

Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
Odsjek za germanistiku
Nastavnički smjer

Vedrana Gnjidić

Affektive Faktoren und Erfolg im DaF Unterricht

Diplomski rad

Mentorica: dr. sc. Maja Anđel

Zagreb, studeni 2015.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	2
1.1. Aktualität und Relevanz des Themas im kroatischen Kontext.....	2
1.2. Ziele der Untersuchung.....	3
2. Grundbegriffe bei der Forschung der fremdsprachenspezifischen Angst.....	4
2.1. Affektive Faktoren und Neurologie.....	5
2.2. Zum Phänomen der Angst.....	5
2.3 Fremdsprachenspezifische Angst.....	6
2.4. Fremdsprachenspezifische Angstreaktionen.....	7
2.5. Doppelseitige Wirkung der fremdsprachenspezifischen Angst.....	7
2.6. Klassifizierung der fremdsprachenspezifischen Angst.....	8
2.7. Fremdsprachenspezifische Angst als Grund oder Folge der Minderleistungen der Schüler.....	8
3. Forschungsüberblick.....	9
4. Hypothesen.....	10
5. Untersuchung.....	10
5.1. Probanden.....	10
5.2. Instrument.....	11
5.2.1. Biographischer Fragebogen.....	12
5.2.2. FLCAS (Foreign Language Classroom Anxiety Scale).....	12
5.2.3. Fragebogen über Einstellungen der Schüler.....	12
6. FLCAS.....	12
7. Datenanalyse.....	14
8. Resultate der FLCA Skala.....	14
9. Teil C des Fragebogens: Perzeption der deutschen Sprache.....	17
10. Probleme und Grenzen der Untersuchung.....	20
11. Implikationen für weitere Forschungsarbeit.....	20
12. Schlusswort.....	20
Literaturverzeichnis	22
Zusammenfassung.....	24
Anhang	
Fragebogen Teil A: Biographischer Fragebogen.....	25
Fragebogen Teil B : FLCAS: übersetzt.....	26
Fragebogen Teil C: Perzeption der Sprache.....	29
PSPP Tabellen.....	30
Danksagung.....	31

1. Einleitung

Deutsch als Fremdsprache lernten im Schuljahr 2013/2014 an Gymnasien und Fachschulen in Kroatien insgesamt 35,9% der Schüler (Avilov, S. 11), was die deutsche Sprache zu der meistgelernten zweiten Fremdsprache an kroatischen Schulen macht. Diese Zahl könnte man als Zeichen dafür deuten, dass Deutsch als Fremdsprache unter kroatischen Schülern sehr beliebt ist. Andererseits ist es natürlich klar, dass Deutsch in Kroatien traditionell und aus politischen Gründen als (erste) Fremdsprache gelernt wurde. Wenn man die Schüler danach fragt, sind viele von ihnen doch nicht gerade davon begeistert, dass sie in der Schule Deutsch lernen. Einige beschwerten sich, Deutsch sei zu kompliziert und zu schwer zu lernen und die zahlreichen Regeln kann sich sowieso niemand merken – eine Meinung der auch Mark Twain zustimmen würde (Twain, 1880). Einige Schüler sind genau im Gegenteil mit der deutschen Sprache begeistert, oder mindestens stolz darauf, dass sie eine dermaßen komplizierte Sprache einigermaßen beherrschen.

Oft werden die Germanisten unter Studenten als die „besonders tapfere“ Studentensorte beschrieben, weil das Studium der Germanistik „unmöglich schwer ist“. Diese und ähnliche Behauptungen einiger Studenten reflektieren die überwiegenden gesellschaftlichen Einstellungen gegenüber der deutschen Sprache im kroatischen Kontext, die sich spontan mit dem relativ eingeschränkten Input und mit der in jedem Lebensbereich allmählichen Präsenz des Englischen erklären ließen.

1.1. Aktualität und Relevanz des Themas im kroatischen Kontext

Letztes Jahr saß ich in den Vorlesungen bei der Professorin Jelena Mihaljević Djigunović, die sich während ihrer wissenschaftlichen Karriere besonders mit den affektiven Faktoren im Fremdsprachenunterricht beschäftigt hat – vorwiegend liegt der Schwerpunkt ihrer Studien auf Motivation, obwohl sie auch andere, den Unterricht mitgestaltende Faktoren thematisiert hat. Sie hat, zum Beispiel, die Interaktion der Einstellungen der Schüler und ihrer Umgebung zu einer Fremdsprache (Englisch) mit der erreichten Sprachkompetenz der Schüler und ihrer Motivation erforscht, fragte sich wie die Werteinstellungen der Eltern das Fremdsprachenlernen der Schüler beeinflussen können, und wie die Lehrer als Motivierungsfaktor oder Lernstrategieexperten in der Klasse funktionieren (vgl. Mihaljević Djigunović, 2013, S. 482). Besonders engagiert versuchte sie das Konzept der fremdsprachenspezifischen Angst der englischlernenden Schüler in Kroatien zu erläutern. Weltweit hat man erst in den neunziger Jahren angefangen, sich intensiv mit dem Thema der fremdsprachenspezifischen Angst zu beschäftigen (vgl. MacIntyre, S. 24). Dieser Teil der Forschung von Mihaljević Djigunović war mir besonders interessant, weil ich schon im

Voraus die Möglichkeit ausgeschlossen habe, die englischlernenden Schüler könnten überhaupt negative Gefühle mit dem Englischlernen und dem Unterrichtsprozess verbinden, denn die heutigen Schülergenerationen haben fast ideale „Hilfe“ zum Fremdsprachenlernen im Sinne der linguistischen Landschaft in Kroatien, wo die Schüler Englisch überall zu sehen, hören oder lesen bekommen. Der Input wurde durch das Internet und den Computer stabil stark zugänglich gemacht. Trotz all dem haben unterschiedliche Studien, die Mihaljević Djigunović mit ihren Mitarbeitern durchgeführt hat (vgl. Mihaljević Djigunović 2002, 2004, 2008), gezeigt, dass kroatische Schüler das Konzept der fremdsprachenspezifischen Angst doch kennen. Das Thema der fremdsprachenspezifischen Angst wurde im kroatischen Kontext sehr wenig recherchiert, und wenn schon, dann sind die veröffentlichten Studien meistens (oder fast ausschließlich) im Bereich der englischen Sprache durchgeführt worden. In diesen Studien hat sich global gesehen herausgestellt, dass bei kroatischsprachigen Schülern, die Englisch lernen, fremdsprachenspezifische Angst durchaus vorhanden ist. Wenn man dann noch die Schlussfolgerung von Saito, Horwitz und Garza (1999) in Betracht nimmt, dass fremdsprachenspezifische Angst von der Fremdsprache unabhängig ist, zusammen mit der Forschungsarbeit in diesem Themenbereich, die vor allem Mihaljević Djigunović mit ihren Mitarbeitern an Grundschulen und Mittelschulen durchgeführt hat, lässt sich ein Anlass für die Durchführung ähnlicher Studien mit kroatischsprachigen Lernern anderer Fremdsprachen erkennen (vgl. Djigunović, 2002 p. 63), wie z. B. mit kroatischsprachigen Deutschlernern, was die Absicht dieser Arbeit ist.

1.2. Ziele der Untersuchung

Mit dieser Arbeit möchte ich das Phänomen der fremdsprachenspezifischen Angst bei einer Gruppe kroatischer DaF Schüler untersuchen, bzw. herausfinden, ob die kroatischen Gymnasiasten fremdsprachenspezifische Angst im DaF Unterricht aus der eigenen Erfahrung kennen (wobei ich diese Resultate nicht mit den Resultaten von Mihaljević Djigunović vergleichen möchte, weil die Probandengruppen zuerst in der Zahl der Probanden unvergleichbar sind). Mit der deutschen Sprache haben die meisten Schüler wenig außerschulischen Kontakt, was die Perzeption des „Unbekannten“ dann auch als die des „Unverständlichen“ und des „Entfernten“ potenziert, und es lässt sich vorstellen, dass die fremdsprachenspezifische Angst bei DaF Schülern in Kroatien in einem bestimmten Maße vorhanden sein wird.

