lernern hören Sprachlehrer ständig. Aufgrund meiner eigenen Berufserfahrung stelle ich ebenfalls häufig fest, dass meine Lerner⁴ das dringende Bedürfnis haben, die Übersetzung eines Wortes (manchmal eines Satzes) zu bekommen. Selbst wenn ich versuche, ihnen eine deutliche Erklärung in der Zielsprache zu liefern, wollen sie lediglich die Bedeutung des Wortes in ihrer Erstsprache wissen. Zumeist geben sie (oder ihre Kommilitonen) die Äquivalenz des Wortes wieder, meistens aus der Ausgangssprache ins Französische. Ihre vor Unverständnis verkrampften Gesichter entspannen sich. Dann machen sie sich wieder an die Arbeit in aller Ruhe. Diese Feldbeobachtung bildet die Grundlage für weitere Forschung im Bereich *Übersetzen*. Ich stelle tatsächlich die Hypothese auf, dass Übersetzungsaktivitäten einerseits die Aneignung einer Fremdsprache bei Anfängern positiv beeinflussen und andererseits zur Beruhigung der Lerner beitragen.

Obwohl übersetzungsfördernde Aufgaben seit dem Niedergang der Übersetzungsmethode nicht mehr fester Bestandteil der Lehrpläne im FSU sind, kommt man nicht umhin festzustellen, dass das Übersetzen noch eine Rolle bei Lernern (besonders bei Anfängern) spielt. Es schließt sich daher eine Überlegung über den Stellenwert des Übersetzens im Schulwesen an. Dieses Kapitel zielt darauf selbstverständlich nicht ab, eine Rückkehr zur Dominanz der klassischen GÜM zu befürworten, sondern eher die pädagogischen Möglichkeiten dieser Translationsform in Betracht zu ziehen.

Ausgehend davon wird das Stegreifübersetzen in diesem Kapitel untersucht. Damit ich diesen Begriff ausführlicher definieren kann, soll es aber zunächst eine kurze Beschreibung der Oberdisziplin „Translationswissenschaft“ angegeben werden und dann einen Überblick über ihre zwei größten Komponenten geliefert werden, nämlich das Übersetzen und das Dolmetschen.

⁴ Die meisten sind Anfänger aller Altersstufen ohne jede Vorkenntnis oder mit geringer Sprachkompetenz.

5.1 Translation als Oberbegriff

Die Translationswissenschaft – *Traductologie* auf Französisch und *Translation Studies* auf Englisch (Guidère, 2016: 9) – beschäftigt sich nicht lediglich mit den theoretischen Aspekten, sondern auch mit den praktischen Einsätzen des Übersetzens, sei es schriftlich oder mündlich (*Ibid*, 2016: 12). Weil sie sich mit (psycho-)linguistischen, kommunikationsbezogenen, kulturellen, literarischen, philosophischen und anthropologischen Bereichen auseinandersetzt, war es nicht so einfach für die Translationswissenschaft ihre eigene Stelle unter den anderen Disziplinen (wie die Linguistik) zu gewinnen (*Ibid*, 2016: 9).

Ursprünglich stammt der Begriff *Translation* aus dem Lateinischen *translatio*, was *Übertragung, Versetzung, Verpflanzung* bedeutet (Snell-Hornby, 1999: 37). Im Jahre 1968 definiert Otto Kade (1968: 33, zitiert nach Snell-Hornby, 1999: 37) „Translation“ als den Oberbegriff für zwei andere Hyponyme: das *Übersetzen* und das *Dolmetschen*. Interessant zu erwähnen ist, dass der Translator „kein bloßer *Sprach-Mittler [ist]*: Er ist nicht nur Sprach-, sondern auch Kulturmittler [...]“ (Reiss und Vermeer, 1984: 7). Dabei wird erfasst, dass die translatorischen Tätigkeiten *Übersetzen* und *Dolmetschen* nicht nur einen lexikalischen und morpho-syntaktischen Transfer aus einer Sprache in eine andere beinhalten. Das geht noch über eine rein wörtliche Übertragung hinaus. Das bedeutet, dass professionelle Übersetzer und Dolmetscher in ihrer Berufspraxis imstande sein sollen, unterschiedliche kulturelle Realitäten zwischen ihrer Erstsprache und einer Fremdsprache wahrzunehmen und zu begreifen, beziehungsweise über die Sprache selbst hinauszugehen. Sobald man mit der Sprache umgeht, geht man auch mit kulturellen und gesellschaftlichen Begriffen um. Schließlich nennt man *Translat* jedes schriftliche oder mündliche Produkt einer Translation (Prunč, 2002: 17).

Im Folgenden werden die zwei Unterbegriffe der Translationswissenschaft *Übersetzen* und *Dolmetschen* eingeführt und verglichen.

5.2 Zum Begriff Übersetzen

„Die Anfänge des Übersetzens reichen bis zur Erfindung der [sumerischen Keilschrift] zurück“, welche sich in Mesopotamien entwickelt hat (Woodsworth, 1999: 39). Der Übersetzer hat ständig eine bedeutende Funktion im Entwicklungsprozess der

menschlichen Gesellschaft innegehabt. In der Antike wurden manche Werke wie die *Odyssee* aus dem Altgriechischen ins Lateinische übersetzt (*Ibid*). Im Mittelalter wird das Übersetzen als „Wissenstransfer zwischen Zivilisationen“ betrachtet, das Austausche von wissenschaftlichen und philosophischen Kenntnissen zwischen „der griechischen und arabischen Welt [ermöglicht hat], insbesondere in den Bereichen Medizin, Mathematik, Astronomie und Astrologie“ (*Ibid*: 40). In der Renaissance wurde die Druckpresse erfunden, die zur Vermittlung des Wissens aus anderen Ländern beigetragen hat (*Ibid*: 41). Dies bedeutet, dass das Übersetzen eine wesentliche Rolle bei der Weitergabe von Kenntnissen in zahlreiche [Fach-]Bereiche gespielt hat.

Am meistens bezeichnet das Übersetzen eine kognitiv komplexe Aufgabe. Es verlangt die Beherrschung von fremdsprachlichen und muttersprachlichen [Vor-]Kenntnissen und besondere übersetzerische Kompetenzen, die positiv oder negativ auf den Ablauf einer Übersetzung auswirken (Keim, 2003: 385; Odendahl, 2016: 23). Übersetzer (aber auch Dolmetscher) müssen außerdem über Meta-Wissen und „strategisch-prozedurale Fertigkeiten“ (Sinnerfassung, Wortwahl, Relevanz der Aussagen, Vermeidung von Wiederholungen usw.) verfügen, um eine „kohäsive und kohärente Übertragung semantischer [und kultureller] Inhalte“ in eine andere Sprache zu gewährleisten (Odendahl, 2016: 23).

Seit Langem behaupten keine Theoretiker mehr, dass das Übersetzen eine rein Umkodierung von Wörtern aus einer Ausgangssprache in eine Zielsprache ist (Lederer, 1973: 27). Übersetzer müssen sich damit nicht begnügen, Eins-zu-Eins-Entsprechungen zwischen zwei Texten zu erledigen. Ihre Hauptaufgabe ist zunächst, den gleichen Sinn einer Aussage in einer anderen Sprache (meistens ihrer Erstsprache) schriftlich auszudrücken. Man muss nicht vergessen, dass eine Übersetzung vor allem einen Kommunikationsbedarf erfüllt (*Ibid*: 18). Es reicht nicht lediglich, einen Text zu verstehen und dann eine Übersetzung zu verfassen. Übersetzer bemühen sich, den Inhalt ihres Produktes so verständlich wie möglich zu machen, damit der Leser direkten Zugang zum Sinn des Textes hat. Für diese grundlegenden Gründe wird die Tätigkeit des Übersetzens als professionelle Fertigkeit betrachtet (Königs, 2001: 955).

5.3 Übersetzen im Fremdsprachenunterricht

Wie im ersten theoretischen Kapitel bereits erwähnt, wurde der Gebrauch von Übersetzungen im Fremdsprachenunterricht als Lehrverfahren mehrmals kritisiert. Lerner lernten hauptsächlich Vokabeln auswendig und übersetzten „isolierte, künstlich konstruierte Sätze“ (House, 2001: 258). Dazu nahm die Erstsprache eine Vorrangstellung im Klassenraum ein (Königs, 2001: 956). So konnten Lerner mit sprachlichen Handlungen außerhalb der Schule nicht geschickt umgehen, da die anderen Fertigkeiten (Hören, Lesen, Schreiben und Sprechen) durch Übersetzungsübungen nicht gefördert wurden (*Ibid*).

Dennoch ist festzustellen, dass Lerner noch heute Übersetzungen in verschiedenen Situationen im FSU verwenden. Laut Keim (2003: 384) wird jedes Mal als Übersetzung betrachtet, wenn Lerner die folgenden Fragen „Was bedeutet ... auf [Erstsprache]?“ und „Wie sagt man ... auf [Fremdsprache]?“ stellen. Es schließt sich dann eine erste Überlegung über den Stellenwert der Übersetzung im heutigen FSU an. Ziel dieser Arbeit ist selbstverständlich nicht, die Tätigkeit des Übersetzens als neue Fertigkeit im Schulwesen darzustellen, sondern ihre Rolle(n) im FSU zu berücksichtigen. In den Beispielen, die in diesem Abschnitt gerade vorgestellt werden, bemerkt man, dass die Verwendung der Übersetzung eine Rolle auf der Ebene der Semantisierung erfüllt (Keim, 2003: 384). Konkreter geht es darum, Lernern (besonders Anfängern) einen direkten Zugang zu Wortbedeutungen zu ermöglichen. Das Bedürfnis, eine Übersetzung eines Wortes zu erhalten, ist laut Keim (2003: 384) eine „übliche Praxis im DaF-Unterricht“ (und höchstwahrscheinlich auch im Allgemeinen im FSU). Lerner bitten entweder ihren Sprachlehrer um Hilfe oder sie stellen sich Fragen über die Äquivalenz eines Wortes aus einer Sprache in eine andere, was Hurtado die „verinnerlichte Übersetzung“ nennt (Hurtado, 2001: 55, zitiert nach Keim, 2003: 384). Ausgehend davon stellt es sich heraus, dass Lerner situationsgebunden entweder ihre Erstsprache oder die Fremdsprache im FSU anwenden. Dies zeigt auch, dass Lerner mindestens in zwei Sprachen überlegen und übersetzen. Es fällt auf, dass das Übersetzen bei ihnen wie ein unwillkürlicher Reflex ist, um einerseits ihr Verständnis eines Wortes zu verbessern und andererseits neue Sprachkenntnisse zu erwerben.

House (2001: 259) argumentiert, dass Übersetzungen wesentliche Bestandteile des FSU sind, die bestimmte Zwecke verfolgen:

- Sie sind ein Hilfsmittel für Lehrer zur Erklärung und Veranschaulichung grammatischer Regeln. Lehrer können zudem mittels Übersetzungsübungen überprüfen, ob ihre Lerner Wörter, Satzstrukturen und Kollokationen nicht missverstanden haben.
- Mithilfe von Übersetzungen eignen sich Lerner bestimmte Regeln und Satzkonstruktionen stärker an.

Anhand von diesen Beispielen betont House die pädagogische Tragweite von Übersetzungen im FSU. Sie sollten nicht auf eine rein sprachliche Funktion reduziert werden, die lediglich die Korrektheit und die Angemessenheit eines schriftlichen Produkts (oder Translats) auswerten. Das Potenzial des Übersetzens liegt auch in der Möglichkeit für Lehrer und ihre Lerner, einen förderlichen Lerndialog durch Austausche in der Erstsprache zu etablieren. Dies führt sowohl zu einem tieferen Verständnis von Wörtern und Strukturen als auch zu einer besseren Beherrschung von Fremdsprachen.

In dem durch *Wallonie-Bruxelles Enseignement* entworfenen Lehrplan nimmt die Kultur einen wesentlichen Stellenwert in der Ausbildung von Lernern ein. Ziel der Schule ist, Lerner darauf vorzubereiten, angehende verantwortungsbewusste belgische Bürger zu werden, die sich an der Entwicklung einer „demokratischen, solidarischen und pluralistischen Gesellschaft“⁵ beteiligen werden (2020: 112). Eine neue Sprache erlernen bedeutet daher, dass Lerner die sozio-kulturellen Codes, die den Sprechern einer Fremdsprache eigen sind. Sie sollen diese Codes verstehen und praktisch (schriftlich sowie mündlich) anwenden, so dass der Kommunikationsakt so reibungslos wie möglich ablaufen kann. Kulturelle Grundkenntnisse sind tatsächlich unerlässlich und sollen gleich zu Anfang ins Curriculum integriert werden. Der durch *Wallonie-Bruxelles Enseignement* vorgeschlagene Lehrplan listet eine Reihe von bestimmten kulturellen Aspekten auf, die in den verschiedenen Themenbereichen im FSU behandelt werden.

⁵ Eigene Übersetzung aus dem Französischen ins Deutsche

Betrachten wir das folgende Beispiel:

- 1) Lerner beschäftigen sich mit dem Thema Essen und Trinken im Englischunterricht.
- 2) Sie trainieren ihre mündliche Sprachkompetenz durch die Aufgabe ‚*Ordering food and drinks in a restaurant*‘ (Essen und Trinken in einem Restaurant bestellen).
- 3) Sie sollen sich auch bewusst sein, dass Briten eine andere offizielle Währung (das Pfund oder ‚*pound*‘ auf Englisch) benutzen.
- 4) Das heißt, dass Lerner diesen kulturellen Unterschied berücksichtigen sollen, wenn sie etwas in Großbritannien kaufen möchten. Auf Französisch wird das Wort ‚*pound*‘ durch ‚*livre (sterling)*‘ übersetzt. In der Regel wird ‚*livre*‘ aber als ‚*book*‘ (Buch) verstanden. Wenn Lerner von ‚*15 books*‘ anstatt ‚*15 pounds*‘ sprechen, dann besteht es die Möglichkeit, dass ihre Ansprechpartner nicht verstehen, was sie meinen. Es handelt sich vielleicht um ein Detail, aber wenn mehrere kulturelle Begriffe in einem kleinen Austausch zwischen zwei Personen falsch benutzt werden, dann erschwert sich die Kommunikation.

Wie in diesem Kapitel bereits angedeutet, hat sich House (2001: 265) mit dem Einsatz von Übersetzungen im Deutschunterricht auseinandergesetzt. Sie gelangt zu der Feststellung, dass Übersetzungen nicht sinnvoll umgesetzt werden. Im Allgemeinen ermöglichen sie so fast keinen Kommunikationsakt. Die Forscherin schlägt aber die folgende Idee vor:

„Eine Lösung, die sich ganz offensichtlich anbietet, wenn es darum geht, auch innerhalb eines vorgegebenen didaktischen Kontextes kommunikativ sinnvolle Übersetzungen anzufertigen, wäre es, die den Lernern zu stellende Übersetzungsaufgabe organisch in eine „reale“ Kommunikationssituation einzubetten und für die Erstellung der Übersetzung dann ein von den Lernern nachvollziehbares Kommunikationsbedürfnis zu simulieren.“

(House, 2001: 266)

Sie geht davon aus, dass Lerner mit Handlungssituationen durch Übersetzungsaufgaben besser umgehen können, wenn Übersetzungen kontextualisiert sind und einen Kommunikationsbedarf erfüllen. Es geht also nicht mehr darum, isolierte und kontextlose Sätze aus einer Sprache in eine andere zu übersetzen, wie es bei der Grammatik-Übersetzungsmethode der Fall war.

Hierzu ein Beispiel der Forscherin, die für Lerner angepasst wurde (House, 2001: 266):

Situation: Du arbeitest als Aushilfssekretär(-in) bei Siemens in [Köln] und dein Chef erhält einen Bericht von einem [französischsprachigen] Geschäftspartner.

Aufgabe: Dein Chef bittet dich jetzt darum, zunächst mündlich auf Deutsch eine kurze Zusammenfassung über den Inhalt des Berichts anzugeben. Für die Vorbereitung seiner Antwort möchte er zudem, dass du eine schriftliche deutsche Übersetzung des Berichts anfertigst.

Im Rahmen der Handlungsorientierung, die im ersten theoretischen Kapitel vorgestellt und definiert wurde, wird die Übersetzungsübung auf zwei Etappen aufgeteilt: die *Situation* und die *Aufgabe*. Die Situation steckt den Rahmen ab: Der Lerner arbeitet in einem Unternehmen bei Siemens in Köln. Die Aufgabe verankert die Handlung in einer kontextualisierten und sinnvollen Handlung und listet die Ziele auf: die Übertragung einer Botschaft aus dem Französischen ins Deutsche für den Unternehmensleiter. Aus der Übersetzungsübung ergibt sich dann eine soziale und authentische Interaktion, die einen gezielten Kommunikationsakt verlangt.

Solche in der Realität verankerten Situationen, die eine zweisprachige Kommunikation fördern, können Lehrer ohne weiteres erstellen und in den Unterricht umsetzen (House, 2001: 266). Offensichtlich gestalten sie Übersetzungsaktivitäten, die dem Sprachniveau ihrer Lerner entsprechen.

Dies zeigt, dass das Übersetzen im FSU sprachliche Kompetenzen (sowohl in der gezielten Fremdsprache als auch in der Erstsprache) ausüben. Dies ermöglicht ebenfalls, Lerner in handlungsorientierte Aufgaben einzubetten und sie „aktiv in den Lernprozess einzubinden“ (Ascher, 2019: 25). Obwohl das Übersetzen nicht als eine neue Fertigkeit zu betrachten ist, die Lerner erwerben müssen, behauptet Claudia Ascher (2019: 27-28), dass Übersetzungen einen „utilitaristischen Ansatz“ darstellen, die die Kompetenzen der Lerner in einer Fremdsprache erweitern.

Festzuhalten ist, dass die Handlungsorientierung und das Übersetzen einvernehmlich handeln können. Im zweiten Kapitel (vgl. *Die Verwendung der Erstsprache zum Abbau der FSVA*) wird der Einfluss der Erstsprache untersucht. Es wird aufgezeigt, dass sie positive Auswirkungen auf Lerner hat (Reformulierungen in der L2 von Äußerungen aus der L1, Wiederholungen von Anweisungen aus der L2 in die L1, Förderung von

sozialen und freundlichen Interaktionen im Klassenraum, sprachliche Interaktionen aus der L1 in die L2 und umgekehrt, Aufbau einer angstfreieren Lernatmosphäre usw.). In diesem Zusammenhang fügt Lutjeharms (2003: 134) hinzu, dass die Erstsprache beim Fremdsprachenerwerb eine wesentliche Rolle hat. In keinem Fall verursacht sie Interferenzen, besonders lexikalische Interferenzen. Im Gegenteil sind die L1 und die L2 eng verbunden. Bei einer Sprachverwendung kommt „eine automatische Aktivierung von Übersetzungsäquivalenten im mentalen Lexikon⁶ wahrscheinlich“ vor (*Ibid*). Dies bestätigt, was im vorigen Kapitel über den Stellenwert der Erstsprache im FSU dargestellt wurde: Wenn ein Lerner den Klassenraum betritt, ist er nicht in der Lage, seine Erstsprache zugunsten der Fremdsprache vollständig zu vergessen. Beide Sprachen ergänzen sich gegenseitig.

Hall und Cook (2012: 289) gehen noch tiefer in die Überlegung über die Verwendung von Übersetzungen. Die zwei Forscher bringen das Argument vor, dass Übersetzungen zu den wirksameren kognitiven Lernstrategien gehören. Ihrer Ansicht nach erleichtert die L1 (und im weiteren Sinne der Gebrauch von Code-Switching) das Erlernen, da sie die kognitive Last bei Lernern besonders mit herausfordernden Aufgaben lindert. Dadurch wird vermieden, dass Lerner zu viele Informationen innerhalb kürzester Zeit speichern müssen (Hall und Cook, 2012: 290). So können sie die Aufgabe in aller Ruhe (besser) behandeln.

In ihrem Werk *‘The Bilingual Reform: A paradigm Shift in Foreign Language Teaching’* stellen die Forscher Butzkamm und Caldwell (2009: 197) das Übersetzen als ein Multifunktionswerkzeug (*multi-purpose tool*) dar. Zunächst bietet eine Übersetzungsaufgabe Lernern mehr Zeit zum Nachdenken im Unterschied zu spontanen mündlichen Kommunikationshandlungen an, die Flüssigkeit und Interaktivität erlangen. Zur Wiederholung wurden die Hauptgründe der FSVA im zweiten theoretischen Kapitel untersucht. Dieses hatte hervorgehoben, dass Sprechanxiety einer der drei wichtigsten Angstzustände ist. Wenn der zu übersetzende Text sichtbar bleibt, dann verfügen Lerner über mehr Zeit, um zum einen Sätze zu analysieren und zum anderen die Ideen der schriftlichen Nachricht in der Fremdsprache zu formulieren. Dazu werden Lerner dadurch nicht angewiesen, sich im Plenum auszudrücken, was

⁶ Das mentale Lexikon besteht Lutjeharms nach (2003: 129) aus „komplexe[n] Repräsentationsebenen von Wörtern“, die Lernern Zugang zu lexikalischen Einheiten sowie grammatischen und syntaktischen Kenntnissen geben.

einen zweiten Angstzustand auslösen kann: die Befürchtung einer negativen Beurteilung vom Lehrer und/oder von ihren Kommilitonen. Butzkamm und Caldwell (2009: 197-198) listen andere Vorteile der Integration von Übersetzungsaktivitäten ins Curriculum auf:

- Wenn Lerner mehr Zeit haben, dann fokussieren sie sich mehr auf die Sprache selbst, um die richtige Nachricht mitzuteilen. Sie können auch in aller Ruhe Wörterbücher nachschlagen oder von ihrem Lehrer zusätzliche [individuelle] Erklärungen erbitten.
- Das Übersetzen kann in kommunikative Handlungen umgesetzt werden.
- Lerner werden dadurch die Gelegenheit gegeben, allein zu arbeiten. In einem Klassenraum gibt es wahrscheinlich introvertierte Lerner, die in Fremdsprachen leistungsfähig sind, wenn sie nicht im Plenum sprechen oder mit den anderen Kommilitonen konkurrieren müssen.
- Übersetzungsübungen erlauben Lernern, ihre individuellen Fähigkeiten zu entfalten. Außerdem überprüfen sie, ob sie den Wortschatz und die Grammatik der Unterrichtseinheit beherrschen und richtig manipulieren.

Man kann dann ohne jede Scheu versichern, dass das Übersetzen im FSU einige Vorteile beinhaltet. Wenn Übersetzungen von Lehrern in einige Unterrichtsstunden sorgfältig integriert werden, dann bemerkt man positive Auswirkungen auf den Erwerb einer Fremdsprache. Darüber hinaus kann die Verwendung von Übersetzungen im FSU mit handlungsorientierten Situationen kombiniert werden. Lerner müssen in authentische und kontextualisierte Handlungen eingebettet werden, die einen kommunikativen Zweck verfolgen. Dies verstärken u. a. bei Lernern die Validität und die Authentizität der Übung. Wenn Lehrer ihren Lernern die Anwendung der Erstsprache untersagen, dann erhöht sich die kognitive Last. In dieser Lage können Lerner Schwierigkeiten erleben, um eine Aufgabe zu erledigen. Schließlich wird der Zeitdruck durch Übersetzungsübungen gelindert. Lerner haben direkten und ständigen Zugang zu den Informationen, die sie entweder in eine Fremdsprache oder in ihre Erstsprache übertragen müssen. Konkurrenz und Angst vor negativer Beurteilung von Lehrern und/oder von den anderen Lernern werden dadurch auch vermieden oder zumindest reduziert.

5.4 Übersetzen und Dolmetschen

Auf Seite 42 wurde der Begriff „Translation“ aufgeführt und definiert, welcher zwei Unterbegriffe umfasst: das Übersetzen und das Dolmetschen. Beide gelten als intrinsische Bestandteile dieser wissenschaftlichen Disziplin und sie verfolgen den gleichen Zweck: die Wiedergabe einer Aussage aus einer Sprache in eine andere Sprache. Aus diesem Grund werden sie oft verwechselt. Inwiefern unterscheiden sich diese zwei Berufstätigkeiten voneinander? Mit dieser Frage hat sich Otto Kade schon vor vielen Jahren auseinandergesetzt. Er schlägt die folgenden Definitionen vor:

„Wir verstehen daher unter *Übersetzen* die Translation eines fixierten und demzufolge permanent dargebotenen bzw. beliebig oft wiederholbaren Textes der Ausgangssprache in einen jederzeit kontrollierbaren und wiederholt korrigierbaren Text der Zielsprache.“

„Unter *Dolmetschen* verstehen wir die Translation eines einmalig (in der Regel mündlich) dargebotenen Textes der Ausgangssprache in einen nur bedingt kontrollierbaren und infolge Zeitmangels kaum korrigierbaren Text der Zielsprache.“

(Kade, 1968: 35, zitiert nach Snell-Hornby, 1999: 37)

Das erste Kriterium zur Unterscheidung des Übersetzens vom Dolmetschen liegt in der Aufnahme des Textes in einer Ausgangssprache, die entweder die Erstsprache des Übersetzers und Dolmetschers oder eine Fremdsprache ist. Beim Übersetzen geht es darum, eine „fixierte“ schriftliche Botschaft in eine Zielsprache auf effektive Weise zu übermitteln. Außerdem bleibt der Originaltext immer vorhanden. Beim Dolmetschen müssen Sprachexperten in Echtzeit mit einem mündlichen Text umgehen, welchen sie im Allgemeinen nur einmal aufnehmen.

Professionelle Übersetzer haben genügend Zeit, die Endversion ihres Textes zu verfassen und die Genauigkeit der Sprache zu überprüfen. Dolmetscher verfügen hingegen über einen begrenzten Zeitraum zur Vermittlung eines mündlichen Textes. Dies bedeutet, dass die in die Zielsprache übertragene Botschaft für einen Kunden auf Anhieb richtig und sinnvoll sein muss.

Es ist auch wichtig anzudeuten, dass das Dolmetschen aus zwei Erscheinungsformen besteht, die das *Simultandolmetschen* und das *Konsequitvdolmetschen* sind. Diese Begriffe werden im folgenden Abschnitt vorgestellt.

5.4.1 Simultandolmetschen

Pöchhacker nach (1999: 301) ist das Simultandolmetschen die „spektakulärste [aber auch die kognitiv anspruchsvollste] Erscheinungsform des Dolmetschens“. Von Simultandolmetschern wird tatsächlich verlangt, dass sie gleichzeitig eine Botschaft in einer Sprache zuhören und dann den Sinn der Originaläußerung in eine Zielsprache mit einem ähnlichen Sprachregister übertragen. Dazu müssen diese Experten besondere Fähigkeiten ausbilden. Sie geben nicht „papageienhaft Wörter und Sätze“ wieder, sondern sie analysieren die Ausgangsrede so schnell wie möglich, um deren Sinn zu begreifen und schließlich eine kohärente Äquivalenz in der Zielsprache auszudrücken (Pöchhacker, 1999: 302).

Das Simultandolmetschen wurde in den sechziger Jahren von Forschungsarbeiten im Bereich der Psychologie untersucht. Auf der Grundlage der Ergebnisse fiel auf, dass die „Dauer der Zeitverzögerung (*time lag*) zwischen Original und Verdolmetschung“ durchschnittlich von zwei bis drei Sekunden variierte (Pöchhacker, 1999: 302). Dies deutet an, dass der Prozess des Simultandolmetschens spezifische Fertigkeiten wie hohe Konzentration, Flüssigkeit, Antizipation⁷ und Kurzzeitspeicherung von relevanten Informationen im Gedächtnis erfordert (*Ibid*). Zur Veranschaulichung des Simultandolmetschens als anstrengender Aktivität erklärt Pöchhacker (1999: 303), dass sich zwei Dolmetscher pro Kabine nach ungefähr dreißig Minuten einander abwechseln müssen. Die kognitive Last ist so hoch, dass kardiovaskuläre Probleme vorkommen mögen. Es handelt sich nicht um eine einfache Transkodierung aus einer Sprache in eine andere. Lederer (1982: 136) legt dar, dass der Sinn eines schriftlichen und mündlichen Textes durch die Transkodierung verfälscht sei. Das ist auf Interferenzen wie Polysemie, Homonymie, Homophone, Fehlinterpretationen, falsche Freunde usw. zurückzuführen. Deswegen wird das Simultandolmetschen als eine Berufstätigkeit betrachtet, die eine eingehende Ausbildung an der Universität erfordert.

⁷ In diesem Zusammenhang geht es um die Vorwegnahme von Wörtern, Ideen oder Konzepten, die in einer mündlichen Botschaft noch nicht erwähnt wurden. Simultandolmetscher müssen aber imstande sein, sie „aufgrund von sprachlich, kontextuell und situativ gesteuerten Erwartungen“ vorgehen. Dies wurde im psycholinguistischen Erklärungsmodell von Černov dargestellt (Černov, 1978, zitiert nach Pöchhacker, 1999: 302).

5.4.2 Konsekutivdolmetschen

Das Konsekutivdolmetschen (auch Konsekutivübersetzung genannt) ist laut Déjean Le Féal (1999: 304) die „natürlichste Art des Dolmetschens“, die höchstwahrscheinlich auch „die älteste Form der Sprachmittlung“ ist. Bei *natürlicher* Sprache versteht man die spontane Ausdrucksweise, welche jeder im täglichen Leben verwendet. Ähnlich wie das Simultandolmetschen gewann das Konsekutivdolmetschen erst am Anfang des 20. Jahrhunderts mit den weltweit zunehmenden Austausch zwischen Nationen an Bedeutung (*Ibid*).

Beim Konsekutivdolmetschen verfügen Dolmetscher über einige Sekunden, manchmal mehrere Minuten für längere Redebeiträge einer Ansprechperson, zum Verdolmetschen (Seleskovitch, 1988: 32, zitiert nach Déjean Le Féal: 1999: 305). Im Vergleich zum Simultandolmetschen können sich Sprachexperten beim Zuhören Notizen machen, da sie auch mehr Zeit haben. Im Bedarfsfall verwenden sie sie als visuelle Hilfe zur Vermittlung einer mündlichen Botschaft. Dolmetscher schreiben zum Beispiel Stichwörter oder sie zeichnen Symbolen zur Erinnerung von wesentlichen Informationen (Déjean Le Féal: 1999: 305).

Dolmetscher dürfen ihr eigenes Sprachtempo bestimmen und im Laufe einer Sitzung (wie im Gericht oder im Geschäftstreffen) modulieren (Déjean Le Féal: 1999: 306). Sie dürfen ebenfalls die Struktur ihrer Rede sich selbst neugestalten (*Ibid*), solange sie „inhaltliche Übereinstimmung der Wiedergabe mit dem vom Redner Gesagten“ gewährleisten (*Ibid*: 307).

An dieser Stelle der Arbeit war es von höchster Bedeutung, einen Ausblick auf die verschiedenen Hauptzweige der Translationswissenschaft vorzulegen, um sich dann mit dem Begriff *Stegreifübersetzen* zu beschäftigen.

5.5 Stegreifübersetzen

Im Rahmen der Terminologie zur Bezeichnung dieser Tätigkeit ist zunächst anzumerken, dass der Ausdruck *Stegreifübersetzen* in der Fachliteratur allgemeine Zustimmung nicht findet. Besonders im Deutschen werden verschiedene Termini angewandt: *Blattdolmetschen* (Odendahl, 2016: 25; Żmudzki, 2015: 78), *Vom-Blatt-*

Übersetzen (Pöchhacker, 1999: 301; Viljanmaa, 2012: 347), *Vom-Blatt-Dolmetschen* und *Spontanübersetzen* (Viljanmaa, 2012: 346-347), *Stegreifübersetzung* (Keim, 2003: 390; Pöchhacker, 1999: 301) oder *Stegreifübersetzen* (Viljanmaa, 2012: 346; Żmudzki, 2015: 78). Dies zeigt, wie vielseitig diese spezifische Translationsart ist. Es hängt davon ab, ob der schriftliche Ausgangstext oder das Endprodukt (d. h. eine mündliche Übertragung) von Forschern zuerst in Betracht gezogen wird.

5.5.1 Welche Terminologie?

Obwohl die Bezeichnung *Stegreifübersetzen* irreführend erscheint (man erwartet ein schriftliches Ergebnis), habe ich mich trotzdem für diesen Terminus entschieden. Ziel meiner Arbeit ist zu untersuchen, ob mündliche Übersetzungen ein pädagogisches Hilfsmittel für Anfänger im FSU darstellen können. In Abschnitten 5.4.1 und 5.4.2 werden jedoch verschiedene Gründe aufgeführt, weshalb die Tätigkeit des Dolmetschens im Schulwesen nicht lernergerecht ist: Es geht um ein besonders herausfordernd mentales Verfahren, das bestimmte Denkvorgänge sowie Strategien beim Zuhören, Schreiben und Sprechen verlangt. Darüber hinaus brauchen professionelle Dolmetscher eine gründliche universitäre Ausbildung, um genügend ausgerüstet zu werden, und mündliche Texte wie bei internationalen Konferenzen oder Gerichtssitzungen aus einer Ausgangssprache in eine Zielsprache wiederzugeben. Mit visuellen und permanenten Unterlagen verfügen Lerner jedoch über mehr Kontrollierbarkeit auf dem Handlungsergebnis und mehr Zeit zur Erledigung der Aufgabe. Die Verwendung des Begriffs *Übersetzen* anstelle des Terminus *Dolmetschen* scheint infolgedessen in diesem Zusammenhang angemessener zu sein.

5.5.2 Definition des Stegreifübersetzens

Das Stegreifübersetzen ist eine Mischform an der Schnittstelle zwischen dem Übersetzen und dem Dolmetschen (Agrifoglio, 2004: 43; Dragsted und Hansen, 2009: 589). Sein Hybridcharakter lässt sich damit erklären, dass diese Translationsart gleichzeitig Merkmale aus dem Übersetzen sowie dem Dolmetschen übernimmt: Ein schriftlicher Text wird zunächst aufgenommen und dann erfolgt eine mündliche Übertragung in eine Zielsprache aus dem Stegreif oder manchmal „nach einer minimalen Vorbereitungszeit“ (Viljanmaa, 2012: 346; Żmudzki, 2015: 79).

In seinem Beitrag identifiziert Źmudzki (2015: 78-79) verschiedene Eigenschaften der Zugehörigkeit des Stegreifübersetzens zum Übersetzen und Dolmetschen. Ich habe mir die Freiheit genommen, sie in einer Tabelle aufzulisten:

Eigenschaften des Übersetzens	Eigenschaften des Dolmetschens
<ul style="list-style-type: none"> • schriftliches Aufnehmen eines Textes • indirekte Kommunikationssituation • Textherstellung in der Zielsprache • mehr Zeit zur Herstellung des Endprodukts • permanenter Zugang zum Ausgangstext • Möglichkeit einer Verbesserung und Korrektur des Zieltexts • weniger Stress 	<ul style="list-style-type: none"> • mündliches Aufnehmen eines Textes • direkte Kommunikationssituation („gleicher Ort, gleicher Zeit“) • mündliche Wiedergabe in die Zielsprache • Zeitdruck und schnelle Produktion der gezielten Botschaft • einmaliger Zugang zum Ausgangstext • Gleichzeitigkeit der Rezeption, der Verarbeitung von Informationen und der mündlichen Textproduktion • größerer Stress (Zeitdruck, „rezeptionsbedingte kommunikative Erwartung der Kommunikationspartizipanten“)

Tabelle 6: Auflistung der Eigenschaften des Übersetzens und Dolmetschens (Źmudzki, 2015: 78-79)

Aufgrund der aufgelisteten Eigenschaften fällt eindeutig auf, dass das Dolmetschen mehr professionelle Fertigkeiten als das Übersetzen erfordert. Dies bedeutet auch, dass spontane Übersetzungen eine komplexe Kombination von beiden Disziplinen sind, die je nach Bedarf und Situation variieren. Parkin (2012: 25, zitiert nach Źmudzki 2015: 80) unterscheidet Subkategorien, die die Einzigkeit des Stegreifübersetzens nach bestimmten Kriterien bezeichnen:

- Die Vorbereitetheit: Ein Text ohne Vorbereitung in eine Zielsprache zu vermitteln.
- Der Bekanntheitsgrad: Der Inhalt des Textes ist schon bekannt.
- Die Rezeptionsmodalitäten des Ausgangstextes: Einen Text aus einer Konferenzkabine zu verdolmetschen.
- Die Spontaneität: Die Lektüre eines Textes gefolgt von einer spontanen Zusammenfassung.

Als ideale „Kompromisslösung“ wird man sagen, dass das Stegreifübersetzen „im Übersetzungs- als auch im Dolmetschkontext verankert ist“, was je nach der zu

erledigenden Aufgaben Eigenschaften einer Disziplin und/oder der anderen aktivieren wird (Reinart, 2014: 177-189, zitiert nach Żmudzki 2015: 80).

5.5.3 Interferenzen des Stegreifübersetzens

In seinem Beitrag stoßt Odendahl (2016: 29) die folgende Debatte an: Bei einer mündlichen Übersetzung soll der schriftliche Text als ein Hilfsmittel oder im Gegenteil als eine „Ablenkung“ betrachtet werden?

Agrifoglio (2004: 43-46) und Mikkelsen (1995, zitiert nach Shreve et al. 2010: 64) weisen darauf hin, dass das Stegreifübersetzen ein sehr kognitiv forderndes Verfahren ist. Forschungen im Bereich der kognitiven Psychologie zeigen jedoch, dass die Prozesse beim Lesen und beim Zuhören nicht ähnlich sind. Beim Dolmetschen fokussieren sich Dolmetscher auf den Sinn (Agrifoglio, 2004: 48; Shreve et al. 2010: 65). Beim Übersetzen können Übersetzer mehr Zeit für die Analyse von komplexeren Sätzen aufwenden (*Ibid*). Daraus wird angenommen, dass der schriftliche Text eine visuelle linguistische Interferenz werden kann.

Um das Stegreifübersetzen mit dem Simultan- und Konsektivdolmetschen vergleichen zu können, hat Agrifoglio (2004) ein Experiment mithilfe von sechs professionellen Dolmetschern durchgeführt. Die Teilnehmer wurden in drei Gruppen eingeteilt. Jeder musste drei verschiedene Texte verdolmetschen, die die drei translatorischen Verfahren ausübten. Die Ergebnisse zeigten, dass sich die meisten Fehler beim Stegreifübersetzen auf syntaktische und grammatische Probleme bezogen. Auch lexikalische Fehler wie Lehnübersetzungen wurden von der Forscherin festgestellt (Agrifoglio, 2004: 49-52). Der Hauptgrund liegt vor allem darin, dass die Teilnehmer etwa 97 % des Textinhaltes in die Zielsprache übertragen haben. Da der schriftliche Text ständig vorhanden war, wurde das Endprodukt der Aufgabe dadurch stark beeinflusst (*Ibid*).

Bei einem schriftlichen Text fehlen auch prosodische Merkmale wie die natürliche Betonung, die Satzmelodie, der Sprechrhythmus, die Gestik, Pausen oder Zögern (Agrifoglio, 2004: 46; Gile, 2009: 180; Odendahl, 2016: 29; Viljanmaa, 2012: 350). Dadurch wird das Übertragen von Informationen aus einem anderssprachlichen Text

in eine Zielsprache erschwert, besonders wenn die Sätze aus eingeschobenen Nebensätzen bestehen (Agrifoglio, 2004: 46).

5.5.4 Einsatz des Stegreifübersetzens im FSU

In Abschnitten 5.5.2 und 5.5.3 wird dargestellt, was das Stegreifübersetzen in einer professionellen Umgebung bedeutet. Im Rahmen dieser Arbeit muss aber untersucht werden, wie diese translatorische Subdisziplin Lernern im FSU helfen kann. Odendahl (2016: 32) spricht sich für „die Integration eines Trainings im [Stegreifübersetzen]“ in das Curriculum des Mittelstufenunterrichts aus, was auf der Ebene der kommunikativen Sprachkompetenz gut geeignet ist (Weber, 2008: 50, zitiert nach Odendahl, 2016: 32). Daraus ergeben sich verschiedene Vorteile:

- Lerner analysieren Texte schneller.
- Mit regelmäßigem Training vermeiden Lerner wörtliche Übertragungen.
- Lerner sind imstande, Informationen zwischen Sprachen und Kulturen schneller zu vermitteln.
- Lerner entwickeln Techniken, damit sie sich in der Öffentlichkeit ausdrücken.

Wie mehrmals in diesem Kapitel erwähnt, verfügen Lerner ständig über die zu übertragende schriftliche Version. Wenn die Ausgangs- sowie die Zielsprache syntaktisch ähnlich sind, wird es einfacher, den Originaltext zu begreifen und ihn danach mündlich wiederzugeben, wie bei Englisch und Französisch (Gile, 2009: 180). Darüber hinaus wird der Ausgangstext leichter zu segmentieren, besonders wenn Sätze klein sind und aus keinen Nebensätzen bestehen (*Ibid*).

„Syntaktische und morphologische Vereinfachung bedeutet das Vermeiden komplizierter Satzstrukturen und ist eine effektive Strategie für die Produktion von verständlichen zielsprachigen Äußerungen.“

(Odendahl, 2016: 38)

So brauchen Lerner nicht viel Zeit zur Aufnahme der Botschaft. Sie müssen auch keine große Menge von Informationen speichern, was ihre Verarbeitung und ihre Äußerung in einer Zielsprache erleichtert.

In ihrem Beitrag stimmt Lambert (2004) mit Odendahl überein und widerspricht den Forschern (vgl. Agrifoglio, 2004; Shreve et al., 2010) dabei gleichzeitig. Beim

Stegreifübersetzen sind die visuellen Informationen zwar ständig vorhanden, was einen Vorteil darstellen kann. Dies bedeutet, dass Sprachprofis (und im weiteren Sinne auch Lerner) nicht alle neuen Informationen auf einmal verarbeiten. Sie müssen sie auch nicht für eine gewisse Zeit im Gedächtnis behalten, um ein mündliches Translat zu erstellen (Lambert, 2004: 300). Lambert (2004: 300) zitiert Moser-Mercer, die argumentiert, dass das Stegreifübersetzen in zwei Schritten erfolge: Das Lesen der schriftlichen Ausgangsquelle (erster Kanal [*Input*]) und die Produktion einer mündlichen Botschaft (zweiter Kanal [*Output*]). Diese Kanäle erfordern (sehr) verschiedene mentale Vorgänge, die Lernern erlauben, zunächst Aufmerksamkeit auf das Lesen und den Sinn eines Satzes zu schenken. Dann sind sie in der Lage, eine mündliche Übersetzung in die Zielsprache zu verarbeiten und formulieren. Dies ist möglich, wenn Lehrer den Parameter *Zeit* angemessen kalibrieren: Je mehr Zeit [Lerner] zur Erledigung einer Übersetzungsübung haben, desto weniger Stress empfinden sie (Lambert, 2004: 298). Dadurch wird Stegreifübersetzungsaufgaben auch nicht mehr als eine kognitive Herausforderung betrachtet, da Lerner weniger ja sogar (fast) keine Informationen speichern müssen (*Ibid*: 303). Die Komplexität der Vermittlung von Sätzen aus einer Sprache in eine Zielsprache hängt ebenfalls von morpho-syntaktischen Parametern ab (*Ibid*: 304). Zum Beispiel haben Lerner und besonders Anfänger Schwierigkeiten, komplexe Satzstrukturen zu segmentieren und verstehen. Wenn sie angewiesen werden, solche Sätze mündlich zu übersetzen, dann ergibt sich mehr Stress daraus, da das Sprechen neben dem Hören das höchste Ausmaß an Angst erzeugt (vgl. das Kapitel *Fremdsprachenverwendungsangst*). In diesem Zusammenhang sollten Lehrer ihre Lerner in Lernsituationen einbetten, bei denen Aufgaben mit kürzeren und vereinfachten Sätzen angeboten werden.

Diese Beispiele lassen die Möglichkeit aufkommen, das Stegreifübersetzen als ein pädagogisches Mittel zu verwenden. Die den Lernern vorgeschlagenen Aufträge können „didaktisch manipuliert werden“ (Keim, 2003: 385), um einerseits die Sprachbeherrschung zu erheben und andererseits ein lernförderndes Schulklima aufzubauen:

„Der Ausgangstext und die Aufgabe müssen jedoch dem jeweiligen Stand der Übersetzungskompetenz der Lernenden angepasst werden, um den für das Lernen nötigen sicheren und vertrauensstiftenden Raum bieten zu können, der wieder die Grundlage für das Eingehen von Risiken darstellt.“

(Keim, 2003: 385-386)

Keim (2003: 387-388) geht davon aus, dass das Stegreifübersetzen auch als Ausgangspunkt einer metakognitiven Überlegung bei Lernern darstellt, was zum Erwerb von neuen Lernstrategien durch kontrastive Analysen führen kann. Dazu soll die Aufgabe so formuliert werden, dass Lerner über verschiedene Techniken und Strategien diskutieren können, damit sie eine angepasste Übersetzung in der Zielsprache erstellen (*Ibid*). Dies ist für Gruppenarbeiten besonders geeignet: Lerner erledigen die Aufgabe beispielsweise in Dreiergruppen und versuchen, eine gemeinsame Lösung durch kollaboratives Lernen zu finden (*Ibid*). Es versteht sich von selbst, dass Lerner beide Sprachen (L1 und L2) anwenden dürfen. Sonst könnten sie sich ihre Gedanken in der Fremdsprache nicht ausdrücken.

Hierzu wird eine konkrete Umsetzung von Stegreifübersetzungsaufgaben vorgestellt, die auf dem Beispiel von Keim (2003: 390-391) beruht:

1°) Bildet Dreiergruppen und verteilt euch die Texte.

2°) Es geht darum, den eigenen Text zu lesen, so dass man anschließend einer anderen Person aus der Gruppe den Inhalt des gelesenen Textes in der Muttersprache wiedergeben kann. Dann geht die Übung los:

- A macht eine Sichtübersetzung des deutschen Textes in die Muttersprache.
- B hört zu und macht sich Notizen. Anschließend erzählt sie C auf Deutsch, was sie verstanden hat. A hört zu und hilft wenn nötig.
- C macht sich Notizen.
- A, B und C vergleichen die Notizen in beiden Sprachen mit dem Originaltext und klären offene Fragen.

3°) Tauscht jeweils die Rollen, bis jeder alle Rollen übernommen hat.

Dieser Übersetzungsauftrag bringt Lerner dazu, die Erst- sowie die Fremdsprache beim Hören und Sprechen zu manipulieren. A teilt eine kontextualisierte Botschaft aus einer Fremdsprache in die Erstsprache mit (kommunikatives Ziel in der L1). B soll dann beim Zuhören die Hauptideen schreiben, sei es in der L1 oder in der L2 (Training der Hörkompetenz). A kann jeden Moment B helfen (kollaboratives Lernen). B überträgt die Botschaft in die Fremdsprache (kommunikatives Ziel in der L2). C soll die Informationen verstehen, sich Notizen machen und dann die Antworten mit den anderen vergleichen (Training der Hörkompetenz, kollaboratives Lernen durch die Aktivierung einer Gruppendynamik und Reflexionen über die Antworten von jedem Mitglied). Zu erwarten ist, dass Interaktionen in beiden Sprachen ablaufen. Dadurch werden zum Beispiel „Wortschatzdefizite“ aufgeführt.

Dieses Kapitel hebt das Potenzial des Stegreifübersetzens als pädagogisches Hilfsmittel hervor. Sein Einsatz im FSU scheint zudem theoretisch plausibel zu sein: Das Stegreifübersetzen kann mit dem aktuellen Lehransatz, die Handlungsorientierung, angemessen kombiniert werden. Diese Übersetzungsform trägt dazu ebenfalls bei, Lernern zur besseren Aneignung einer Fremdsprache zu helfen. Sie ermöglicht das kollaboratives Lernen durch die Gestaltung von Gruppenarbeiten, was die allgemeine Lernatmosphäre im Unterricht positiv beeinflusst: Lerner vermeiden Eins-zu-Eins-Interaktionen mit ihrem Sprachlehrer in der Fremdsprache. Auf der emotionalen Ebene sollen sie sich nicht mehr davor fürchten, vor den anderen eine negative Bewertung von ihrem Lehrer zu bekommen. Dazu sollen sie auch nicht den Spott sowie die negativen Beurteilungen durch ihre Kommilitonen ertragen. Es obliegt den Lehrern, nach dem Sprachniveau ihrer Lerner angepasste Aufgaben im Unterricht einzusetzen.

Aufgrund dieser Beobachtungen und Forschungen wird die folgende Forschungsfrage für die vorliegende Arbeit so formuliert:

„Die Fremdsprachenverwendungsangst bei Anfängern und die Anwendung der Erstsprache: Inwiefern kann das Stegreifübersetzen als pädagogisches Hilfsmittel zur Bekämpfung der Sprechangst betrachtet werden?“

6 Durchführung der Untersuchungen

Im Rahmen der vorliegenden Abschlussarbeit versuche ich, bei dieser empirischen Studie zu überprüfen, ob Anfänger im Fremdsprachenunterricht im 21. Jahrhundert immer noch an Fremdsprachenverwendungsangst (im Besonderen beim Sprechen) in Schulen leiden. Darüber hinaus untersuche ich, was Lehrer in der Praxis einsetzen können, um ihre Lerner zu unterstützen und besser zu begleiten.

Zunächst erläutere ich in diesem fünften Kapitel die Forschungsproblematik sowie die Forschungshypothesen. Dann gehe ich auf das Forschungsdesign und die Datenerhebungsmethoden ein. Eine Beschreibung der Teilnehmer an dieser Studie wird ebenfalls angeboten.

6.1 Problematik und Hypothesen

Heutzutage erlernt man eine Fremdsprache nicht mehr durch Vokabellisten und grammatische Regeln, die man auswendig im Gedächtnis behält. Diese Epoche ist schon seit Langem vorbei. Die Fremdsprache gilt als Kommunikationsmittel und nicht mehr als Lerngegenstand (Conseil de l'Europe, 2018: 27). Der aktuell eingesetzte Ansatz (vgl. die Handlungsorientierung) erfordert tatsächlich von Lernern, dass sie mit authentischen Handlungen in einer anderen Sprache als ihrer Erstsprache umgehen können (Delius et al., 2021: 7).

In der Fachliteratur wird jedoch hervorgehoben, dass der Fremdsprachenunterricht eine situationsspezifische Angst verursacht. Dieses Angstgefühl betrifft Lerner sowohl in Anfänger- als auch in Fortgeschrittenenkursen. Drei der fünf Sprachkompetenzen erzeugen ein größeres Ausmaß von Angst: das Hörverständnis und die mündlichen Aufgaben (mit oder ohne Interaktion). Wenn man die belgischen CE1D-Prüfungen⁸ (siehe Anhänge 9 und 10) online nachschlägt, bemerkt man aber ohne Weiteres, dass diese drei Kompetenzen insgesamt 60 % der Gesamtnote ausmachen. Dies bedeutet,

⁸ CE1D-Prüfungen (Certificat d'étude du premier degré) sind Prüfungen, die jeder Lerner in der französischsprachigen Gemeinschaft und in Brüssel absolvieren muss. Sie betreffen die folgenden Schulfächer: Fremdsprachen, Französisch, Mathematik, Naturwissenschaft, Geschichte und Erdkunde. Diese Prüfungen werden von der Fédération Wallonie-Bruxelles entworfen und finden am Ende des 2. Jahres in der Sekundarstufe statt.

(<http://www.enseignement.be/index.php?page=26247&navi=3057#qui>)

dass mehr als die Hälfte der Punkte auf der Bewertung von angsterzeugenden Kompetenzen beruht. Da Sprechaufgaben den höchsten Angstgrad bei Lernern erzeugen, habe ich mich dafür entschieden, in dieser Studie hauptsächlich die zwei Sprechkompetenzen zu untersuchen.

Im zweiten theoretischen Kapitel wird besonders betont, dass sich die Fremdsprachenverwendungsangst (FSVA) auf die Leistungen, die Motivation, den Selbstwert, das Selbstvertrauensgefühl und die sozialen Beziehungen negativ auswirkt. Im dritten theoretischen Kapitel wird aufgrund der Fachliteratur aufgezeigt, dass ein angemessener Gebrauch der Erstsprache (Französisch in diesem Fall) dazu beiträgt, ein angenehmeres Unterrichtsklima aufzubauen. Unter anderem werden das Lehrer-Lerner-Verhältnis sowie die Lerner-Lerner-Beziehungen dadurch gefördert und gestärkt. Forschern zufolge darf man in Anfängerkursen die Verwendung der L1 nicht verbieten. Wenn Lerner auf lexikalische und grammatische Schwierigkeiten in der Zielsprache stoßen, übersetzen sie intuitiv in die L1 (Atkinson, 1987: 245; Keim, 2003: 384). So versuchen sie, sich zu beruhigen.

Das ist der Grund, weshalb sich Kapitel vier im theoretischen Teil gründlich mit der Anwendung von Übersetzungen und ihrer Rolle im FSU befasst. Es wird gezeigt, dass das Stegreifübersetzen die geeignetste Übersetzungsform zur Ausübung der zwei mündlichen Kompetenzen (mit oder ohne Interaktion) darstellt. Dadurch erstellen Lerner Lernstrategien wie die Metakognition. Da Stegreifübersetzungsaufgaben in Gruppenaktivitäten eingesetzt werden, tauschen Lerner ihre Ideen entweder in der L1 oder in der L2 aus. Sie sind aktiv und entwickeln Teamfähigkeiten. Dies führt zu einer angstfreieren Lernatmosphäre, was motivierender für Lerner ist.

Aufgrund dieser Beobachtungen stelle ich die folgenden Hypothesen auf:

- Die Verwendung der Erstsprache im Fremdsprachenunterricht trägt dazu bei, die von Lernern verspürte Angst im Anfängerunterricht abzubauen.
- Die Umsetzung des Stegreifübersetzens anhand von Flashcards kann als zusätzliches Hilfsmittel betrachtet werden, um die Sprechangst bei mündlichen Aufgaben zu mildern.

6.2 Zur Wahl des Forschungsdesigns

In diesem Teil der Arbeit werden die Forschungsmethoden vorgestellt. Außerdem wird an dieser Stelle des Kapitels erklärt, unter welchen Umständen die Umsetzung stattfand.

6.2.1 Datenerhebung

Bezüglich der Datenerhebung habe ich mich dafür entschieden, die Studie in zwei Phasen zu unterteilen. Zunächst erscheint es mir wesentlich, das Ausmaß von Angst bei Lernern in der Anfangsstufe des Fremdsprachenunterrichts zu messen. Dadurch kann ich überprüfen, ob Lerner heute immer noch Angst haben, wenn sie eine neue Sprache erlernen bzw. erwerben. In der Literatur gibt es bereits einige Studien über dieses Thema. Wenige von ihnen betreffen jedoch die FSVA in einer schulischen Umgebung. Forscher wie Horwitz et al. (1986) haben ihre Untersuchung an Uni-Studenten durchgeführt. Man kann aber die Hypothese aufstellen, dass Erwartungen und Anforderungen dort höher als in einer Sekundarschule sein könnten. Folglich wäre es möglich, dass sich meine Ergebnisse von diesen Studien unterscheiden.

Die zweite Phase der Datenerhebung besteht darin, die Verwendung der Erstsprache mithilfe von Flashcards in Gruppenaktivitäten zu untersuchen. Dadurch will ich überprüfen, ob das Stegreifübersetzen Lerner in Sprechübungen besser unterstützen und begleiten kann.

6.2.2 Das Mixed-Methods-Design

In letzter Zeit gewinnt eine besondere Forschungsmethode in der empirischen Sozialforschung an Bedeutung, die sowohl quantitative als auch qualitative Ergebnisse kombiniert: das Mixed-Methods-Design (Baur et al., 2017). Dadurch überwindet „die Kombination von Methoden [...] zumindest teilweise Defizite, die durch eine einzelne Methode [...] entsteh[en]“ (Denzin, 1970: 300, zitiert nach Baur et al., 2017). Bei der quantitativen Forschung geht es darum, möglichst viele Ergebnisse durch geschlossene oder Multiple-Choice-Fragen zu sammeln und sie dann statistisch auszuwerten. Deswegen wird die FLCAS-Umfrage von Horwitz et al. (1986) verwendet. Im Vergleich dazu untersucht die qualitative Forschung Einzelfälle durch offene Fragestellungen (Genau, 2023). Die Antworten werden dann analysiert und von

Forschern interpretiert. Es geht darum, die Aussagen der Stichprobe zu verstehen, und keine rein statistische Analyse von Datenmaterial vorzustellen. Ziel dieser Mixed-Methods-Forschung ist die Verknüpfung beider Datensorten, um so eine möglichst ausführliche und objektive Studie zu erarbeiten.

Ich möchte ebenfalls klarstellen, dass die quantitativen sowie qualitativen Methoden des Mixed-Methods-Designs nicht in jeder Phase der Untersuchung jeweils 50 % darstellen. Zum Beispiel ist die quantitative Methode bei der FLCAS-Umfrage wesentlich stärker gewichtet als die qualitative Methode. In der zweiten Phase ist es jedoch umgekehrt: Es gibt mehr offene als geschlossene Fragen und die Methode bezieht sich auch teilweise auf meine eigenen Beobachtungen. Deswegen spreche ich lieber von einem eingebetteten Design und nicht von einem Triangulationsdesign. In den folgenden Abbildungen werden die Unterschiede zwischen beiden Designs vorgestellt:

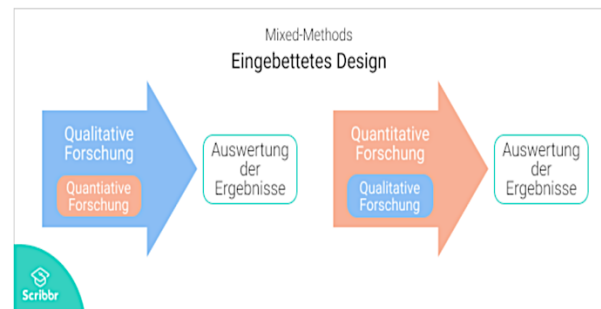
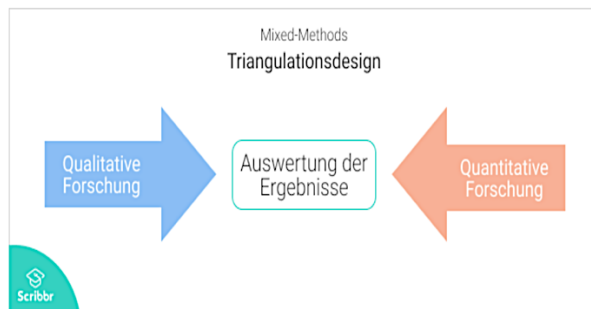


Abbildung 5: Triangulationsdesign (Genau, 2022)

Abbildung 6: Eingebettetes Design (Genau, 2022)

In beiden Phasen werden qualitative und quantitative Forschungsmethoden angewendet. Die dominierende Methode in der ersten Phase ist die quantitative Methode. In der zweiten Phase ist die qualitative Methode zur Datenerhebung relevanter. Darüber hinaus ist sie ebenfalls effizienter, um die Ansichten der Teilnehmer hinsichtlich der Aufgaben zu sammeln.

In den kommenden Abschnitten werden die Instrumente beschrieben, die verwendet wurden, um die Daten dieser Untersuchung zu erheben und zu messen. Dann wird die Stichprobe für jede Phase vorgestellt.

6.2.3 Messinstrumente

Wie in Abschnitten 6.2.1 und 6.2.2 erwähnt, werden drei Messinstrumente für diese empirische Forschung verwendet: die FLCAS-Umfrage, geschlossene und offene Fragen sowie persönliche Beobachtungen.

6.2.3.1 Die FLCAS-Umfrage

Mehr als 40 Jahre später ist die FLCAS-Umfrage, die von Horwitz et al. (1986) entworfen wurde, immer noch eine der bedeutendsten und am häufigsten verwendeten Umfragen zur Messung der FSVA im Fremdsprachenunterricht. Dieses Instrument untersucht in erster Linie die Sprechangst, die Angst vor negativer Bewertung und die Prüfungsangst. Da die mündliche Kommunikationsangst im Mittelpunkt dieser Arbeit steht, habe ich die Entscheidung getroffen, diesen Test zur Untersuchung der ersten Phase zu verwenden. Außerdem verfügt die FLCAS-Umfrage über eine bewiesene Validität und Reliabilität in der Fachliteratur.

Die erste Etappe ist für diese Arbeit grundlegend. Sie erlaubt, eine größere Anzahl von Teilnehmern über das Thema Angst im Fremdsprachenunterricht zu befragen. So bin ich in der Lage, den aktuellen Stand der unterrichtsbezogenen FSVA bei Lernern (insbesondere Anfängern) im FSU besser zu messen und analysieren.

Die Umfrage besteht aus 33 Items⁹, die ich persönlich aus dem Englischen ins Französische übersetzt habe, da die Erstsprache der Teilnehmer in der Regel Französisch ist (siehe Anhang 11). Für jedes Item kreisen die Teilnehmer eine der fünf folgenden Optionen ein: wirklich einverstanden, einverstanden, keine Ansicht, nicht einverstanden oder wirklich nicht einverstanden. Die Antworten der Teilnehmer rechne ich aufgrund einer Likert-Skala in Punkte um. Wählt der Teilnehmer zum Beispiel die Option *wirklich einverstanden* aus, dann bekommt er fünf Punkte. Kreist er hingegen den Vorschlag *wirklich nicht einverstanden* um, dann bekommt er nur einen Punkt. Dies bedeutet, dass der höchstmögliche Gesamtwert 165 Punkte (33 Behauptungen x 5 Punkte) beträgt, was ein hohes Niveau der FSVA anzeigt. Der niedrigste Gesamtwert liegt bei 33 Punkten (33 Behauptungen x 1 Punkt), was ein niedriges

⁹ Mit *Item* ist Behauptung gemeint. Z. B. „Ich denke immer, dass die anderen im FSU besser als ich sind.“ (Horwitz et al., 1986: 129 – Item 7). – Eigene Übersetzung aus dem Englischen ins Deutsche.

Niveau der FSVA darstellt. Wenn ein Teilnehmer keine Antwort zu einem Item angibt, dann bekommt er in diesem Fall den Wert 0 (Null).

Die Berechnung der Werte wurde bei neun Items angepasst: Diese Items werden negativ formuliert, um ihre Antworten richtig umzurechnen. Die neun Items sind Behauptungen 2, 5, 8, 11, 14, 18, 22, 28 und 32. Wenn beispielsweise die achte Behauptung (*In der Regel bin ich entspannt bei Tests im FSU.*)¹⁰ betrachtet wird, bemerkt man, dass das Berechnungssystem die Befunde verfälscht. Wenn der Lerner die Option *wirklich einverstanden* umkreist, dann bekommt er 5 Punkte. Dies bedeutet aber nicht, dass er viel Angst im FSU verspürt. Seine Antwort zeigt vielmehr, dass er sich wohl fühlt. Deshalb bekommt er für diese Behauptung einen Punkt anstatt fünf Punkte. So wird das Ausmaß von Angst für jeden Teilnehmer richtig gemessen.

Ich habe mir die Freiheit genommen, zwei zusätzliche (offene) Fragen nach der Umfrage hinzuzufügen. Dadurch möchte ich die Ansichten und die Reaktionen der Teilnehmer zum Thema Angst weiter sammeln. Ich habe die Entscheidung getroffen, nicht mehr als zwei Fragen zu stellen. Andernfalls wäre der Test zu lang gewesen und die Beteiligten hätten vielleicht unterwegs aufgegeben. Hier ist die Übersetzung dieser Fragen aus dem Französischen ins Deutsche:

- 1) Kann Französisch dir beim Fremdsprachenunterricht helfen, weniger Angst im Unterricht zu empfinden? Beispiele wären, mit deinen Kommilitonen eine Übung zu besprechen, Anweisungen und/oder Erklärungen von deinem Lehrer auf Französisch wiederholen zu lassen, deine Antworten zunächst auf Französisch zu äußern und sie dann mithilfe deines Lehrers in der Fremdsprache zu formulieren usw. Ja – Nein – Warum?

- 2) Was könnte mein Lehrer tun, damit ich weniger Angst im Fremdsprachenunterricht empfinde?

Die Befunde aus dieser ersten Untersuchung sind relevante Informationen, um den aktuellen Stand der unterrichtsbezogenen Angst zu analysieren. Darüber hinaus ermöglichen sie die Erarbeitung der zweiten Untersuchung, die ich im folgenden Abschnitt vorstelle.

¹⁰ Eigene Übersetzung aus dem Englischen ins Deutsche (*I am usually at ease during tests in my language class.*)

6.2.3.2 Der Fragebogen mit offenen Fragen

Im Rahmen der Forschungsfrage versuche ich zu ermitteln, ob der Einsatz der Erstsprache in Stegreifübersetzungsaktivitäten zur Bekämpfung der Sprechangst im FSU beiträgt. Deswegen ist es wesentlich, umfangreiche Daten zur Beantwortung dieser Frage zu erhalten.

Die qualitative Forschungsmethode ist in der Regel interessanter für Forscher, die sich „um eine sorgfältige[re] und umfassende Beschreibung von komplexen Einzelfällen [kümmern]“ (von Kardorff, 1995 :4). Außerdem bildet sie „eine interpretationsrelevante Ergänzung zu den quantitativ-statistischen [...] Forschungstraditionen“ (*Ibid*). Diese zweite Forschungsform bietet zusätzliche Informationen, die die erste Untersuchung ergänzen oder ihre Befunde erweitern. Durch die erste offene Frage wird in der Umfrage untersucht, wie wichtig die Erstsprache den Lernern nach im FSU ist und in welchen Lernsituationen sie für nützlich gehalten wird.

In der zweiten Phase dieser empirischen Forschung schlage ich den Teilnehmern vor, ein neues Lernverfahren auszuprobieren, nämlich das Stegreifübersetzen mithilfe von Flashcards in mündlichen Aktivitäten. Wie im dritten theoretischen Kapitel bereits vorgestellt, beruht das Stegreifübersetzen auf der Benutzung der Erstsprache der Lerner (Französisch) sowie der Zielsprache (Englisch in diesem Fall). Im Normalfall gehen Lerner sehr selten mit Übersetzungsübungen um. Das Übersetzen hat den schlechten Ruf einer Fertigkeit, die die Sprechkompetenzen nicht fördert. Um die Ansichten der Teilnehmer zu sammeln, habe ich zuerst ein Blatt mit zwei Sprechsituationen an sie ausgegeben (siehe Anhang 12). Hierzu die erste Situation (Sprechen ohne Interaktion):

- Situation 1: Du möchtest dein Englisch verbessern. Du entscheidest dich dafür, dich an einem „immersiven Aufenthalt in Florida“ zu beteiligen. Dort wirst du zwei Wochen bei einer Gastfamilie leben. Die Organisation, die dieses Programm veranstaltet, bittet dich darum, dich durch die App ‚Whatsapp‘ mit deiner amerikanischen Familie zu unterhalten. So macht ihr miteinander Bekanntschaft.
- Aufgabe: Rufe die Gastfamilie an und stelle dich kurz vor, um einige Informationen über dich mitzuteilen. ¹¹

¹¹ Eigene Übersetzung aus dem Französischen ins Deutsche

Die Teilnehmer verfügen über etwa fünf Minuten zur Vorbereitung der Übung. Es versteht sich von selbst, dass sie ihr Schulbuch und ihre Notizen verwenden dürfen. Dann bitte ich vier von ihnen darum, die Aufgabe vor ihren Kommilitonen auszuführen. So wird eine Situation mit einem hohen Ausmaß von Angst nachgeahmt: Die Betroffenen müssen beim Sprechen auf die Fremdsprache zurückgreifen und könnten mit einer negativen Beurteilung der anderen und/oder des Lehrers konfrontiert werden.

Im Anschluss an diese Übung gehen die Teilnehmer mit der gleichen Situation um, aber dieses Mal in Zweiergruppen. Zuerst bekommen sie ein neues Blatt mit Anweisungen auf Französisch (siehe Anhang 13). Dann teile ich ihnen zwei Kartenstapel aus: zum einen Karten mit französischen Sätzen und zum anderen Karten mit den entsprechenden Sätzen auf Englisch (siehe Anhang 14).

Für die erste Aktivität werden die Teilnehmer angewiesen, die Karten auf ihrem Tisch auszubreiten. Links liegen die Karten mit den sichtbaren Sätzen auf Französisch. Die Karten auf Englisch liegen rechts mit der beschriebenen Seite nach unten. Zu zweit versuchen die Gruppen, die Karten zuzuordnen und Übereinstimmungen zu finden. Dazu drehen sie die rechts liegenden Karten eine nach der anderen um (siehe Fotos im Anhang 15). Wenn sie mit der Übung fertig sind (d. h., wenn alle Karten mit den englischen Übersetzungen umgedreht wurden), verfügen sie über ein bis zwei Minuten, um die Karten in beiden Sprachen zu betrachten und so viel wie möglich im Gedächtnis zu behalten.

Dann bekommen sie einen neuen Kartenstapel. Auf den Karten befinden sich die gleichen Informationen, die in der vorhergehenden Übung verwendet wurden. Dieses Mal steht der französische Text auf der Vorderseite und der englische auf der Rückseite. Außerdem sind die Karten nummeriert (siehe Anhang 16). Die Idee dahinter ist, den Teilnehmern eine Struktur anzubieten, um die Aufgabe der ersten Situation zu erledigen. Dadurch wissen sie genau, was sie zuerst ausdrücken sollen. Ein Teilnehmer stellt sich vor. Der andere hört zu, wertet die Antwortqualität aus und schaltet sich in die Übung ein, wenn er bemerkt, dass sein Tischnachbar einen Fehler gemacht hat. Wenn nötig, dürfen sie die Karten umdrehen und die passende Übersetzung auf Englisch nachlesen. Manchmal stehen drei Punkte („...“) auf den Karten. Dies bedeutet, dass die Teilnehmer ihre eigenen Informationen verwenden sollen, um vollständige Sätze zu formulieren. Zum Beispiel: *J'ai ... frère(s) et ...*

soeur(s) wird *I have (got) two brothers and one sister*. Haben sie keinen Bruder und/oder keine Schwester, sollen sie den Satz anpassen (z. B. *I haven't got any brothers but I have one sister*). Wenn sie mit der Aktivität fertig sind, vertauschen sie die Rollen.

Damit ich die Teilnehmer nicht durch Fragen beeinflusse und im weiteren Sinne die vorliegende Untersuchung nicht verfälsche, habe ich mich dafür entschieden, ihre Ansichten an dieser Stelle dieses Experiments noch nicht zu sammeln. Dadurch versuche ich, so neutral wie möglich zu bleiben. Darüber hinaus beobachte ich die Reaktionen der Teilnehmer (sind sie zufrieden, ängstlich, angespannt?), welche Strategien sie zur Ausführung der Übung gemeinsam einsetzen und schließlich die Wirksamkeit des Stegreifübersetzens. Diese Beobachtungen werden im nächsten Kapitel (Kapitel 7: Vorstellung der Ergebnisse) dargelegt. Diese Aktivität schließt das Umgehen mit Situation 1 ab.

Unmittelbar danach beschäftigen sich die Teilnehmer mit der zweiten mündlichen Situation (Sprechen mit Interaktion):

- Situation 2: Deine Gastfamilie stellt dir einige Fragen über deinen Alltag (Essen, Allergien, Tagesablauf), deine Leidenschaften und deine Lieblingsaktivitäten, damit du deinen Aufenthalt in Florida möglichst genießt. Außerdem fragen sie, was du nicht gerne magst, ob du etwas Besonderes in den USA vorhast, was du von dieser Reise erwartest, welche kulturellen Unterschiede es zwischen den USA und Belgien gibt usw.
- Aufgabe: Unterhalte dich mit deiner Gastfamilie, beantworte ihre Fragen, aber stelle ebenfalls den Familienmitgliedern einige Fragen, um sie besser kennen zu lernen.¹²

Zur Durchführung dieser Übung verfügen die Teilnehmer über zehn Minuten und arbeiten zu zweit. Wie im ersten Teil dieses Experiments dürfen sie ihre Schulbücher und ihre Notizen verwenden. Dann fordere ich einige Teilnehmer auf, an die Tafel zu kommen und ihr vorbereitetes Gespräch (ohne Notizen) zu spielen. Ziel dieser Übung ist ebenfalls, die Lerner in eine stresserzeugende Situation zu bringen. Dadurch werden sie in die Lage versetzt, beide Erfahrungen (mit oder ohne Flashcards) zu vergleichen und den Fragebogen besser auszufüllen.

¹² Eigene Übersetzung aus dem Französischen ins Deutsche

Die Teilnehmer verwenden die Anweisungen (siehe Anhang 13) für die dritten und vierten Aktivitäten dieses Experiments. Von jetzt an wird die mündliche Übung immer komplexer. Jeder Teilnehmer bekommt einen Kartenstapel (siehe Anhang 17). Auf der Vorderseite steht der französische Text und auf der Rückseite der englische. Sie breiten die Karten auf dem Tisch mit der sichtbaren französischen Seite aus. Einer von ihnen verfügt über nummerierte Karten, die eine strukturierende Funktion haben. Dadurch weiß er genau, welche Fragen er an erster, an zweiter, an dritter Stelle usw. verwenden soll. Der andere Teilnehmer bekommt hingegen keine nummerierten Karten. Dies bedeutet, dass er die Frage seiner Tischnachbarn zuerst verstehen muss, bevor er die Antwort unter den Flashcards findet. Wie in den früheren Aktivitäten bereits erwähnt, dürfen die Teilnehmer jederzeit die Karten umdrehen und die englische Version überprüfen. Es spielt keine Rolle, ob sie die Informationen teilweise oder vollständig angeben. In beiden Fällen dürfen sie die Rückseite nachlesen. Außerdem werden manchmal nützliche Vorschläge gegeben, wie (1) *Vergiss nicht, die Frage mit ‚do‘ anzufangen* oder (2) *Vergiss nicht, den unbestimmten Artikel ‚a/an‘ mit Berufen zu benutzen*.