Außerdem ist eines der Ziele dieser Untersuchung, die Korrelation zwischen dem Niveau der fremdsprachenspezifischen Angst und den schulischen Noten zu erforschen, die im Kontext dieser Arbeit als objektivste Instrumente zur Einschätzung des Sprachniveaus der

Schüler dienen. Über die generelle Objektivität der Schulnoten lässt sich natürlich wegen vieler psychologisch bedingten Gegebenheiten diskutieren, aber was wenigstens die relative Uniformität der Kriterien¹ bei der Probandengruppe in dieser Untersuchung untermauert, ist die Tatsache, dass alle Schüler die gleiche Deutschlehrerin haben. Einige Forscher wie Gardner, MacIntyre und Aida glauben, dass Angst die stärkste Variable ist, die mit Leistung negativ korreliert (vgl. Suleymanova, S. 31).

Um das Konzept der fremdsprachenspezifischen Angst aus mehreren Perspektiven wahrnehmen zu können, sind im Fragebogen, den die Schüler gelöst haben, auch einige Behauptungen angeboten worden, die ihre Einstellungen und die Einstellungen ihrer Eltern zu der deutschen Sprache verdeutlichen, mit der Absicht, mehrere Informationen zur Verfügung zu haben, die die Resultate des FLCAS Fragebogens verdeutlichen könnten (vgl. Mihaljević Djigunović 2002, S.14, Nardi, S. 41). In diesem Kontext sind auch die Einstellungen der Schüler gegenüber den Lehrkräften wichtig. Aydin (1999) hat zum Beispiel herausgefunden, dass für türkische Studenten ihr Lehrer eine wichtige Quelle der sprachspezifischen Angst beim Schreiben in der Fremdsprache war (vgl. Aydin, 1999: 109,110).²

2. Grundbegriffe bei der Forschung der fremdsprachenspezifischen Angst

2.1. Affektive Faktoren und Neurologie

Individuelle Unterschiede sind wahrscheinlich das Erste, was man beachten muss, wenn man sich mit den affektiven Faktoren beim Fremdsprachenunterricht auseinandersetzen will, weil die alle einzeln wichtige Rollen im Fremdsprachenerwerb spielen (vgl. Djigunović, 2002, S.14). Vier Hauptfaktorengruppen unter diesen individuellen Unterschieden wirken sich auf den Lernprozess aus. Neben Persönlichkeitsfaktoren gehören zu diesen vier Gruppen auch kognitive, affektive und neurobiologische Faktoren (wie z.B. das Alter). Unter kognitiven Faktoren versteht Antonella Nardi die Intelligenz und die Sprachneigung der Schüler, ihre Lernpräferenzen in der Wahrnehmung und Verarbeitung sprachlicher Informationen, ihr Weltwissen und die Lernstrategien, die sie benutzen (vgl. Nardi, p. 14). Die affektiven Faktoren, die die Wahrnehmung, Verarbeitung und Speicherung der sprachlichen Informationen beeinflussen, teilt Nardi weiter in zwei Gruppen ein: zu der ersten Gruppe der affektiven Faktoren zählt sie jene, die das Sprachlernen im Allgemeinen beeinflussen, wie z.B. Motivation und Einstellungen, und zu der zweiten Gruppe die affektiven Faktoren, die

¹ Dabei meine ich, wie die einzelnen Schülernoten sich untereinander unterscheiden (was ist eine Drei und was ist eine Vier).

² Er war streng und hat alles „nicht gut genug erklärt“. Die Studenten fanden seine Aufgaben nutzlos und waren frustriert, was dann auch zur Angst bei den Schreibeaufgaben geführt hat. (vgl. Aydin, 1999: 109,110)

besonders das schulische Sprachenlernen prägen, und zwar kurzfristig (Spaß und Langeweile) oder, was im Kontext dieser Arbeit vom besonderen Interesse ist, langfristig (Leistungsstress und *fremdsprachenspezifische Angst*) (vgl. Nardi, S. 41). Alle bisher erwähnten Faktoren wirken, entweder förderlich oder hinderlich, auf den Fremdsprachenlernprozess im Unterricht. Die Intensität ihrer Wirkung ist durch die limbische Schleife jedes Menschen bestimmt (wie wir psychologisch konstruiert sind).

Wenn man das Fremdsprachenlernen auch aus der neurobiologischen Perspektive ansehen möchte, könnte man sagen, dass sich beim Fremdsprachenlernen, wie auch bei jedem Lernprozess, neue synaptische Vernetzungen und Verbindungen bilden. Beim Lernen stehen die kortikalen und die subkortikalen Hirnstrukturen in Interaktion. In dieser vertikalen Verbindung sind die kortikalen Hirnstrukturen für bewusste Gehirnfunktionen zuständig, und die subkortikalen steuern die unbewussten emotionalen Hirnvorgänge. Beim Fremdsprachenlernen (Speicherung und Abruf von Informationen) wirken sie auch zusammen (vgl. Nardi, S. 45).

2.2. Zum Phänomen der Angst

Fremdsprachenspezifische Angst ist ein Phänomen, das man im Bezug zu anderen ähnlichen psychologischen Phänomenen versteht und von ihnen auseinander hält. Deswegen ist es notwendig, zuerst vom Konzept der Angst her zu denken, und zu erklären, wo die Grenzen sind. Wenn eine Person sich ständig oder sehr oft in einem Angstzustand befindet und von Natur aus ängstlich ist, dann ist Angst ein Teil ihrer Persönlichkeit und als eine Konstante oder eine permanente Eigenschaft dieser Person zu beschreiben. Die meisten Menschen fühlen sich in einigen Situationen ängstlich und nicht wohl, zum Beispiel vor einer Prüfung oder im Flugzeug, was man in der Psychologie als situative Angst bezeichnet (vgl. Scheerer, Kuhn, S. 109). Es heißt denn, die Symptome dieser Ängstlichkeit verschwinden innerhalb relativ kurzer Zeit. Forscher haben schon einige schulfachspezifische Ängste identifiziert, wie z.B. im Fach Mathematik („math anxiety“) und anderen naturwissenschaftlichen Fächern („science anxiety“) (vgl. Horwitz, Horwitz, Cope, 1986, S. 126 und Tran, S. 69). Zu dieser Gruppe von Ängsten ordnen die Forscher auch die fremdsprachenspezifische Angst, weil sie mit einer spezifischen Situation, bzw. einem ganz spezifischen Kontext verbunden ist (vgl. Nardi, S. 42, Horwitz, 1986, S. 125). Obwohl einige Forscher die fremdsprachenspezifische Angst auch als Persönlichkeitseigenschaft und einen permanenten Zustand verstehen (vgl. Mihaljević Djigunović, 2002, S. 19), wird Angst im Bereich des Fremdsprachenunterrichts überwiegend als eine spezifische Reaktion auf die Gesamtheit der Situation verstanden (vgl. Suleymanova, S. 33).

2.3. Fremdsprachenspezifische Angst

Die fremdsprachenspezifische Angst lässt sich isoliert sehr schwer messen, weil sie ein komplexes Phänomen ist, das viele Komponenten ausmachen und definieren. In der wissenschaftlichen Literatur dieser Thematik werden aber drei generelle Quellen der fremdsprachenspezifischen Angst angeführt: Kommunikationsangst, Prüfungsangst und Angst vor negativer Bewertung. Horwitz ist aber vorsichtig um hervorzuheben, dass die fremdsprachenspezifische Angst ein eigenständiges Phänomen ist, das man nicht nur als Kombination der drei erwähnten Ängste verstehen kann, sondern als eine gesonderte Kombination von Selbstperzeption, Einstellungen, Gefühle und Verhaltensformen, die mit dem schulischen Fremdsprachenlernen verbunden ist und die gerade wegen der Einzigartigkeit und Komplexität des Fremdsprachenlernprozesses entsteht (Horwitz, Horwitz, Cope, 1986, S. 128).