Für die nächste und letzte Aktivität vertauschen die Teilnehmer die Rollen, wenn sie mit der dritten Übung fertig sind. Sie spielen den Dialog noch einmal. Dieses Mal ersetzen sie jedoch die fett gedruckten und unterstrichenen Elemente auf den Karten durch andere Informationen, um ein teilweise neues Gespräch zu erzeugen (siehe Anhang 17). Diese Übung erfordert von den Teilnehmern, dass sie sich ihrer Vorstellungskraft bedienen (siehe Fotos im Anhang 18). Es ist wichtig, den Schwierigkeitsgrad von einer Aktivität zur nächsten zu erhöhen, sodass die Teilnehmer ihre Leistung steigern. Dies trägt ebenfalls zur Erhebung weiterer Daten bei, zum Beispiel um die Frage zu beantworten, ob das Stegreifübersetzen zu schwierig wird, wenn es mit Kreativität kombiniert wird.

Unmittelbar nach diesen Aktivitäten werden die Teilnehmer darum gebeten, einen Fragebogen mit sieben Fragen (drei geschlossene und vier offene Fragen) auszufüllen.

Hierzu meine eigene Übersetzung dieses Fragebogens aus dem Französischen ins Deutsche:

- 1) Mit welcher Methode fühlst du dich am wohlsten? Mit oder ohne Flashcards? Warum? (Gib mindestens einen Grund an.)
- 2) Du solltest die Situationen vor den anderen spielen. Welche Methode hat dir am besten geholfen? Mit oder ohne Flashcards?
- 3) Fühlst du dich ruhiger oder weniger nervös mit einer der zwei Methoden? Warum? (Gib mindestens einen Grund an.)
- 4) Hältst du die Flashcards für ein nützliches Mittel zur besseren Vorbereitung für den nächsten Fremdsprachenunterricht? Ja – Nein
- 5) Warum? (Gib mindestens einen Grund an.)
- 6) Würde die Methode mit Flashcards dir helfen, ein besseres Selbstvertrauen zu bilden?
Ja – Nein
- 7) Gib einen Vorteil und einen Nachteil der Methode mit den Flashcards an.

Am Ende des Unterrichts werden die Fragebogen eingesammelt.

6.3 Stichprobe

Nach der Vorstellung der verschiedenen Aktivitäten, die die Erhebung der Daten ermöglicht haben, wird an dieser Stelle der Arbeit eine kurze Beschreibung der Teilnehmer gegeben.

6.3.1 Die erste Phase

Insgesamt haben sich 170 Teilnehmer aus vier französischsprachigen Schulen an der ersten Untersuchung beteiligt. Zwei Schulen befinden sich in Lüttich, einer Provinz im Osten Belgiens, die anderen sind in Brüssel.

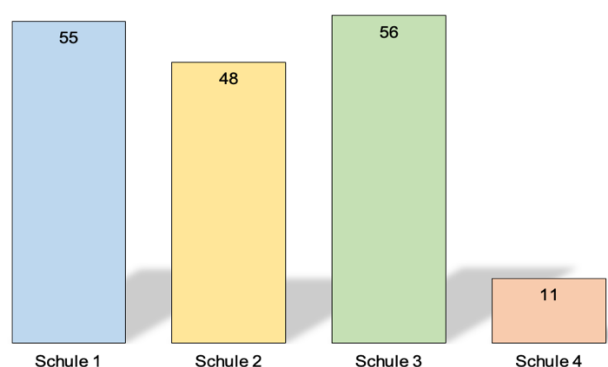


Abbildung 7: Anzahl von Teilnehmern an jeder Schule

Alle Teilnehmer sind Anfänger und lernen entweder Englisch oder eine der zwei anderen Landessprachen, nämlich Niederländisch oder Deutsch. Unten zeigt das Balkendiagramm die Verteilung der Fremdsprachen an den verschiedenen Schulen:

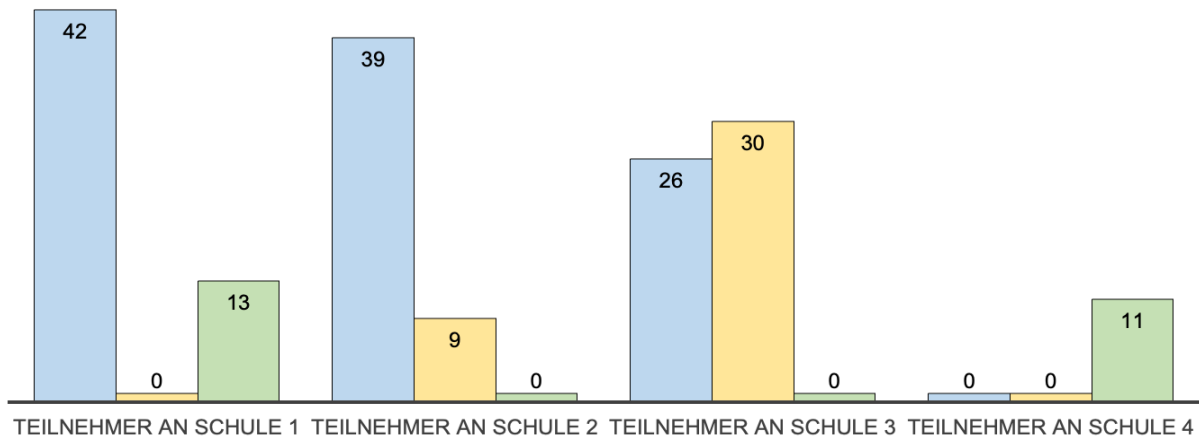


Abbildung 8: Verteilung der Fremdsprachen, die die Teilnehmer lernen

Es fällt auf, dass Englisch (blaue Balken) die begehrteste Fremdsprache ist. Dann kommt Niederländisch (gelbe Balken) an zweiter Stelle und schließlich Deutsch (grüne Balken) an dritter Stelle. Ich habe die Entscheidung getroffen, eine Stichprobe auszuwählen, die diese drei Sprachen umfasst. Ziel ist, zu analysieren, ob die Wahl der Fremdsprache einen bedeutenden Einfluss auf den Angstgrad bei Lernern hat.

Die zwei Schulen in der Provinz Lüttich sind öffentlich-rechtliche Sekundarschulen aus dem offiziellen subventionierten Unterrichtswesen (OSU). Die zwei anderen Schulen sind Bildungseinrichtungen für Jugendliche und Erwachsene (auch Abendschulen genannt) und befinden sich in der Hauptstadt Brüssel. In der Regel legen Abendschulen den Schwerpunkt auf das Erlernen von Fremdsprachen. Hier unten wird die Verteilung der Teilnehmer in den Schulsystemen dargestellt:

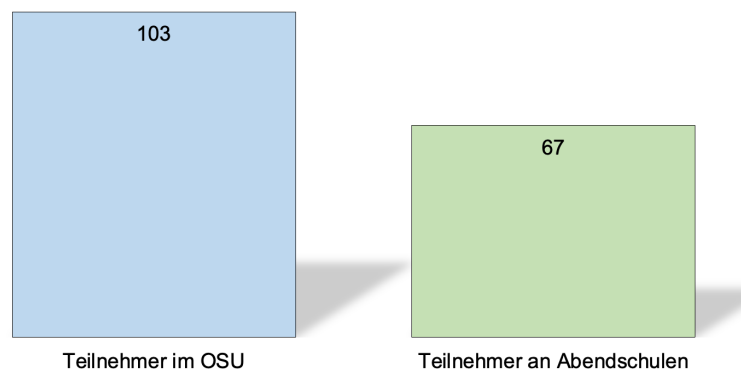


Abbildung 9: Verteilung der Teilnehmer in den zwei Schulsystemen

Man bemerkt, dass 60,5 % der Teilnehmer den Fremdsprachenunterricht im offiziellen subventionierten Unterrichtswesen besuchen. Dies bedeutet, dass sie zwischen 12 und 15 Jahre alt sind. Im Vergleich dazu nehmen die anderen Lerner dieser Untersuchung an einem Fremdsprachenunterricht an einer Abendschule teil. Sie sind zwischen 15 und 66 Jahre alt. Ich möchte aber die Tatsache hervorheben, dass das Alter im Rahmen dieser Arbeit keine Rolle spielt. Im Abschnitt 3.3.3 des theoretischen Teils wird erklärt, dass Erwachsene im Normalfall ein positives Selbstbild haben. Sie sind auch in der Regel selbstbewusster. Die Umgebung des FSU kann jedoch dieses Sicherheitsgefühl erschüttern, was im weiteren Sinne ebenfalls zur Angsterzeugung führen kann. Deswegen beeinflusst der Faktor *Alter* die Ergebnisse nicht. Interessant ist jedoch aufzuzeigen, ob das Ausmaß von Angst zwischen Jugendlichen und Erwachsenen ähnlich ist. Darüber hinaus wird untersucht, ob eines der beiden Schulsysteme mehr Angst als das andere erzeugt.

6.3.2 Die zweite Phase

Insgesamt haben 15 Teilnehmer ihre Zustimmung gegeben, sich an der zweiten Phase der Untersuchung zu beteiligen. Ich möchte klarstellen, dass diese Menschen ebenfalls an der Umfrage in der ersten Phase teilgenommen haben. Da ich ihr Englischlehrer bin, habe ich diese Untersuchung in meinen Klassen selbst durchgeführt. Die erste Gruppe besteht aus sechs Teilnehmern und die andere aus neun Teilnehmern. Alle sind Anfänger (Niveau A1-) und sie lernen Englisch als Fremdsprache seit vier Monaten (siehe Anhang 19 für eine Zusammenfassung ihrer Kenntnisse, die sie bereits erworben haben). Die 15 Teilnehmer beteiligen sich seit September 2022 regelmäßig am Unterricht. Mit *regelmäßig* ist gemeint, dass sie an einem Großteil des Englischunterrichts teilgenommen haben. Einige von ihnen arbeiten und fehlen folglich von Berufswegen im Unterricht. Andere konnten manchmal nicht anwesend sein, da sie sich um ihre Familie kümmern müssen. Einige Teilnehmer sind noch Schüler oder Studenten an der Universität. Sie verpassen manchmal den Unterricht, um sich auf Prüfungen oder Tests vorzubereiten.

Dies beschließt den Teil der Arbeit, der der Vorstellung der Forschungsmethodik gewidmet ist. Im nächsten Kapitel beschäftige ich mich mit der Präsentation der Daten, die ich erhoben habe.

7 Ergebnisse der Untersuchungen

Dieser Teil der Arbeit stellt die Daten dar, die durch die zwei Untersuchungen erhoben wurden, und gliedert sich in drei Abschnitte: die Daten in Bezug auf die Umfrage, die Daten hinsichtlich des Fragebogens und die Beobachtungen, die ich in der zweiten Untersuchung gemacht habe.

7.1 Auswertung der Umfragedaten:

Wie oben beschrieben, kann ein Lerner (von Ausnahmen abgesehen) den höchstmöglichen Gesamtwert 165 und den niedrigsten Gesamtwert 33 erhalten. Die Ergebnisse zeigen, dass der Durchschnittswert in beiden Teilnehmergruppen ähnlich ist. Unter *beiden Teilnehmergruppen* versteht man die Lerner, die entweder im offiziellen subventionierten Unterrichtswesen (OSU) oder an einer Abendschule eine Fremdsprache lernen. Der Durchschnittswert der Ergebnisse liegt bei 85 im OSU und bei 90 an Abendschulen (siehe Abbildung 10). Der Durchschnittswert in Bezug auf jede Fremdsprache (d. h. Englisch, Niederländisch und Deutsch) wird ebenfalls errechnet (siehe Abbildung 11). Man sieht, dass die Wahl der Fremdsprache und des Schulsystems keinen bedeutenden Einfluss auf das Ausmaß der Angst hat.

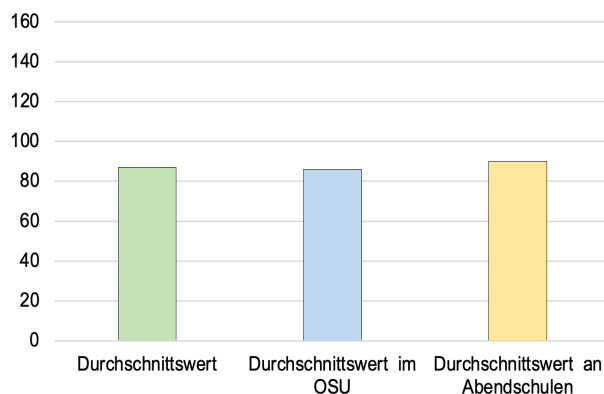


Abbildung 10: Durchschnittswert im OSU und an Abendschulen

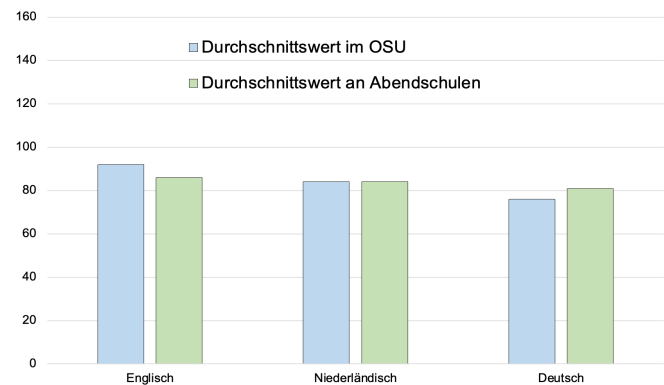


Abbildung 11: Durchschnittswert pro Fremdsprache im OSU und an Abendschulen

Zur genaueren Bestimmung der ängstlichen Teilnehmer wird die Standardabweichung (abgekürzt SA) verwendet. Dieser Begriff bezeichnet „die durchschnittliche Entfernung aller gemessenen Ausprägungen eines Merkmals vom Durchschnitt“ (Statista). Durch diese Berechnungsmethode kann man gleichzeitig die ängstlichsten sowie die entspanntesten Lerner identifizieren und sie in den kommenden Abschnitten der Arbeit

vergleichen. Aus praktischen Gründen wird der Mittelwert jedes Teilnehmers zuerst errechnet. Der Maximalwert beträgt fünf Punkte und der Minimalwert liegt bei null Punkten. Diese Werte werden folgendermaßen erlangt:

Teilnehmer X: Der Gesamtwert wird durch die Anzahl von Items (33) geteilt.

Beispielsweise beträgt der Mittelwert des dritten Teilnehmers 2,9 (95/33). Mit reduzierten Werten wird die Analyse der Daten erleichtert. Zur Erlangung der SA werden alle Mittelwerte zusammengezählt und dann durch die Excel-Funktion „ECARTYPE.STANDARD“ errechnet. Die Standardabweichung liegt bei 0,57.

Bevor ich die SA anwende, möchte ich die Verteilung der individuellen Mittelwerte anhand eines Histogramms darstellen (Abbildung 12).

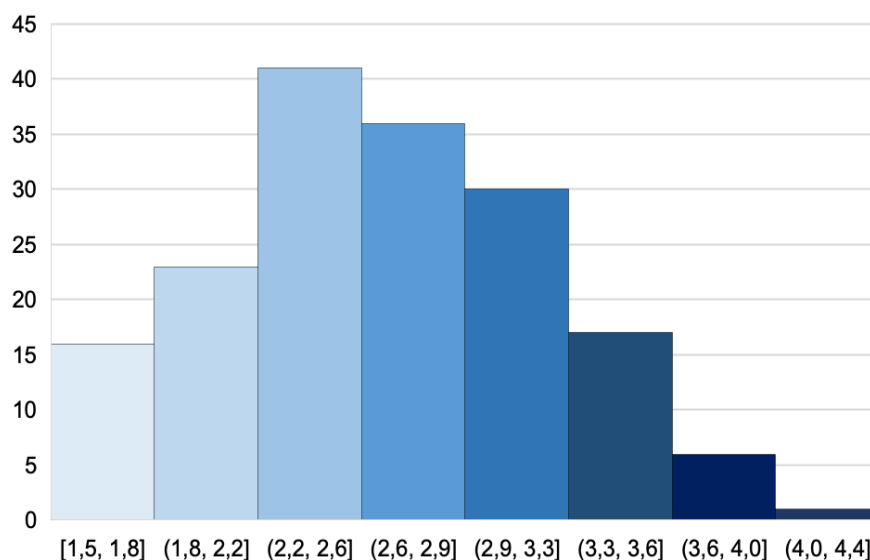


Abbildung 12: Verteilung der individuellen Mittelwerte der Teilnehmer

Es lässt sich der Standpunkt vertreten, dass ungefähr 86 % der Teilnehmer (insgesamt 146 Lerner) ein niedriges oder annehmbares Ausmaß von Angst empfinden. Im Rahmen dieser Untersuchung bedeuten alle Ergebnisse unter dem Mittelwert 3,3, dass die Teilnehmer sich im Fremdsprachenunterricht wohlfühlen. Aufgrund dieser Beobachtungen sieht man, dass nur 14 % der Teilnehmer (insgesamt 24 Lerner) eine spezifische Angstform im FSU entwickelt haben. Aus pädagogischer Perspektive kann man mit Erleichterung feststellen, dass der handlungsorientierte Ansatz in der Regel eine angenehme Lernumgebung bietet.

Das folgende Kastengrafikdiagramm (Abbildung 13) veranschaulicht die Verteilung der individuellen Mittelwerte in Quartilen. Dadurch lassen sich die Abweichungen unter den Daten besser beobachten.

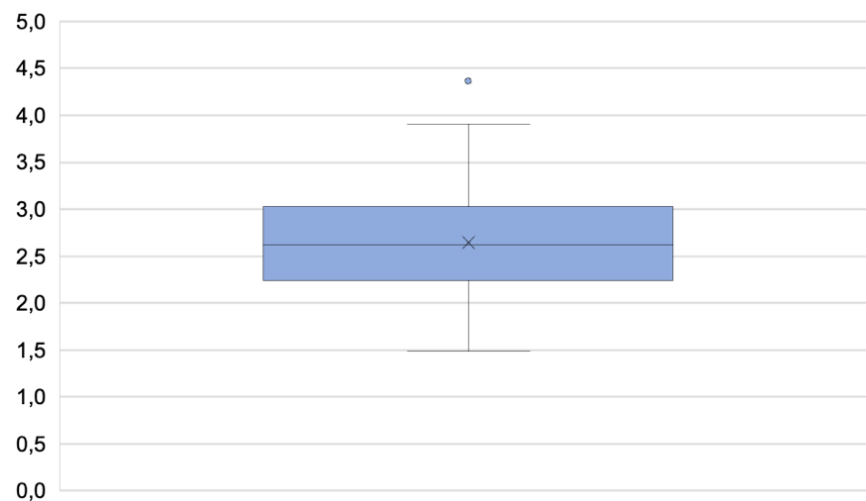


Abbildung 13: Kastengrafikdiagramm der Mittelwerte der Teilnehmer

Der blaue Kasten in der Mitte des Diagramms stellt die Hälfte der Ergebnisse dar (Statistique Canada). Das bedeutet in dieser Untersuchung, dass 50 % der Teilnehmer einen Mittelwert von etwa 2,25 bis 3,1 haben. Die Linien zeigen die „Streuung außerhalb der oberen und unteren Quartilen [...] und jeder Punkt außerhalb dieser Linien (oder Whisker) wird als Ausreißer betrachtet“ (Microsoft 365-Support). Unter dem Begriff *Ausreißer* versteht man in diesem Fall einen Teilnehmer, der ein extrem hohes Ausmaß von Angst empfindet. Beim Anblick des Diagramms ist ersichtlich, dass Teilnehmer N°85 (siehe die Tabelle im Anhang 20 für weitere Informationen) den Fremdsprachenunterricht als eine stresserzeugende Umgebung empfindet.

Bisher haben die Ergebnisse der ersten Untersuchung eine grundsätzliche Idee von der Verteilung der Mittelwerte jedes Teilnehmers ergeben. Doch möchte ich genauer identifizieren, welche Lerner in Angst im FSU geraten und welche ein niedriges Niveau von Angst verspüren. Das ist der Grund, weshalb die Standardabweichung weiter oben in diesem Abschnitt errechnet wurde. Dank der SA bin ich in der Lage, drei Kategorien von Teilnehmern zu erstellen, nämlich:

- Die Lerner mit einem individuellen Mittelwert von 3,45 oder mehr werden als ängstliche Teilnehmer kategorisiert. Dieses Ergebnis wird durch die folgende Berechnung erzielt: $2,6$ [gesamter Durchschnittswert] + $(1,5 \times SA) = 2,6 + 0,855 = 3,45$.

- Die Lerner mit einem individuellen Mittelwert von 1,74 oder weniger werden als angstfreie Teilnehmer betrachtet: $2,6$ [gesamter Durchschnittswert] – $(1,5 \times SA)$ = $2,6 - 0,855 = 1,74$.
- Die Lerner mit einem individuellen Mittelwert von 1,75 bis 3,44 werden als weder angstfreie noch ängstliche Teilnehmer kategorisiert.

Anhand dieser neu erstellten Kategorien stellt sich heraus, dass 10,5 % der Teilnehmer (insgesamt 18 Lerner) in Angst geraten, wenn sie den FSU besuchen (siehe Anhang 21). Andererseits empfinden 5,88 % von ihnen (insgesamt 10 Lerner) ein niedriges Ausmaß von Angst (siehe Anhang 22). Diese Ergebnisse gelten aber nur für diese Untersuchung. Ich habe tatsächlich die willkürliche Entscheidung getroffen, den Wert der Standardabweichung mit 1,5 zu multiplizieren. So können die ängstlichsten sowie die entspanntesten Teilnehmer von den anderen getrennt werden, was die Analyse der Daten erleichtert.

Anhang 21 zeigt alle individuellen Daten, die in eine Tabelle aufgenommen wurden. Man bemerkt, dass die Teilnehmer mit großer Mehrheit entweder die Option 4 (in Blau dargestellt) oder die Option 5 (in Orange dargestellt) in der Umfrage ausgewählt haben. Wie oben dargestellt, entsprechen diese Werte einem hohen Angstgrad. Dadurch lassen sich die Lernsituationen leichter identifizieren, die bei den Betroffenen eine fremdsprachenunterrichtsbezogene Angst erzeugen. Hierzu werden in Tabelle 7 die Durchschnittswerte jedes Items der Umfrage vorgestellt:

Item <i>n</i>	DW.	Item <i>n</i>	DW.	Item <i>n</i>	DW.	Item <i>n</i>	DW.	Item <i>n</i>	DW.
7	4,33	29	3,94	31	3,78	32	3,56	25	3,17
9	4,28	8	3,89	4	3,72	2	3,44	26	3,06
24	4,28	12	3,89	16	3,72	3	3,44	14	3,00
10	4,22	23	3,83	20	3,72	15	3,39	5	2,89
18	4,22	30	3,83	33	3,72	19	3,28	17	2,72
1	3,94	11	3,78	21	3,61	22	3,28		
6	3,94	28	3,78	27	3,61	13	3,17		

Tabelle 7: Durchschnittswerte jedes Items (vom größten bis zum kleinsten Wert)

Legende: DW. = Durchschnittswert

7.2 Angsterzeugende Lernsituationen und ihre Auswirkungen

Unter Zugrundelegung der Durchschnittswerte stellt sich heraus, dass einige Lernsituationen mehr Angst erzeugen als andere. Im theoretischen Teil wird erwähnt, dass der Fremdsprachenunterricht Lernern besonders beim Hörverständnis und bei mündlichen Aufgaben Angst einjagt. Die FLCAS-Umfrage fokussiert sich aber mehr auf die Sprechkompetenzen und im weiteren Sinne auf die Sprechangst. Deswegen möchte ich diese Gelegenheit nutzen, um anhand der Antworten der Teilnehmer angsterzeugende Lernsituationen und ihre Auswirkungen zu bestimmen.

7.2.1 Das Minderwertigkeitsgefühl

Tabelle 7 zeigt, dass die ängstlichsten Teilnehmer ein Minderwertigkeitsgefühl im FSU entwickeln. Das siebte Item (*Ich denke immer, die anderen sind besser als ich im Fremdsprachenunterricht*¹³) erhält tatsächlich einen Durchschnittswert, der bei 4,33 liegt. Dies stimmt mit der Idee überein, dass der FSU nicht nur kommunikative, sondern auch soziale Hemmungen verursacht (MacIntyre, 1995: 91). In diesem Fall haben die Betroffenen eine negative Einstellung zu sich selbst, was vermutlich auch zu negativen Auswirkungen auf ihr soziales Verhalten führt. Es wird aber im ersten Kapitel erklärt, dass Lerner als *aktive* Akteure betrachtet werden, die in der Lage sein sollen, mit *sozialen* Interaktionen umzugehen. Wenn man sich auf die Ergebnisse dieser Untersuchung stützt, erschwert es der FSU den ängstlichsten Lernern, dieses Ziel zu erreichen.

7.2.2 Spontaneität und Vorbereitungszeit

Eine andere Lernsituation zeichnet sich ebenfalls durch ein hohes Niveau von Angst aus: *Ich gerate in Panik, wenn ich ohne Vorbereitungszeit im Fremdsprachenunterricht sprechen muss*¹⁴. Anfänger verfügen vermutlich nicht über genügend Kenntnisse, um spontane Botschaften mitzuteilen. Ihren Lehrern obliegt es dann, diesen Parameter bei der Unterrichtsgestaltung zu berücksichtigen und einen der Lernaufgabe angemessenen Zeitraum einzuplanen. Gruppenaktivitäten sind zum Beispiel ein hilfreiches Mittel. Sie erlauben Lernern genügend Zeit zur Vorbereitung einer Übung,

¹³ Eigene Übersetzung aus der englischen FLCAS-Umfrage ins Deutsche

¹⁴ Eigene Übersetzung aus der englischen FLCAS-Umfrage ins Deutsche

bevor sie ihre Ergebnisse mündlich vor den anderen vorstellen (Young, 1991: 433; Gregersen et al., 2014: 587).

7.2.3 Das Gefühl des Unbehagens

Das Item N°24 (*Ich fühle mich unbehaglich, mich vor den anderen in der Fremdsprache zu äußern*¹⁵) zeigt auf, dass ängstliche Lerner Vorbehalte haben, wenn sie öffentlich vor ihren Kommilitonen im Klassenraum sprechen. Diese Beobachtung ist mit der ersten in dieser Untersuchung beschriebenen Auswirkung verknüpft. Das Minderwertigkeitsgefühl geht mit dem Gefühl des Unbehagens einher, wenn Lerner vor anderen sprechen müssen. Wenn sie ohnehin schon ein geringes Selbstvertrauen haben, wie können sie dann vor den Kommilitonen stehen und eine Fremdsprache verwenden, die sie nicht beherrschen? Der Zusammenhang zwischen diesen zwei Gefühlen ist unleugbar. Das ist der Grund, weshalb die jeweiligen Durchschnittswerte (Item 7 = 4,33 und Item 24 = 4,28) sehr ähnlich sind. Es gleicht einer Kettenreaktion.

7.2.4 Die Angst vor einem Schulversagen

An vierter Stelle kommt die Angst vor einem Schulversagen. Die Betroffenen machen sich Sorgen, wenn sie an die Folgen eines Schulversagens im Fremdsprachenunterricht denken (Item N°10). Ist das Angstgefühl zu beklemmend, wirkt es sich negativ auf die Kognition aus (MacIntyre, 1995: 91). Aus der Kognition ergeben sich kognitive Phänomene wie die „Aufnahme, Verarbeitung und Speicherung von Informationen“ (Hänsel et al., 2016: 24). Deswegen verringert die Angst den Zugang zur Rezeption und Produktion von (neuen) Kenntnissen. Wie im zweiten Kapitel aufgeführt, müssen Lehrer im Rahmen des FSU über das Jahr verteilt mehrere Lernstandskontrollen zur Bewertung der lexikalischen sowie grammatischen Kenntnisse und der fünf Sprachkompetenzen gestalten (Horwitz et al., 1986: 128; Nerlicki und Riemer, 2012: 95). Solange Schulen Tests und Prüfungen für die wichtigsten Bewertungsmethoden halten, wird die FSVA im FSU weiter auftauchen.

¹⁵ Eigene Übersetzung aus der englischen FLCAS-Umfrage ins Deutsche

7.2.5 Der Mangel an Selbstbewusstsein

Wie zu erwarten war, gehört das Item N°18, das den Mangel an Selbstbewusstsein betrifft, zu den ersten Faktoren, die die Intensität der Angst im FSU beeinflussen (*Ich bin nicht selbstbewusst, wenn ich im Fremdsprachenunterricht spreche*). Dies bestätigt noch einmal die *Kettenreaktion*, die ich schon im Punkt 7.1.1.3 dieses Kapitels erwähnt habe. Bildlich gesprochen ernährt sich die Angst von diesen Gefühlen und empfundenen Mängeln, was das Selbstbild der Lerner erschüttern kann. Es lässt sich dann vermuten, dass sie bei mündlichen Tests und Prüfungen ganz aus der Fassung geraten, was völlig verständlich ist.

7.2.6 Andere Faktoren

Zu den weiteren angsterzeugenden Lernsituationen zählt u. a. das Verständnis jedes Wortes des Lehrers, wenn er sich in der Fremdsprache ausdrückt (Item N°29 mit einem Wert von 3,94). Dies kann mit dem Kapitel 5 verbunden werden. Lerner versuchen häufig, durch eine *verinnerlichte Übersetzung* (Hurtado, 2001: 55, zitiert nach Keim, 2003: 384) Äquivalenzen zwischen der Erstsprache und der Fremdsprache zu finden. Wenn ihnen das nicht gelingt, geraten sie schnell in Stress.

Das Item N°12 (mit einem Wert von 3,89) ist im Rahmen dieser Untersuchung auch interessant zu betrachten: *Im Fremdsprachenunterricht bin ich so ängstlich, dass ich Sachen vergesse, die ich kenne*. Nicht nur, dass die Angst auf der psychologischen, sozialen und kognitiven Ebene einen negativen Einfluss ausübt, sie lässt die Leistungsqualität der Lerner auch sinken. Dies zeigt sich insbesondere bei Tests und Prüfungen durch schlechte Noten, da Lerner über einen geringeren Zugang zu ihren Kenntnissen verfügen.

7.3 Vergleich mit den entspanntesten Teilnehmern

An dieser Stelle der Arbeit werden die Ergebnisse der ängstlichsten Teilnehmer mit denen der entspanntesten verglichen. Ziel dieser Vorgehensweise ist, die Kontraste zwischen zwei völlig entgegengesetzten Perspektiven zu analysieren. Zu diesem Zweck werden die ersten Items betrachtet, die den höchsten Angstgrad erzeugt haben, nämlich Items 7, 9, 10, 18, 24.

Hierzu eine Tabelle, die die Durchschnittswerte beider Gruppen darstellt:

	Item N°7	Item N°9	Item N°10	Item N°18	Item N°24
hohe Durchschnittswerte	4,33	4,28	4,22	4,22	4,28
niedrige Durchschnittswerte	1,4	2	2,1	1,2	1,5

Tabelle 8: Vergleich der Durchschnittswerte zwischen den ängstlichen und entspannten Teilnehmern

Beide Gruppen zeichnen sich durch grundverschiedene Werte aus. Die höchste Diskrepanz liegt bei Items N°7 ($4,33 - 1,4 = \mathbf{2,93}$) und N°18 ($4,22 - 1,2 = \mathbf{3,02}$). Aufgrund dieser Daten kann abgeleitet werden, dass die entspanntesten Teilnehmer Selbstvertrauen haben. Dies zeigt sich auch durch Item N°7: Sie empfinden kein Minderwertigkeitsgefühl. Das bedeutet, dass diese Lernergruppe keine Angst davor hat, vor den anderen zu sprechen. Sie fürchten sich nicht vor negativer Beurteilung von ihren Kommilitonen.

Diese Analyse wird durch das Item N°24 bestätigt. Es handelt sich um die drittgrößte Diskrepanz unter den fünf Items ($4,28 - 1,5 = \mathbf{2,78}$). Wenn Lerner an ihre eigenen Fähigkeiten glauben, dann sind sie imstande, vor den anderen in einer Fremdsprache das Wort zu ergreifen. Diese drei ersten Vergleiche zwischen beiden Gruppen zeigen bereits auf, dass der Aufbau eines angenehmen und gut geeigneten Unterrichtsklimas für jeden Lerner grundlegend ist. Egal ob sie im FSU leistungsfähig sind, sollen sich Lerner auf der emotionalen und psychologischen Ebene wohlfühlen. Sie sollen keinen Spott der anderen Lerner ertragen müssen und die Unterstützung ihres Lehrers bekommen.

Das Item N°9 bestätigt noch einmal, was bereits in diesem Abschnitt erwähnt wurde. Das Item N°10 liefert dagegen zwei neue Informationen. In allererster Linie fürchten sich Lerner mit geringer Angst nicht davor, zu scheitern. Dies bedeutet entweder, dass sie Selbstvertrauen in ihre Kenntnisse und Sprachkompetenzen haben, oder dass Tests und Prüfungen in ihrer Schullaufbahn keine Rolle spielen. Zweitens bemerkt man, dass der Wert für dieses Item unter den höchsten Werten bei dieser Teilnehmergruppe zählt.

Hierzu eine Tabelle, die die verschiedenen Durchschnittswerte der zweiten Gruppe sammelt:

Item <i>n</i>	DW.	Item <i>n</i>	DW.	Item <i>n</i>	DW.	Item <i>n</i>	DW.	Item <i>n</i>	DW.
6	4,4	9	2	8	1,5	13	1,2	29	1
14	3	2	1,8	24	1,5	18	1,2	33	1
5	2,8	15	1,7	4	1,4	19	1,2	25	0,9
32	2,5	17	1,7	7	1,4	22	1,2	26	0,9
11	2,22	21	1,7	28	1,4	30	1,2	27	0,9
1	2,1	31	1,7	3	1,2	16	1		
10	2,1	23	1,6	12	1,2	20	1		

Tabelle 9: Durchschnittswerte jedes Items (vom größten bis zum kleinsten Wert)

Legende: DW. = Durchschnittswert

Diese Lernergruppe kann mit der Prüfungsangst besser als die ängstlichsten Lerner umgehen. Daran besteht kein Zweifel. Dies bedeutet jedoch nicht, dass sie keine Angst vor Prüfungen haben. Obwohl der Wert niedrig ist, kommt diese Angstform an der siebten Position in der Tabelle. Es wäre dann interessant, die Betroffenen zu interviewen, um zusätzliche Daten darüber zu erheben.

Wenn man die Werte von beiden Gruppen vergleicht, bemerkt man, dass das Item N°6 in beiden Tabellen ein hohes Ergebnis erzielt. Es liegt bei 3,94 in der ersten Gruppe (vgl. die ängstlichen Lerner) und bei 4,4 in der zweiten Gruppe. Zunächst möchte ich meine Einschätzung klarstellen, dass dieses Item in keiner (direkten) Beziehung zum vorliegenden Thema der FSVA steht. Die Aussage *Im FSU denke ich an Sachen, die nichts mit dem Unterricht zu tun haben* ist meiner Meinung nach zu vage. Warum haben die Teilnehmer die Option 5 (*wirklich einverstanden*) oder die Option 4 (*einverstanden*) eingekreist? Sind sie Träumer? Langweilen sie sich? Ist es ihnen nicht wichtig, eine andere Sprache zu lernen? Empfinden sie so viel Angst, dass sie an etwas anderes denken wollen? Die letzte Frage scheint am wenigsten wahrscheinlich zu sein. Es ist lediglich eine Vermutung, aber man könnte vielleicht annehmen, dass der FSU die Aufmerksamkeit der Lerner nicht in ausreichendem Maße erregt. Es ist wesentlich, so viele Lehrmethoden, -verfahren und -techniken wie möglich umzusetzen, um einen wirklich lernerzentrierten Unterricht zu gestalten.

Andere Ergebnisse weisen darauf hin, dass der FSU von beiden Gruppen mit mäßiger Begeisterung aufgenommen wird. Beim Item 5 (*Es stört mich gar nicht, zusätzliche Unterrichtsstunden im Fremdsprachenunterricht zu besuchen*) liegt der Wert bei 2,89 bei den ängstlichen Teilnehmern (Gruppe 1) und bei 2,8 bei den entspannten Teilnehmern (Gruppe 2). Dies zeigt auf, dass die Lerner keine klare Ansicht zu dieser Aussage haben. Sie sind nicht besonders begeistert, mehr Unterrichtsstunden im FSU zu haben, aber sie verschließen sich dieser Möglichkeit auch nicht.

Bei Item 17 (*Ich will den Fremdsprachenunterricht häufig schwänzen*) bemerkt man, dass dieser Mangel an Begeisterung oder Lust die Betroffenen nicht dazu bringt, den Unterricht nicht zu besuchen. Die erste Gruppe erzielt tatsächlich ein Ergebnis von 2,72 und die zweite Gruppe bekommt einen Durchschnittswert, der 1,7 beträgt. Es lässt sich dennoch ein kleiner Unterschied zwischen den Teilnehmern beobachten. Die ängstlichsten Lerner beziehen wie bei Item 5 keine Stellung für oder gegen diese Aussage, während die entspanntesten Lerner eine eindeutige Antwort angeben: Sie sind mit diesem Item nicht einverstanden. Dies bedeutet, dass das Angstgefühl die Motivation der Lerner negativ beeinflussen kann. Im weiteren Sinne kann man auch daraus ableiten, dass der FSU keine positive Einstellung bei ängstlichen Lernern zum Erlernen einer Fremdsprache fördert.