Als Mihaljević Djigunović (2002, S. 20) diese drei Ängste kurz erklärt, sagt sie, dass Kommunikationsangst als eine Art Schüchternheit definiert werden kann, die sich im Gespräch mit anderen oder bei einer Redehaltung als Kommunikationsangst offenbart. So ist es auch in der Unterrichtskommunikation: Schüler, die Kommunikationsangst in ihrer Muttersprache fühlen, dürfen sich im Fremdsprachenunterricht noch unangenehmer fühlen, zumal sie sich in der Fremdsprache oft nicht kompetent genug fühlen, um ihre Ideen zu versprachlichen. Mihaljević Djigunović führt fort und erklärt, dass sich einige schüchterne Menschen im Gegensatz dazu im Fremdsprachenunterricht gerade begeistert fühlen, weil sie als jemand anderer am Unterricht teilnehmen können (wie z.B. bei Suggestopädie). Der Prüfungsangst kann man in der Schule nicht ausweichen, weil man ständig evaluiert wird. Einige Forschungen zeigen, dass Schüler, die weniger Prüfungsangst fühlen, auch bessere Noten haben, obwohl man bei solchen Schlussfolgerungen natürlich auch das Sprachkompetenzniveau der Schüler berücksichtigen muss (Madsen, S. 39, Djigunović, 2002, S. 49). Die letzte Quelle der fremdsprachenspezifischen Angst ist die Angst vor negativer Bewertung, die sich auf die negativen Kommentare bezieht, die man von den anderen erwartet, besonders in einer Situation, wo man sich zu etwas nicht kompetent genug fühlt (vgl. Mihaljević Djigunović, 2002, S. 21, Horwitz et al. 1986, S. 128). Wenn ein Schüler in der Schule etwas sagt, ist er gleichzeitig den Kritiken der LehrerIn oder der Mitschüler ausgesetzt. Obwohl das im Fremdsprachenunterricht von der ersten Stunde passiert, nehmen es die Schüler besonders in der Adoleszenz als störend und hemmend wahr (vgl. Djigunović, 2002, S. 51).

Ganz konkret gesagt behauptet Oxford (vgl. Oxford, 1990, wie in Mihaljević Djigunović, 2002, S. 53), dass die fremdsprachenspezifische Angst das Selbstwertgefühl der Schüler negativ beeinflusst und ihre Inhibierung verstärkt. Wegen der fremdsprachenspezifischen Angst sind die Schüler in der Klasse weniger Risikobereit, was den Lernerfolg der Schüler direkt begrenzt.

Mihaljević Djigunović (2002) übernimmt die Definition der fremdsprachenspezifischen Angst von Gardner und MacIntyre. Sie beschreiben dieses Phänomen als ein unangenehmes Angstgefühl, das einen nervös und unsicher macht, wenn man in einer Fremdsprache sprechen, lesen, schreiben oder sprachliches Input verstehen soll, und sich dabei dafür nicht kompetent genug fühlt (vgl. Mihaljević Djigunović, 2002, S. 12).

2.4. Fremdsprachenspezifische Angstreaktionen

Unser Körper reagiert auf die fremdsprachenspezifische Angst in vier Dimensionen. Die kognitive Dimension umfasst die negative Selbstbewertung, Ängstlichkeit und Unfähigkeitsgefühl, während man sich im emotionalen Bereich wegen der fremdsprachenspezifischen Angst unruhig, unangenehm und angespannt fühlen kann. Das kann auch körperliche Signale wie rotes Gesicht zur Konsequenz haben. Verhaltensmäßig kann die fremdsprachenspezifische Angst einen ungeschickt machen, Zurückhaltung und Sprachstörungen hervorrufen und verschiedene Vermeidungsstrategien aktivieren, wie zum Beispiel das Tagträumen der Schüler im Unterricht. Man kann Wörter verwechseln, oder anfangen, zu stottern. Körperliche Signale lassen sich von den Schülern als Erstes bemerken, besonders wenn ihr Herz im Unterricht zu rasen anfängt, wenn die Lehrerin eine Frage an alle stellt, und sie glauben, sie werden aufgerufen werden (vgl. Mihaljević Djigunović, 2002, S. 18, Beus, 2013, S.10, Horwitz, Horwitz and Cope, S. 126).

2.5. Doppelseitige Wirkung der fremdsprachenspezifischen Angst

Fremdsprachenspezifische Angst kann sich im FSU auch positiv auswirken (‘facilitating anxiety’) und muss nicht unbedingt einen negativen Effekt auf das Fremdsprachenlernen haben (‘debilitating anxiety’). Wenn die Intensität der Angst relativ niedrig ist, kann dieser Zustand das Gehirn unerwartet stark vorantreiben, bzw. aktivieren. So erwähnt Kleinmann (wie zitiert in Djigunović, 2002, S. 19), dass in einer seiner Studien die Probanden, die ein niedrigeres Niveau der Angst gespürt haben, kompliziertere sprachliche Strukturen benutzt haben, als die Probanden, die keine Angst gespürt haben. Wenn aber das Niveau der (fremdsprachenspezifischen) Angst zu hoch ist, inhibiert sie die Lerner und behindert den Lernprozess.

2.6. Klassifizierung der fremdsprachenspezifischen Angst

Die Inhibierung des Lernprozesses passiert in der rezeptiven Phase des Unterrichts, bzw. bei den rezeptiven Fertigkeiten. So unterscheidet man die Angst vor dem Hören und vor dem Lesen in einer Fremdsprache. Die Schüler haben Angst, etwas falsch zu verstehen, oder überhaupt nichts zu verstehen. Auf der anderen Seite können die Schüler bei produktiven sprachlichen Aktivitäten Angst vor dem Schreiben oder Sprechen in einer Fremdsprache haben (vgl. Mihaljević Djigunović, 2002, S. 55-59). All diese nach Fertigkeiten eingeteilten fremdsprachenspezifischen Ängste sind unter dem Sammelbegriff der allgemeinen fremdsprachenspezifischen Angst zu verstehen. Dieses Hierarchiekonzept unterstützen auch die Resultate der Cheng, Horwitz und Schallerts Studie aus dem Jahre 1999. Sie haben bewiesen, dass sich Angst vor dem Schreiben im Fremdsprachenunterricht von der fremdsprachenspezifischen Angst trennen lässt (vgl. Cheng, Horwitz, Schallert, S. 436). Der Hauptteil des in dieser Untersuchung benutzten Instrumentes, die FLCA Skala, fokussiert sich, laut einigen Forschern, zu sehr auf die produktive Seite der Angstmedaille (vgl. Tran, p.71).

2.7. Fremdsprachenspezifische Angst als Grund oder Folge der Minderleistungen der Schüler

Eine Debatte darüber, ob man fremdsprachenspezifische Angst als Grund für oder Folge von Minderleistungen der Schüler ansehen sollte, dauert seit die Wissenschaftler angefangen haben, sich mit diesem Thema auseinanderzusetzen. Es kann sein, dass Schüler wegen der fremdsprachenspezifischen Angst weniger lernen oder in der Prüfung nicht alles, was sie gelernt haben, zeigen können. Es ist aber auch durchaus möglich, dass die Schüler die fremdsprachenspezifische Angst gerade als Folge ihrer schlechten Unterrichtserfahrungen und Leistungen empfinden. Man muss aber dabei bemerken, dass auch Schüler, die in einer Fremdsprache kompetent sind und für das Fremdsprachenlernen motiviert sind, die fremdsprachenspezifische Angst fühlen, wie zum Beispiel Studenten der Anglistik und Germanistik, die an Puškars (2009) Studie teilgenommen haben (vgl. Puškar, S. 19). Vermutlich bewegt sich die „absolute“ Wahrheit in diesem Kontinuum. Tran (2013, S. 71) glaubt, dass sich die fremdsprachenspezifische Angst sowohl als die Quelle als auch als Folge der Schwierigkeiten beim Fremdsprachenlernen auswirkt.

3. Forschungsüberblick

Die Forschung des Phänomens der fremdsprachenspezifischen Angst richtete sich in einigen Studien auf die Verbindung zwischen den schulischen Noten und dem Niveau der fremdsprachenspezifischen Angst. Horwitz (2001) berichtet, dass die meisten Studien, in denen FLCAS oder andere Instrumente zur Bestimmung des Niveaus der fremdsprachenspezifischen Angst benutzt wurden, eine konsequent negative Korrelation zwischen FLCAS Resultaten und einer Art Sprachkompetenzbewertung (meistens sind das die Gesamtnoten) aufweisen (vgl. Horwitz, 2001, S. 115). In der ersten Studie, in der Horwitz, Horwitz und Cope die FLCA Skala angewandt haben, zeigte sich eine statistisch relevante negative Korrelation zwischen dem Niveau der fremdsprachenspezifischen Angst und den Abschlussnoten der Studenten im Fach Fremdsprache, aber das Niveau der fremdsprachenspezifischen Angst korrelierte negativ auch mit den von den Studenten erwarteten Abschlussnotenwerten. Im Klartext gesagt haben die Studenten mit schlechteren Noten auch ein höheres Niveau der fremdsprachenspezifischen Angst gezeigt (vgl. Horwitz, 2001, S. 115). Diese negative Korrelation hat sich auch in Kims Studie (1998) dargelegt (vgl. Horwitz, 2001, S. 116). Puškar hat in seiner Studie (2009) mit 386 Studenten der Philosophischen Fakultät in Zagreb herausgefunden, dass Studenten, die schlechtere Noten in den Sprachübungen hatten (sowohl die Anglisten als auch die Germanisten) im Durchschnitt ein höheres Niveau der fremdsprachenspezifischen Angst aufzeigten ($R = -.56$, $p = .000$, vgl. Puškar, S. 32). Außerdem war das allgemeine Niveau der fremdsprachenspezifischen Angst beträchtlich höher bei der Germanisten als bei den Anglisten. Die qualitative Analyse seiner Untersuchung hat gezeigt, dass man das Niveau der fremdsprachenspezifischen Angst zusammen mit den unterrichtsgestaltenden Elementen wahrnehmen muss (z.B. Lernbelastung, Lehrmethoden) (vgl. Puškar, S. 33,34).

Die meisten Studien zur fremdsprachenspezifischen Angst wurden mit Studenten durchgeführt, die Studien von Mihaljević Djigunović mit fast allen Altersgruppen, aber es bleibt weiterhin eine Tatsache, dass es relativ wenig Daten gibt, die etwas über die jüngeren Fremdsprachenlernern sagen, was die Wahl der Probandengruppe in dieser Studie begründet, besonders mit der deutschen Sprache.

4. Hypothesen

Die erste Hypothese (H1) für diese Untersuchung lautet, bei den kroatischen DaF Gymnasiasten wird die fremdsprachenspezifische Angst ersichtlich messbar, bzw. vorhanden sein. Die zweite Hypothese (H2) bezieht sich auf die Verbindung zwischen den Schulnoten und der Intensität der fremdsprachenspezifischen Angst: die Annahme ist, je höher das Niveau der fremdsprachenspezifischen Angst, desto schlechtere DaF Noten und vice versa, je niedriger das Niveau der fremdsprachenspezifischen Angst, desto bessere DaF Noten. Als Letztes erwarte ich, dass für die Schüler Deutsch im Vergleich zu English schwieriger sein wird, obwohl sie die Ähnlichkeiten zwischen den Sprachen perzipieren und positive Einstellungen zu der deutschen Sprache haben werden.

5. Untersuchung

5.1. Probanden

An dieser Untersuchung haben 43 Schüler des vierten (Sprach)Gymnasiums in Zagreb teilgenommen. 60% der Probanden (26) waren in der ersten Klasse und die übrigen 40% in der dritten. In beiden Gruppen von Probanden gab es mehr Schülerinnen (78%) als Schüler (22%) und alle Schüler hatten die gleiche Deutschlehrerin. Die Muttersprache der Probanden war überwiegend Kroatisch: nur zwei Schüler der ersten Klasse sind bilingual aufgewachsen und hatten neben der kroatischen Sprache noch eine Mutter- bzw. Haussprache – Chinesisch und Mazedonisch.

Alle Erstklässler haben in der Schule zwei Fremdsprachen gelernt (Deutsch und English) und 35% der Schüler der dritten Klasse lernen neben Deutsch und English noch eine weitere Fremdsprache (Spanisch oder Russisch). Im Durchschnitt lernen die Schüler der ersten Klasse Deutsch seit 6 Jahren, und die Schüler der dritten Klasse seit 8 Jahren, was bedeutet, dass Deutsch ihre zweite Fremdsprache ist, weil sie English seit der ersten Klasse Grundschule lernen. Nur 5 Schüler haben eine Sprachschule besucht und haben im Durchschnitt ein Jahr lang Deutsch gelernt.

Nicht alle Schüler haben außerschulischen Kontakt mit der deutschen Sprache, aber die meisten Probanden (72%) kommen der deutschen Sprache durch Filme und Fernseherprogramme (oder Fußball) näher. Viele von ihnen (48%) haben Verwandten oder Freunde in deutschsprachigen Ländern. Eine zusätzliche Quelle der deutschen Sprache sind für 39% der Schüler auch YouTube (Musik) und Facebook. Nur wenige Schüler haben angegeben, dass sie Deutsch auf Kosmetik-Verpackungen der bekannten deutschen Drogerien wie *Müller* und *DM* bemerken oder in Büchern lesen, oder dass sie Deutsch auf Reisen und in Computerspielen gebrauchen.

Fast 50% der Probanden haben ihre Deutschkenntnisse als „gut“ und 30% als „genügend“ im Vergleich mit ihren Klassenkameraden eingeschätzt. 20% der Schüler sagten, ihre Deutschkenntnisse waren in diesem Vergleich „ausgezeichnet“ und nur eine Schülerin glaubte, ihre Deutschkenntnisse sind „unzureichend“.

Wenn die Schüler sich in Vergleich mit den gleichaltrigen Deutschmuttersprachlern setzen, ist die Situation ganz anders: 17% der Schüler glauben „gute“ Deutschkenntnisse zu haben, was vielleicht nicht so viel ist, aber die Tatsache, dass 47% der Schüler ihre Deutschkenntnisse im Vergleich mit Deutschmuttersprachlern als „genügend“ klassifizieren, scheint ein relativ hohes Selbstbewusstsein der Schüler zu zeigen und auch ihren Glauben daran, in der Schule Deutsch gut genug gelernt zu haben. Dabei glauben doch sogar 31% der Schüler, ihre Deutschkenntnisse sind im Vergleich mit den gleichaltrigen Deutschmuttersprachlern „ungenügend“. Ganz im Gegenteil zu den Resultaten für den Vergleich mit den Klassenkameraden schreibt nur eine Schülerin, ihre Deutschkenntnisse sind im Vergleich mit den Deutschmuttersprachlern „ausgezeichnet“. Es ist auch interessant zu erwähnen, dass die Erstklässler in diesem Fall ein höheres Selbstbewusstseinsniveau gezeigt haben (22% der Antworten „ungenügend“) als die ältere Schülergruppe (41% der Antworten „ungenügend“). Kein Schüler der ersten Klasse hat geantwortet, dass seine Deutschkenntnisse im Vergleich mit den Klassenkameraden „ungenügend“ sind.

Die durchschnittliche DaF Note, die die Schüler der ersten Klasse im letzten Schuljahr (also, in der achten Klasse Grundschule) bekommen haben, ist 4,89 und die durchschnittliche erwartete DaF Note dieser Schüler für das laufende Schuljahr ist 3,51. Diese Noten unterscheiden sich um fast zwei Notenwerte. Für die Schüler der dritten Klasse blieb die durchschnittliche Note vom letzten Schuljahr (3,05) den Erwartungen für das aktuelle Schuljahr fast gleich (3,17).

5.2. Instrument

In dieser Studie wurde das Instrument dreiteilig konzipiert, bzw. aus drei Teilen zusammengestellt. Das Instrument machen die folgenden Teile aus: der biographische Fragebogen, FLCAS (Skala zur Messung der fremdsprachenspezifischen Angst in der Unterrichtssituation), und der Fragebogen über die mit dem Deutschlernen verbundenen Einstellungen der Schüler (vgl. Anhang: Fragebogen Teil A, B, C).