7.4 Ergebnisse der offenen Fragen

Im Rahmen dieser Umfrage werden zwei zusätzliche Fragen eingefügt. Ziel der ersten Frage war, die Ansichten der Teilnehmer über die Nützlichkeit der Erstsprache im FSU zu sammeln. In der folgenden Tabelle wird der Anteil der Teilnehmer dargestellt, die entweder „Ja“, „Nein“, beide Optionen oder nichts eingekreist haben:

	Ja	Nein	Ja/Nein	Nichts
<i>Kann Französisch dir beim Fremdsprachenunterricht helfen, weniger Angst im Unterricht zu empfinden?</i>	115	37	4	14
Anteil in %	68 %	22 %	2 %	8 %

Tabelle 10: Ergebnisse der ersten „Ja-/Nein-Frage“

7.4.1 Die Funktionen der Erstsprache

Es stellt sich heraus, dass etwa 70 % der Teilnehmer die Verwendung der Erstsprache (Französisch) für ein nützliches Mittel zum Abbau der FSVA halten. Es geht nun darum zu ermitteln, in welchen Lernsituationen die Erstsprache den Teilnehmern zufolge eine Unterstützung im Unterricht ist. Zu diesem Zweck haben sie ihre Antwort auf die erste Frage anhand einer kurzen Antwort erklärt (siehe Anhang 23 – dritte Spalte). Aus ihrer Sicht kann man dem Gebrauch der Erstsprache verschiedene Funktionen zuweisen:

1. Die Erstsprache erleichtert das globale Verständnis.
2. Sie ermöglicht den Teilnehmern ein besseres Verständnis der Anweisungen, der Übungen usw.
3. Sie trägt dazu bei, dass sich die Teilnehmer im Klassenraum wohlfühlen.
4. Die Erstsprache beruhigt die Teilnehmer. Wenn sie die Erstsprache im FSU verwenden dürfen, sind sie sicher, dass die anderen ihre Antworten verstehen.
5. Sie trägt dazu bei, das Selbstvertrauen einiger Teilnehmer zu erhöhen.
6. Für einige Teilnehmer hat die Verwendung der Erstsprache eine strukturierende Funktion. Sie wissen genau, was sie tun müssen und wie sie es tun müssen. Dadurch haben die Betroffenen auch den Eindruck, dass sie ihre Gedanken besser organisieren können. Sie denken tatsächlich zuerst auf Französisch. Dann versuchen sie, die gleiche Idee auf Englisch zu äußern.
7. Ein paar Teilnehmer erwähnen, dass die Erstsprache die Lerner-Lerner-Beziehungen fördert. So können sie zum Beispiel einander erklären, was sie nicht verstanden haben, oder sich gegenseitig Fragen auf Französisch stellen.

Im Vergleich dazu betrachtet der Großteil der Teilnehmer, die die Option *Nein* eingekreist haben, den Gebrauch der Erstsprache als fakultativ oder unnötig. Ihrer Meinung nach brauchen sie kein Französisch im FSU, denn sie verstehen schon (fast) alles und sie empfinden keine Angst im FSU.

7.4.2 Die Rolle des Lehrers

Um weitere Denkanstöße zum Thema Angst im Fremdsprachenunterricht zu erhalten, werden die Teilnehmer angewiesen, die folgende Frage zu beantworten: *Was könnte mein Lehrer tun, damit ich weniger Angst im Fremdsprachenunterricht empfinde?*

Aufgrund der Daten (siehe Anhang 23 – vierte Spalte), die erhoben wurden, soll der Lehrer nichts Besonderes tun, um die FSVA abzubauen. Manche Teilnehmer wissen nicht, was der Lehrer zu diesem Zweck genau tun sollte. Einige Teilnehmer schlagen jedoch ein paar interessante Ideen vor:

1. Der Lehrer sollte in der Fremdsprache langsamer sprechen.
2. Er sollte auch mehrmals seine Erklärungen wiederholen.
3. Manchmal sollte er durch die Erstsprache häufiger überprüfen, ob ihn seine Lerner verstanden haben.
4. Ein paar Teilnehmer legen nahe, dass der Lehrer sie öfter abfragen sollte. Andere schlagen vor, dass der Lehrer sie nur abfragen sollte, wenn sie den Finger heben.
5. Der Lehrer sollte die Erstsprache für Wiederholungen und Erklärungen vermehrt benutzen.
6. Der Lehrer sollte die Schwächen seiner Lerner identifizieren und zusätzliche Übungen vorschlagen, die ihre Bedürfnisse erfüllen.
7. Ein Teilnehmer legt nahe, dass der Lehrer eine familiäre Atmosphäre aufbauen sollte, sodass die Lerner einander mit größerem Respekt betrachten.
8. Andere erwarten, dass der Lehrer Witze macht, Spiele im Unterricht gestaltet und mehr Dialoge plant.

Man muss aber auch beachten, dass jeder Lehrer diese Ratschläge vermutlich schon umsetzt. Es obliegt ihm, diese Lehrverfahren und -techniken mit Anfängern eventuell häufiger anzuwenden. Selbstverständlich ist es unwahrscheinlich, dass der Lehrer alle individuellen Bedürfnisse seiner Lerner erfüllt. Er ist ein Mensch und kein Superheld.

7.5 Auswertung der Fragebogendaten

In diesem Abschnitt richtet sich der Blick auf die Datenauswertung des Fragebogens. Es lässt sich zunächst bemerken, dass die Stegreifübersetzungsaktivitäten anhand von Flashcards einen Erfolg bei den Teilnehmern erzielt haben. Auf die erste Frage (*Mit welcher Methode arbeitest du lieber? Mit oder ohne Flashcards?*) antworten 93 % der Betroffenen (insgesamt 14 Teilnehmer), dass sie mit Flashcards lieber lernen. Aus ihren Aussagen lassen sich gemeinsame Hauptthematiken herauslesen, die ich zur Erstellung der folgenden Analysenkategorien verwendet habe.

7.5.1 Auswirkungen der Flashcards

Wie im Abschnitt 7.5 erwähnt, werden im Folgenden verschiedene Analysenkategorien angeboten, um die Auswirkungen der Flashcards zu untersuchen.

7.5.1.1 Unterhaltsame Methode

Insgesamt halten neun Teilnehmer die Verwendung der Flashcards im Fremdsprachenunterricht für eine unterhaltsame Methode. Es wird unter anderem hervorgehoben, dass Flashcards „eine Spielart“ seien, die das Erlernen der Zielsprache im Klassenraum fördere (vgl. T.9¹⁶). T. 8 fügt hinzu, dass diese Methode „weniger langweilig“¹⁷ sei. Er hat den Eindruck, dass er „besser lern[t], wenn es lustig ist“. T. 10 ist damit einverstanden und erklärt weiter, dass „[Flashcards] eine lustige Weise [sind], Wortschatz sowie Grammatik zu lernen“. T. 12 teilt mit, dass diese Lernmethode zum „besseren Verständnis mithilfe von Spielen“ beitrage. Schließlich deutet T. 13 an, dass der Gebrauch von solchen Karten im Vergleich „zum traditionellen Lernen“ die Lerner besser vorbereite.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass 60 % der Teilnehmer die Flashcards als nützliches Mittel zum Aufbau eines angenehmen Lernklimas betrachten. Dadurch wird der Unterricht interessanter. Außerdem vervollkommen die Lerner ihre lexikalischen und grammatischen Kenntnisse.

7.5.1.2 Strukturierende Funktion

Nach Durchsicht der Ergebnisse stellt sich heraus, dass die Flashcards etwa der Hälfte der Teilnehmer helfen, ihre Gedanken in der Zielsprache zu strukturieren. Dies bestätigt, was in der vorhergehenden Untersuchung im Abschnitt 7.4.1 bereits erwähnt wurde. Durch das Ansehen der Karten haben die Teilnehmer den Eindruck, ihre „Sätze leichter zu strukturieren“ (T. 2, 9). Darüber hinaus haben sie anhand dieses Materials Zugang zu verschiedenen Beispielen für Fragen und Antworten (vgl. T. 10, 14 und 15), auf die sie selbst spontan nicht gekommen wären. Interessant ist die Aussage von T. 13. Er berichtet, „[die Karten] haben [ihm] geholfen, richtige und vollständige Sätze zu

¹⁶ Aus Gründen der Lesbarkeit wird der Begriff *Teilnehmer* von nun an durch *T.* ersetzt.

¹⁷ Alle Aussagen der Teilnehmer habe ich persönlich aus dem Französischen ins Deutsche übersetzt.

formulieren“. In diesem Fall bemerkt man, dass die strukturierende Rolle der Flashcards die Qualität mündlicher Produktionen erhöht.

7.5.1.3 Korrektheit der Sprache

Diese Funktion der Flashcards ist eine direkte Auswirkung ihrer strukturierenden Rolle. Es ist offensichtlich, dass die mündlichen Botschaften der Lerner (gleichzeitig ohne und mit Interaktion) an Qualität gewinnen, wenn die Betroffenen auf der lexikalischen und grammatischen Ebene ständigen Zugang zu richtigen Fragen und Antworten in beiden Sprachen (d. h. Erst- und Zielsprache) haben. Zum Beispiel weist T. 3 hin, dass er über „den richtigen Satzaufbau“ verfüge und so „mit korrekten Informationen“ arbeite. Die Karten helfen ebenfalls den Lernern, „die richtige Antwort zu visualisieren“ und „zu Hause [zum Beispiel] sich selbst zu korrigieren“ (T. 4).

7.5.1.4 Aneignung der Fremdsprache

Verschiedene Teilnehmer (vgl. T. 1, 2, 7, 8 und 11) erklären, dass sie sich mittels Flashcards das im Unterricht gelernte neue Material besser aneignen. Diese Beobachtung kann meiner Meinung nach mit den zwei vorhergehenden Kategorien (vgl. die strukturierende Funktion und die Korrektheit der Sprache) verbunden werden. Wenn Lerner mit geeigneten Lerntools umgehen, kann man annehmen, dass die Qualität ihres Lernens dadurch verbessert wird. T. 2 bringt sogar das Argument vor, dass die Karten „wie eine Gedächtnisübung“ seien. Darunter kann verstanden werden, dass das Zurückgreifen auf Flashcards das Auswendiglernen von Strukturen, Sätzen und Wortschatz fördert. Dies trägt dann im Gedächtnis des Lerners zur Erstellung von automatisierten Fragen und Antworten in der Fremdsprache bei. Aus dieser Aussage kann vorsichtig abgeleitet werden, dass die Sprachkenntnisse der Lerner und die Beherrschung der Zielsprache durch den Gebrauch von Flashcards unterstützt werden.

7.5.1.5 Entspannungsmethode

Auf die dritte Frage *Mit welcher Methode bist du beruhigter oder weniger ängstlich?* antworten elf Teilnehmer *Mit den Flashcards*. Einige von ihnen erwähnen die bereits

oben vorgestellten Gründe: Sie sind sicher, mit richtigen Informationen zu arbeiten, sie haben direkten Zugang zu Musterbeispielen von Satzstrukturen usw.

Andere bringen aber neue Thematiken vor. Beispielsweise erklärt T. 1, dass er mit solchen Stegreifübersetzungsübungen die Möglichkeit habe, „sich im Mündlichen auszuüben“. Seiner Meinung nach biete die Umsetzung von Flashcards im FSU eine angepasste Alternative, um seine Sprechfertigkeiten weiterzuentwickeln. Diese Lernform scheint ihn zu beruhigen.

T. 9 und 15 betonen, dass die Flashcards eine beruhigende Wirkung auf sie haben: „Ich fühle mich weniger ängstlich mit den Flashcards, denn ich verfüge über ein visuelles Hilfsmittel, was einfacher [oder besser geeignet] für mich ist“ (T. 9). T. 15 bestätigt diese Aussage und schreibt: „[...] ein Hilfsmittel beim Sprechen (wie Schlüsselwörter) trägt ein bisschen zum Abbau des Stressgefühls bei und hilft dabei, sich an den Wortschatz zu erinnern“. Das ständige Vorhandensein der Karten auf dem Schultisch würde sich diesen zwei Teilnehmern zufolge positiv auf das Ausmaß ihrer Angst auswirken.

Ein anderer Vorteil der Flashcards liegt in der Tatsache, dass sie eine Reihe von Ideen anbieten, auf die die Teilnehmer sich selbst nicht gekommen wären. Dies lindert u. a. die kognitive Last. T. 13 argumentiert zum Beispiel, dass er „weniger Stress empfinde[t]“, denn die Flashcards zeigen ihm, „was zu sagen“ ist und im Besonderen, wie er eine mündliche Botschaft in einer Fremdsprache äußern kann. T. 14 ist der gleichen Meinung: Er ist „mit Flashcards weniger ängstlich“, denn er muss sich nicht alle Fragen, Antworten und Ideen selbst ausdenken. Er kann sich sofort mit der Übertragung des Satzes aus seiner Erstsprache in die Fremdsprache beschäftigen. Im weiteren Sinne kann man aufgrund dieser Beobachtungen annehmen, dass der Vorbereitungsprozess einer Aufgabe bei einigen Lernern zusätzlich Angst erzeugt. Neben dem Ausdruck von Ideen in einer Sprache, in der sie sich nicht ganz wohl fühlen, sollen Lerner zunächst nachdenken, was sie im Zusammenhang mit der mündlichen Übung sagen werden. Sogar in ihrer Erstsprache handelt es sich für manche um eine Herausforderung.

7.5.1.6 Förderung des Lernens zu Hause

Die Teilnehmer sind der einhelligen Ansicht, dass die Lernmethode mit Flashcards ihr Selbstvertrauen für die nächste(n) Unterrichtsstunde(n) stärken könnte, wenn sie über solche Kartendecks zu Hause verfügen würden. Beispielsweise schreibt T. 5, dass er „sich selbst Fragen stellen und [dann seine Antworten] korrigieren“ kann. Er erklärt weiter, dass die Flashcards ihn unmittelbar in eine [mündliche] Handlung einbetten. So kann er sich unter besseren Bedingungen auf den nächsten Unterricht vorbereiten, was seiner Meinung nach beruhigend sei.

Interessant zu erwähnen ist die Antwort von T. 9. Er behauptet, dass er „diese Methode mit der Familie benutzen könnte, um sich [zu Hause] in einer Spielart weiter auszuüben“. Dies zeigt auf, dass dieser Teilnehmer Flashcards als ein nützliches Hilfsmittel nicht nur für sich selbst, sondern auch für andere Familienmitglieder betrachtet.

Schließlich teilen T. 12, 13 und 14 mit, dass sie mithilfe der Flashcards ihre Kenntnisse, ihre Stärken und ihre Schwächen selbst realistisch einschätzen können. Da sie über die Übersetzungen auf der Rückseite der Karten verfügen, können sie ihre Antworten überprüfen. Außerdem gibt es manchmal Tipps in Bezug auf die Aussprache und die Grammatikregeln, um den Lernern weiter zu helfen.

7.6 Beobachtungen

An dieser Stelle der vorliegenden Arbeit richtet sich der Blick auf die Vorstellung meiner eigenen Beobachtungen, die ich bei der zweiten Untersuchung gemacht habe. Ich möchte dadurch weiter auswerten, inwiefern die Verwendung von Flashcards durch Stegreifübersetzungsaktivitäten zum Aufbau eines angenehmen Lernklimas im FSU beiträgt. Meiner Meinung nach heben sich drei Analysehauptkategorien von den anderen ab: die Förderung der Autonomie, die Förderung der Zusammenarbeit und schließlich das Zeit- und Klassenmanagement.

7.6.1 Förderung der Lernautonomie

Es fällt auf, dass die Teilnehmer sich selbstständig mit der Erledigung der mündlichen Aufgaben beschäftigen. Da die Lösungen jederzeit auf der Rückseite der Karten verfügbar sind, sind sie in der Lage, ihre eigenen Fehler selbst zu verbessern. Weiterhin haben sie fast nie um meine Hilfe gebeten. Daraus kann vermutlich abgeleitet werden, dass die Flashcards alle Informationen beinhalten, die sie brauchen. Der Lehrer steuert so nicht mehr das Unterrichtsgeschehen und die Teilnehmer übernehmen vermehrt Eigenverantwortung in ihrem Lernprozess.

7.6.2 Förderung der Zusammenarbeit durch Code-Switching

Für beide Handlungen sollen die Teilnehmer in Zweiergruppen arbeiten. Nur eine Gruppe besteht aus drei Mitgliedern. Sie werden nicht angewiesen, lediglich Englisch (die Zielsprache) zu verwenden. Sie dürfen auch auf Französisch (ihrer Erstsprache) sprechen. Aus meinen Beobachtungen geht hervor, dass das Zurückgreifen auf die Erstsprache fast immer im Zusammenhang mit der Ausführung der Aktivität steht. Bei mehreren Gelegenheiten bemerke ich, dass die Teilnehmer Sätze oder Fragen auf Englisch anfangen und sie auf Französisch beenden. Ihre Tischnachbarn versuchen dann, ihnen zu helfen und schlagen eine mögliche Alternative vor: z. B. *Je crois qu'il faut dire „in the evening“ pour dire „le soir“* (Ich denke, du sollst „am Abend“ durch „in the evening“ ersetzen). Da die Karten in beiden Sprachen gestaltet werden, überprüfen die Teilnehmer ihre Antworten zusammen.

Als metakognitives Verfahren verwenden sie die Erstsprache. Beispielsweise lesen sie die Lösung auf der Rückseite einer Karte und erkennen, dass sie einen Fehler gemacht haben, wie im folgenden Beispiel¹⁸:

- Teilnehmer 1: Ah oui, c'est vrai ! Il faut mettre l'adverbe de fréquence entre le sujet et le verbe. (Ah ja, das stimmt! Das Häufigkeitsadverb steht hinter dem Subjekt und vor dem Verb.)
- Teilnehmer 2: Quoi ? (Was?)
- T1: Mais si ! Regarde. Tu ne peux pas dire *I get up often at 7 a.m.*, par exemple. C'est pas comme en français.

¹⁸ Dieses Beispiel wird zuerst in der Erstsprache der Teilnehmer vorgestellt. Dann wird eine eigene Übersetzung aus dem Französischen ins Deutsche vorgeschlagen.

(Doch! Schau mal. Du darfst nicht zum Beispiel *I get up often at 7 a.m.* sagen. Das sagt man nicht wie auf Französisch.)

- T2: Je dis quoi alors ?
(Was soll ich dann sagen?)
- T1: Bah tu mets le *often* entre le *I* et le *get up*. *I often get up at 7 a.m.*
(Du stellst das *often* zwischen *I* und *get up*. *I often get up at 7 a.m.*)
- T2: Ah ok !
(Ah ok!)

Dieser Austausch zwischen zwei Teilnehmern veranschaulicht, wie nützlich die Erstsprache bei Anfängern im Fremdsprachenunterricht ist. In diesem Fall fällt auf, dass der Gebrauch des Französischen zum besseren Verständnis einer grammatischen Regel beiträgt. Im ersten Satz benutzt der Teilnehmer die Ausdrücke ‚Subjekt‘ und ‚Verb‘. Sein Tischnachbar versteht aber offensichtlich nicht, worum es geht. Am Ende des Gespräches werden ‚Subjekt‘ durch ‚I‘ und ‚Verb‘ durch ‚get up‘ ersetzt. In diesem Augenblick versteht der zweite Teilnehmer besser, wie er einen Satz mit einem Adverb der Häufigkeit bilden soll. Hätte er es verstanden, wenn sein Lehrer diese Regel in der Zielsprache erklärt hätte? Das ist sehr fraglich. Meiner Meinung nach hätte eine Erklärung auf Englisch Missverständnisse und im weiteren Sinne mehr Stress verursacht.

Die Kombination von Zusammenarbeit und Lernautonomie scheint eine angenehme und ruhige Lernumgebung zu fördern. Die Teilnehmer arbeiten, unterstützen sich und haben Spaß. Im Folgenden wird ein Gesprächsbeispiel wiedergegeben, das ich beobachtet habe:

- Teilnehmer 1: *What do you eat for breakfast?*
- Teilnehmer 2: *I eat a pizza with a fanta.*
- T1: Tu manges une pizza pour le déjeuner ? (**Rires**)
(Du isst eine Pizza zum Frühstück?) (**Lachen**)
- T2: Ah non! (**Rires**) Attends! Euh ... I eat a sandwich with a coffee.
(Ah nein! (**Lachen**) Warte mal! Hmm... Ich esse ein Sandwich mit Kaffee.)

Die Verwendung der Erstsprache ermöglicht in diesem Fall, eine merkwürdige Antwort hervorzuheben. Was der Teilnehmer 2 sagt, ergibt keinen Sinn. Deswegen bringt dies beide Teilnehmer zum Lachen. Dann versucht der zweite Teilnehmer, eine richtige

Antwort auf Englisch anzubieten. Dieses Beispiel zeigt, dass die Erstsprache die Atmosphäre auflockern kann, was die mündliche Übung unterhaltsamer macht.

7.6.3 Zeit- und Klassenmanagement

Aus persönlicher Sicht finde ich, dass die Anwendung von Flashcards einen Vorteil verschafft, was Zeit- und Klassenmanagement angeht. Da die Lerner sich selbst mit einer Aktivität beschäftigen, verfügt der Lehrer über mehr Zeit. Er kann infolgedessen im Klassenraum herumgehen und den schwächeren Lernern Hilfe leisten, die ihre spezifischen Bedürfnisse erfüllt.

7.7 Diskussion

Im Rahmen dieser Forschung wird die Nützlichkeit der Erstsprache als pädagogisches Hilfsmittel zur Bekämpfung der Sprechangst bei Anfängern im Fremdsprachenunterricht untersucht. Das Stegreifübersetzen wird als Ausgangspunkt zur Formulierung eines Versuchsverfahrens mit Flashcards betrachtet. Zunächst werden die Ergebnisse zusammengefasst und dann interpretiert. Schließlich werden die Begrenzungen der vorliegenden Untersuchungen sowie die Empfehlungen für weiterführende Forschungen vorgestellt.

7.7.1 Zusammenfassung der Ergebnisse

Die erste Untersuchung bringt Elemente in Bezug auf die FSVA ans Licht, die im theoretischen Teil bereits erklärt wurden: Der Fremdsprachenunterricht verursacht eine situationsspezifische Angst, deren Folgen u. a. das Selbstbild und das Selbstvertrauen der Lerner erschüttern. Daraus ergibt sich eine Kettenreaktion. Lerner empfinden ein Minderwertigkeitsgefühl, insbesondere beim Sprechen. Folglich fürchten sie sich vor einer negativen Beurteilung durch ihre Kommilitonen, beispielsweise durch Spott. Dieses Unbehagen wird noch schlimmer, wenn sie sich vor den anderen äußern müssen. Die FSVA wirkt sich ebenfalls negativ auf ihre Leistungsfähigkeit aus. Da die Angst den Zugang zu ihren Kenntnissen und Fähigkeiten verringert, sind sie nicht in der Lage, mit Tests und Prüfungen optimal umzugehen.

Es ist aber beruhigend festzustellen, dass nur eine Minderheit der Teilnehmer eine FSVA entwickelt hat. Dies weist darauf hin, dass der aktuelle Ansatz gut geeignet ist. Die Teilnehmer unserer Untersuchung geben jedoch an, dass in einem handlungsorientierten Unterricht mehr Wert auf die Verwendung der Erstsprache gelegt werden sollte. Ihrer Meinung nach nehme die Angst im FSU durch die Verwendung der Erstsprache an Intensität ab. Diese Analyse gilt jedoch lediglich für die Anfangsphase des Erlernens einer Fremdsprache.

Die Erstsprache trägt u. a. zum besseren globalen Verständnis und zum Aufbau eines angenehmen Lernklimas im Unterricht bei, stärkt die Gruppenkohäsion zwischen Lernern und gewährt dem Lehrer die Möglichkeit, Lernprobleme bei seinen Lernern zu identifizieren und sie dann zu bewältigen. Die Aussagen der Teilnehmer scheinen eine Debatte über die Nützlichkeit der Erstsprache zu eröffnen.

Die zweite Untersuchung beschäftigt sich mit der Verwendung der Erstsprache anhand von Flashcards, die in diesem Zusammenhang als eine Übersetzungsform betrachtet werden. Ziel ist zu beobachten, inwiefern dieses Lernverfahren die FSVA im Mündlichen verringern kann. Aufgrund der Ergebnisse des Fragebogens stellt sich heraus, dass ein Großteil der Teilnehmer die Flashcards für ein nützliches Hilfsmittel hält. Aus ihren Aussagen lassen sich verschiedene Rollen dieser Karten unterscheiden.

Dieses Verfahren ist unterhaltsam, was den Unterricht interessanter macht. Die Flashcards bieten eine Reihe von Musterbeispielen an. So verfügen die Lerner über richtige (Schlüssel-) Fragen und Antworten in der Erst- und Zielsprache, die sie jederzeit nachschlagen dürfen. Die Teilnehmer teilen mit, dass dies ihnen einerseits helfe, ihre Gedanken zu strukturieren. Andererseits seien sie immer sicher, dass sie mithilfe der Karten ihre Fehler korrigieren und die Qualität ihrer mündlichen Produktion verbessern können. Infolgedessen haben sie den Eindruck, sich die Fremdsprache besser anzueignen. Flashcards ermöglichen ihnen auch, den im Unterricht behandelten Stoff zu Hause zu wiederholen. Dementsprechend berichten sie, dass sie sich selbstsicherer und besser ausgerüstet für die kommenden Unterrichtsstunden fühlen. Schließlich argumentieren einige Teilnehmer, dass die Flashcards ihnen helfen, ihre Sprechfertigkeiten auszuüben und zu verbessern. Dies trage dazu bei, mit mündlichen Situationen im Unterricht besser umzugehen.

Im dritten Punkt *Beobachtungen* werden drei neue Anwendungen der Erstsprache herausgearbeitet. Flashcards fördern u. a. die Lernautonomie und die Zusammenarbeit durch Code-Switching. Dies bedeutet, dass Teilnehmer beide Sprachen (Französisch und Englisch) zur Erledigung der Aufgaben verwenden dürfen. Es fällt auf, dass sie zu bestimmten Zwecken auf die Erstsprache zurückgreifen. Dadurch übernehmen sie vermehrt Eigenverantwortung in ihrem Lernprozess und brauchen fast keine zusätzliche Hilfe ihres Lehrers. Innerhalb der gleichen kommunikativen Interaktion wechseln sie von ihrer Erstsprache zur Fremdsprache und umgekehrt. Diese Vorgehensweise bietet drei Vorteile: Die Teilnehmer stärken ihre sozialen Beziehungen durch gegenseitige Hilfe, sie überlegen sich ihre Fehler und sie bauen eine unterhaltsamere Lernumgebung auf (z. B. lachen sie zusammen).

7.7.2 Interpretation der Ergebnisse

In diesem Abschnitt werden die erzielten Ergebnisse mit den in der Literatur geteilten Konzepten verglichen.

Im Rahmen dieser Forschung bemerkt man zuerst, dass Sprechangst negative Auswirkungen nicht nur auf die Leistungsfähigkeit, sondern auch auf die sozialen Beziehungen innerhalb eines Klassenraums verursacht. MacIntyre (1995: 91) erklärt, dass die Angst den kommunikativen und sozialen Austausch zwischen Lernern beim Sprechen hemme. Die Ergebnisse der ersten Untersuchung stimmen damit überein. Erstens verwenden die Teilnehmer eine Sprache, deren linguistische Mechanismen sie noch nicht beherrschen. Sie empfinden dann das Bedürfnis, eine Äquivalenz in ihrer Erstsprache zu finden, was Keim nach (2003: 384) ein übliches Verfahren im FSU sei. Dies zeigt, dass Lerner in der Anfangsphase des Erlernens einer Fremdsprache nach einer Sicherheit auf der Ebene der Semantisierung suchen. Wenn der Lehrer ihnen das Zurückgreifen auf die Erstsprache untersagt, dann erhöht sich die kognitive Last, was zum Anstieg des Stresses und im weiteren Sinne der Angst führen kann.

Die Untersuchung hebt die Tatsache hervor, dass Anfänger ängstlicher werden, wenn sie nicht über (ausreichende) Vorbereitungszeit verfügen. Dies bestätigt, worauf Horwitz et al. (1986: 128) in ihrer Forschung hinweisen: Es könnte zu Verunsicherungen bei Erwachsenen kommen, wenn sie auf nichtspontane Denkvorgänge zum Kommunizieren zurückgreifen müssen. Nun hat die erste

Untersuchung aufgezeigt, dass das Ausmaß der Angst in allen Teilnehmergruppen (mit Jugendlichen und Erwachsenen) etwa ähnlich ist. Daraus kann man ableiten, dass nicht alle jüngeren Lerner in der Lage sind, spontane Botschaften im Mündlichen zu erzeugen. Ihren Lehrern obliegt es dann, diesen Parameter zur Unterrichtsgestaltung zu überdenken und einen der Lernaufgabe angemessenen Zeitraum einzuplanen.

Wie die Ergebnisse bei der FLCAS-Umfrage (Horwitz et al., 1986) schon betont haben, fühlen sich ängstliche Teilnehmer unbehaglich, wenn sie vor den anderen Lernern sprechen. Unsere Untersuchung stimmt damit überein und zeigt, dass die Betroffenen sich mit ihren Mitlernern vergleichen und ein Minderwertigkeitsgefühl empfinden. Dadurch wird deutlich, dass sie fest überzeugt sind, dass die anderen leistungsfähiger sind als sie. Sie fürchten sich vor dem Fehlermachen und vor Spott.

Die Antworten der Teilnehmer auf die offenen Fragen der Umfrage bestätigen die wesentliche Rolle der Erstsprache im Fremdsprachenunterricht für Anfänger. Wie von de la Fuente und Goldenberg (2020: 945) schon erwähnt, vergessen Lerner nicht ihre Erstsprache, sobald sie den Klassenraum betreten. Im theoretischen Teil wird erklärt, dass Anfänger unterbewusst aus der L2 in die L1 übersetzen und umgekehrt, auch wenn sie ein bilinguales Schulprogramm besuchen (Talamas et al., 1999, zitiert nach Horst et al., 2010: 333). Ich gehe davon aus, dass die Erstsprache ein unterschätztes Hilfsmittel ist. Zum Beweis geben etwa 70 % der Teilnehmer an, dass die Verwendung der Erstsprache die Angst im FSU mildert.

Unter anderem möchten einige Teilnehmer, dass ihr Lehrer Witze macht. Harbord (1992: 352-354) behauptet, dass der Humor zum Aufbau einer angstfreieren Lernatmosphäre beitrage. Wie auch von Décuré (2020: 38-40) erklärt, enthemme der Humor Lerner und stärke ihr Selbstwertgefühl sowie ihre Motivation. Dies bedeutet, dass Lehrer sich darum sorgen sollten, gute Lehrer-Lerner-Verhältnisse im Unterricht herzustellen.

Während die erste Untersuchung einen Überblick über den aktuellen Stand der FSVA im FSU sowie einige Denkanstöße über die Rolle der Erstsprache zur Bekämpfung dieser spezifischen Angstform anbietet, erforscht die zweite Studie ein weiteres Lehr- und Lernverfahren, das auf die Erstsprache durch Stegreifübersetzungsaktivitäten mithilfe von Flashcards zurückgreift.

Im Rahmen der Forschungsfrage werden Flashcards als pädagogisches Hilfsmittel zum Abbau der Sprechangst betrachtet. Nach Analyse des Fragebogens stellt es sich heraus, dass dieses Material positive Auswirkungen auf die gesamte Stimmung im Klassenraum hat. Flashcards werden von den Teilnehmern für eine Spielart gehalten, die die Unterrichtsstunde lustiger und infolgedessen weniger langweilig macht. Einige von ihnen geben auch an, dass sie so besser lernen und ihre Kenntnisse vervollkommen. Dies bestätigt, was von Biggs (2003) und Tagg (2003) (beide zitiert nach Senzaki et al., 2017: 354) erklärt wurde: Ein tiefgreifendes Lernen (*deep learning*) wird mit angenehmem Lernen assoziiert.

Flashcards sind nicht nur Papierschnipsel. Sie spielen eine wichtige Rolle bei der Vorbereitung der Teilnehmer auf authentische mündliche Situationen. In dieser Hinsicht stimme ich Senzaki et al. (2017: 355) zu: Flashcards sind eine Scaffolding-Technik. Ich würde sogar behaupten, dass es sich dabei eher um ein Verfahren handelt. Flashcards können tatsächlich auf vielfältige Weise eingesetzt werden. In dieser Arbeit geht es beispielsweise darum, Karten auf Französisch mit ihren englischen Äquivalenzen zu assoziieren und gesteuerte Dialoge zu erstellen. Dabei verfügen die Teilnehmer über Ideen, Fragen und Antworten, auf die sie alleine nicht gekommen wären. Sie müssen sich daher nicht darum sorgen und können sich unmittelbar auf die Sprache selbst konzentrieren. Mithilfe der Karten wissen sie, was sie sagen sollen (alle Ausgangsinformationen erscheinen in ihrer Erstsprache) und wie sie die Botschaft in der anderen Sprache äußern sollen (alle Erklärungen und Ratschläge befinden sich auch in der Erstsprache auf der Rückseite).

Es lässt sich auch beobachten, dass ein Großteil der Teilnehmer die strukturierende Wirkung der Karten schätzt. Es handelt sich nicht um isolierte, künstlich konstruierte Sätze wie in der Grammatik-Übersetzungsmethode. Der Inhalt ist dem Sprachniveau der Lerner und dem in der Unterrichtsstunde behandelten Thema angepasst. Die Lerner gehen mit Musterbeispielen um, die richtige und vollständige Informationen in kontextualisierten Fragen und Sätzen anbieten. Wenn die Flashcards „didaktisch manipuliert [und angepasst] werden“, bilden sie die Grundlage für einen „sicheren und vertrauensstiftenden“ Unterricht (Keim, 2003: 385-386). Darüber hinaus haben Lerner ständigen Zugang zu Informationen auf beiden Seiten der Karten, die sie jederzeit nachschlagen dürfen. Dieser Aspekt wird von ihnen als ein zusätzlicher Vorteil der Flashcards betrachtet, der ihnen hilft, sich entspannter zu fühlen. So haben einige

Teilnehmer den Eindruck, dass sie authentische Sprechsituationen durch die Verwendung von Flashcards wirksamer vorbereiten können und dadurch besser damit umgehen können.

Um die Lerner-Lerner-Verhältnisse zur Erstellung einer angenehmen Lernumgebung zu fördern, werden Flashcards in Gruppenaktivitäten umgesetzt. Laut der Literatur fördern Gruppenarbeiten soziale Grundprinzipien wie Freundschaft und Solidarität (Sampson, 2010: 7-8). Meine Beobachtungen stimmen damit überein. Wie Sampson (2010: 7-8) habe ich in der zweiten Untersuchung bemerkt, dass die Erstsprache den Teilnehmern ermöglicht, in Ruhe zu diskutieren, Ideen über die Aktivität leichter auszutauschen, gemeinsam zu lachen und schließlich ihre Beziehungen zu stärken. Darüber hinaus stimme ich Keim (2003: 387-388) zu, die das Stegreifübersetzen als Ausgangspunkt eines metakognitiven Prozesses betrachtet. Der Austausch im Punkt 7.3.2. veranschaulicht dies: Die zwei Lerner überlegen gemeinsam, wie sie das Häufigkeitsadverb in dem Satz benutzen können. Man bemerkt, dass sie Lernstrategien entwickeln: In der Erstsprache vergleichen sie die französische und die englische Satzstruktur und stellen fest, dass sie nicht dieselbe in beiden Sprachen ist. Einer der beiden Lerner greift sogar auf eine Metasprache zurück, denn er merkt, dass der andere seine erste Erklärung nicht versteht. Er beschließt daraufhin, die Erklärung zu wiederholen, diesmal mit einfachen und konkreten Begriffen (z. B. wird der Begriff *Subjekt* durch das Personalpronomen *I* ersetzt).

Flashcards ermöglichen es auch, drei weitere Vorteile der Erstsprache hervorzuheben, die im theoretischen Teil der vorliegenden Arbeit nicht erwähnt wurden. Erstens handelt es sich um ein besonders gut geeignetes Material zur Förderung des Lernens zu Hause. Lerner sind in der Lage, ihre Lernergebnisse selbst einzuschätzen und dadurch ihre eigenen Stärken und Schwächen zu erkennen. Flashcards können auch als ein Instrument betrachtet werden, das die Lernautonomie bei Lernern fördert. Da sich alle Informationen und Ratschläge auf den Karten befinden, verfügen Lerner über alle Mittel zur Erledigung der Aufgabe. So übernehmen sie Eigenverantwortung in ihrem Lernprozess. Schließlich wird die Klassendynamik durch die Anwendung von Flashcards völlig verändert. Lerner arbeiten selbstständig mit ihren Tischnachbarn und sind nicht mehr vom Lehrer abhängig. Dieser steuert nicht länger den Unterricht oder die Gespräche. Er übernimmt eine andere Rolle als Helfer. Er hilft seinen Lernern und sorgt dafür, dass die Aktivitäten problemlos ablaufen.