5.2.1. Biographischer Fragebogen

Die Fragen, die in diesem Teil des Instruments in der Form eines strukturierten Interviews gestellt sind, beziehen sich auf die Sprachbiographie der Schüler. Die Schüler haben geschrieben, welche Sprache ihre Muttersprache ist, welche Sprache sie zu Hause benutzen und welche Fremdsprachen sie in der Schule lernen. Außerdem haben sie ihre Noten im Deutschen vom letzten Jahr und ihre Erwartungen für dieses Schuljahr angegeben. Ihre Aufgabe war auch, ihre Deutschkenntnisse im Vergleich mit ihren Klassenkollegen und mit gleichaltrigen deutschen Muttersprachlern einzuschätzen. Zwei Fragen richteten sich auf die zusätzlichen, bzw. außerschulischen Kontakte der Schüler mit der deutschen Sprache.

5.2.2. FLCAS

„Foreign language classroom anxiety scale“ oder die „Skala zur Messung der fremdsprachenspezifischen Angst in der Unterrichtssituation“ wurde in dieser Studie benutzt, weil sie das meist verwendete Instrument ist, das in vielen Forschungen der fremdsprachenspezifischen Angst benutzt wurde und sich dabei als zuverlässig und valide erwiesen hat. Es wurde 1986 von Horwitz, Horwitz und Cope entwickelt. FLCAS untersucht Elemente der Kommunikationsangst, der Prüfungsangst und Angst vor negativer Bewertung. Die Skala hat sich mit Cronbachs Alpha von .93 als intern Konsistent gezeigt (vgl. Horwitz, 1986, S. 129).

5.2.3. Fragebogen über Einstellungen der Schüler zu einigen institutionellen Aspekten des Deutschlernens

Diesen Teil des Fragebogens machen die Fragen aus, die die subjektiven Einstellungen der Schüler zum DaF im Vergleich mit anderen Fächern in der Schule weiter erklären sollen. Weiterhin geben die Antworten auf diese Fragen Auskunft darüber, wie die Schüler ihre Deutschlehrerin wahrnehmen und wie ihre Einstellungen zum Fremdsprachenlernprozess sind. Zuletzt werden die Schüler kurz nach den perzipierten Einstellungen ihrer Eltern gegenüber der deutschen Sprache gefragt, um einen besseren Überblick über die Probandengruppe zu bekommen und später eventuell das Hauptthema besser erklären zu können.

6. Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS)

Die 1986 von Horwitz, Horwitz und Cope entworfene FLCA Skala diente zur Messung des Niveaus der fremdsprachenspezifischen Angst im Schulkontext. Die Autoren der Skala gingen von der Annahme aus, dass man, wenn man eine Fremdsprache lernt, sein Selbstbild als kompetenter Sprecher mindestens seiner Muttersprache ausnahmslos in Frage stellt, bzw. (im Unterricht) stressige Situationen erlebt, was Zurückhaltung oder Schweigsamkeit,

Schüchternheit, Angst oder sogar Panik hervorrufen kann (vgl. Horwitz, Horwitz and Cope, 1986, S.128). In dieser Untersuchung wurde sie als Hauptinstrument benutzt, um das Niveau der fremdsprachenspezifischen Angst bei den kroatisch-sprechenden Deutschschülern an einem Gymnasium zu bestimmen. Das englische Original habe ich ins Kroatische übersetzt und es dem Kontext der Untersuchung angepasst, so dass sich alle Elemente auf den Deutschunterricht in der Schule beziehen. Nachdem ich den Fragebogen übersetzt habe, war ich mit einigen Lösungen nicht ganz zufrieden und habe meine Übersetzung mit der verglichen, die Puškar (2009) in seiner komparativen Studie mit Anglisten und Germanisten der philosophischen Fakultät in Zagreb benutzt hat, und habe daraus einige Lösungen übernommen. Zum Beispiel, beim den Elementen 8, 14 und 32 habe ich die Nebensatzinversion übernommen, weil man die Aufmerksamkeit der Probanden so besser aktiviert, als wenn dieser Nebensatz am Ende stehen würde (was meine erste Übersetzungslösung war), und bei den Elementen 3, 4, 9, 11, 12, 15, 18, 24 und 28 waren die Formulierungen in der erwähnten Arbeit auch geschickter als die, die ich zuerst geschrieben habe. Zum Beispiel, im Element Nummer 4 habe ich „It frightens me“ mit „Plaši me...“ übersetzt, und die Lösung „Uplašim se“ fand ich passender. Das gilt auch für Elemente 11 oder 15 („Ne razumijem“ als erste Lösung und „Ne znam“ als die zweite, oder „Uhvatim se u razmišljanju“ und „Često razmišljam“). Die Formulierungen, die in der Studie von Puškar benutzt worden sind, waren auch pilotiert und sind in der Zusammenarbeit mit Mihaljević Djigunović ausgearbeitet, was diese Lösungen als eine gute Referenz einstuft.

Das Instrument besteht aus 33 ins Kroatische übersetzten Behauptungen, die die Schüler an der Likert-Skala von eins („uopće se ne odnosi na mene“) bis fünf („potpuno se odnosi na mene“) mit ihrer eigenen Erfahrung verbinden sollen. Neun von diesen 33 Behauptungen sind negativ formuliert, sodass man dort bei der Datenanalyse die Werte umrechnen muss (eine Eins (1) ist fünf Punkte wert und umgekehrt).

Obwohl sich FLCAS in vielen Studien und durch Faktorenanalysen als zuverlässig erwiesen hat, sehen sie manche Forscher als nicht ausführlich genug: Sparks und Ganschow sehen die FLCA Skala als ein Instrument, das eher die einzelnen Fertigkeiten der Schüler als die fremdsprachenspezifische Angst untersucht (verbales Memorieren der Sprache, Lese- und Schreibschwierigkeiten, Prozessieren der Sprache und rezeptive und produktive Wohlfühlschwelle). Einige Forscher glauben wieder, FLCAS fokussiert sich zu sehr auf kommunikative Situationen (das Sprechen) (vgl. Tran, S. 72). In der Forschung der fremdsprachenspezifischen Angst hat FLCAS auf jeden Fall als eine zuverlässige Methode zur Messung des Niveaus der fremdsprachenspezifischen Angst Fuß gefasst, die quantitativ relevante Werte liefert, und qualitativ kann man sagen, dass jeder Forscher je nach den

Schwerpunkten seiner Arbeit die einzelnen Elemente teilweise anders deuten wird, was auch mit vielen anderen Fragebögen der Fall ist (zum Beispiel, Fragebögen zu Lernstrategien oder Lerntypologie). Außerdem waren die Resultate der Studien vor der Einführung von FLCAS ganz uneinheitlich und unzuverlässig (vgl. Horwitz, 2001, S.113), was bedeutet, dass die Horwitz, Horwitz und Cope Skala einen sehr wichtigen Beitrag zur Forschung der fremdsprachenspezifischen Angst geleistet hat.

7. Datenanalyse

Es wurde sowohl eine qualitative als auch eine quantitative Analyse der gewonnenen Daten durchgeführt. Für die qualitative Analyse der FLCAS wurde das PSPP Programm verwendet. In der FLCA Skala wurden die von den Schülern gewählten Werte auf der Likert-Skala von 1 bis 5 zuerst zusammengezählt. In Fragen 2, 5, 8, 11, 14, 18, 22, 28 und 32 musste ich die gewählten Werte „umdrehen“ bzw. umgekehrte Werte zurechnen (anstatt einer Zwei vier Punkte, anstatt einer Fünf nur einen Punkt und vice versa), da diese Behauptungen positive, bzw. affirmative Bedeutung haben und ein niedrigeres Niveau der fremdsprachenspezifischen Angst aufzeigen (vgl. Mihaljević Djigunović, 2002, S. 164). Nach den gewonnenen individuellen Gesamtwerten in FLCA Skala habe ich eine klassierte Häufigkeitstabelle mit drei Niveaus der fremdsprachenspezifischen Angst formiert (Tabelle 5. im Anhang):

1. Niedriges Niveau der fremdsprachenspezifischen Angst 50 - 77 Punkte
2. Mittleres Niveau der fremdsprachenspezifischen Angst 78 - 105 Punkte
3. Hohes Niveau der fremdsprachenspezifischen Angst 106 - 132 Punkte

Crombachs Alpha für alle Behauptungen, bzw. Fragen in FLCAS ist in dieser Untersuchung 0.92 und indiziert eine exzellente (hohe) interne Konsistenz des Fragebogens.

8. Resultate der FLCA Skala

Das arithmetische Mittel aller Resultate (der ersten und der zweiten Gruppe) beträgt 88.54 Punkte, wobei es für die Gruppe der Schüler der ersten Klasse 86.80, und für die Schüler der dritten Klasse 90.57 Punkte beträgt. Im Kontext dieser Untersuchung gibt es keinen Sinn, die FLCAS Resultate im Vergleich mit der Variable des Geschlechts (weiblich/männlich) zu analysieren, weil diese Gruppen im Anzahl der Probanden ziemlich unausgeglichen sind. Ihre Noten aber kann man im Zusammenhang mit FLCAS Resultaten betrachten.

47% der Schüler der dritten Klasse, die an dieser Untersuchung teilgenommen haben, gehörten zu der ersten Gruppe der oben erwähnten Häufigkeitstabelle und zeigten ein niedriges Niveau der fremdsprachenspezifischen Angst auf, wobei 29,5% der Schüler der dritten Klasse zu der mittleren Gruppe gehörten, was gleichermaßen bedeutet, dass sie ein mittleres Niveau der fremdsprachenspezifischen Angst hatten. Die übrigen 23,5% der Schüler der dritten Klasse gehörten zu der Gruppe mit hohem Niveau der fremdsprachenspezifischen Angst.

Die meisten Schüler der ersten Klasse wurden zu der mittleren Gruppe zugeordnet, bzw. zeigten ein mittleres Niveau der fremdsprachenspezifischen Angst auf (46%). 31% der Erstklässler gehörten zu der ersten Gruppe mit niedrigem Niveau der fremdsprachenspezifischen Angst und 23% zu der dritten Gruppe mit dem höchsten Niveau der fremdsprachenspezifischen Angst.

Eine detaillierte Liste aller individuellen FLCAS Resultate beider Gruppen habe ich in die Tabelle 1. parallel mit den DaF Noten der Schüler eingetragen, um diese Prozentsätze zu veranschaulichen.

Tabelle 1.

	Gruppe 1			Gruppe 3		
	P, FLCAS	Note_alt	Note_neu	FLCAS	Note_alt	Note_neu
Niveau I	P27=50	5	4	P9=52	3	3
	P18=54	5	4	P14=54	5	4
	P37=61	4	3	P16=60	5	5
	P33=63	5	4	P5=63	5	5
	P29=65	5	4	P11=67	3	3
	P32=68	5	4	P10=69	3	3
	P40=75	5	4	P7=70	4	5
	P22=77	5	4	P17=72	3	2
Niveau II	P21=79	4	2	P8=80	2	2
	P26=80	5	4	P3=97	2	3
	P30=90	5	4	P2=98	2	2
	P43=92	5	4	P6=99	3	3
	P28=93	5	3	P4=100	2	2
	P25=97	5	5			
	P35=97	5	4			
	P42=99	5	3			
	P39=99	5	4			
	P20=101	5	2			
	P31=102	5	4			
P24=104	5	3				
Niveau III	P23=108	5	3	P15=110	3	3
	P36=109	5	3	P12=115	2	2
	P38=120	4	2	P1=118	4	4
	P41=121	5	3	P13=119	2	2
	P19=121	5	3			
	P34=132	5	3			

Die Resultate zeigen also, dass bei diesen kroatischen DaF Gymnasiasten die fremdsprachenspezifische Angst ersichtlich messbar ist, und scheinen gleichzeitig die erste Hypothese (H1), die das gleiche besagt, zu bestätigen. Die Annahme bei der zweiten vorgestellten Hypothese (H2) war, ein höheres Niveau der fremdsprachenspezifischen Angst würde sich mit schlechteren DaF Noten verbinden lassen und so auch vice versa: man wird ein niedrigeres Niveau der fremdsprachenspezifischen Angst mit höheren Notenwerten in Zusammenhang bringen können.

Tabelle 2.

Niveau der FSSA ³	Durchschnittliche Note: Erwartet	
	Gruppe 1	Gruppe 3
Niedrig	3,875	3,5
Mittel	3,5	2,4
Hoch	2,83	2,75 (+P1=118) 2,3 (-P1=118)

Tabelle 2. veranschaulicht die oben beschriebene Behauptung. Bei der Gruppe 1 (erste Klasse) lässt sich klar merken, dass die durchschnittliche Note bei den Probanden mit einem niedrigen Niveau der fremdsprachenspezifischen Angst auch am höchsten ist (3,8), wobei die Probanden mit einem hohen Niveau der fremdsprachenspezifischen Angst auch die niedrigste durchschnittliche Note haben (2,83). Die erwarteten durchschnittlichen Noten der Probanden der Gruppe 3 folgen dem gleichen Prinzip, obwohl nicht eindeutig: Die höchste Durchschnittsnote entspricht dem niedrigsten Niveau der fremdsprachenspezifischen Angst, aber die Werte der Noten für mittleres und hohes Niveau der fremdsprachenspezifischen Angst scheinen sich zu überlappen, bzw. sind mit der Wertefolge der Gruppe 1 nicht konsistent. Dem ist aber so, weil nur vier Probanden der dritten Klasse zu dieser Kategorie (hohes Niveau der fremdsprachenspezifischen Angst) gehören. Dabei ist in dieser Gruppe ein Proband, der eine Vier im Deutschen hat – alle anderen Schüler der dritten Klasse, die hohes oder mittleres Niveau der fremdsprachenspezifischen Angst aufzeigen, hatten die Note zwei, bzw. drei. Das spricht dafür, dass man mit mehr Probanden der dritten Klasse auch zuverlässigere Resultate bekommen würde, aber auch dafür, dass sogar in diesem Fall die zweite Hypothese im Grunde genommen stimmig sein könnte.

Es wird keine Tabelle für die Noten aus dem vergangenen Schuljahr präsentiert, weil sie bei den Erstklässlern meistens eine Fünf waren, und bei den Drittklässlern ist diese Note fast ausnahmslos der erwarteten Note gleich.

³ Niveau der fremdsprachenspezifischen Angst.

Die Korrelation der im Fach Deutsch erwarteten Noten der Probanden, die an dieser Untersuchung teilgenommen haben, mit ihren individuellen FLCAS Punkten, bzw. mit dem Niveau der fremdsprachenspezifischen Angst bestätigt und präzisiert auch der Korrelationskoeffizient (Spearman Korrelation, weil die Werte rangskaliert sind). Die Korrelation zwischen den FLCAS Resultaten und den erwarteten DaF Noten ist negativ und gering⁴, aber statistisch signifikant mit einem p Wert von 0.005 (R= -0,29). Das bedeutet, dass wenn eine Variable nach oben geht, so geht die andere nach unten, bzw. wenn die FLCAS Punkte höher sind, so sind die Noten „schlechter“ und wenn die Noten besser sind, so sind die FLCAS Gesamtpunkte niedriger. Im Diagramm 1 wird diese Korrelation auch visuell dargestellt.