7.7.3 Begrenzungen der Untersuchungen

Diese Untersuchungen weisen hauptsächlich drei Begrenzungen auf, die hervorgehoben werden sollen: die Anzahl der Teilnehmer (besonders in der zweiten Studie), die Dauer der Untersuchungen und die mögliche soziale Erwünschtheit der Antworten der Teilnehmer.

Die erste Begrenzung betrifft die Anzahl der Teilnehmer. Zwar umfasst die Umfrage 170 Beteiligte, aber man hätte mehr Anfänger zur Teilnahme an der Studie auffordern können, um die Untersuchungsqualität noch weiter zu erhöhen. Der Fragebogen beruht aber lediglich auf den Antworten von 15 Lernern. Es ist daher nicht möglich, die Beobachtungen und die erzielten Ergebnisse auf alle Anfänger im FSU zu verallgemeinern.

Zweitens wurden die Untersuchungen nur einmal im Schuljahr durchgeführt. Zur Optimierung der gesamten Studie hätten die Lerner in dem gleichen Semester oder Jahr mehrmals befragt werden sollen. So hätte man die Wirksamkeit der Flashcards auf den Angstgrad bei mündlichen Aktivitäten weiter untersuchen können.

Schließlich betrifft die dritte Begrenzung die mögliche soziale Erwünschtheit der Antworten der Teilnehmer. In beiden Untersuchungen waren die Teilnehmer im Beisein ihres Lehrers. Dies könnte einige Ergebnisse verfälscht oder die Antworten beeinflusst haben. Es hätte externe Prüfer geben müssen, die keine Verbindung zu den Teilnehmern haben, um die Validität der Forschung zu erhöhen.

7.7.4 Empfehlungen für weiterführende Forschungen

Meiner Meinung nach hebt die vorliegende Arbeit mindestens zwei Denkanstöße für weitere Forschungen hervor.

Die Untersuchungen zeigen auf, dass es einen kausalen Zusammenhang zwischen dem Ausmaß der Angst bei Anfängern im Mündlichen und dem Gebrauch der Fremdsprache gibt. Je mehr die Erstsprache in den Hintergrund gedrängt wird, desto mehr Angst oder zumindest Stress und Unbehagen werden dadurch erzeugt. Es wäre interessant zu erforschen, ob der Gebrauch der Erstsprache im FSU nicht weitere praktische Anwendungen zum Abbau der FSVA haben könnte. Ist es zum Beispiel

wesentlich, dass die Anweisungen der Übungen in der Fremdsprache geschrieben werden, da sie in Tests und Prüfungen ohnehin in der Erstsprache formuliert werden?

Ich eröffne ebenfalls die Debatte über den Platz des Übersetzens und in diesem Fall des Stegreifübersetzens im FSU. Es wird in der Theorie und im empirischen Teil gezeigt, dass Lerner in Anfängerkursen dazu tendieren, nach Äquivalenzen zwischen der Fremdsprache und ihrer Erstsprache zu suchen. Dabei handelt es sich bei ihnen um ein Bedürfnis. Es beruhigt sie und hilft ihnen dabei, ihre Gedanken zu strukturieren, ihre Leistungsfähigkeit zu erhöhen und trägt dazu bei, selbstbewusster zu werden und sich besser darauf vorzubereiten, mit authentischen Handlungen umzugehen. Der Gebrauch von Flashcards ist eine Möglichkeit unter vielen, um das Stegreifübersetzen zu nutzen. Andere Anwendungsmöglichkeiten sollten daher erforscht werden, um die Ergebnisse dieser Arbeit zu bestätigen, zu verfeinern oder zu widerlegen.

8 Fazit

Die vorliegende Abschlussarbeit geht auf die Angst und insbesondere auf die Sprechangst im Fremdsprachenunterricht ein. Im Rahmen der Literaturrecherche über dieses Thema stellt sich heraus, dass diese Emotion negative Auswirkungen auf Anfänger hat. Die Betroffenen trauen sich nicht, das Wort vor anderen zu ergreifen, und befürchten eine negative Beurteilung durch ihre Kommilitonen. Angst beeinträchtigt ebenso das Selbstbewusstsein, was zu Unsicherheit und Verlust von Selbstvertrauen führen kann. Darüber hinaus wirkt sich die Angst negativ auf die Leistungsfähigkeit aus. Aus kognitiver Sicht schränkt sie den Zugang zu Kenntnissen und Fähigkeiten der Lerner ein. Folglich sind diese nicht in der Lage, mit mündlichen Aufgaben optimal umzugehen.

Die erste Untersuchung skizziert den Stand der Fremdsprachenverwendungsangst im heutigen Bildungswesen. Obwohl die Stichprobe (insgesamt 170 französischsprachige Teilnehmer) relativ gering war, muss festgestellt werden, dass die Mehrheit der Befragten entweder ein niedriges oder ein annehmbares Ausmaß von Angst empfand. Lediglich 14 % (24 Teilnehmer) von ihnen bekamen im FSU Angst. Nach Analyse der Umfragedaten lassen sich Unterrichtssituationen identifizieren, die bei den ängstlichsten Teilnehmern Angst erzeugten. Es wird hervorgehoben, dass der FSU einen besonders negativen Einfluss auf das Selbstbewusstsein der Betroffenen ausübte. Diese entwickelten ein Minderwertigkeitsgefühl und gingen davon aus, dass die anderen besser als sie sind. Dies führte zu einem Angstgefühl als unmittelbare emotionale und psychische Reaktion. Infolgedessen fürchteten sich die Betroffenen davor Fehler zu machen sowie vor Schulversagen und mündlichen Aufgaben, wie öffentlichen Vorstellungen oder Gesprächen im Plenum. Je mehr die Betroffenen aufgefordert wurden, spontane Antworten anzugeben, desto ängstlicher wurden sie.

Aus diesen Gründen wird die Hypothese aufgestellt, dass die Anwendung der Erstsprache im Fremdsprachenunterricht die Intensität der Angst mildern würde. Die Literatur (vgl. Kapitel 3) und die erzielten Ergebnisse der ersten Untersuchung stimmen miteinander überein. Die Erstsprache trägt u. a. zum besseren globalen Verständnis und zum Aufbau eines angenehmen Lernklimas im Unterricht bei, stärkt die Gruppenkohäsion zwischen Lernern und gewährt dem Lehrer die Möglichkeit,

Lernprobleme bei seinen Lernern leichter zu identifizieren und zu bewältigen. Die Aussagen der Teilnehmer scheinen eine Debatte über die Nützlichkeit der Erstsprache zu eröffnen.

Anschließend wurde untersucht, ob das Stegreifübersetzen (mithilfe von Flashcards) bei einem Anfängerunterricht ein geeignetes Lehrverfahren zum Abbau des Angstgrads darstellt. Dabei verfügten Lerner als Ausgangspunkt der Übung über ihre Erstsprache. Sie sollten dann die Informationen in die Zielsprache übertragen. Aufgrund der in der Literatur erhaltenen Informationen und der Hauptziele des GER (Förderung der sozialen Beziehungen, Einbettung in authentische kommunikative (Sprech-)Handlungen, Entwicklung von Sprachstrategien und eine aktive Beteiligung am Unterricht) wurden die Stegreifübersetzungsaufgaben in Zweiergruppen durchgeführt. In dieser Arbeit werden Flashcards als eine der Vorgehensweisen betrachtet, um das SÜ im FSU einzusetzen.

Die Daten der zweiten Untersuchung zeigen, dass das SÜ als Lehrform mehrere Vorteile für (ängstliche) Anfänger bietet. Flashcards machen den Unterricht unterhaltender und interessanter. Sie schlagen eine Reihe von Musterbeispielen vor, die den Teilnehmern dabei helfen, ihre Gedanken besser zu strukturieren. Außerdem bearbeiten die Beteiligten Inhalte, die sie gänzlich verstehen, was die Übertragung von Ideen in die Zielsprache erleichtert. Da lexikalische und insbesondere grammatische Ratschläge auf der Rückseite jeder Karte stehen, können Lerner autonom arbeiten, ihre eigenen Fehler selbst verbessern und die Qualität ihrer mündlichen Produktion erhöhen. Flashcards stellen zudem ein Lernmaterial dar, das die Aneignung einer Fremdsprache zu Hause fördert. Die Teilnehmer gaben an, dass sie mündliche Situationen für die nächsten Unterrichtsstunden besser vorbereiten und dadurch ihre Sprechfertigkeiten besser ausüben. Sie argumentierten, dass solche Lernbedingungen zum Aufbau einer angenehmen Lernumgebung beitragen.

Es wurde ebenfalls beobachtet, dass der Einsatz des SÜ mithilfe von Flashcards die Zusammenarbeit, die Eigenverantwortung jedes Teilnehmers in seinem individuellen Lernprozess sowie die freundliche kommunikative Interaktion förderte. Die Teilnehmer schienen beruhigter zu sein und Spaß zu haben.

Abschließend hat die vorliegende Arbeit die Frage in Bezug auf die Rolle der Erstsprache sowie des Stegreifübersetzens beim Aufbau eines angstfreieren Unterrichtsklimas untersucht. Die Ergebnisse legen die Vermutung nahe, dass die Anwendung der Erstsprache sowie ihr Einsatz in Stegreifübersetzungsaufgaben mithilfe von Flashcards wirksam ist, um den Angstgrad bei ängstlichen Lernern in mündlichen Übungen zu mildern. Darüber hinaus trägt diese Lehr- und Lernform zur Erhöhung der Leistungsfähigkeit (im Klassenraum und zu Hause) und des Selbstbewusstseins sowie zur Förderung der Zusammenarbeit bei.

Das Stegreifübersetzen wird in dieser Arbeit als ein pädagogisches Hilfsmittel zur Ergänzung der Handlungsorientierung betrachtet. Ziel ist jedoch nicht, diese Vorgehensweise als eine Methode oder als einen Ansatz darzustellen. Vielmehr geht darum, einerseits die Verwendung der Erstsprache bei Lehrern zu ‚entdämonisieren‘ und andererseits ihre Vorteile im Fremdsprachenunterricht aufzuzeigen. In diesem Fall wird sie als ein zusätzliches Lehr- und Lernverfahren zum Abbau der Sprechangst betrachtet.

9 Literaturverzeichnis

- Agrifoglio, Marjorie (2004). „Sight Translation and Interpreting – A comparative analysis of constraints and failures“. In *Interpreting* 6: 1, 43-67.
- Ahrenholz, Bernt (2008). „Erstsprache – Zweitsprache – Fremdsprache“. In Ahrenholz, Bernt und Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.) *Deutsch als Zweitsprache*, Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler, 3-16.
- Anderson, Lorin W.; Krathwohl, David R. et al. (2001). „A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing – A Revision of Bloom’s Taxonomy of Educational Objectives“, Abridged Edition, Addison Wesley Longman.
- Anthony, Edward M. (1963). „Approach, Method, and Technique“. In *ELT Journal*, Volume XVII, Issue 2, 63-67.
- Arencibia Guerra, Lastenia; Müller, Natascha (2009). „Code-switching bei bilingualen Kindern“. In Röhner, Charlotte; Henrichwark, Claudia; Hopf, Michaela (Hrsg.) *Europäisierung der Bildung – Konsequenzen und Herausforderungen für die Grundschulpädagogik*, Jahrbuch Grundschulforschung, VS Verlag für Sozialwissenschaften, 1. Auflage, 103-107.
- Ascher, Claudia (2019). „Übersetzen im Fremdsprachenunterricht“. In *Porto: FLUP*, 25-43.
- Atkinson, David (1987). „The mother tongue in the classroom: a neglected resource?“. In *ELT Journal*, Vol. 41, No. 4, 241-247.
- Baur, Nina; Udo, Kelle; Udo, Kuckartz (2017). „Mixed Methods – Stand der Debatte und aktuelle Problemlagen“. In *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Boysen, Julia (2013). „Grundlagen zur mehrsprachigen Sozialisation“. In Michalak, Magdalena und Kuchenreuther, Michaela (2013), *Grundlagen der Sprachdidaktik Deutsch als Zweitsprache*, Schneider Verlag Hohengehren GmbH, 27-56.
- Bundesverband Legasthenie und Dyskalkulie (2018). „Legasthenie in der Schule – Handreichungen für Lehrkräfte“, Bundesverband Legasthenie und Dyskalkulie e. V., 5. Auflage, Bonn.

- Burwitz-Melzer, Eva (2022). „Not the Icing, but the Cake: Feedback, Motivation und komplexe Lernaufgaben“. In Burwitz-Melzer, Eva; Riemer, Claudia; Schmelter Lars (Hrsg.) *Feedback beim Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen – Arbeitspapiere der 42. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*, Narr Francke Attempto Verlag, Tübingen, 11-20.
- Butzkamm, Wolfgang (2007). „Schwache Englischleistungen – woran liegt's? Glanz und Elend der Schule oder die Wirklichkeit des Fremdsprachenschülers“. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 12 (1) (abgerufen am 5. Juli 2023 von <https://core.ac.uk/download/pdf/267972245.pdf>).
- Butzkamm, Wolfgang; Caldwell, John A. W. (2009). „The Bilingual Reform: A Paradigm Shift in Foreign Language Teaching“. Tübingen: Naar Studienbücher.
- Cedefop – Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung (2009). „Der Perspektivwechsel hin zu Lernergebnissen – Politik und Praxis in Europa“, Luxembourg: Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union (abgerufen am 24. Juli 2023 von https://www.cedefop.europa.eu/files/3054_de.pdf).
- Conseil de l'Europe (2018). „Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues Étrangères : Apprendre, Enseigner, Évaluer (Volume Complémentaire avec de Nouveaux Descripteurs)“. In *Council of Europe – Conseil de l'Europe*.
- Conseil de l'Europe (n. d.). „Histoire et contexte de développement du CECR“. In *Council of Europe – Conseil de l'Europe* (abgerufen am 16. Oktober 2022 von <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages/history>).
- Cook, Guy (2010). „Translation in Language Teaching: An Argument for Reassessment“, Oxford University Press, Oxford.
- Cook, Vivian (2008). „Second Language Learning and Language Teaching“, London, fourth edition, Routledge.
- Dailey-O'Cain, Jennifer; Liebscher, Grit (2009). „Teacher and Student Use of the First Language in Foreign Language Classroom Interaction: Functions and Applications“. In *First Language Use in Second and Foreign Language Learning, Multilingual Matters*, Chapter 7, 131-144.
- Decke-Cornill, Helene; Küster, Lutz (2010). „Fremdsprachendidaktik: Eine Einführung“. Gunter Narr Verlag, 1. Edition.

- Décuré, Nicole (2020). „Une promenade ensoleillée : la place de l'humour et du rire dans l'enseignement des langues“. In *Etudes en didactique des langues*, 2015, hUMOUR, 25, pp.37-54 (abgerufen am 5. Juli 2023 von <https://shs.hal.science/halshs-02952573/document>).
- Déjean Le Féal, Karla (1999). „Konsektivdolmetschen“. In *Interpréter pour traduire*, Didier Érudition, Paris, 304-307.
- de la Fuente, María J.; Goldenberg, Carola (2020). „Understanding the role of the first language (L1) in instructed second language acquisition (ISLA): Effects of using a principled approach to LA in the beginner foreign language classroom“. In *Language Teaching Research*, Vol. 26, No. 5, 943-962.
- Delius, Katharina et al. (2021). „Handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht: Zur Einführung in den Band und zum Stand der Forschung“ In *Handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht empirisch, Studien zu schulischen und universitären Lehr-/ Lernkontexten*, Universitätsverlag Göttingen 2021, Göttinger Schriften zur Englischen Philologie, Band 14, 7-26.
- De Smet et al. (2018). „Classroom anxiety and enjoyment in CLIL and non-CLIL: Does the target language matter?“. In *Studies in Second Language Learning and Teaching*, Vol. 8, no 1, 47-71.
- Dragsted, Barbara; Hansen, Inge Gorm (2009). „Exploring Translation and Interpreting Hybrids. The Case Of Sight Translation“. In *Meta*, 54 (3), 588-604.
- Europäische Union (2012). „Vertrag über die Arbeitsweise der Europäischen Union (konsolidierte Fassung)“ (abgerufen am 16. Juli 2023 von <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:12012E/TXT:de:PDF>).
- Europarat (1954). „Europäisches Kulturabkommen“. In *Sammlung Europäischer Verträge – Nr. 18*, Paris, 19.XII. (abgerufen am 8. August von <https://rm.coe.int/16800645a1>).
- Europarat (2001). „Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen (GER): lernen, lehren und beurteilen“, Berlin München, Langenscheidt KG, ISBN 3-468-49469-6.
- Fédération Wallonie-Bruxelles (2018). „Décret Missions du 24 juillet 1997 (mise à jour du 09 octobre 2018) – Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre“. In *enseignement.be.*, abgeänderte Version vom 9. Oktober 2018 (abgerufen am 19. Oktober 2022 von http://www.enseignement.be/index.php?page=23827&do_id=401).

- Fédération Wallonie-Bruxelles, (2023). „Epreuve externe certificative – CE1D“. In *Enseignement.be* (abgerufen am 28. Mai 2023 von <http://www.enseignement.be/index.php?page=26247&navi=3057#qui>).
- Foolen, Ad; Lüdtkte, Ulrike; Schwarz-Friesel, Monika (2012). „Kognition und Emotion“. In Otto, Braun; Lüdtkte, Ulrike (Hrsg.) *Sprache und Kommunikation – Behinderung, Bildung, Partizipation*. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik, Kohlhammer, Band 8, 213-229.
- Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen – GER (2001) (abgerufen am 16. Juli 2023 von <https://www.europaeischer-referenzrahmen.de/>).
- Genau, Lea (2022). „Mixed-Methods richtig in deiner Abschlussarbeit anwenden“. In *Scribbr* (abgerufen am 20. Juli 2023 von <https://www.scribbr.de/methodik/mixed-methods/>).
- Genau, Lea (2023). „Qualitative und quantitative Forschung im Vergleich“. In *Scribbr* (abgerufen am 20. Juli 2023 von <https://www.scribbr.de/methodik/qualitative-forschung-quantitative-forschung/>).
- Gile, Daniel (2009). „Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training“, Revision edition, John Benjamins Publishing.
- Gregersen, Tammy S. (2003). „To Err Is Human: A Reminder to Teachers of Language-Anxious Students“. In *Foreign Language Annals*, Vol. 36, 25-32.
- Gregersen, Tammy; MacIntyre, Peter D.; Meza, Mario D. (2014). „The Motion of Emotion: Idiodynamic Case Studies of Learners’ Foreign Language Anxiety“. In *The Modern Language Journal*, Vol. 98, No. 2, 574-588.
- Guidère, Mathieu (2016). „Introduction à la traductologie – Penser la traduction : hier, aujourd’hui, demain“. In *Traducto*, de Boeck supérieur.
- Hall, Graham; Cook, Guy (2012). „Own-language use in language teaching and learning“. In *Language Teaching*, Cambridge University Press, Vol. 45, No. 3, 271-308.
- Hänsel, Frank; Baumgärtner, Sören D.; Kornmann, Julia M.; Ennigkeit, Fabienne (2016). „Sportpsychologie“, Springer-Lehrbuch.
- Harbord, John (1992). „The use of the mother tongue in the classroom“. In *ELT Journal*, Vol. 46, No. 4, 350-355.
- Harmer, Jeremy (2015). „The Practice of English Language Teaching“, Pearson Education Limited, 5th edition, 54-66.

- Hammer, Lisa Marie (2019). „Didaktische Methoden zur Gestaltung einer angstfreien Unterrichtsatmosphäre beim Sprachenlernen“. In Unger-Ullman, Daniala (Hrg.) *treffpunkt sprachen (Zentrum für Sprache, Plurilingualismus und Fachdidaktik)*, Uni Graz (abgerufen am 4. Juli 2023 von https://static.uni-graz.at/fileadmin/Treffpunktsprachen/Fachdidaktik/Projekte/PDF_Artikel_Publikationen/Leitfaden_Angst_beim_Sprachenlernen_Lisa_Hammer.pdf).
- Horst, Marlise; White, Joanna; Bell, Philippa (2010). „First and second language knowledge in the language classroom“. In *International Journal of Bilingualism*, 14 (3), 331-349.
- Horwitz, Elaine K.; Horwitz, Michael B.; Cope, Joann (1986). „Foreign Language Classroom Anxiety“. In *The Modern Language Journal*, Summer, Vol. 70, No. 2, 125-132.
- Horwitz, Elaine K. (2001). „Language anxiety and achievement“. In *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, Cambridge University Press, 112-126.
- House, Julianne (2001). „Übersetzen und Deutschunterricht“. In *Deutsch als Fremdsprache – Ein internationales Buch* (1. Halbband), Berlin, New York, Walter de Gruyter, 258-268.
- Keim, Lucrecia (2003). „Übersetzung im DaF-Unterricht“. In *Info DaF* 30, 4, 383-394.
- Königs, Frank G. (2001). „Übersetzen“. In *Deutsch als Fremdsprache – Ein internationales Buch* (2. Halbband), Berlin, New York, Walter de Gruyter, 955-962.
- Kniffka, Gabriele; Siebert-Ott, Gesa (2009). „Deutsch als Zweitsprache: lehren und lernen“, Verlag Ferdinand Schöningh, 2. Auflage.
- Kniffka, Gabriele (2013). „Scaffolding – Möglichkeiten, im Fachunterricht sprachliche Kompetenzen zu vermitteln“. In Michalak, Magdalena; Kuchenreuther, Michaela (Hrgs.) *Grundlagen der Sprachdidaktik Deutsch als Fremdsprache*, Schneider Verlag Hohengehren, 208-225.
- Kniffka, Gabriele (2017). „Scaffolding ist ein sprachliches Gerüst“. In *Goethe Institut* (abgerufen am 10. Juli 2023 von <https://www.goethe.de/ins/br/de/spr/mag/20959286.html>).
- Lambert, Sylvie (2004). „Shared Attention during Sight Translation, Sight Interpretation and Simultaneous Interpretation“. In *Meta*, Vol 49, No 2, 294-306.
- Lavric, Eva (2002). „Zur Rolle der Muttersprache im Fremdsprachenunterricht – Eine empirische Untersuchung“. In Fill, Alwin; Penz, Hermine; Trampe, Wilhelm (Hrsg.) *Colourful green ideas. Akten des Symposiums 30 Jahre „Sprache und Ökologie“*, Peter Lang, 195-218.

- Lederer, Marianne (1973). „Transcoder ou Réexprimer“. In *Interpréter pour traduire*, Didier Érudition, Paris, 15-36.
- Lederer, Marianne (1982). „La Traduction Simultanée“. In *Interpréter pour traduire*, Didier Érudition, Paris, 136-162.
- Levine, Glenn S. (2003). „Student and Instructor Beliefs and Attitudes about Target Language Use, First Language Use, and Anxiety: Report a Questionnaire Study“. In *The Modern Language Journal*, Vol. 87, No. 3, 343-364.
- Levine, Glenn S. (2014). „Principles for code choice in the foreign language classroom: A focus on grammaring.“ In *Language Teaching*, Vol. 47, No. 3, 332-348.
- López, Javier Suso (2020). „La méthode Berlitz : entre méthode naturelle et méthode directe“. In *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 64-65 (abgerufen am 16. Juli 2023 von <http://journals.openedition.org/dhfiles/7868>).
- Lutjeharms, Madeline. (2003). „Die Rolle der Übersetzung in die Ausgangssprache für den Wortschatzerwerb in der Fremdsprache“. In *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 8(2/3), 128-139 (abgerufen am 6. Mai 2023 von <https://core.ac.uk/download/pdf/267971901.pdf>).
- MacIntyre, Peter D.; Gardner, Robert C. (1991). „Language Anxiety: Its Relationship to Other Anxieties and to Processing in Native and Second Languages“. In *Language Learning*, Vol. 41, no. 4, 513-534.
- MacIntyre, Peter D. (1995). „How Does Anxiety Affect Second Language Learning? A Reply to Sparks and Ganschow“. In *The Modern Language Journal*, Spring, Vol. 79, No. 1, 90-99.
- Martinez, Pierre (2014). „L'approche communicative“. In *La Didactique des Langues Étrangères*, PUF, chapitre 3, 71-87.
- Microsoft 365-Support (n. d.). „Erstellen eines Kastengrafikdiagramms“. In *Microsoft* (abgerufen am 29. November 2022 von <https://support.microsoft.com/de-de/office/erstellen-eines-kastengrafikdiagramms-62f4219f-db4b-4754-aca8-4743f6190f0d>).
- Moore, Paul J. (2013). „An Emergent Perspective on the Use of the First Language in the English-as-a-Foreign-Language Classroom“. In *The Modern Language Journal*, Vol. 97, No. 1, 239-253.
- Miyatsu, Toshiya; Nguyen, Khuyen; McDaniel, Mark A. (2018). „Five Popular Study Strategies: Their Pitfalls and Optimal Implementations“. In *Perspectives on Psychological Science*, Vol. 13 (3), 390-401.

- Nation, Paul (2003). „The role of the first language in foreign language learning“. In *Asian EFL Journal*, Vol. 15, 1-8.
- Nation, I. S. Paul (2020). „Learning Vocabulary in Another Language“, Cambridge University Press, third edition.
- Nerlicki, Krzysztof; Riemer, Claudia (2012). „Sprachverwendungsangst im interkulturellen Vergleich – Auf der Suche nach ihren universellen und lernkontextspezifischen Ursachen“. In *Deutsch als Fremdsprache, Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Faches Deutsch als Fremdsprache*, Langenscheidt (2. Quartal/Heft 2 – 49. Jahrgang), 88-98.
- Odendahl, Wolfgang (2016). „Blattdolmetschen als Möglichkeit zur Integration von Dolmetschertraining in den Mittelstufenunterricht“. In *Info DaF* 1, 21-43.
- Organization for Economic Cooperation and Development – OECD (2020). PISA 2018 Results (Volume V): „Effective Policies, Successful Schools“, OECD Publishing, Paris (abgerufen am 10. Oktober 2022 von <https://doi.org/10.1787/ca768d40-en>).
- Pape, Hans-Christian (2013). „Furcht, Angst, Angsterkrankungen“. In *Neuroforum (Organ der Neurowissenschaftlichen Gesellschaft) – Perspektive der Hirnforschung*, Springer Spektrum, 3.13, 90-91 (abgerufen am 23. Juni 2023 von <https://www.nwg-info.de/sites/nwg-info.de/files/media/pdf/neuroforum/2013-3.pdf>).
- Parlament der Deutschsprachigen Gemeinschaft (2009). „31. August 1998 – Dekret über den Auftrag an die Schulträger und das Schulpersonal sowie über die allgemeinen pädagogischen und organisatorischen Bestimmungen für die [Regel- und Förderschulen]“, abgeänderte Version durch Artikel 129 des Dekretes vom 11. Mai 2009 (abgerufen am 6. August 2023 von <https://pdg.be/portaldata/4/resources/downloads/koordek/1998-08-31.pdf>).
- Plaumann, Martina; Busse, Anja; Walter, Ulla (2006). „Grundlagen zu Stress“. In *Stress? Ursachen Erklärungsmodelle und präventive Ansätze*, KKH Kaufmännische Krankenkasse (Hrsg.), Springer Medizin Verlag, Heidelberg, 4-12.
- Pöschhaker, Franz (1999). „Simultandolmetschen“. In *Handbuch Translation*, Zweite, verbesserte Auflage, Stauffenburg Verlag, 301-304.
- Prunč, Erik (2002). „Einführung in die Translationswissenschaft – Band 1. Orientierungsrahmen“. Institut für Translationswissenschaft: Graz, 2. erweiterte und verbesserte Auflage.
- Puren, Christian (2006). „Les tâches dans la logique actionnelle“. In *Le Français dans le Monde*, n° 347, 80-81.

- Puren, Christian (2009). „Variations sur la perspective de l’agir social en didactique des langues-cultures étrangères“. In *APLV (Association française des Professeurs de Langues Vivantes)* (abgerufen am 28. Oktober 2002 von <https://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1888>).
- Reiss, Katharine; Vermeer, Hans (1984). „Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie (Linguistische Arbeiten)“, Max Niemeyer Verlag Tübingen.
- Renard, Oliver Yves Alain; Milt, Kristiina (2023). „Sprachenpolitik“ (abgerufen am 16. Juli 2023 von <https://www.europarl.europa.eu/factsheets/de/sheet/142/language-policy>).
- Riehl, Claudia M. (2019). „Code-Switching“. In *Sprache im Fach*, München, Eichstätt, 1-3.
- Roche, Jörg (2008). „Fremdsprachenerwerb, Fremdsprachendidaktik – 2., überarbeitete und erweiterte Auflage“, UTB basics, A. Francke Verlag Tübingen und Basel.
- Roche, Jörg; Öveges, Enikő; Ballweg, Sandra (2018). „Unterrichtsmanagement“, Tübingen, Band 6, Narr Francke Attempto, 9-26; 43-60.
- Russel, Victoria (2020). „Language Anxiety and the online learner“. In *Foreign Language Annals*, 1-15.
- Salmona Madriñan, Mara, (2014). „The Use of First Language in the Second-Language Classroom: A Support for Second Language Acquisition“. In *Gist Education and Learning Research Journal*, 9, 50-66.
- Salomo, Dorothé (2017). „Fremdsprachenlernen in der Sekundarstufe“ (abgerufen am 4. Juli 2023 von <https://www.goethe.de/de/spr/unt/kum/jug/jla/20392150.html>).
- Sampson, Andrew (2010). „Lerner code-switching versus English only“. In *ELT Journal*, Vol. 66, No. 3, 1-11.
- Schuster, Beate (2017). „Angststörungen und Prüfungsangst“. In *Pädagogische Psychologie – Lernen, Motivation und Umgang mit Auffälligkeiten*, Springer, Kapitel 7, 161-182.
- Senzaki, Sawa; Hackathorn, Jana; Appleby, Drew C.; Gurung, Regan A. R. (2017). „Reinventing Flashcards to Increase Student Learning“. In *Psychology Learning & Teaching*, Vol. 16 (3), 353-368.
- Service général de l’Enseignement (2020). „Programme d’études Langues Modernes – 501/2020/240 – Enseignement secondaire ordinaire – 1er degré commun“ (abgerufen am 22. April 2023 von <https://www.wallonie-bruxelles-enseignement.be/progr/501-2020-240.pdf>).

- Shreve, Gregory M.; Lacruz, Isabel; Angelone, Erik (2010). „Cognitive effort, syntactic disruption, and visual interference in a sight translation task“. In *Translation and Cognition*, John Benjamins Publishing Company, 63-84.
- Snell-Hornby, Mary (1999). „Translationswissenschaftliche Grundlagen: Was heißt eigentlich Übersetzen?“. In *Handbuch Translation*, Zweite, verbesserte Auflage, Stauffenburg Verlag, 37-38.
- Statista (n. d.). „Definition Standardabweichung“. In *Statista Lexikon* (abgerufen am 28. November 2022 von <https://de.statista.com/statistik/lexikon/definition/126/standardabweichung/>).
- Statistique Canada (2021). „4.5.2. Visualiser la boîte à moustaches“. In *Statistique Canada* (abgerufen am 29. November 2022 von <https://www150.statcan.gc.ca/n1/edu/power-pouvoir/ch12/5214889-fra.htm>).
- Sweet, Henry (1899). „The Practical Study of Languages: A Guide for Teachers and Learners“, London, Bedford Street, Covent Garden, J. M. Dent & Co.
- Szyszkka, Magdalena (2017). „Pronunciation Learning Strategies and Language Anxiety – In Search of an Interplay“, Springer International Publishing.
- Tallon, Michael (2009). „Foreign Language Anxiety and Heritage Students of Spanish: A Quantitative Study“. In *Foreign Language Annals*, Vol. 42, No. 1, 112-137.
- Teimouri, Yasser; Goetze, Juliac; Plonsky, Luke (2019). „Second Language Anxiety and Achievement – A Meta-Analysis“. In *Studies in Second Language Acquisition*, 41, 363-387.
- Tisdell, Mariel (1999). „Deutsch als Fremdsprache an australischen Primarschulen“. In *Informationen Deutsch als Fremdsprache (DaF)*, 26, 5, 468-480.
- Titone, Renzo (1973). „Some Factors Underlying Second Language Learning“. In *ELT Journal*, Volume XXVII, Issue 2, 110–120.
- Vianin, P. (2007). „Chapitre 3. Les composantes de la motivation“. In Vianin, P. *La motivation scolaire: Comment susciter le désir d'apprendre*, Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur, 27-46 (abgerufen am 2. November 2022 von https://www.cairn.info/feuilleter.php?ID_ARTICLE=DBU_VIANI_2007_01_0027).
- Viau, Rolland (1998). „Les perceptions de l'élève : sources de sa motivation dans les cours de français“. In *Les Publications Québec Français*, No. 110, 45-47.

- Viljanmaa, Anu (2012). „Vom-Blatt-Übersetzen aus studentischer Perspektive – Erfahrungen eines VBÜ/VBD-Kurses“. In *Kielet liikkeessä, Språk i rörelse, Languages in Motion, Sprachen in Bewegung. VAKKI-symposiumi XXXII*, VAKKI Publications 1. Vaasa, 346-357 (abgerufen am 10. Mai 2023 von https://www.vakki.net/publications/2012/VAKKI2012_Viljanmaa.pdf).
- von Kardoff, Ernst (1995). „Qualitative Sozialforschung – Versuch einer Standortbestimmung“. In: Flick, Uwe; von Kardoff, Ernst; Keupp, Heiner; von Rosenstiel, Lutz; Wolff, Stephan (Hrsg.) *Handbuch Qualitative Sozialforschung – Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen*, 2. Auflage, Beltz, Pyschologie-Verlags-Union, 3-8.
- Waters, Alan (2012). „Trends and issues in ELT methods and methodology“. In *ELT Journal*, Volume 66, Issue 4, 440–449.
- Woodsworth, Judith (1999). „Geschichte des Übersetzens“. In *Handbuch Translation*, Zweite, verbesserte Auflage, Stauffenburg Verlag, 39-43.
- Young, Dolly (1990). „An Investigation of Students’ Perspectives on Anxiety and Speaking“. In *Foreign Language Annals*, 23, No. 6, 539-553.
- Young, Dolly (1991). „Creating a Low-Anxiety Classroom Environment: What Does Language Anxiety Research suggest?“. In *The Modern Language Journal*, 75, 426-437.
- Žmudzki, Jerry (2015). „Stegreifübersetzen resp. Blattdolmetschen – Versuch einer typologischen Zuordnung“. In *Mehrsprachigkeit und Multikulturalität in Forschung und Lehre*, Studia Translatorica, Neisse Verlag, Wrocław – Dresden, 77-91).

10 Anhänge

Anhang 1: Niveaustufen des GER

Die Niveaustufen des GER (abgerufen am 16. Juli 2023 von <https://www.europaeischer-referenzrahmen.de/>)

Niveaustufe	Beschreibung der linguistischen Kompetenzen
A1 – Anfänger	Kann vertraute, alltägliche Ausdrücke und ganz einfache Sätze verstehen und verwenden, die auf die Befriedigung konkreter Bedürfnisse zielen. Kann sich und andere vorstellen und anderen Leuten Fragen zu ihrer Person stellen – z. B. wo sie wohnen, was für Leute sie kennen oder was für Dinge sie haben – und kann auf Fragen dieser Art Antwort geben. Kann sich auf einfache Art verständigen, wenn die Gesprächspartnerinnen oder Gesprächspartner langsam und deutlich sprechen und bereit sind zu helfen.
A2 – Grundlegende Kenntnisse	Kann Sätze und häufig gebrauchte Ausdrücke verstehen, die mit Bereichen von ganz unmittelbarer Bedeutung zusammenhängen (z. B. Informationen zur Person und zur Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung). Kann sich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen einfachen und direkten Austausch von Informationen über vertraute und geläufige Dinge geht. Kann mit einfachen Mitteln die eigene Herkunft und Ausbildung, die direkte Umgebung und Dinge im Zusammenhang mit unmittelbaren Bedürfnissen beschreiben.
B1 – Fortgeschrittene Sprachverwendung	Kann die Hauptpunkte verstehen, wenn klare Standardsprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge aus Arbeit, Schule, Freizeit usw. geht. Kann die meisten Situationen bewältigen, denen man auf Reisen im Sprachgebiet begegnet. Kann sich einfach und zusammenhängend über vertraute Themen und persönliche Interessengebiete äußern. Kann über Erfahrungen und Ereignisse berichten, Träume, Hoffnungen und Ziele beschreiben und zu Plänen und Ansichten kurze Begründungen oder Erklärungen geben.
B2 – Selbständige Sprachverwendung	Kann die Hauptinhalte komplexer Texte zu konkreten und abstrakten Themen verstehen; versteht im eigenen Spezialgebiet auch Fachdiskussionen. Kann sich so spontan und fließend verständigen, dass ein normales Gespräch mit Muttersprachlern ohne größere Anstrengung auf beiden Seiten gut möglich ist. Kann sich zu einem breiten Themenspektrum klar und detailliert ausdrücken, einen Standpunkt zu einer aktuellen Frage erläutern und die Vor- und Nachteile verschiedener Möglichkeiten angeben.
C1 – Fachkundige Sprachkenntnisse	Kann ein breites Spektrum anspruchsvoller, längerer Texte verstehen und auch implizite Bedeutungen erfassen. Kann sich spontan und fließend ausdrücken, ohne öfter deutlich erkennbar nach Worten suchen zu müssen. Kann die Sprache im gesellschaftlichen und beruflichen Leben oder in Ausbildung und Studium wirksam und flexibel gebrauchen. Kann sich klar, strukturiert und ausführlich zu komplexen Sachverhalten äußern und dabei verschiedene Mittel zur Textverknüpfung angemessen verwenden.
C2 – Annähernd muttersprachliche Kenntnisse	Kann praktisch alles, was er/sie liest oder hört, mühelos verstehen. Kann Informationen aus verschiedenen schriftlichen und mündlichen Quellen zusammenfassen und dabei Begründungen und Erklärungen in einer zusammenhängenden Darstellung wiedergeben. Kann sich spontan, sehr flüssig und genau ausdrücken und auch bei komplexeren Sachverhalten feinere Bedeutungsnuancen deutlich machen.

Anhang 2: Sprachniveaus im allgemeinbildendem Sekundarschulwesen

Zu erzielenden Sprachniveaus im allgemeinbildendem Sekundarschulwesen (Service général de l'Enseignement, 2020: 136)

Transition								
	LM1 4h		LM2 4h				LM3 4h	
	2° degré	3° degré	2° degré		3° degré		3° degré	
			GERMANIQUES	ROMANES	GERMANIQUES	ROMANES	GERMANIQUES	ROMANES
CA	B1 (-)	B1 (+)	A2 (+)	A2 (+)	B1 (-)	B1 (+)	A2 (+)	B1 (-)
CL	B1 (-)	B2 (-)	A2 (+)	A2 (+)	B1 (-)	B2 (-)	A2 (+)	B1 (-)
EE	B1 (-)	B1 (+)	A2 (+)	A2 (+)	B1 (-)	B1 (+)	A2 (+)	A2 (+)
EOEI	B1 (-)	B1 (+)	A2 (+)	A2 (+)	B1 (-)	B1 (-)	A2 (+)	A2 (+)
EOSI	B1 (-)	B1 (+)	A2 (+)	A2 (+)	B1 (-)	B1 (-)	A2 (+)	A2 (+)

Anhang 3: Sprachniveaus im technischem und berufsbildendem Sekundarschulwesen

Zu erzielenden Sprachniveaus nach technischem und berufsbildendem Sekundarschulwesen (Service général de l'Enseignement, 2020: 137)

	Technique de qualification				Professionnel	
	Formation commune 2H		Formation commune 4H		Formation commune 2H	
	2° degré	3° degré	2° degré	3° degré	2° degré	5 ^e – 6 ^e – 7 ^e
CA	A2 (-)	A2 (+)	A2 (+)	B1 (-)	A1 (+)	A2 (-)
CL	A2 (-)	A2 (+)	A2 (+)	B1 (-)	A1 (+)	A2 (-)
EE	A2 (-)	A2 (+)	A2 (-) *	A2 (+) *	A1 (+)	A2 (-)
EOEI	A2 (-)	A2 (+)	A2 (-) *	A2 (+) *	A1 (+)	A2 (-)
EOSI	A2 (-)	A2 (+)	A2 (-) *	A2 (+) *	A1 (+)	A2 (-)

* Pour ces compétences, on appliquera les attendus aux champs thématiques du niveau directement supérieur.

Anhang 4: Foreign Scale Language Anxiety Scale

Foreign Scale Language Anxiety Scale (Horwitz et al., 1986: 129-130)

TABLE I
FLCAS Items with Percentages of Students Selecting
Each Alternative

	SA*	A	N	D	SD
1. I never feel quite sure of myself when I am speaking in my foreign language class.	11**	51	17	20	1
2. I <i>don't</i> worry about making mistakes in language class.	11	23	1	53	12
3. I tremble when I know that I'm going to be called on in language class.	5	16	31	29	19
4. It frightens me when I don't understand what the teacher is saying in the foreign language.	8	27	29	20	16
5. It wouldn't bother me at all to take more foreign language classes.	15	47	12	16	11
6. During language class, I find myself thinking about things that have nothing to do with the course.	7	19	31	32	12
7. I keep thinking that the other students are better at languages than I am.	13	25	20	28	13
8. I am usually at ease during tests in my language class.	5	35	19	20	21
9. I start to panic when I have to speak without preparation in language class.	12	37	19	28	4
10. I worry about the consequences of failing my foreign language class.	25	17	12	29	16
11. I don't understand why some people get so upset over foreign language classes.	5	17	36	37	4
12. In language class, I can get so nervous I forget things I know.	9	48	11	25	7
13. It embarrasses me to volunteer answers in my language class.	0	9	19	57	15
14. I would <i>not</i> be nervous speaking the foreign language with native speakers.	5	12	17	51	15
15. I get upset when I don't understand what the teacher is correcting.	1	31	28	37	3
16. Even if I am well prepared for language class, I feel anxious about it.	5	37	17	24	16
17. I often feel like not going to my language class.	19	28	19	23	12
18. I feel confident when I speak in foreign language class.	1	28	24	43	4
19. I am afraid that my language teacher is ready to correct every mistake I make.	0	15	31	40	15
20. I can feel my heart pounding when I'm going to be called on in language class.	5	27	19	37	12

TABLE I (continued)

	SA*	A	N	D	SD
21. The more I study for a language test, the more confused I get.	4	12	8	48	28
22. I <i>don't</i> feel pressure to prepare very well for language class.	3	12	19	44	23
23. I always feel that the other students speak the foreign language better than I do.	12	19	25	31	13
24. I feel very self-conscious about speaking the foreign language in front of other students.	3	25	19	47	7
25. Language class moves so quickly I worry about getting left behind.	16	43	11	28	3
26. I feel more tense and nervous in my language class than in my other classes.	13	25	19	31	12
27. I get nervous and confused when I am speaking in my language class.	5	28	28	31	8
28. When I'm on my way to language class, I feel very sure and relaxed.	5	27	40	24	4
29. I get nervous when I don't understand every word the language teacher says.	3	24	24	43	7
30. I feel overwhelmed by the number of rules you have to learn to speak a foreign language.	9	25	32	32	1
31. I am afraid that the other students will laugh at me when I speak the foreign language.	3	7	20	53	17
32. I would probably feel comfortable around native speakers of the foreign language.	5	23	20	41	11
33. I get nervous when the language teacher asks questions which I haven't prepared in advance.	5	44	17	31	3

*SA = strongly agree; A = agree; N = neither agree nor disagree; D = disagree; SD = strongly disagree.

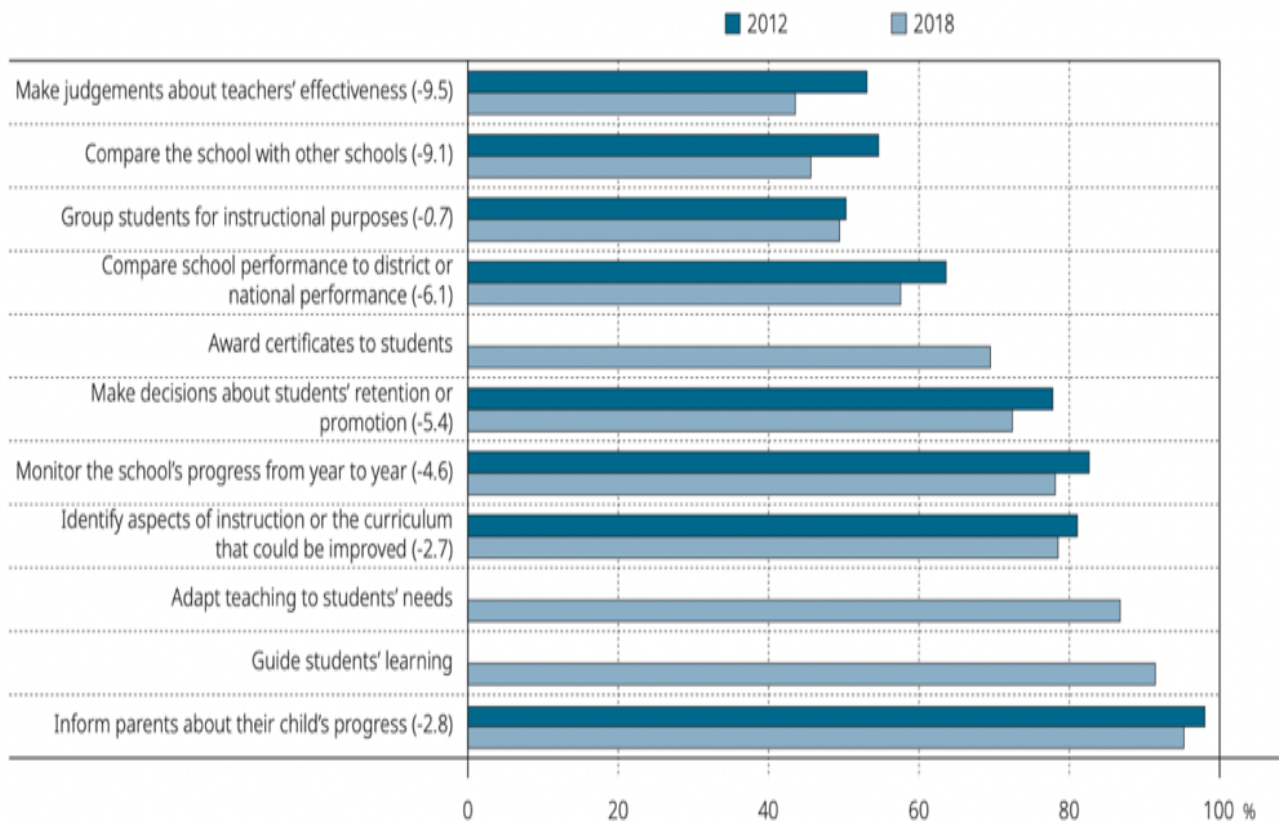
**Data in this table are rounded to the nearest whole number. Percentages may not add to 100 due to rounding.

Anhang 5: Bericht der OECD

Im Jahr 2020 hat die internationale Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) einen Bericht veröffentlicht, in dem sie die Hauptgründe darstellt, weshalb Schulen so viele Bewertungstests machen (abgerufen am 10. Oktober 2022 von <https://doi.org/10.1787/ca768d40-en>).

Figure V.8.2 **Change between 2012 and 2018 in purposes of student assessment**

Percentage of students in schools whose principal reported that assessments of students are used for the following; OECD average



Notes: Differences between 2012 and 2018 are shown between parentheses next to the purpose of student assessment. All differences are statistically significant, except for the item "Group students for instructional purposes" (see Annex A3). Some items do not have a dark blue bar because data were not collected in PISA 2012.

Source: OECD, PISA 2018 Database, Table V.B1.8.1.

StatLink  <https://doi.org/10.1787/888934131899>

Anhang 6: Übersetzungsstrategien

Übersetzungsstrategien (Atkinson, 1987: 245-246)

<i>Student wished to express</i>	<i>English used</i>	<i>Strategy</i>
<i>vivo</i> (alive)	not dead	negated antonym
<i>Rechazaron la propuesta</i> (they rejected the proposal)	they did not accept the proposal	negated antonym
<i>Es muy culto</i> (he's very cultured)	he's very polite	simplification/approx. synonym
<i>Fue vergonzoso</i> (It was disgraceful)	It was terrible	simplification/approx. synonym
<i>en cambio</i> (on the other hand)	but	simplification/approx. synonym
<i>El agua está muy contaminada</i> (the water is very polluted)	The water is very dirty	simplification/approx. synonym
<i>Inauguraron el edificio</i> (the building was inaugurated)	They opened the building	simplification/approx. synonym
<i>Se mostró reacio</i> (He appeared reluctant)	He didn't want to do it	circumlocution
<i>Le despidieron</i> (He was sacked)	He lost his job	circumlocution
<i>El precio del viaje se compensa por lo barata que es la vida</i> (The low cost of living compensates for the high price of the ticket)	The ticket's expensive but life's cheap there	simplification
<i>pulpo</i> (octopus)	It lives in the sea, it's got eight legs	explanation
<i>Comimos chuletas</i> (we had chops for lunch)	none: Student points to relevant part of the body	gesture/ostentation

Anhang 7: Funktionen der L1 im FSU

Funktionen der L1 im FSU (de la Fuente und Goldenberg, 2020: 952)

Table 1. Functions of the first language (L1) in the second language (L2) classroom.

Functions of L1	Instructor–student	Student–instructor	Student–student
Metalanguage (explicit grammar teaching, solving grammar problems, analysis of L2 grammar)	✓	✓	✓
Vocabulary comprehension, meaning of L2 utterances	✓	✓	✓
Task management (instructions, procedural questions/clarifications, task planning)	✓	✓	✓
Course policies	✓	✓	
Discussing classroom pedagogical approach	✓	✓	
Developing learning strategies	✓	✓	
Talking about (inter)cultural aspects	✓	✓	✓
Interpersonal relations (off-task interactions)	✓	✓	✓

Anhang 8: Leistungsfähigkeit der Lerner anhand der L1

Leistungsfähigkeit der Lerner anhand der L1 (de la Fuente und Goldenberg, 2020: 954)

Table 3. Summary statistics per group: Speaking and writing.

Group	N	Pretest		Posttest	
		Mean	SD	Mean	SD
<i>Speaking:</i>					
+L1	25	2.80	0.88	4.20	0.71
-L1	19	2.74	0.82	3.74	0.65
<i>Writing:</i>					
+L1	27	3.30	0.87	4.67	0.78
-L1	23	3.26	0.96	4.13	0.63

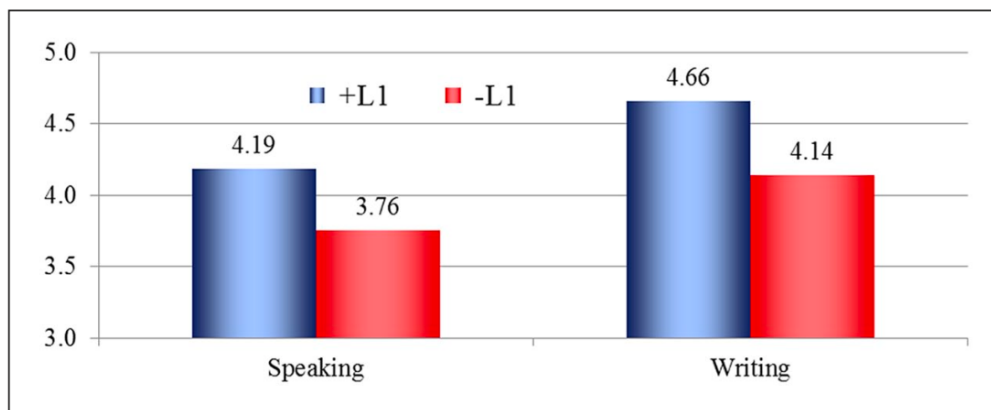


Figure 1. Improvements in foreign language speaking and writing proficiency by type of instruction.

+L1 bedeutet, dass die Lerner sowie der Lehrer die Erstsprache verwenden durften.

-L1 bedeutet, dass die Lerner sowie der Lehrer die Erstsprache nicht verwenden durften.

Anhang 9: CE1D (Sprachkompetenzen: Hören und Lesen)

CE1D-Prüfungen (Bewertung des Hör- und Leseverständnisses)

Diese Prüfungen wurden jedes Jahr von Fédération-Wallonie Bruxelles entworfen. Sie können online nachgeschlagen werden (<http://www.enseignement.be/index.php?page=26913&navi=3513#2023>).

FÉDÉRATION
WALLONIE-BRUXELLES
ENSEIGNEMENT.BE

ÉPREUVE EXTERNE COMMUNE

CE1D 2023

LANGUES MODERNES - DEUTSCH

LIVRET 1 | VENDREDI 23 JUIN
COMPRÉHENSION À L'AUDITION - COMPRÉHENSION À LA LECTURE

NOM : _____
PRÉNOM : _____
CLASSE : _____
N° D'ORDRE : _____

CA : ... /30
CL : ... /20

Anhang 10: CE1D (Sprachkompetenzen: Sprechen und Schreiben)

CE1D-Prüfungen (Bewertung der schriftlichen und mündlichen Kompetenzen)

Diese Prüfungen wurden jedes Jahr von Fédération-Wallonie Bruxelles entworfen. Sie können online nachgeschlagen werden (<http://www.enseignement.be/index.php?page=26913&navi=3513#2023>).

FÉDÉRATION
WALLONIE-BRUXELLES
ENSEIGNEMENT.BE

ÉPREUVE EXTERNE COMMUNE

CE1D 2023

LANGUES MODERNES

LIVRET 2 | VENDREDI 23 JUIN
EXPRESSION ÉCRITE

NOM : _____
PRÉNOM : _____
CLASSE : _____
N° D'ORDRE : _____

EE : ... /20
EO : ... /30

Anhang 11: FLCAS-Umfrage

FLCAS-Umfrage

Es muss nicht vergessen werden, dass es um eine persönliche Übersetzung vom Englischen ins Französische geht (aufgrund des Fragebogens von Horwitz et al., 1986, 129-130).

Questionnaire (FLCAS) – L’anxiété langagière en langues étrangères :

Prénom (EN MAJUSCULES) : _____

Langue étrangère (entoure l’information correspondante) : allemand – anglais – néerlandais

Année scolaire (entoure l’information correspondante) : 1^{ère} année – 2^e année – 3^e année

Tout d’abord, nous tenons sincèrement à te remercier pour ta participation à ce questionnaire qui nous aidera grandement à mieux comprendre ce qu’est l’anxiété langagière aux cours de langues étrangères. Mais tout d’abord, c’est quoi l’anxiété ?

Anxiété :

- Tu es inquiet, tu te poses plein de questions : Vais-je réussir le test ? Suis-je assez bon ? Vais-je dire des erreurs ? Que vont penser les autres en m’écoutant ? etc. ;
- Tu es nerveux (les mains tremblent, ta langue fourche, tu transpires des mains, etc.) ;
- Tu n’es pas certain(e) de tes réponses, tu doutes de tes capacités ;
- Tu n’oses pas participer en classe et/ou parler devant tout le monde ;
- Tu ne veux pas aller devant la classe et parler devant tous tes camarades ;
- Tu es davantage nerveux/stressé/mal à l’aise quand tu vas à ton cours de langue par rapport aux autres cours ;
- etc.

L’anxiété, c’est tout donc ça. Tu peux bien évidemment ressentir 1 ou 2 de ces effets ou plusieurs (ou aucun).

Afin de vérifier l’anxiété langagière aux cours de langues, nous te proposons un questionnaire de 33 questions. Pour chaque question, il t’est demandé d’entourer l’information qui te semble se rapprocher le plus de ton ressenti. Voici un exemple :

1. Je ne suis jamais vraiment sûr(e) de moi quand je parle dans une langue étrangère à mon cours de langue :

Vraiment d’accord	D’accord	Ni d’accord, ni en désaccord	Pas d’accord	Vraiment pas d’accord
-------------------	----------	------------------------------	--------------	-----------------------

Il t’est demandé d’être honnête dans tes réponses. Tu n’es absolument pas évalué(e) et tes réponses resteront anonymes. Nous te remercions pour ton aide. 😊

Questionnaire FLCAS – 33 questions :

1. Je ne suis jamais vraiment sûr€ de moi quand je parle dans une langue étrangère à mon cours de langue.

Vraiment d'accord	D'accord	Ni d'accord, ni en désaccord	Pas d'accord	Vraiment pas d'accord
-------------------	----------	------------------------------	--------------	-----------------------

2. Faire/dire des erreurs aux cours de langue n'est pas quelque chose qui m'inquiète.

Vraiment d'accord	D'accord	Ni d'accord, ni en désaccord	Pas d'accord	Vraiment pas d'accord
-------------------	----------	------------------------------	--------------	-----------------------

3. Je tremble quand je sais qu'on va m'interroger aux cours de langue.

Vraiment d'accord	D'accord	Ni d'accord, ni en désaccord	Pas d'accord	Vraiment pas d'accord
-------------------	----------	------------------------------	--------------	-----------------------

4. Ça me fait peur quand je ne comprends pas ce que l'enseignant€ dit dans la langue étrangère.

Vraiment d'accord	D'accord	Ni d'accord, ni en désaccord	Pas d'accord	Vraiment pas d'accord
-------------------	----------	------------------------------	--------------	-----------------------

5. Ça ne me dérangerait pas de suivre des cours de langue supplémentaires.

Vraiment d'accord	D'accord	Ni d'accord, ni en désaccord	Pas d'accord	Vraiment pas d'accord
-------------------	----------	------------------------------	--------------	-----------------------

6. Durant le cours de langue, il m'arrive de penser à d'autres choses qui n'ont rien à voir avec le cours lui-même.

Vraiment d'accord	D'accord	Ni d'accord, ni en désaccord	Pas d'accord	Vraiment pas d'accord
-------------------	----------	------------------------------	--------------	-----------------------

7. Je pense tout le temps que les autres élèves de ma classe sont meilleurs en langues que moi.

Vraiment d'accord	D'accord	Ni d'accord, ni en désaccord	Pas d'accord	Vraiment pas d'accord
-------------------	----------	------------------------------	--------------	-----------------------

8. Je me sens généralement détendu€ lors des tests à mon cours de langue.

Vraiment d'accord	D'accord	Ni d'accord, ni en désaccord	Pas d'accord	Vraiment pas d'accord
-------------------	----------	------------------------------	--------------	-----------------------

9. Je commence à paniquer/stresser quand je dois parler dans la langue étrangère sans avoir eu un temps de préparation.

Vraiment d'accord	D'accord	Ni d'accord, ni en désaccord	Pas d'accord	Vraiment pas d'accord
-------------------	----------	------------------------------	--------------	-----------------------

10. Ça me stresse de penser aux conséquences liées à des échecs en langue étrangère.

Vraiment d'accord	D'accord	Ni d'accord, ni en désaccord	Pas d'accord	Vraiment pas d'accord
-------------------	----------	------------------------------	--------------	-----------------------

11. Je ne comprends pas pourquoi certaines personnes sont si affectées (stressées, par exemple) par le cours de langue étrangère.

Vraiment d'accord	D'accord	Ni d'accord, ni en désaccord	Pas d'accord	Vraiment pas d'accord
-------------------	----------	------------------------------	--------------	-----------------------

12. Aux cours de langue, je suis tellement nerveux(-se) que j'oublie des choses que je connais.

Vraiment d'accord	D'accord	Ni d'accord, ni en désaccord	Pas d'accord	Vraiment pas d'accord
-------------------	----------	------------------------------	--------------	-----------------------

13. Cela me met mal à l'aise de participer de mon propre gré aux cours de langue.

Vraiment d'accord	D'accord	Ni d'accord, ni en désaccord	Pas d'accord	Vraiment pas d'accord
-------------------	----------	------------------------------	--------------	-----------------------

14. Ça ne me rendrait pas nerveux(-se) de devoir parler avec une personne native de la langue que j'apprends à l'école.

Vraiment d'accord	D'accord	Ni d'accord, ni en désaccord	Pas d'accord	Vraiment pas d'accord
-------------------	----------	------------------------------	--------------	-----------------------

15. Ça me contrarie quand je ne comprends pas ce que l'enseignant·e corrige.

Vraiment d'accord	D'accord	Ni d'accord, ni en désaccord	Pas d'accord	Vraiment pas d'accord
-------------------	----------	------------------------------	--------------	-----------------------

16. Même si je me suis bien préparé (à la maison, en classe) pour aller aux cours de langue, je suis quand même stressé·e quand j'arrive en classe.

Vraiment d'accord	D'accord	Ni d'accord, ni en désaccord	Pas d'accord	Vraiment pas d'accord
-------------------	----------	------------------------------	--------------	-----------------------

17. J'ai souvent envie de sécher le cours de langue.

Vraiment d'accord	D'accord	Ni d'accord, ni en désaccord	Pas d'accord	Vraiment pas d'accord
-------------------	----------	------------------------------	--------------	-----------------------

18. J'ai tout à fait confiance en moi quand je parle aux cours de langue.

Vraiment d'accord	D'accord	Ni d'accord, ni en désaccord	Pas d'accord	Vraiment pas d'accord
-------------------	----------	------------------------------	--------------	-----------------------

19. Je suis stressé·e à l'idée que mon enseignant·e corrige chacune des erreurs que je fais.

Vraiment d'accord	D'accord	Ni d'accord, ni en désaccord	Pas d'accord	Vraiment pas d'accord
-------------------	----------	------------------------------	--------------	-----------------------

20. Je sens mon cœur battre dans ma poitrine quand je sais que l'enseignant·e va m'interroger dans la langue étrangère.

Vraiment d'accord	D'accord	Ni d'accord, ni en désaccord	Pas d'accord	Vraiment pas d'accord
-------------------	----------	------------------------------	--------------	-----------------------

21. Plus j'étudie pour mes tests de langue et plus tout s'embrouille dans ma tête.

Vraiment d'accord	D'accord	Ni d'accord, ni en désaccord	Pas d'accord	Vraiment pas d'accord
-------------------	----------	------------------------------	--------------	-----------------------

22. Je ne ressens pas de pression à l'idée de bien me préparer pour assister à mes cours de langue.

Vraiment d'accord	D'accord	Ni d'accord, ni en désaccord	Pas d'accord	Vraiment pas d'accord
-------------------	----------	------------------------------	--------------	-----------------------

23. J'ai toujours l'impression que les autres élèves parlent mieux la langue que moi.

Vraiment d'accord	D'accord	Ni d'accord, ni en désaccord	Pas d'accord	Vraiment pas d'accord
-------------------	----------	------------------------------	--------------	-----------------------

24. Ça me gêne/complexe beaucoup de devoir parler devant les autres dans la langue étrangère.

Vraiment d'accord	D'accord	Ni d'accord, ni en désaccord	Pas d'accord	Vraiment pas d'accord
-------------------	----------	------------------------------	--------------	-----------------------

25. Les cours de langue vont tellement vite que j'ai peur d'être largué/à la traîne.

Vraiment d'accord	D'accord	Ni d'accord, ni en désaccord	Pas d'accord	Vraiment pas d'accord
-------------------	----------	------------------------------	--------------	-----------------------

26. Je me sens plus nerveux (-euse)/stressé/mal à l'aise à mes cours de langue par rapport aux autres cours (comme maths, français, gym, histoire, géographie, etc.)

Vraiment d'accord	D'accord	Ni d'accord, ni en désaccord	Pas d'accord	Vraiment pas d'accord
-------------------	----------	------------------------------	--------------	-----------------------

27. Je suis nerveux (-euse) et j'ai l'esprit embrouillé quand je parle aux cours de langue.

Vraiment d'accord	D'accord	Ni d'accord, ni en désaccord	Pas d'accord	Vraiment pas d'accord
-------------------	----------	------------------------------	--------------	-----------------------

28. Quand je vais à mon cours de langue étrangère, je me sens confiant et détendu.

Vraiment d'accord	D'accord	Ni d'accord, ni en désaccord	Pas d'accord	Vraiment pas d'accord
-------------------	----------	------------------------------	--------------	-----------------------

29. Ça me stresse de ne pas comprendre tous les mots que mon enseignant prononce dans la langue étrangère.

Vraiment d'accord	D'accord	Ni d'accord, ni en désaccord	Pas d'accord	Vraiment pas d'accord
-------------------	----------	------------------------------	--------------	-----------------------

30. Je me sens complètement dépassé/largué par le nombre de règles qu'il faut apprendre pour parler la langue étrangère.

Vraiment d'accord	D'accord	Ni d'accord, ni en désaccord	Pas d'accord	Vraiment pas d'accord
-------------------	----------	------------------------------	--------------	-----------------------

31. J'ai peur que les autres élèves se moquent de moi si je parle dans la langue étrangère.

Vraiment d'accord	D'accord	Ni d'accord, ni en désaccord	Pas d'accord	Vraiment pas d'accord
-------------------	----------	------------------------------	--------------	-----------------------

32. Je me sentirais sûrement à l'aise parmi des natifs de la langue étrangère.

Vraiment d'accord	D'accord	Ni d'accord, ni en désaccord	Pas d'accord	Vraiment pas d'accord
-------------------	----------	------------------------------	--------------	-----------------------

33. Ça me stresse quand l'enseignant·e pose des questions que je n'ai pas préparées à l'avance.

Vraiment d'accord	D'accord	Ni d'accord, ni en désaccord	Pas d'accord	Vraiment pas d'accord
-------------------	----------	------------------------------	--------------	-----------------------

Questions supplémentaires :

Est-ce que parler de temps en temps en français aux cours de langues (discuter avec tes camarades pour un exercice, l'enseignant·e ré-explique quelque chose en français, d'abord dire ta réponse en français et ensuite la formuler [avec de l'aide] dans la langue étrangère, etc.) te permet/te permettrait d'être moins anxieux (-ieuse) aux cours de langues ? OUI – NON

Pourquoi ?

.....

.....

Que pourrait faire mon enseignant·e pour m'aider à être moins stressé·e aux cours de langue ?

.....

.....

.....

Anhang 12: Sprechhandlungen der zweiten Untersuchung

Questionnaire – Exercices de traduction à vue

Des exercices de traduction à vue permettrait-il à un apprenant d'éprouver moins d'appréhension à l'idée de devoir s'exprimer dans une langue étrangère ?

- * Activités réalisées avec des apprenants de niveau A1 (anglais).
- * Toutes les données collectées sont utilisées à des fins de recherche uniquement.
- * Les données seront utilisées de manière anonyme.

Je consens à donner mon accord pour que mes données restent anonymes et soient uniquement dédiées à la recherche :

Signature:

Situation 1 – Parler sans interaction :

Afin d'améliorer ton niveau d'anglais, tu décides de participer au programme « Séjour immersif en Floride » où tu resteras dans une famille d'accueil durant deux semaines. Avant toute chose, l'organisation en charge de ce programme te fournit le WhatsApp de ta future famille pour faire connaissance avant le grand départ.

Téléphone-leur et présente-toi brièvement afin de partager des informations à ton sujet.

Situation 2 – Parler avec interaction :

Dans le but de rendre ton séjour le plus agréable possible, ta famille d'accueil te pose une batterie de questions sur tes habitudes (alimentaires, allergies, emploi du temps), tes passions, les choses que tu aimes et n'aimes pas faire, tes projets une fois sur place, ce que tu attends de ce séjour là-bas, les différences culturelles, etc.

Converse avec la famille, réponds à leurs questions mais n'hésite pas à le leur en poser quelques-unes en retour afin de mieux les connaître.

Anhang 13: Anweisungen hinsichtlich der vier Stegreifübersetzungsaktivitäten

Voici les consignes pour te guider à travers les quatre activités qui te sont proposées :

Situation 1

Activité 1 : Trouver les équivalences (activité réalisée à 2)

Tu disposes de cartes en français et en anglais. Répartis-les sur ton bureau : celles en français à gauche (face visible) et celles en anglais à droite (face cachée). Le but de l'exercice est de trouver les équivalences « français-anglais » pour chaque carte. Rassemble chaque paire de cartes afin d'avoir les deux versions côte à côte. Une fois l'activité terminée, observe ces équivalences durant 1-2 minutes, puis cache la version anglaise.

Activité 2 : Exprimer les équivalences (activité réalisée à 2)

Il s'agit à présent de réaliser la tâche décrite dans la situation 1 en suivant la structure qui t'est proposée par les cartes (cf. voir la numération des cartes). Commence par la carte « 1. », exprime en anglais ce qui est indiqué en français et si besoin, retourne la carte afin de vérifier tes réponses. Ensuite, passe à la carte « 2. » et exprime également son contenu en anglais. Fais de même pour le reste des cartes. Remplace les « ... » par tes propres informations.

Un élève réalise l'exercice. L'autre élève l'écoute, l'aide si besoin et vérifie la qualité de ses réponses. Une fois l'activité terminée, les rôles sont inversés : l'élève qui a parlé, écoute et l'élève qui a écouté, réalise l'activité. (Activité réalisée à 2)

Situation 2

Activités 3 et 4 : Développer les interactions (activité réalisée à 2)

Pour t'entraîner à la situation 2, ton/ta partenaire et toi recevez un jeu de cartes. Répartissez-les chacun devant vous sur votre bureau. Un de vous possède un jeu de cartes numérotées (l'élève concerné(e) respecte cette numérotation au cours du dialogue) tandis que l'autre a un jeu de cartes non numérotées. L'élève qui dispose de cartes non numérotées commence le dialogue par « Bonjour, X ! Comment allez-vous », écoute les questions posées par son/sa partenaire et cherche les réponses correspondantes à partir des cartes réparties devant lui/elle. Une fois que le contenu d'une carte est exprimé, l'élève peut la retourner afin de vérifier sa réponse. Si l'élève ne parvient pas à exprimer un terme ou une partie de la phrase, il/elle peut également retourner la carte afin d'y recevoir une aide. Une fois l'activité terminée, échangez les rôles et remplacez **les éléments soulignés** par d'autres.

Anhang 14: Flashcards – Erste Aktivität (Äquivalenzen finden)

Bonjour, comment allez-vous ?	Hi, how are you?
Je m'appelle ... et j'ai ... ans.	My name is ... and I am ... years old.
Je viens de ... et j'habite à Bruxelles. C'est la capitale de la Belgique, un petit pays dans l'ouest de l'Europe. Vous connaissez ?	I am from ... (I come from ...) and I live in Brussels. It's the capital of Belgium, a small country in the west of Europe. Do you know it?
Ici, on parle le français, le néerlandais mais aussi l'allemand.	Here we speak French, Dutch but also German (but German, too).
J'apprends l'anglais parce que ... - c'est une langue internationale ; - c'est une belle langue ; - je veux voyager dans le monde ; j'en ai besoin pour mon travail.	I learn English because ... - it's an international language ; - it's a beautiful language ; - I want to travel around the world ; I need it for my job.