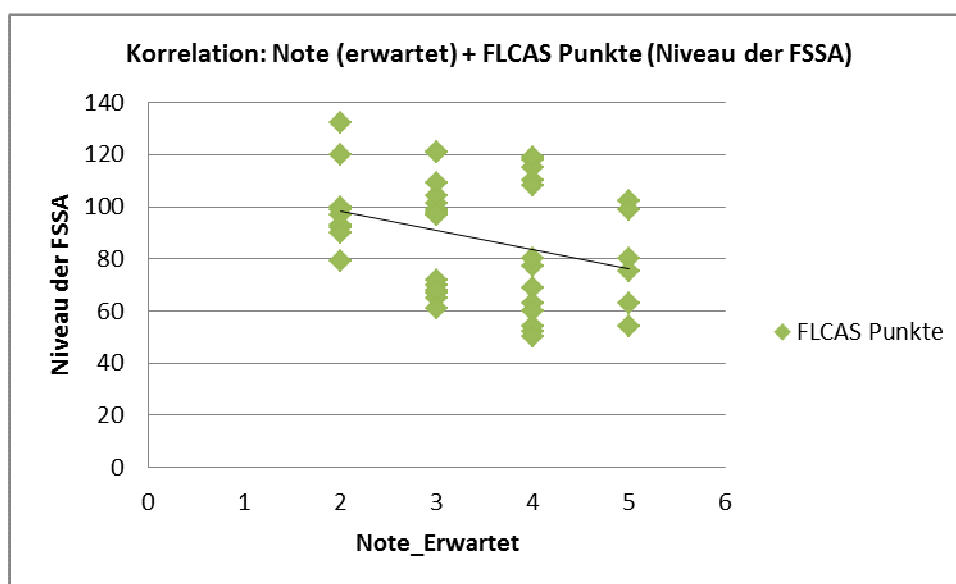


Diagramm 1.

Es ist hier praktisch zu erwähnen, dass Resultate einiger Studien im kroatischen Kontext auch eine negative Korrelation zwischen diesen Variablen schildern: in der 2009 Studie von Puškar zeigte sich, dass sowohl die AnglistInnen als auch die GermanistInnen, die ein höheres Niveau der fremdsprachenspezifischen Angst geäußert haben, dann auch schlechtere Noten hatten und dass ihre eigene Einschätzung ihrer fremdsprachlichen Kompetenz niedriger war als bei anderen Probanden mit einem niedrigeren Niveau der fremdsprachenspezifischen Angst (vgl. Puškar, S. 32).

9. Teil C des Fragebogens: Perzeption der deutschen Sprache

Im Teil C des Fragebogens (vgl. Anhang) hatten die Schüler auch die Gelegenheit, ihre subjektiven Ideen vom DaF im Vergleich mit anderen Fächern zu äußern, obwohl zuerst in

⁴ Korrelation von 0,2 bis 0,5 : gering (vgl. Jakob).

schon halbstrukturierten Fragen. 'Englisch' war am häufigsten als Schulfach angeführt, das weniger schwer als Deutsch war (für 39% der Schüler). Deutsch ist aber nicht das Schlimmste, was es gibt: Geschichte (24%) und Latein (23%) perzipieren die Schüler als schwieriger als Deutsch.

Die dritte Annahme unter Hypothesen bezieht sich auf die Perzeption der deutschen Sprache unter den Schülern im Vergleich mit der englischen Sprache und besagt, die Schüler werden Deutsch im Vergleich zu Englisch als eine schwierigere Sprache bezeichnen und trotzdem positive Einstellungen zu der deutschen Sprache äußern, was man aus den Antworten der Schüler im dritten Teil des Fragebogens auch lesen kann.

93% der Schüler erklärten im Fragebogen zur Perzeption der deutschen Sprache, dass sie bei dem Zentralabitur („Državna matura“) Englisch als Pflichtfach–Fremdsprache anmelden möchten und 95% der Schüler glaubten, dass man den Englishtest einfacher als einen Deutschttest in der Matura mit einer guten Note bestehen kann. Hier ist es vielleicht auch interessant zu erwähnen, dass Germanistinnen, die an der erwähnten Puškars (2009) Studie teilgenommen haben, ein höheres Niveau der fremdsprachenspezifischen Angst als die Anglistinnen geäußert haben (vgl. Puškar, S. 31).

Nachdem die Schüler den DaF Unterricht mit anderen Schulfächern verglichen haben, konnten sie in weiteren zehn Fragen ihre Wahrnehmung des Deutschunterrichts und ihrer Deutschlehrerin wieder an einer fünfstufigen Likert-Skala einstufen und über die von ihnen perzipierten Einstellungen ihrer Eltern gegenüber der deutschen Sprache kurz nachdenken. Die Antworten auf diese Fragen sind in der Tabelle 3 systematisch vorgestellt und später auch näher erklärt.

Tabelle 3.

Frage	Mode (die häufigste Antwort)	Mean
Deutsch ist einfacher als Englisch.	1 ⁵	2,16
Es ist einfacher, Deutsch nach dem Englischen zu lernen, weil diese zwei Sprachen ähnlich und miteinander verwandt sind.	1	2,03
Hätte ich angefangen, Deutsch in der ersten Klasse Grundschule zu lernen, wären meine Deutschkenntnisse jetzt besser.	5	3,30
Im Durchschnitt haben alle Schüler schlechtere Noten im Deutschen als im Englischen.	4	3,64

⁵ 1=nein, 5=ja.

Ich muss länger für einen Deutshtest als für einen Englischtest lernen.	5	3,40
Unsere Deutschlehrerin schafft eine angenehme Atmosphäre in der Klasse.	4	3,44
Unsere Deutschlehrerin ist streng, aber gerecht.	4	3,24
Meine Eltern freuen sich, dass ich in der Schule auch Deutsch lerne.	5	4,47
Meine Eltern denken, es ist wertvoll, Deutsch zu können.	5	4,51
Meine Eltern denken, dass Deutsch eine schwierige Sprache ist.	4	3,19

Die Schüler (65%) scheinen daran zu glauben, dass es nützlich ist, früh mit dem Deutschlernen anzufangen, weil man dann mit der Zeit viel bessere Resultate erzielen kann. Sie glauben, Deutsch ist nicht einfacher als Englisch (60%) und interessanterweise scheint es, dass sie die Ähnlichkeiten zwischen dem Deutschen und dem Englischen nicht als hilfreich perzipieren und das Englische dann auch nicht als einen „Steigbügelhalter“ beim Deutschlernen benutzen, oder dass sie sich vielleicht sogar der Verwandtschaft dieser zwei Sprachen nicht so sehr bewusst sind.

Im Durchschnitt lernen 70% der Schüler länger, wenn sie sich auf eine Deutsch- als auf eine Englischprüfung vorbereiten und 80% der Schüler glauben, dass alle im Durchschnitt schlechtere Noten im DaF Unterricht als im Englischunterricht haben. Ihre Deutschlehrerin haben die Schüler des vierten Gymnasiums positiv eingeschätzt. 75% der Schüler haben angegeben, sie schafft eine angenehme Lernatmosphäre im DaF Unterricht und fast 80% der Schüler sagten, dass sie streng, aber auch gerecht ist. Die Schülerperzeption der Einstellungen der Eltern gegenüber der deutschen Sprache scheint ermutigend und schön. Der Großteil der Eltern freut sich, dass ihre Kinder in der Schule auch Deutsch lernen und glauben, die erworbenen Deutschkenntnisse sind ein wertvoller Teil der Sprachkompetenz der Schüler. Die Eltern vieler Schüler (rund 65%) perzipieren Deutsch als eine schwierige Sprache, was bedeutet, dass es auch viele gibt, die Deutsch fast überhaupt nicht als eine schwierige oder komplizierte Sprache sehen.

10. Probleme und Grenzen der Untersuchung

In einem idealen Fall würde man, wenn man sich mit dem Phänomen der fremdsprachenspezifischen Angst beschäftigen möchte, das Sprachniveau der Probanden auch anders evaluieren können, als nur die Schulnoten als Maß der Sprachkenntnisse zu nehmen (z.B. durch kurze Interviews, die aber auch zeitaufwendig wären). In dieser Untersuchung war das Hauptforschungsinstrument die FLCAS, eine fünfstufige Likert-Skala. Die gewonnenen Resultate basieren auf der Selbstperzeption der Schüler, die mit einem zeitlichen Abstand von den realen Unterrichtssituationen die gleichen evaluieren, sodass man denen auch nicht absolut vertrauen kann, wie es auch mit ähnlichen psychologischen Phänomenen der Fall ist.