<p>Je vais à l'école deux fois par semaine pour apprendre l'anglais.</p>	<p>I go to school twice a week to learn English.</p>
<p>J'ai ... frères et ... sœurs.</p>	<p>I have (got) ... brothers and ... sisters.</p>
<p>Je n'ai pas de frères. Je n'ai pas de sœurs.</p>	<p>I haven't got (I don't have) any brothers. I haven't got (I don't have) any sisters.</p>
<p>Il s'appelle ... Ils s'appellent ...</p>	<p>His name is ... Their names are ...</p>
<p>Elle s'appelle ... Elles s'appellent ...</p>	<p>Her name is ... Their names are ...</p>

<p>Il a ... ans. Ils ont ... ans</p>	<p>He is ... years old. They are ... years old.</p>
--	---

<p>Elle a ... ans. Elles ont ... ans.</p>	<p>She is ... years old. They are ... years old.</p>
---	--

<p>Il est ... (métier). X est ... (métier), Y est ... (métier), etc.</p>	<p>He is a/an ... X is a/an ..., Y is a/an ..., etc.</p>
--	--

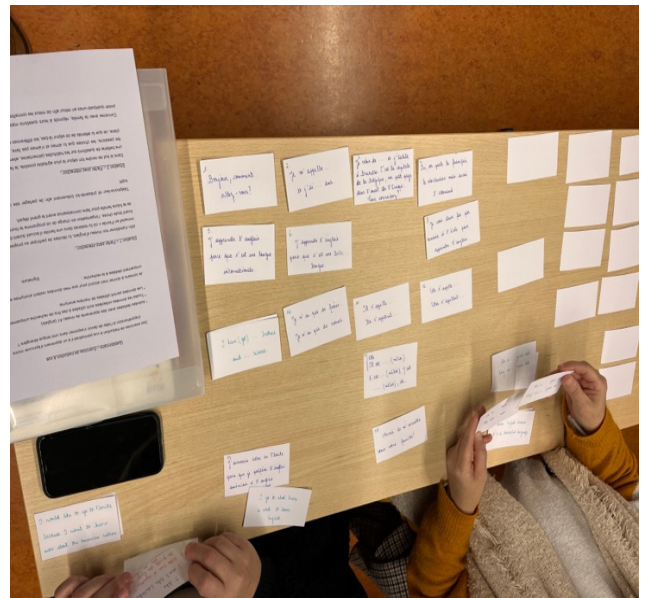
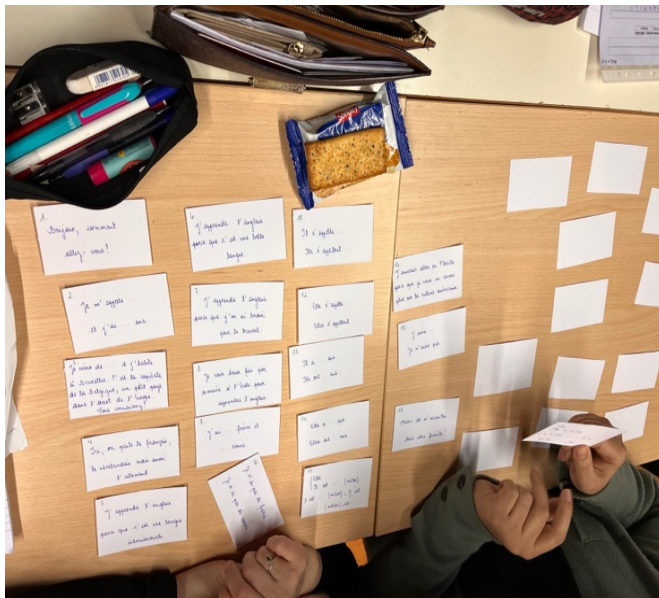
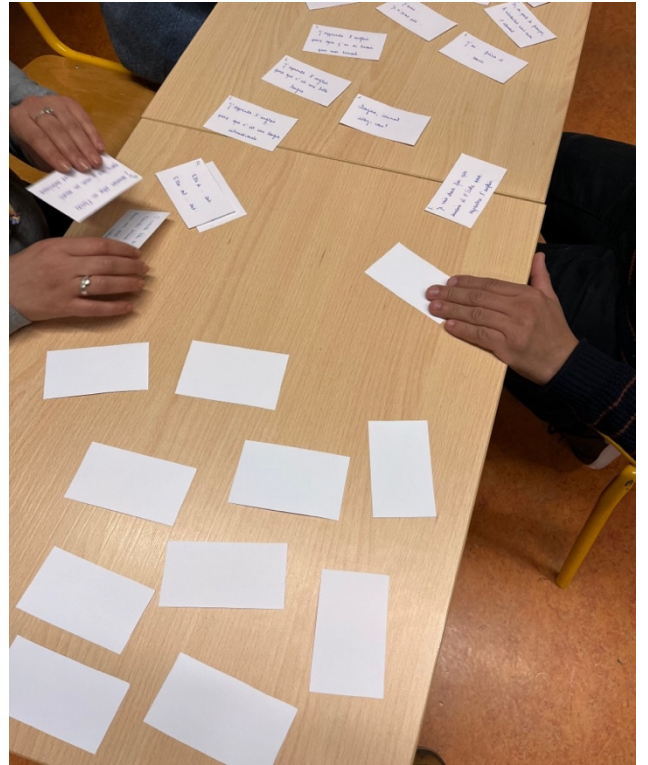
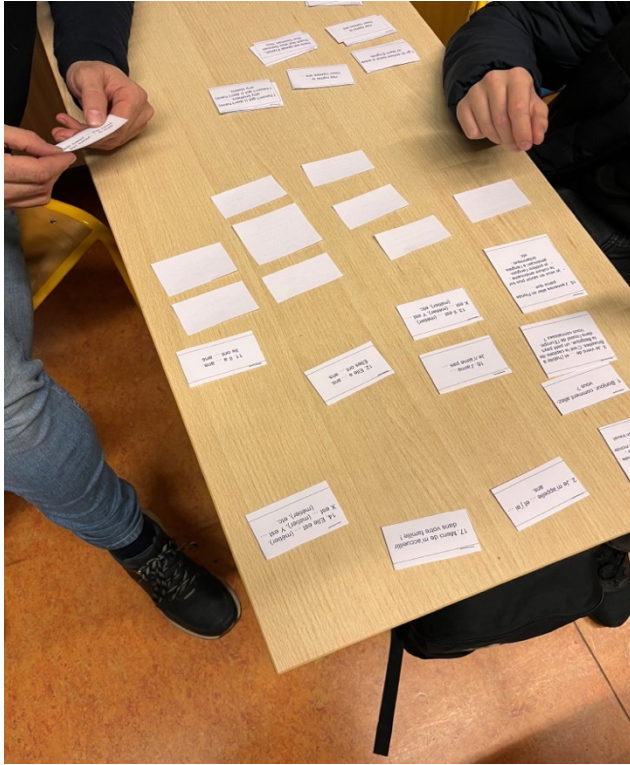
<p>Elle est ... (métier). X est ... (métier), Y est ... (métier), etc.</p>	<p>She is a/an ... X is a/an ..., Y is a/an ..., etc.</p>
--	---

<p>J'aimerais aller en Floride parce que ...</p> <ul style="list-style-type: none"> - je veux en savoir plus sur la culture américaine ; - je préfère l'anglais- américain à l'anglais britannique ; etc. 	<p>I would like to go (to fly) to Florida because ...</p> <ul style="list-style-type: none"> - I want to know more about the American culture ; - I prefer American English to British English ; etc.
---	---

J'aime ... Je n'aime pas ...	I like ... I don't like (I dislike) ...
---------------------------------	--

Merci de m'accueillir dans votre famille.	Thank you for welcoming me in your family.
--	---

Anhang 15: Fotos zur Veranschaulichung der ersten Aktivität



Diese Fotos wurden am 8. Dezember 2022 im Englischunterricht aufgenommen.

Anhang 16: Flashcards – Zweite Aktivität (Äquivalenzen ausdrücken)

<p>1. Bonjour, comment allez-vous ?</p>	<p>Hi, how are you? P: “how” = /haʊ/</p>
<p>2. Je m’appelle ... et j’ai ... ans.</p>	<p>My name is ... and I am ... years old. P: “name” = /neɪm/ P: “year” = /ˈjɪə/</p>
<p>3. Je viens de ... et j’habite à Bruxelles. C’est la capitale de la Belgique, un petit pays dans l’ouest de l’Europe. Vous connaissez ?</p>	<p>I am from ... (I come from ...) and I live in Brussels. It’s the capital of Belgium, a small country in the west of Europe. Do you know it? P: “live” = /lɪv/ P: “small” = /smɔːl/ P: “know” = /noʊ/</p>
<p>4. Ici, on parle le français, le néerlandais mais aussi l’allemand.</p>	<p>Here we speak French, Dutch but also German (but German, too). P: “also” = /ɔːlsoʊ/ P: “too” = /tuː/</p>

<p>5. J'apprends l'anglais parce que ...</p> <ul style="list-style-type: none"> - c'est une langue internationale ; - c'est une belle langue ; - je veux voyager dans le monde ; <p>j'en ai besoin pour mon travail.</p>	<p>I learn English because ...</p> <ul style="list-style-type: none"> - it's an international language; - it's a beautiful language; - I want to travel around the world; <p>I need it for my job.</p> <p>P: "because" = /bikoz/ P: "language" = /lenguidj/ P: "around" = /eraund/</p>
<p>6. Je vais à l'école deux fois par semaine pour apprendre l'anglais.</p>	<p>I go to school twice a week to learn English.</p> <p>P: "twice" = /twaïes/</p>
<p>7. J'ai ... frères et ... sœurs.</p>	<p>I have (got) ... brothers and ... sisters.</p>
<p>8. Je n'ai pas de frères. Je n'ai pas de sœurs.</p>	<p>I haven't got (I don't have) any brothers. I haven't got (I don't have) any sisters.</p>

<p>9. Il s'appelle ... Ils s'appellent ...</p>	<p>His name is ... Their names are ...</p>
--	--

<p>10. Elle s'appelle ... Elles s'appellent ...</p>	<p>Her name is ... Their names are ...</p>
---	--

<p>11. Il a ... ans. Ils ont ... ans</p>	<p>He is ... years old. They are ... years old.</p>
--	---

<p>12. Elle a ... ans. Elles ont ... ans.</p>	<p>She is ... years old. They are ... years old.</p>
---	--

<p>13. Il est ... (métier). X est ... (métier), Y est ... (métier), etc.</p>	<p>He is a/an ... X is a/an ..., Y is a/an ..., etc.</p>
--	--

<p>14. Elle est ... (métier). X est ... (métier), Y est ... (métier), etc.</p>	<p>She is a/an ... X is a/an ..., Y is a/an ..., etc.</p>
--	---

<p>15. J'aimerais aller en Floride parce que ...</p> <ul style="list-style-type: none"> - je veux en savoir plus sur la culture américaine ; - je préfère l'anglais- américain à l'anglais britannique ; etc. 	<p>I would like to go (to fly) to Florida because ...</p> <ul style="list-style-type: none"> - I want to know more about the American culture; - I prefer American English to British English; etc. <p>P: "would" = /woud/ P: "about" = /ebaout/ P: "American" = /emeiriken/ P: "English" = "inglish/</p>
---	---

<p>16. J'aime ... Je n'aime pas ...</p>	<p>I like ... I don't like (I dislike) ...</p> <p>G: Veille bien à ajouter « -ing » à la finale du verbe qui suit « like » ou « dislike ».</p>
---	--

<p>17. Merci de m'accueillir dans votre famille !</p>	<p>Thank you for welcoming me in your family!</p>
---	---

Anhang 17: Flashcards – Erste und zweite Aktivitäten (Förderung der Interaktionen)

<p>Bonjour X, comment allez-vous ?</p>	<p>Hi X, how are you? <u>Other possibilities:</u> Good morning, Good afternoon, Good evening, Hello</p>
<p>1. Je vais bien, merci. Et vous, Y ?</p>	<p>I am fine, thank you. And you, Y?</p>
<p>Ça va mais je suis vraiment <u>fatigué(e)</u> aujourd’hui.</p>	<p>I am okay/fine but I feel very tired today.</p>
<p>2. Pourquoi êtes-vous si <u>fatigué(e)</u> ?</p>	<p>Why are you so tired?</p>
<p>Je suis <u>fatigué(e)</u> parce que j’ai ... - <u>j’ai beaucoup de travail</u> ; - <u>je ne dors pas bien.</u></p>	<p>I am/feel tired because ... - I have a lot of work; - I don’t sleep well.</p>
<p>3 . Que faites-vous dans la vie ?</p>	<p>What do you do for a living? <u>G</u>: Ne pas oublier de commencer la question avec l’auxiliaire « do ».</p>

<p>Je suis ... (métier). Et vous ?</p>	<p>I am a/an ... What about you?</p> <p>G: <i>Ne pas oublier d'ajouter « a/an » devant les métiers.</i></p>
<p>4. Génial ! Je suis ... (métier).</p> <p>J'espère que vous êtes content(e) de rester deux semaines dans notre famille en Floride. C'est votre première fois aux USA ?</p> <p><u>Coups de pouce :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - « <i>J'espère que ...</i> » = « <i>I hope that...</i> » - « <i>rester</i> » = « <i>to stay</i> » 	<p>Great! I am a/an ...</p> <p>I hope that you are happy to stay two weeks in our family in Florida. Is it your first time in the USA?</p> <p>G: <i>Ne pas oublier d'ajouter « a/an » devant les métiers</i></p>
<p>Oui, c'est la première fois que je voyage aux États-Unis.</p>	<p>Yes, it is. It's the first time that I travel to the USA.</p> <p>G: <i>Ne pas oublier la "short answer". Ne pas simplement dire « Yes » ou « No ».</i></p>
<p>5. Puis-je vous poser quelques questions ?</p> <p>Que préférez-vous manger au petit-déjeuner ?</p>	<p>Can I ask you some questions?</p> <p>What do you prefer <u>eating for</u> breakfast?</p> <p>G: <i>Like + "V-ing"</i></p>
<p>Au petit-déjeuner, j'aime manger ... (au moins deux choses).</p>	<p>For breakfast, I like <u>eating</u> ...</p> <p>G: <i>Like + "V-ing"</i></p>

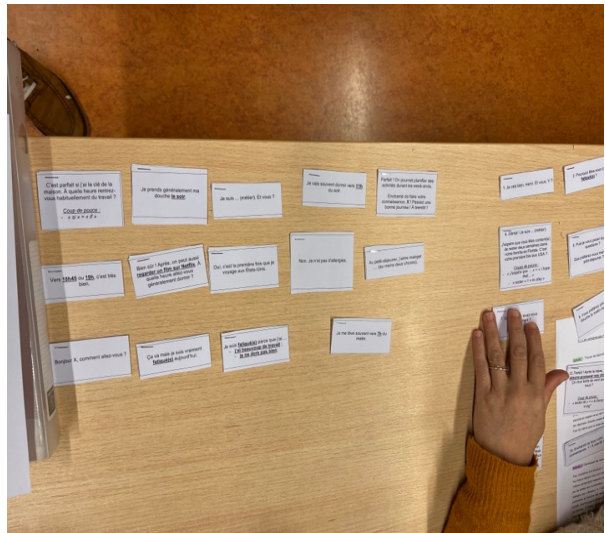
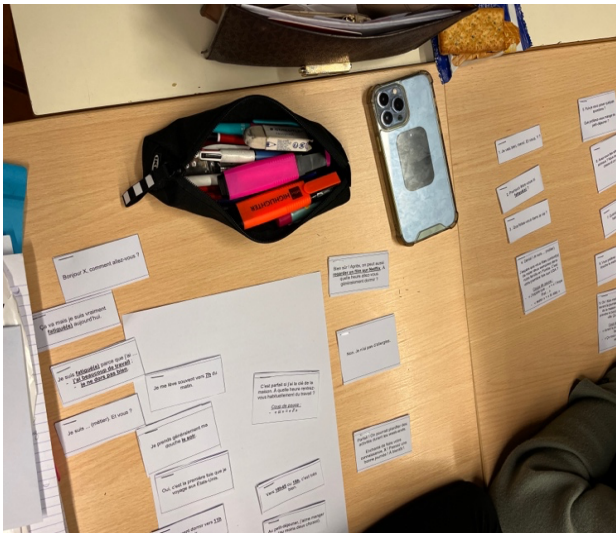
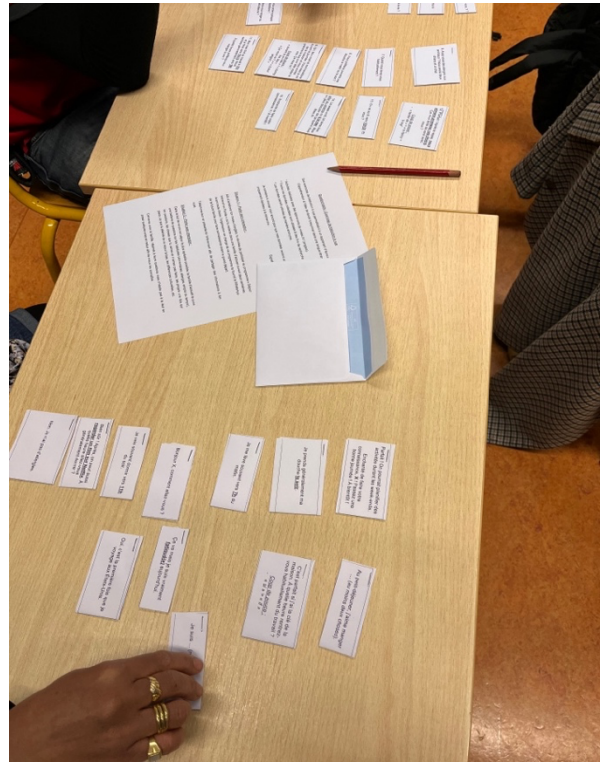
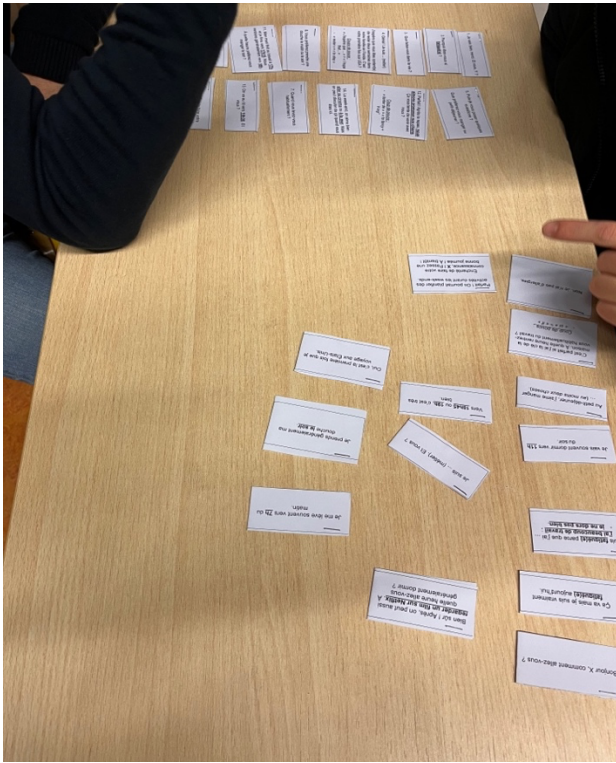
<p>6. Avez-vous des allergies aux animaux ? Nous avons deux chiens et un chat.</p>	<p>Have you got any allergies to animals? or Do you have any allergies to animals?</p> <p>We have (got) two dogs and one cat.</p>
<p>Non. Je n'ai pas d'allergies.</p>	<p>No, I haven't. I haven't got any allergies. or No, I don't. I don't have any allergies.</p> <p>G: <i>Bien faire attention à la question pour savoir quel « short answer » utiliser.</i></p>
<p>7. Quand vous levez-vous habituellement ?</p>	<p>When do you usually get up?</p> <p>G: <i>Les adverbes de fréquence se placent entre le sujet et le verbe.</i></p>
<p>Je me lève souvent vers 7h du matin.</p>	<p>I often get up at about 7 a.m.</p> <p>G: <i>Les adverbes de fréquence se placent entre le sujet et le verbe.</i></p>

<p>8. Vous préférez prendre une douche le matin ou le soir ?</p>	<p>Do you prefer having a shower in the morning or in the evening?</p> <p>G: <i>Ne pas oublier de commencer la question avec l'auxiliaire « do ».</i></p>
<p>Je prends généralement ma douche le soir.</p>	<p>I usually have a shower in the evening.</p> <p>V: <i>« in the » + moment de la journée</i></p>
<p>9. Ok ! Mon mari et moi travaillons durant la journée. Vous avez la clé de la maison et vous pouvez prendre le bus pour aller visiter la ville. Ça vous va ?</p> <p><u>Coup de pouce :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - « <i>durant la journée</i> » = « <i>during the day</i> » - « <i>Ça vous va ?</i> » = « <i>Is that alright?</i> » 	<p>Okay! My husband and I work during the day. You have (got) the key of the house and you can take the bus to visit the city. Is that alright?</p>
<p>C'est parfait si j'ai la clé de la maison. À quelle heure rentrez-vous habituellement du travail ?</p> <p><u>Coup de pouce :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - « <i>si</i> » = « <i>if</i> » 	<p>That's/It's perfect if I have the key of the house. What time do you usually come back/get back home (after work)?</p> <p>G: <i>Les adverbes de fréquence se placent entre le sujet et le verbe.</i></p>

<p>11. Mon mari finit au travail à 17h et je finis vers 17h15. Nous rentrons généralement vers 18h.</p> <p>À quelle heure préférez-vous manger le soir ?</p>	<p>My husband finishes work at 5 p.m. and I finish around 5.15 p.m. We usually get home at around 6 p.m.</p> <p>What time do you prefer eating in the evening?</p>
<p>Vers 18h45 ou 19h, c'est très bien.</p>	<p>Around 6.45 p.m. or 7 p.m. is fine to me.</p>
<p>12. Parfait ! Après le repas, <u>nous aimons promener nos chiens.</u></p> <p>Ça vous tente de venir avec nous ?</p> <p><i>Coup de pouce :</i></p> <p>- « <i>tenter de</i> » = « <i>to fancy + V-ing</i> »</p>	<p>Perfect! After eating (after dinner) we like walking our dogs. Do you fancy coming with us?</p>
<p>Bien sûr ! Après, on peut aussi <u>regarder un film sur Netflix.</u> À quelle heure allez-vous généralement dormir ?</p>	<p>Of course! After that we can watch also watch a movie on Netflix. What time do you usually go to bed?</p>
<p>13. On va au lit vers 10h30. Et vous ?</p>	<p>We go to bed around 10.30 p.m. What about about you?</p>

<p>Je vais souvent dormir vers 11h du soir.</p>	<p>I often go to bed around 11 p.m.</p>
<p>14. Le week-end, on aime bien <u>aller au cinema</u> ou <u>à la mer</u>. Mais on peut discuter de ça quand vous êtes ici.</p>	<p>At the weekend we like going to the cinema or to the beach. But we can talk about that when you are here.</p>
<p>Parfait ! On pourrait planifier des activités durant les week-ends.</p> <p>Enchanté de faire votre connaissance, X ! Passez une bonne journée ! À bientôt !</p>	<p>Perfect! We could plan some activities at the weekends.</p> <p>Nice to meet you, X! Have a good day! See you soon!</p>
<p>15. Enchanté de faire votre connaissance, Y ! À bientôt !</p>	<p>Nice to meet you, Y! See you soon!</p>

Anhang 18: Fotos zur Veranschaulichung der dritten und vierten Aktivitäten



Diese Fotos wurden am 8. Dezember 2022 im Englischunterricht aufgenommen.

Anhang 19: Sprachkenntnisse der Teilnehmer an der zweiten Untersuchung

Titel des Kapitels	Soziolinguistische Ziele		
	Pragmatische Ziele	Linguistische Ziele	
		Grammatik	Wortschatz
Sich vorstellen	1°) sich vorstellen 2°) jemanden vorstellen 3°) jemanden kennen lernen 4°) die Freizeitsaktivitäten beschreiben	<ul style="list-style-type: none"> - Verb <i>to be</i> - Personalpronomen - Possessivadjektive (1) - <i>like/dislike + V-ing</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Vorname - Familienname - Alter - Länder - Staatsangehörigkeiten - Zahlen - Lieblingsaktivitäten - Freizeitsaktivitäten - Berufe
Was ist das?	1°) die Schulklasse beschreiben 2°) Gegenstände identifizieren und beschreiben	<ul style="list-style-type: none"> - <i>this, that, those, these</i> - <i>there is – there are</i> - <i>a/an</i> - <i>some – any</i> - <i>can</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Gegenstände (Klassenraum, Alltag)
Essen und Trinken	3°) etwas zum Essen und Trinken in einem (Fast-Food-) Restaurant bestellen		<ul style="list-style-type: none"> - Essen und Trinken - Preise
Meine Familie	1°) die Familie vorstellen 2°) Informationen über die Familienmitglieder einer Ansprechperson erhalten/verstehen	<ul style="list-style-type: none"> - Verb <i>to have</i> - Possessivadjektive (2) - <i>genitive case</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Familienmitglieder - Körperteile - Farben - personalitätbezogene Adjektive
Wie sehen sie aus?	3°) das Aussehen beschreiben		
Mein Alltag	1°) den Alltag beschreiben 2°) sich mit jemandem über seinen Alltag unterhalten	<ul style="list-style-type: none"> - Present Simple - Häufigkeitsadverbien - logische Konnektoren 	<ul style="list-style-type: none"> - Alltagsaktivitäten - Uhrzeit - Tagesabschnitte - Tage - Monate - Jahreszeiten

Anhang 20: Ergebnisse des FLCAS-Fragebogens

T.	I1	I2	I3	I4	I5	I6	I7	I8	I9	I10	I11	I12	I13	I14	I15	I16	I17	I18	I19	I20	I21	I22	I23	I24	I25	I26	I27	I28	I29	I30	I31	I32	I33	G.	M.
1	4	1	1	2	2	3	4	3	2	5	3	3	3	2	3	2	2	4	4	2	4	3	4	3	2	3	4	2	3	4	2	3	3	95	2,9
2	4	2	2	1	2	2	4	3	2	4	3	4	3	2	3	2	1	1	4	2	4	4	2	1	2	3	2	2	3	3	1	2	4	84	2,5
3	4	3	2	3	4	5	3	4	3	5	5	2	5	3	5	2	5	3	3	3	4	2	3	3	2	1	3	2	3	3	3	4	108	3,3	
4	4	3	3	2	3	4	3	3	5	5	3	5	3	2	1	2	1	3	2	5	3	4	2	4	1	2	2	2	4	4	5	0	5	100	3,0
5	5	4	3	4	3	3	2	2	5	4	3	2	4	2	5	2	2	1	4	4	3	4	2	4	3	3	2	0	3	3	2	3	5	101	3,1
6	2	2	2	2	4	5	1	3	2	4	1	2	2	5	2	1	1	1	1	1	1	2	2	2	0	0	0	4	0	0	0	0	55	1,7	
7	4	2	2	4	4	4	4	4	4	2	4	4	4	4	4	4	4	2	5	2	4	2	2	4	2	4	4	3	0	4	4	4	112	3,4	
8	4	0	2	2	2	4	3	3	2	2	4	2	2	4	4	3	4	4	2	2	3	4	3	3	2	2	2	3	2	4	3	0	3	89	2,7
9	3	4	2	1	3	4	4	4	3	3	4	5	3	3	2	2	3	4	4	3	2	3	4	4	1	2	3	4	2	3	4	1	101	3,1	
10	3	4	2	5	5	4	5	4	5	4	4	3	3	3	4	4	1	4	3	2	1	3	4	5	3	4	4	4	5	3	4	4	120	3,6	
11	4	2	1	3	2	4	3	2	2	3	1	2	2	3	3	2	2	2	0	1	3	0	4	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	72	2,2
12	2	1	4	4	2	1	5	5	5	1	1	2	4	2	4	5	5	1	4	5	1	2	1	1	1	4	4	1	5	1	3	1	5	93	2,8
13	2	3	2	3	5	5	2	4	3	4	3	1	2	3	4	2	3	2	3	2	4	2	1	3	3	2	2	2	3	4	2	3	2	91	2,8
14	0	2	1	1	5	5	1	1	1	4	4	3	1	1	4	1	1	2	2	1	2	2	1	2	3	1	1	2	3	2	1	2	2	65	2,0
15	2	2	2	3	2	4	2	2	4	3	3	2	2	4	4	2	1	2	1	1	2	4	2	2	2	2	1	2	4	2	1	3	2	76	2,3
16	3	4	4	2	4	5	2	3	4	3	1	4	1	2	3	4	2	5	5	2	1	2	2	4	1	1	3	3	2	2	3	4	94	2,8	
17	3	1	2	1	3	5	1	3	2	2	5	5	1	4	2	3	1	4	2	2	3	2	4	2	4	2	2	2	2	1	2	4	4	86	2,6
18	2	4	3	2	1	5	4	3	2	4	4	2	2	3	2	2	2	3	2	2	2	2	3	4	2	2	3	2	3	5	4	3	92	2,8	
19	4	4	4	4	4	1	3	4	4	4	4	4	4	2	2	4	1	4	4	4	4	4	3	4	4	3	4	5	4	4	4	2	118	3,6	
20	2	2	2	2	2	4	2	2	2	2	2	2	2	2	3	1	1	1	2	1	2	2	1	1	1	2	1	2	1	2	1	2	60	1,8	

Anhang 21: Ergebnisse der ängstlichsten Teilnehmer zur FLCAS-Umfrage

T.	I1	I2	I3	I4	I5	I6	I7	I8	I9	I10	I11	I12	I13	I14	I15	I16	I17	I18	I19	I20	I21	I22	I23	I24	I25	I26	I27	I28	I29	I30	I31	I32	I33	M.
12	3	4	4	5	5	4	5	4	5	4	4	3	3	3	4	4	1	4	3	2	1	3	4	5	3	4	4	4	5	3	4	4	3,6	
21	4	4	4	4	4	1	3	4	4	4	4	4	4	2	2	4	1	4	4	4	4	4	3	4	4	3	4	5	4	4	4	2	3,6	
33	4	2	2	4	3	4	5	5	4	5	1	4	4	2	4	5	1	5	4	4	5	4	5	4	5	4	4	4	5	4	4	3	3,9	
37	5	3	3	4	2	4	5	4	3	4	3	4	3	2	3	4	2	5	4	4	4	3	5	3	4	3	4	4	4	4	2	4	3,7	
40	4	3	4	3	4	3	3	2	5	3	4	3	1	5	3	3	3	5	2	4	3	3	4	4	3	4	4	5	4	4	4	4	3,6	
44	4	3	4	4	4	4	4	4	3	5	4	4	3	3	5	2	3	4	4	5	3	2	3	3	2	3	4	2	5	1	3	4	3,6	
58	4	4	3	4	4	2	4	4	4	4	3	3	3	1	5	5	2	3	5	3	4	5	4	5	3	3	3	3	3	3	4	5	3,6	
64	4	2	2	2	2	4	5	4	5	5	5	4	4	2	3	5	2	5	4	2	5	4	5	5	2	3	4	4	3	4	2	0	3,5	
77	3	2	4	2	2	5	5	3	5	5	4	4	3	4	4	4	5	5	2	4	4	3	5	4	3	3	4	4	3	5	4	4	3,8	
80	5	5	4	4	1	5	5	5	4	4	3	5	3	1	3	3	4	5	5	3	5	3	0	5	3	3	0	3	4	3	3	4	3	3,5
85	4	4	5	3	2	5	5	5	5	4	5	5	5	4	3	5	3	5	5	5	4	5	5	5	3	3	5	5	3	5	4	5	4,4	
89	4	4	5	3	3	4	4	4	5	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	3	4	4	5	4	2	4	4	3	5	5	4	3,9	
101	4	4	3	3	4	4	4	4	4	3	2	2	3	4	3	2	2	4	2	4	4	2	4	4	4	4	4	3	4	5	3	4	4	3,5
113	4	4	3	4	1	4	5	4	3	5	5	5	2	5	1	5	2	5	2	3	4	3	4	4	1	1	4	4	4	3	4	5	4	3,5
123	4	4	3	4	5	4	3	4	5	4	5	4	4	5	2	1	2	4	2	4	2	3	3	5	2	3	4	2	4	4	1	5	3	3,5
144	4	4	3	4	1	5	5	3	4	4	5	4	3	1	4	3	4	3	3	4	4	3	4	4	4	5	4	3	4	3	5	3	5	3,7
150	5	2	4	5	2	5	3	3	5	4	4	4	3	4	4	3	4	4	2	4	3	2	2	4	3	2	5	4	4	4	3	3	4	3,5
200	2	4	4	5	3	4	5	4	4	5	3	4	2	3	4	5	4	2	2	4	3	3	5	4	4	2	4	4	5	4	2	4	3,7	

Legende: T. = Teilnehmer / In = Item / M. = Mittelwert jedes Teilnehmers

Anhang 22: Ergebnisse der entspanntesten Teilnehmer zur FLCAS-Umfrage

T.	I1	I2	I3	I4	I5	I6	I7	I8	I9	I10	I11	I12	I13	I14	I15	I16	I17	I18	I19	I20	I21	I22	I23	I24	I25	I26	I27	I28	I29	I30	I31	I32	I33	M.
6	2	2	2	2	4	5	1	3	2	4	1	2	2	5	2	1	1	1	1	1	1	2	2	2	0	0	0	4	0	0	0	0	0	1,7
27	2	2	1	1	1	4	1	1	2	1	4	1	2	5	1	1	2	1	1	1	3	1	1	1	2	1	1	2	1	1	4	1	1,7	
29	1	1	1	1	2	5	2	1	5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	2	1	1	1	1	1	2	1	2	2	1,5	
48	2	2	1	1	2	5	2	1	1	5	1	2	1	1	3	1	1	1	2	1	5	1	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1,7	
109	1	3	1	1	3	5	1	1	2	3	2	1	1	1	1	1	4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	1	1,5		
131	1	1	2	3	1	3	1	2	3	2	4	1	1	2	3	1	1	2	1	1	1	1	1	2	1	1	1	2	2	1	3	1	1,6	
140	4	2	1	1	5	5	1	1	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	5	5	1	1,7		
141	4	2	1	1	5	5	1	1	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	5	5	1	1,7		
154	2	2	1	1	2	3	2	2	1	1	4	1	1	2	2	1	1	1	1	1	1	2	2	2	1	1	1	1	1	2	1	1	1,5	
166	2	1	1	2	3	4	2	2	2	2	3	1	1	3	2	1	4	2	1	1	2	1	2	2	1	1	1	1	2	1	0	1	1,7	

Legende: T. = Teilnehmer / I_n = Item / M. = Mittelwert jedes Teilnehmers

Anhang 23: Antworten der Teilnehmer auf die offenen Fragen der Umfrage

T.	Erste Frage (Ja/Nein)	Erste Frage (Warum?)	Zweite Frage
1	/	/	/
2	Ja	/	/
3	/	/	/
4	/	/	/
5	Ja	Quand je parle, je stresse moins.	Rien
6	Ja	Parce que je suis nul en anglais.	/
7	/	/	/
8	/	/	/
9	Ja	Parce que je serais sûr de ma réponse.	Moi, je suis stressé plutôt quand il y a un contrôle. Pour cette raison, elle ne doit rien faire de spécial.
10	/	/	/
11	Ja	/	/
12	Ja	Parce qu'on comprend mieux.	Arrêter de faire des contrôles
13	Ja	/	Être moins désagréable
14	Nein	Pour moi, ça ne changerait rien.	/
15	Nein	Parce que même si je parle français, je sais que nous allons quand même apprendre à parler anglais à longueur du temps.	Je ne suis pas stressée d'habitude au cours de langue, mais de présenter quelque chose au tableau me stresse. Je préfère présenter quelque chose à ma classe à ma place.
16	Ja	Car pour expliquer des consignes mais sinon, pas besoin.	/
17	Nein	Je suis plutôt à l'aise	Rien
18	Nein	Non vu que je n'ai pas de mal avec le cours de langue et que je ne suis pas anxieuse.	Rien de spécial
19	Ja	Parce que ça m'aide plus à comprendre les questions et ce qu'il faut faire.	Plus nous laisser de temps au cours des fois.
20	Ja	Car on est beaucoup plus à l'aise en parlant français donc on pourra mieux apprendre.	Faire des jeux pour mieux apprendre l'anglais
21	/	/	/
22	Ja	Car je serais habitué à entendre de l'anglais.	Rien
23	Ja	Car ça me permet de mieux comprendre les questions, les exercices, etc.	Rien car je me sens bien dans le cours.
24	Ja	Car je serais habituée à entendre de l'anglais;	Rien
25	Ja	Car je comprendrais mieux et j'apprendrais mieux.	Rien parce que je ne suis pas stressé.

26	Ja	Car si elle explique (en français), j'ai le temps de comprendre ce que je n'ai pas compris.	/
27	Ja	Je ne stresse jamais.	Je ne stresse jamais.
28	Ja	Parce que j'ai du mal à comprendre et ce serait bénéfique.	Rien
29	Nein	Ça change rien	Continuer comme ça. J'aime beaucoup son enseignement.
30	Ja	/	Je ne me sens pas stressé au cours de langue, donc le professeur ne peut rien faire.
31	Ja	Car ça me permet de mieux comprendre.	Rien car je ne suis pas anxieuse au cours d'anglais.
32	Ja	Car ça me met plus en confiance.	Faire des travaux de groupe plus souvent
33	Ja	Je me sens aidée et mise à l'aise.	/
34	Ja	Car j'ai peur de "mal" comprendre la question si elle est posée en anglais même si je sais que je suis totalement capable de répondre.	Elle ne peut rien faire. C'est à moi d'être moins timide.
35	Ja	Car je pourrais me préparer et bien formuler mes phrases	Je ne sais pas.
36	Ja	Parce que tout le monde peut m'aider.	Rien
37	Ja	Parce que j'ai un peu de mal à parler anglais.	Elle ne peut rien faire. C'est à moi à être moins timide.
38	Nein	Car je comprends généralement les questions.	Rien. Je ne suis pas stressé.
39	Ja	Car quand je n'y arrive pas, je perds mes mots et je stresse.	Je ne sais pas vraiment mais je crois que ça serait à moi d'être beaucoup plus à l'aise.
40	Nein	Ça changerait rien car je suis stressée quand je parlais anglais.	M'interroger que quand je lève le doigt.
41	Nein	Je comprends plus ou moins ce que mon prof me dit en anglais.	Rien. Merci à lui
42	Ja	Car on peut comprendre ce qu'il a dit.	L'enseignant doit m'interroger souvent dans sa classe.
43	Ja	Parce que je comprends mieux.	Parler moins la langue étrangère.
44	Ja	Car je vais mieux comprendre.	Faire plus de tests pour remonter mes points
45	Nein	Parce qu'en même temps, j'écoute.	Aller un peu moins vite.
46	Ja	C'est plus facile à comprendre.	Je ne sais pas.
47	Ja	En fait, c'est peut-être pour que je comprenne mieux. En anglais, je ne comprends pas la moitié.	Je ne sais pas. Je pense qu'il pourrait m'interroger davantage.
48	Nein	Parce que même si le prof explique en anglais, 90 % de la phrase, je la comprends.	Rien parce que je stresse jamais, je suis à l'aise car j'aime bien l'anglais et aussi mon prof d'anglais.
49	Ja	Parce que je comprendrais mieux.	Je stresse quand on fait des tests surprises.
50	Ja	/	De mieux m'expliquer
51	Ja	Parce que ça m'aide. Je comprends plus vite.	Parlez plus en français et aller moins vite.

52	Ja	Car je comprends mieux les choses en français.	Parler français lors des explications
53	Nein	Parce que je ne suis pas anxieux.	Rien du tout parce que je ne stresse pas.
54	Ja	Parce que je comprends mieux le français que l'anglais.	Rien
55	Ja	Parce que si je le dis d'abord en français, j'ai l'occasion de comprendre le mot/la phrase et puis de le dire en anglais.	Rien, ça va je suis pas stressée aux cours de langue.
56	Ja	Parce que je comprendrais mieux ce que le prof dit.	Je ne sais pas.
57	Nein	Car je ne suis pas anxieux.	Rien car je suis très fort (à mon goût)
58	Ja	Car je formule mes phrases en français et ensuite je le mets en anglais.	Réexpliquer plusieurs fois
59	Nein	Je ne suis pas anxieux. Je me sens bien.	Travailler
60	Ja	Pour mieux comprendre, je préfère qu'on explique en français.	Ca ne me stresse pas car je suis chill - Je suis zen.
61	Ja	Parce qu'on comprends mieux et c'est plus facile.	Rien parce que jamais stressé aux cours.
62	Nein	Car je comprends des trucs en anglais.	/
63	Ja	Parce que je comprendrais mieux.	Je ne stresse pas aux cours de langue.
64	Ja	Je comprends mieux.	Parler français
65	Ja	Parler mieux français que anglais.	Rien
66	Ja	Car ma langue principale, c'est le français.	Ne pas me questionner car mon accent est nul. J'ai peur qu'on se moque de moi ou bien que j'arrive pas. À bien prononcer le mot. Ce serait bien si le prof mettait la prononciation.
67	Ja	Parce que je comprends mieux en français qu'en anglais parfois.	Il nous réexplique en français si on n'a pas compris.
68	Nein	Je me sens à l'aise en essayant seul. En plus, je comprends la quasi-totalité du cours de langue.	Rien en particulier
69	Ja	Car je comprends mieux et j'écoute mieux et je suis concentrée.	Expliquer en français ce que vous avez dit en anglais m'aide beaucoup. Merci :)
70	Ja	Car comprendre les exercices qu'on me donne sera plus facile pour les réaliser.	De faire des compréhensions à l'audition avec un accent américain car l'accent british m'a l'air plus compliqué. Je ne le comprends pas bien.
71	Ja	Ça m'aiderait plus si je ne comprends pas.	Je ne sais pas trop.
72	Ja	Car on serait un peu plus soutenu, on comprendrait mieux avec de l'aide.	De faire participer tout le monde, de bien prononcer les mots.
73	Ja	Car je vais mieux comprendre et si on m'appelle au tableau, j'arriverais à répondre plus vite.	Rien parce que je suis un peu stressée dans tous les cours.
74	Ja	J'aurais moins peur de répondre et je me sentirais moins stressée de ne pas comprendre la leçon.	Je ne sais pas car quoi qu'il fasse, j'arriverai quand même à être stressée.
75	Ja	Parce que je comprendrais mieux mais je ne serais pas pour autant stressée.	Rien, c'est normal.

76	Ja	Car je suis ici pour apprendre. Si je ne comprends pas, je demande au professeur pour qu'il m'explique.	Rien, pas obligé.
77	Nein	Car je ne stresse pas puisque je comprends tout en général.	/
78	Ja	Ça me permettrait d'être plus à l'aise parce que c'est une langue que je ne connais pas bien.	Mettre moins de pression. Le prof me fait un peu peur.
79	Ja	Ça me permet de pouvoir mieux traduire mais c'est pas un grand problème si ce n'est pas en français.	Me mettre moins de pression. Ça me stresse à chaque fois qu'on a cours de langue. Il me fait un peu peur mais vite fait. Juste il me stresse un peu, j'ai l'impression à tout moment qu'il va crier surtout si je me trompe.
80	Nein	Je n'ai pas besoin de faire ça. La réponse vient directement dans ma tête en anglais.	Rien car je ne suis pas stressée. Les autres non plus parlent pas mieux que moi donc ça m'intéresse pas s'ils ont des commentaires.
81	Nein	Je ne suis pas anxieuse, même si ils parlent beaucoup en anglais.	Faire des jeux en anglais, des activités
82	Ja	De parler français ou demander des explications, ça me permet de trouver rapidement le chemin et progresser au lieu de paniquer.	Parfois, je n'ai pas envie de monter au tableau devant mes collègues pour participer aux dialogues.
83	Ja	Parce que certains élèves ont besoin de l'aide de l'enseignant. Cela permet de renforcer la cohésion de la classe.	Faire plus d'exercices écrits et oraux.
84	Ja	Je pense que cela me permettrait de mieux comprendre la langue étrangère.	Bonne question ! Je crois que c'est à moi à trouver le temps pour mieux étudier.
85	Nein	Je pense que le fait d'avoir le cours donné en anglais est plus stimulant.	Pour ma part et personnellement, il n'y a rien à faire. La source de mon stress n'est pas dû au cours mais à un gros burn-out.
86	Ja	Car on se sent plus à l'aise dans un cours où on comprend ce que le professeur veut dire et se décontracter avec ses camarades. C'est plus facile de faire ça en français.	Rien
87	Ja	Si le professeur expliquait tout en langue étrangère, il se peut que je ne serais plus retournée au cours d'anglais par peur de ne pas comprendre.	Que le professeur explique en français et en anglais toutes les règles (questions et réponses aussi). Qu'il ou elle m'interroge moins.
88	Nein	Car je trouve qu'expliquer par des gestes et autres permet de mieux retenir.	Rien
89	Ja	Le fait d'avoir de l'aide ainsi de la part de l'enseignant permet de mieux comprendre l'intention de la question afin qu'il n'y ait pas de problème de traduction simultanée.	Afin d'être moins stressé, je pense que l'enseignant doit créer un environnement plus familial afin que tout le monde se sente à l'aise de parler devant tout le monde, y compris l'enseignant.
90	Ja	Car je me sens plus à l'aise en parlant français.	Ici, mon professeur ne me stresse pas et je me sens bien. Il n'a rien à faire pour m'aider.
91	Nein	/	/
92	Ja	Cela permet d'assurer la compréhension de l'exercice et de ne pas être perdu ou être à côté de la plaque;	Mettre plus l'accent sur le fait que l'erreur est humaine, ne pas dramatiser et que la critique soit constructive.

93	Ja und Nein	Oui, car c'est un repère plus familier et non car je pense que parler uniquement anglais peut permettre de mieux s'améliorer.	Rien de spécial
94	Ja	Ca permet d'évaluer sa compréhension de la langue étrangère et de revoir ce qu'on constate comme lacunes personnelles.	Relever les difficultés de chacun et faire des exercices supplémentaires
95	Ja	Cela permet de ne pas me perdre.	/
96	Ja	Pour mieux réaliser l'exercice et essayer d'y répondre correctement.	Réaliser le cours moins rapidement. Traduire plus souvent les mots qui n'ont pas été appris lors du cours.
97	Nein	/	Rien, je me sens très bien.
98	Ja	Car quand on ne comprend pas les mots, les consignes et qu'elles sont dites en français, ça permet de moins appréhender. Sans devoir poser des questions dont on a parfois peur qu'elles soient ridicules.	Continuer à parler en français et aussi faire des petits jeux de dialogues pour apprendre.
99	Ja	Ça me met beaucoup plus à l'aise et ça permet de vraiment tout comprendre sans manquer une information.	/
100	Ja	Absolument ! A titre personnel, quand le professeur me demande d'expliquer en français aux autres et qu'il me corrige, cela me permet de voir où réside mon manque de compréhension. Et donc d'y travailler.	Continuer à rendre ludique les apprentissages. On assimile mieux et on décompresse en même temps.
101	Ja	Parce que ça permet de mieux comprendre et de "re"-suivre.	C'est déjà bien. En plus, les jeux rendent le cours encore plus agréable.
102	Ja	Car je ne maîtrise pas bien la langue.	Faire des dialogues.
103	Nein	Aucune tension	Rien de plus
104	Ja	Cela permet d'avoir une étape en plus, donc plus de facilité pour traduire.	Me poser des questions sur un élément non compris à plusieurs reprises, jusqu'à ce que cela devienne acquis.
105	/	Je ne sais pas trop.	Rien de particulier, c'est juste à moi à apprendre à gérer mon anxiété en général.
106	Ja	Ça me met à l'aise.	Me rassurer quand j'éprouve une difficulté.
107	Ja	C'est toujours un plus pour bien comprendre;	De parler la langue étrangère très lentement, bien articuler afin de bien assimiler.
108	/	D'un côté, je préfère que ma prof parle français mais de l'autre, je préfère aussi qu'elle parle néerlandais pour m'améliorer.	Je ne suis pas spécialement stressée.
109	Nein	Je ne m'inquiète pas.	Je ne stresse pas.
110	Nein	Car je suis détendue, je ne stresse vraiment pas.	Je ne suis pas stressée.
111	/	/	/
112	Ja	/	Rien
113	Ja	/	/
114	Ja	Car je parle pas trop bien le néerlandais;	Je ne suis pas stressée.
115	Ja	/	Rien du tout

116	Ja	Ça me rassure un peu parce qu'elle peut nous aider quand on ne comprend pas.	/
117	Ja	/	/
118	Ja	C'est plus facile et ça permet de comprendre les choses de manière correcte.	/
119	Ja	/	De l'encourager avant de commencer le cours et de ne jamais comparer un élève avec un autre.
120	Ja	Le français est la langue où je me sens le plus à l'aise donc le parler au cours me déstresse un peu?	J'en ai aucune idée.
121	Ja	Ça permet de mieux comprendre l'explication exacte;	On a une bonne prof. Elle ne nous stresse jamais.
122	Ja	Cela me permet de bien comprendre le contexte et l'emploi du nouveau mot.	J'aime sa pédagogie de nous suivre individuellement.
123	Ja	/	Je ne sais pas.
124	Ja	Pour bien assimiler la matière.	Doit être "amical".
125	/	/	/
126	Ja	/	/
127	Ja	Oui, ça me permet de bien nous comprendre et de nous mettre à l'aise.	Aucune idée
128	Ja	Cela nous permet de mieux nous comprendre et de se communiquer des informations plus facilement.	Rien. Je suis déjà à l'aise.
129	Ja	Car ça rend les choses plus simples de les expliquer d'abord et de les formuler en français.	/
130	/	/	Rien
131	Nein	Non	/
132	Ja	Quand je parle avec mes camarades de classe, je me sens mieux.	Faire des erreurs sans avoir peur d'en faire. Notre professeur est parfaite.
133	Ja	Mieux comprendre la phrase et aussi ce qu'elle signifie en français.	Juste bien expliquer les exercices
134	/	/	Je ne suis pas stressée aux cours
135	Ja	Pour mieux comprendre	/
136	Ja	Plus de pratique	/
137	Ja	/	/
138	Ja	Car ça me permet de bien comprendre et de pouvoir m'exercer et de comprendre mes erreurs dans ma langue natale.	Parler dans ma langue natale, exercer plusieurs fois, etc.
139	/	/	/
140	Ja	Plus facile à comprendre	/
141	Ja	Plus facile à comprendre	/
142	Ja	Car je comprends mieux.	Je ne stresse pas beaucoup.
143	/	/	/

144	/	/	Être claire par rapport à ce que je dois améliorer. Parler du positif et du négatif.
145	Ja	La grammaire est plus facile à comprendre en français.	Rien, c'est bon
146	Ja	Je comprends mieux alors le contexte.	Elle fait déjà assez.
147	Ja	Parce que ça aide à l'apprentissage si on n'arrive pas à comprendre tout dans la langue étrangère.	Être calme et non préjudicieux et avoir des connaissances en psychologie.
148	Nein	/	/
149	Ja	/	/
150	Ja	Se rattraper, avoir une meilleure interprétation, décompresser, etc.	Me rassurer si je fais des fautes et me tirer vers le haut pour ne pas abandonner.
151	Nein	Il faut pratiquer un maximum dans la langue étrangère.	Tout est ok.
152	Ja	C'est une langue que je comprends mieux.	Raconter des blagues
153	Nein	Cela me semble normal de revenir à la langue de temps en temps pour plus de précisions.	N'étant pas stressé, je ne peux pas répondre.
154	Ja	Cela permet de reformuler et de comprendre les nuances d'une difficulté à partir de sa langue maternelle.	Rien
155	Nein	/	Prendre plus de temps pour expliquer les règles
156	Nein	Je préfère l'immersion.	/
157	Nein	/	/
158	Ja und Nein	Ça m'est égal de parler tout le temps en français ou en allemand.	Rien, je ne suis pas stressé.
159	Ja	Car ça me permettrait de mieux comprendre les mots en allemand.	Rien
160	Nein	Car ça serait mieux pour comprendre et non pour déstresser.	Rien car je ne suis pas très stressé.
161	Nein	J'aime beaucoup le prof d'allemand.	Je ne suis pas stressé car j'ai le meilleur prof du monde.
162	Ja	Parler en français, c'est simple. Je le parle depuis longtemps donc les questions sont plus faciles à comprendre, donc oui.	Aucune idée : peut-être faire un goûter (j'aime la nourriture). Sinon, je ne sais pas.
163	Nein	Car je ne suis pas anxieux aux cours de langue.	Je ne suis pas stressé.
164	Ja	Je ne me sens jamais anxieuse en allemand de toute façon. Donc oui, je me sens à l'aise.	Je ne suis pas stressé donc rien.
165	Nein	Car parler allemand tout le temps va nous permettre de mieux apprendre en devinant.	Mettre le coran, ça me déstresse. Aussi non, rien du tout.
166	Ja und Nein	Je ne suis jamais anxieux mais si ça m'arrive, peut-être que ça m'aiderait.	Faire des bras de fer
167	Ja	Généralement, c'est bien de faire ça mais ça dépend aussi de la matière. Sinon il faudrait faire comme ça.	Être moins rapide

168	Ja	Car ça me permet de comparer et de mieux comprendre.	Me dire d'arrêter de jouer avec Tipex ou autre chose, car je "lâche" mon stress grâce à ça.
169	Nein	Je ne suis pas anxieuse pendant les cours de langue. Ça me plait plus qu'on essaie de m'expliquer dans la langue étrangère plutôt qu'en français.	/
170	Ja	Car c'est logique. Je comprends mieux la langue française que la langue en question. Donc, oui ça me rassure.	Rien de spécial. Tout dépend de l'élève. Exemple : moi, je comprends la langue étrangère, c'est un des domaines que je maîtrise. J'ai la passion d'apprendre des langues, avoir du vocabulaire, etc.

Anhang 24: Antworten der Teilnehmer auf den Fragebogen

Teilnehmer 1

Questionnaire :

- 1) Avec quelle méthode te sens-tu davantage à l'aise de travailler ? Sans ou avec les flashcards (Entoure l'option la plus adéquate) ? Pourquoi ? (Au moins 1 raison)

... nous travaillons de manière plus ludique ainsi que la méthode "Ami-ami"

- 2) Sachant que tu devais réaliser l'exercice oral devant toute la classe une fois ton temps de préparation terminé, peux-tu identifier la méthode qui t'a aidé à être davantage prêt(e) ? Sans les flashcards - Avec les flashcards (Entoure l'option la plus adéquate).

- 3) Te sens-tu davantage rassuré(e) ou moins nerveux(-euse) avec une des deux méthodes ? Pourquoi ? (Au moins 1 raison)

Avec les flashcards, je me sens plus exerce à l'oral et j'ai assimilé beaucoup mieux la structure de phrase.

- 4) Disposer d'un tel jeu de flashcards à réutiliser à la maison t'aiderait-il à mieux te préparer pour le(s) cours suivant(s) ? Oui - Non (Entoure l'option la plus adéquate)

- 5) Pourquoi ? (Au moins 1 raison)

Cela me facilite leur réalisation chez moi.
M'évite

→ Avoir un outil carte m'aiderait beaucoup, je pense

- 6) Cette méthode contribuerait-elle également à te mettre davantage en confiance pour le(s) cours suivant(s) ? Oui - Non (Entoure l'option la plus adéquate).

- 7) Donne un avantage et un inconvénient de cette méthode avec des flashcards :

+ : En écoutant notre binôme, sa ^{me} permet de mieux assimiler le pbe je n'ai pas compris

- pas de groupe trio, méthode préférence, la 3ème personne est pénalisée par manque de temps. Elle ne peut pas s'exercer à son tour.

Teilnehmer 2

Questionnaire :

1) Avec quelle méthode te sens-tu davantage à l'aise de travailler ? Sans ou avec les flashcards (Entoure l'option la plus adéquate) ? Pourquoi ? (Au moins 1 raison)

...car c'est facile à structurer les phrases.....

2) Sachant que tu devais réaliser l'exercice oral devant toute la classe une fois ton temps de préparation terminé, peux-tu identifier la méthode qui t'a aidé à être davantage prêt(e) ? Sans les flashcards - Avec les flashcards (Entoure l'option la plus adéquate).

3) Te sens-tu davantage rassuré(e) ou moins nerveux(-euse) avec une des deux méthodes ? Pourquoi ? (Au moins 1 raison)

avec flashcards je me sens moins nerveux.....
car je prépare une carte à la fois.....

4) Disposer d'un tel jeu de flashcards à réutiliser à la maison t'aiderait-il à mieux te préparer pour le(s) cours suivant(s) ? Oui - Non (Entoure l'option la plus adéquate)

5) Pourquoi ? (Au moins 1 raison)

c'est très utile car ça devient comme une
exercice de mémorisation et ça développe un mécanisme
développement

6) Cette méthode contribuerait-elle également à te mettre davantage en confiance pour le(s) cours suivant(s) ? Oui - Non (Entoure l'option la plus adéquate).

7) Donne un avantage et un inconvénient de cette méthode avec des flashcards :

+ : ça aide à mémoriser les questions réponses.....
- : s'en passe sans que cette méthode devienne indispensable
pour apprendre alors que on doit pas compter
à cette méthode à 100 %

Questionnaire :

- 1) Avec quelle méthode te sens-tu davantage à l'aise de travailler ? Sans ou avec les flashcards (Entoure l'option la plus adéquate) ? Pourquoi ? (Au moins 1 raison)

Parce que je trouve ça plus ludique

- 2) Sachant que tu devais réaliser l'exercice oral devant toute la classe une fois ton temps de préparation terminé, peux-tu identifier la méthode qui t'a aidé à être davantage prêt(e) ? Sans les flashcards - Avec les flashcards (Entoure l'option la plus adéquate).

- 3) Te sens-tu davantage rassuré(e) ou moins nerveux(-euse) avec une des deux méthodes ? Pourquoi ? (Au moins 1 raison)

Car la notes permet de voir la bonne construction de phrase et nous assure de travailler avec des informations correctes

- 4) Disposer d'un tel jeu de flashcards à réutiliser à la maison t'aiderait-il à mieux te préparer pour le(s) cours suivant(s) ? Oui - Non (Entoure l'option la plus adéquate)

- 5) Pourquoi ? (Au moins 1 raison)

car ça donne plus envie de travailler, il n'y a rien à préparer, il suffit d'apprendre

- 6) Cette méthode contribuerait-elle également à te mettre davantage en confiance pour le(s) cours suivant(s) ? Oui - Non (Entoure l'option la plus adéquate).

- 7) Donne un avantage et un inconvénient de cette méthode avec des flashcards :

+ : ça permet d'apprendre de façon ludique et plaisante
- : ça ne travaille pas la mémoire kinesthésique

Questionnaire :

- 1) Avec quelle méthode te sens-tu davantage à l'aise de travailler ? Sans ou avec les flashcards (Entoure l'option la plus adéquate) ? Pourquoi ? (Au moins 1 raison)

Avec parce que j'ai les bonnes questions et les bonnes réponses et avec je peux les adapter à priori

- 2) Sachant que tu devais réaliser l'exercice oral devant toute la classe une fois ton temps de préparation terminé, peux-tu identifier la méthode qui t'a aidé à être davantage prêt(e) ? Sans les flashcards - Avec les flashcards (Entoure l'option la plus adéquate).

- 3) Te sens-tu davantage rassuré(e) ou moins nerveux(-euse) avec une des deux méthodes ? Pourquoi ? (Au moins 1 raison)

Des les deux méthodes sont bonnes mais avec les flashcards je me sens plus rassuré

- 4) Disposer d'un tel jeu de flashcards à réutiliser à la maison t'aiderait-il à mieux te préparer pour le(s) cours suivant(s) ? Oui - Non (Entoure l'option la plus adéquate)

- 5) Pourquoi ? (Au moins 1 raison)

ça m'aide à visualiser la bonne réponse à me corriger à la maison.

- 6) Cette méthode contribuerait-elle également à te mettre davantage en confiance pour le(s) cours suivant(s) ? Oui - Non (Entoure l'option la plus adéquate).

- 7) Donne un avantage et un inconvénient de cette méthode avec des flashcards :

+ : On sait que c'est correct (ce qu'on a fait)
- : Ce n'est pas instantané. (difficile chez soi)

Teilnehmer 5

Questionnaire :

- 1) Avec quelle méthode te sens-tu davantage à l'aise de travailler ? Sans ou avec les flashcards (Entoure l'option la plus adéquate) ? Pourquoi ? (Au moins 1 raison)

Avec, j'ai trouvé cela ludique.

- 2) Sachant que tu devais réaliser l'exercice oral devant toute la classe une fois ton temps de préparation terminé, peux-tu identifier la méthode qui t'a aidé à être davantage prêt(e) ? Sans les flashcards Avec les flashcards (Entoure l'option la plus adéquate).

- 3) Te sens-tu davantage rassuré(e) ou moins nerveux(-euse) avec une des deux méthodes ? Pourquoi ? (Au moins 1 raison)

Je suis toujours autant nerveuse et je ne peux pas que mon stress m'empêche d'enseigner. La méthode d'enseignement influe sur mon stress.

- 4) Disposer d'un tel jeu de flashcards à réutiliser à la maison t'aiderait-il à mieux te préparer pour le(s) cours suivant(s) ? Oui - Non (Entoure l'option la plus adéquate)

- 5) Pourquoi ? (Au moins 1 raison)

Oui clairement ! Comme ça s'agit de questionner et corriger de façon à ne pas devoir sortir tout son attirail ; et c'est une mise en situation directe.

- 6) Cette méthode contribuerait-elle également à te mettre davantage en confiance pour le(s) cours suivant(s) ? Oui - Non (Entoure l'option la plus adéquate).

- 7) Donne un avantage et un inconvénient de cette méthode avec des flashcards :

*+ : les avantages sont déjà cités, ludique, sympathique
- : Malgré mes fautes j'aime écrire et je trouve ça facile.*

Teilnehmer 6

Questionnaire :

1) Avec quelle méthode te sens-tu davantage à l'aise de travailler ? Sans ou avec les flashcards (Entoure l'option la plus adéquate) ? Pourquoi ? (Au moins 1 raison)

avec les flashcards... parce que j'apprends plus vite...
comme ça

2) Sachant que tu devais réaliser l'exercice oral devant toute la classe une fois ton temps de préparation terminé, peux-tu identifier la méthode qui t'a aidé à être davantage prêt(e) ? Sans les flashcards Avec les flashcards (Entoure l'option la plus adéquate).

3) Te sens-tu davantage rassuré(e) ou moins nerveux(-euse) avec une des deux méthodes ? Pourquoi ? (Au moins 1 raison)

Je me sens moins nerveuse parce que ça
me facilite plus la compréhension

4) Disposer d'un tel jeu de flashcards à réutiliser à la maison t'aiderait-il à mieux te préparer pour le(s) cours suivant(s) ? Oui Non (Entoure l'option la plus adéquate)

5) Pourquoi ? (Au moins 1 raison)

parce que j'ai des questions et les réponses
et c'est plus facile

6) Cette méthode contribuerait-elle également à te mettre davantage en confiance pour le(s) cours suivant(s) ? Oui Non (Entoure l'option la plus adéquate).

7) Donne un avantage et un inconvénient de cette méthode avec des flashcards :

+ : Je serai moins nerveuse parce que j'ai ainsi...
- : déjà une bonne compréhension de vocabulaire

Teilnehmer 7

Questionnaire :

- 1) Avec quelle méthode te sens-tu davantage à l'aise de travailler ? Sans ou avec les flashcards (Entoure l'option la plus adéquate) ? Pourquoi ? (Au moins 1 raison)

Parce que... c'est ludique... c'est une sorte de jeu tout en apprenant.

- 2) Sachant que tu devais réaliser l'exercice oral devant toute la classe une fois ton temps de préparation terminé, peux-tu identifier la méthode qui t'a aidé à être davantage prêt(e) ? Sans les flashcards – Avec les flashcards (Entoure l'option la plus adéquate).

- 3) Te sens-tu davantage rassuré(e) ou moins nerveux(-euse) avec une des deux méthodes ? Pourquoi ? (Au moins 1 raison)

Les 2 méthodes me stressent, mais avec les flashcards j'ai plus facile à assimiler.

- 4) Disposer d'un tel jeu de flashcards à réutiliser à la maison t'aiderait-il à mieux te préparer pour le(s) cours suivant(s) ? Oui – Non (Entoure l'option la plus adéquate)

- 5) Pourquoi ? (Au moins 1 raison)

Parce que... à la différence d'étudier dans un cours je trouve ça plus amusant et plus facile à étudier quand c'est dans un format flashcards.

- 6) Cette méthode contribuerait-elle également à te mettre davantage en confiance pour le(s) cours suivant(s) ? Oui – Non (Entoure l'option la plus adéquate).

- 7) Donne un avantage et un inconvénient de cette méthode avec des flashcards :

*+ : j'assimile plus vite les questions et réponses.
- : On peut tout chambouler dans notre tête quand on voit autant de cartes.*

Teilnehmer 8

Questionnaire :

- 1) Avec quelle méthode te sens-tu davantage à l'aise de travailler ? Sans ou avec les flashcards (Entoure l'option la plus adéquate) ? Pourquoi ? (Au moins 1 raison)

car on apprend beaucoup sans s'en rendre compte

- 2) Sachant que tu devais réaliser l'exercice oral devant toute la classe une fois ton temps de préparation terminé, peux-tu identifier la méthode qui t'a aidé à être davantage prêt(e) ? Sans les flashcards – Avec les flashcards (Entoure l'option la plus adéquate).

- 3) Te sens-tu davantage rassuré(e) ou moins nerveux(-euse) avec une des deux méthodes ? Pourquoi ? (Au moins 1 raison)

non, car je trésses lorsque je m'exprime devant la classe et je perds mes moyens alors que je connaissais la matière

- 4) Disposer d'un tel jeu de flashcards à réutiliser à la maison t'aiderait-il à mieux te préparer pour le(s) cours suivant(s) ? Oui – Non (Entoure l'option la plus adéquate)

- 5) Pourquoi ? (Au moins 1 raison)

car j'apprends plus facilement lorsque c'est ludique, c'est moins ennuyeux

- 6) Cette méthode contribuerait-elle également à te mettre davantage en confiance pour le(s) cours suivant(s) ? Oui – Non (Entoure l'option la plus adéquate).

- 7) Donne un avantage et un inconvénient de cette méthode avec des flashcards :

+ : on retient plus facilement
- : les cartes risquent de se perdre rapidement

Teilnehmer 9

Questionnaire :

- 1) Avec quelle méthode te sens-tu davantage à l'aise de travailler ? Sans ou avec les flashcards (Entoure l'option la plus adéquate) ? Pourquoi ? (Au moins 1 raison)

...ça me permet de structurer mes phrases, et de penser bien avant de venir devant la classe.

- 2) Sachant que tu devais réaliser l'exercice oral devant toute la classe une fois ton temps de préparation terminé, peux-tu identifier la méthode qui t'a aidé à être davantage prêt(e) ? Sans les flashcards Avec les flashcards (Entoure l'option la plus adéquate).

- 3) Te sens-tu davantage rassuré(e) ou moins nerveux(-euse) avec une des deux méthodes ? Pourquoi ? (Au moins 1 raison)

Je me sens moins stressée avec les flashcards, car ça apporte un support visuel qui est plus facile pour moi.

- 4) Disposer d'un tel jeu de flashcards à réutiliser à la maison t'aiderait-il à mieux te préparer pour le(s) cours suivant(s) ? Oui - Non (Entoure l'option la plus adéquate)

- 5) Pourquoi ? (Au moins 1 raison)

C'est ludique et l'on pourrait utiliser cette méthode en famille pour s'entraîner sous forme de jeu.

- 6) Cette méthode contribuerait-elle également à te mettre davantage en confiance pour le(s) cours suivant(s) ? Oui - Non (Entoure l'option la plus adéquate).

- 7) Donne un avantage et un inconvénient de cette méthode avec des flashcards :

+ : pour les personnes comme moi qui ont une
- : honnêtement, je ne suis pas d'innervation.

○ mémoire visuelle, c'est un vrai plus.

Questionnaire :

- 1) Avec quelle méthode te sens-tu davantage à l'aise de travailler ? Sans ou avec les flashcards (Entoure l'option la plus adéquate) ? Pourquoi ? (Au moins 1 raison)

Avec les flashcard, mais avons un exemples de question avec même de réponse.

- 2) Sachant que tu devais réaliser l'exercice oral devant toute la classe une fois ton temps de préparation terminé, peux-tu identifier la méthode qui t'a aidé à être davantage prêt(e) ? Sans les flashcards Avec les flashcards (Entoure l'option la plus adéquate).

- 3) Te sens-tu davantage rassuré(e) ou moins nerveux(-euse) avec une des deux méthodes ? Pourquoi ? (Au moins 1 raison)

Oui avec cette méthode je pense voir certaine construction de phrase type.

- 4) Disposer d'un tel jeu de flashcards à réutiliser à la maison t'aiderait-il à mieux te préparer pour le(s) cours suivant(s) ? Oui - Non (Entoure l'option la plus adéquate)

- 5) Pourquoi ? (Au moins 1 raison)

Oui, c'est une manière ludique d'apprendre du vocabulaire ainsi que de la grammaire.

- 6) Cette méthode contribuerait-elle également à te mettre davantage en confiance pour le(s) cours suivant(s) ? Oui - Non (Entoure l'option la plus adéquate).

- 7) Donne un avantage et un inconvénient de cette méthode avec des flashcards :

+ : vocabulaire introduit de manière ludique.
- : je ne vois pas d'inconvénient.

Teilnehmer 11

Questionnaire :

- 1) Avec quelle méthode te sens-tu davantage à l'aise de travailler ? Sans ou avec les flashcards (Entoure l'option la plus adéquate) ? Pourquoi ? (Au moins 1 raison)

...les flashcards me donnent une base pour mémoriser

- 2) Sachant que tu devais réaliser l'exercice oral devant toute la classe une fois ton temps de préparation terminé, peux-tu identifier la méthode qui t'a aidé à être davantage prêt(e) ? Sans les flashcards – Avec les flashcards (Entoure l'option la plus adéquate).

- 3) Te sens-tu davantage rassuré(e) ou moins nerveux(-euse) avec une des deux méthodes ? Pourquoi ? (Au moins 1 raison)

...je me sens rassuré avec les F.C.

- 4) Disposer d'un tel jeu de flashcards à réutiliser à la maison t'aiderait-il à mieux te préparer pour le(s) cours suivant(s) ? Oui – Non (Entoure l'option la plus adéquate)

- 5) Pourquoi ? (Au moins 1 raison)

...c'est ludique

- 6) Cette méthode contribuerait-elle également à te mettre davantage en confiance pour le(s) cours suivant(s) ? Oui – Non (Entoure l'option la plus adéquate).

- 7) Donne un avantage et un inconvénient de cette méthode avec des flashcards :

+ : ludique - + facile à mémoriser
- : je resterais sûrement plus longtemps incertain si on utilisait les F.C.

[Signature]

Questionnaire :

- 1) Avec quelle méthode te sens-tu davantage à l'aise de travailler Sans ou avec les flashcards (Entoure l'option la plus adéquate) ? Pourquoi ? (Au moins 1 raison)

Car au moins je peux poser mes propres questions. Les cartes me font peur, je crois que je dois répondre à toutes les questions.

- 2) Sachant que tu devais réaliser l'exercice oral devant toute la classe une fois ton temps de préparation terminé, peux-tu identifier la méthode qui t'a aidé à être davantage prêt(e) ? Sans les flashcards - Avec les flashcards (Entoure l'option la plus adéquate).

- 3) Te sens-tu davantage rassuré(e) ou moins nerveux(-euse) avec une des deux méthodes ? Pourquoi ? (Au moins 1 raison)

Sans les cartes car je peux utiliser mon imagination or que avec les cards j'ai peur d'en oublier une.

- 4) Disposer d'un tel jeu de flashcards à réutiliser à la maison t'aiderait-il à mieux te préparer pour le(s) cours suivant(s) ? Oui - Non (Entoure l'option la plus adéquate)

- 5) Pourquoi ? (Au moins 1 raison)

Je pourrais m'entraîner plus souvent, et à revoir la matière des cours précédents. Et a voir aussi qu'elles sont les points que je maîtrise.

- 6) Cette méthode contribuerait-elle également à te mettre davantage en confiance pour le(s) cours suivant(s) ? Oui - Non (Entoure l'option la plus adéquate).

- 7) Donne un avantage et un inconvénient de cette méthode avec des flashcards :

+ : Aide à mieux comprendre en jouant.
- : Peur d'oublier un élément et curiosité de retourner les cards.

Questionnaire :

- 1) Avec quelle méthode te sens-tu davantage à l'aise de travailler ? Sans ou avec les flashcards (Entoure l'option la plus adéquate) ? Pourquoi ? (Au moins 1 raison)

Les flashcards m'ont permis d'avoir une vue d'ensemble sur ce qu'on attendait de moi au niveau des informations à donner. Nous aussi, ils m'ont guidé et aidé à formuler mes phrases de manière correcte et complète.

- 2) Sachant que tu devais réaliser l'exercice oral devant toute la classe une fois ton temps de préparation terminé, peux-tu identifier la méthode qui t'a aidé à être davantage prêt(e) ? Sans les flashcards - Avec les flashcards (Entoure l'option la plus adéquate).

- 3) Te sens-tu davantage rassuré(e) ou moins nerveux(-euse) avec une des deux méthodes ? Pourquoi ? (Au moins 1 raison)

Je me sens plus rassuré avec les flashcards car je n'ai plus l'idée de ne pas savoir quoi dire et surtout comment.

- 4) Disposer d'un tel jeu de flashcards à réutiliser à la maison t'aiderait-il à mieux te préparer pour le(s) cours suivant(s) ? Oui - Non (Entoure l'option la plus adéquate)

- 5) Pourquoi ? (Au moins 1 raison)

Cela me permettrait d'évaluer mes connaissances et de mieux cibler mon étude sur mes lacunes.

- 6) Cette méthode contribuerait-elle également à te mettre davantage en confiance pour le(s) cours suivant(s) ? Oui - Non (Entoure l'option la plus adéquate).

- 7) Donne un avantage et un inconvénient de cette méthode avec des flashcards :

+ : Aide l'étudiant à se préparer de manière complète et ludique*
 - : Peut être au niveau esthétique : plastifier les cartes...

*(contrairement à l'étude traditionnelle)

Questionnaire :

- 1) Avec quelle méthode te sens-tu davantage à l'aise de travailler ? Sans ou avec les flashcards (Entoure l'option la plus adéquate) ? Pourquoi ? (Au moins 1 raison)

Avec. Car les différentes phrases man sont données cela peut servir de support / exemple.

- 2) Sachant que tu devais réaliser l'exercice oral devant toute la classe une fois ton temps de préparation terminé, peux-tu identifier la méthode qui t'a aidé à être davantage prêt(e) ? Sans les flashcards – Avec les flashcards (Entoure l'option la plus adéquate).

- 3) Te sens-tu davantage rassuré(e) ou moins nerveux(-euse) avec une des deux méthodes ? Pourquoi ? (Au moins 1 raison)

plus rassuré avec les cartes car il n'y a pas tout le travail d'imagination / recherche à faire, j'ai tout les infos ^{complette} dans les cartes.

- 4) Disposer d'un tel jeu de flashcards à réutiliser à la maison t'aiderait-il à mieux te préparer pour le(s) cours suivant(s) ? Oui – Non (Entoure l'option la plus adéquate)

- 5) Pourquoi ? (Au moins 1 raison)

Cela pourrait m'aider à l'oral et à réviser mes réponses.

- 6) Cette méthode contribuerait-elle également à te mettre davantage en confiance pour le(s) cours suivant(s) ? Oui – Non (Entoure l'option la plus adéquate).

- 7) Donne un avantage et un inconvénient de cette méthode avec des flashcards :

+ : qualité des informations + préparation facilitée selon moi.
- : le temps que ça prend.

Questionnaire :

- 1) Avec quelle méthode te sens-tu davantage à l'aise de travailler ? Sans ou avec les flashcards (Entoure l'option la plus adéquate) ? Pourquoi ? (Au moins 1 raison)

car ça permet d'avoir une aide devant les yeux, et avoir un exemple de phrase.....

- 2) Sachant que tu devais réaliser l'exercice oral devant toute la classe une fois ton temps de préparation terminé, peux-tu identifier la méthode qui t'a aidé à être davantage prêt(e) ? Sans les flashcards - Avec les flashcards (Entoure l'option la plus adéquate).

- 3) Te sens-tu davantage rassuré(e) ou moins nerveux(-euse) avec une des deux méthodes ? Pourquoi ? (Au moins 1 raison)

Oui... car avoir un support ^{les} l'écrit de l'oral (comme des mots écrits) permet de réduire un peu stress et aide à la mémorisation du vocabulaire.

- 4) Disposer d'un tel jeu de flashcards à réutiliser à la maison t'aiderait-il à mieux te préparer pour le(s) cours suivant(s) ? Oui - Non (Entoure l'option la plus adéquate)

- 5) Pourquoi ? (Au moins 1 raison)

Parce que ça aide à avoir une structure de phrases correctes.....

- 6) Cette méthode contribuerait-elle également à te mettre davantage en confiance pour le(s) cours suivant(s) ? Oui - Non (Entoure l'option la plus adéquate).

- 7) Donne un avantage et un inconvénient de cette méthode avec des flashcards :

+ : plus de vocabulaires.....
 - : comme la structure de phrases est déjà écrite, ça aide et qu'on n'a pas besoin de le mettre en anglais. On pourrait changer une partie de la phrase pour se sentir plus à l'aise.

UNIVERSITÉ CATHOLIQUE DE LOUVAIN
Faculté de philosophie, arts et lettres

Place Blaise Pascal, 1 bte L3.03.11, 1348 Louvain-la-Neuve, Belgique | www.uclouvain.be/fial