11. Implikationen für weitere Forschungsarbeit

Die Ergebnisse dieser Forschung könnte man mit weiteren Forschungsprojekten im kroatischen Kontext vergleichen, die sich mit anderen Fremdsprachen beschäftigen. Es gab schon Forschungen mit Studenten des Italienischen und Portugiesischen (Mardešić, Svilarić, Klak 2015), Englischen (Puškar 2009, Mihaljević Djigunović 2002) und Deutschen (Puškar 2009) - alle außer dem Englischen wurden aber nur im Kontext der hohen Bildung (an Universitäten) durchgeführt. Die Probanden, die an dieser Untersuchung teilgenommen haben, waren Schüler an einem Sprachgymnasium. Es wäre interessant, diese Resultate mit den Resultaten der Schüler anderer Schultypen zu vergleichen (z.B. an berufsbildenden Schulen oder naturwissenschaftlichen Gymnasien). Forscher könnten in der Zukunft das Datensammeln anders organisieren und versuchen, andere Instrumente zur Messung der fremdsprachenspezifischen Angst zu verwenden oder neben dem schriftlichen Teil auch Interviews mit den Probanden durchzuführen, wo eine Mitarbeit mit Psychologen von großer Hilfe wäre. In dieser Untersuchung wäre es wahrscheinlich auch interessant gewesen, den gleichen Probanden die FLCA Skala noch einmal zu geben, wobei sich die Fragen auf den Englischunterricht in ihrer Schule beziehen würden, und diese Antworten dann miteinander zu kontrastieren.

12. Schlusswort

Wenn man das Konzept der fremdsprachenspezifischen Angst bei den Schülern erforscht, bekommt man einen besseren Einblick in die Vorstellungen der Lerner von der Fremdsprache, die sie lernen, ihr Interesse am weiteren Fremdsprachenlernen und ihre Erfolgserwartungen im Fremdsprachenlernen (vgl. Horwitz, 2001:122). Die vorliegende Untersuchung zeigte, dass eine Gruppe der Schüler des vierten (Sprach)Gymnasiums in

Zagreb im Durchschnitt ein mittleres Niveau der fremdsprachenspezifischen Angst fühlt und dass das hohe Niveau der fremdsprachenspezifischen Angst oft mit einer großen Veränderung der Perzeption der Schülerkenntnisse durch den Lehrer verbunden sein könnte, i.e. dass Schüler, die von einer Fünf in der achten Klasse Grundschule zu einer Drei in der ersten Klasse Gymnasium kommen, ein hohes Niveau der fremdsprachenspezifischen Angst aufzeigen. Die Schüler der dritten Klasse zeigten im Durchschnitt weniger fremdsprachenspezifische Angst auf als die Erstklässler, was sich vielleicht dadurch erklären ließe, dass sie ihre Klassenkameraden und die Lehrerin länger kennen und die Gesamtheit der Klassensituation im DaF Unterricht als weniger stressig perzipieren.

Schlussfolgernd kann man sagen, dass es sich erwiesen hat, dass bei dieser Gruppe der kroatischen Deutschlerner das Phänomen der fremdsprachenspezifischen Angst vorhanden ist und dass es scheint, dass man diese Resultate vor allem bei den Schülern der ersten Klasse mit ihrem Lernerfolg in Beziehung bringen könnte.

Literaturverzeichnis:

- Avilov, Marija. Srednje škole i učenički domovi, kraj šk. g. 2012./2013. i početak šk. g. 2013./2014. In: Statistička izvješća 1521, DZS, Zagreb, 2014.
- Aydin, Belgin. (1999): *A study of sources of foreign language classroom anxiety in speaking and writing classes*. Abhandlung zur Erlangung der Doktorwürde der Philosophischen Fakultät der Universität Anadolu.
- Beus, Martina. (2013): *Language use anxiety*. Diplomarbeit. Philosophische Fakultät Zagreb, Abteilung für Anglistik.
- Cheng, Yuh-show, S./ Horwitz, Elaine K./ Schallert, Diane L. (1999): *Language writing anxiety: Differentiating writing and speaking components*. In: "Language Learning" 49, S. 417- 446.
- Horwitz, Elaine K./ Horwitz, Michael B./ Cope, Joann A. (1986): *Foreign language classroom anxiety*. In: „The Modern Language Journal“ 70 (2). S. 125-132.
- Horwitz, Elaine K. (2001): *Language anxiety and achievement*. In: „Annual Review of Applied Linguistics“ 21, S. 112- 126.
- Jakob, Bernhard. Praxisseminar: Räumliche Visualisierung statistischer Daten. Universität Stuttgart.
- <http://www.uni-stuttgart.de/soz/avps/mitarbeiter/Jakob/WWW/SPSS/Korrelation.html> (Stand 13. Oktober 2015)
- MacIntyre, Peter D. (1999): *Language anxiety: A review of the literature for language teachers*. In D. J. Young (Hrsg.), „Affect in foreign language and second language learning: A practical guide to creating a low-anxiety classroom atmosphere.“ Boston: McGraw-Hill. S. 24 - 45.
- Madsen, Harold S. (1981): *Measuring the impact of ESL-test anxiety on test performance*. In: „Proceedings of the Deseret Language and Linguistic Society Symposium“. 7, S. 39 – 59.
- Mardešić, Sandra. Svilarić, Andrea. Klak, Hana. (2015): *Višejezičnost i strah od stranog jezika*. Višejezičnost kao predmet multidisciplinarnih istraživanja; Zbornik radova s međunarodnog skupa Hrvatskog društva za primijenjenu lingvistiku održanog od 25. Do 27. travnja 2014. godine u Zagrebu. Udier, Sanda Lucija; Cergol Kovačević, Kristina (eds) S. 235-246.
- Mihaljević Djigunović, Jelena. (2013): *Interdisciplinarna istraživanja u području obrazovanja na primjeru glotodidaktike*. In: „Sociologija i prostor“ 51. S. 471-491.
- Mihaljević Djigunović, Jelena/ Legac, Vladimir. (2008): *Foreign language anxiety and listening comprehension of monolingual and bilingual EFL learners*. In: SRAZ LIII, S. 327 – 347.
- Mihaljević, Jelena. (1991): *Attitudes towards the teacher as a factor in foreign language learning*. In: SRAZ XXXVI – XXXVII, S. 143 – 152.
- Mihaljević Djigunović, Jelena. (2002): *Strah od stranog jezika. Kako nastaje, kako se očituje i kako ga se osloboditi*. Zagreb: Naklada Ljevak.
- Nardi, Antonella. (2006): *Der Einfluss außersprachlicher Faktoren auf das Erlernen des Deutschen als Fremdsprache*. Abhandlung zur Erlangung der Doktorwürde der Philosophischen Fakultät der Universität Zürich.
- Puškar, Krunoslav. (2010): *A comparative study of foreign language anxiety among majors of English and German*. Rektorpreis, Universität Zagreb.
- Saito, Yoshiko/ Horwitz, Elaine K./Garza, Thomas J. (1999): *Foreign language reading anxiety*. In: „The Modern Language Journal.“ 83, Nummer 2. S. 202 – 218.
- Scherer, Josef/ Kuhn, Karin. (2002): *Angststörungen nach icd-10. Manual zu Diagnostik und Therapie*. Steinkopff, Darmstadt. S. 109, 110.

- Suleymanova, Ruslana. (2011): *Abbau der Sprechanst im Unterricht Deutsch als Fremdsprache: Eine empirische Untersuchung am Beispiel der Integrationskurse*. S. 31- 37
- Tran, Thi Thu Trang. (2012): *A review of Horwitz, Horwitz and Cope's theory of foreign language anxiety and the challenges to the theory*. In: „English Language Teaching” 5, S. 69 – 75
- Triola, Mario F. (1989): *Elementary Statistics. Fourth Edition*. Redwood City: Benjamin Cummings Publishing Company, Inc.
- Twain, Mark (1880, ed. 2004) *A Tramp Abroad, Complete*. Clemens, Samuel. (Hrsg.) Project Gutenberg Ebook. <http://www.gutenberg.org/files/119/119-h/119-h.htm> (Stand 13. October 2015)
- Free Software Foundation, Inc. (2014) *Manual for GNU PSPP version 0.8.4, software for statistical analysis*. <http://www.gnu.org/software/pspp/manual/pspp.pdf> (Stand 5.Mai 2015)

Zusammenfassung

In der vorliegenden Arbeit wird das Phänomen der fremdsprachenspezifischen Angst im Kontext einer Untersuchung thematisiert, an der eine dritte und eine erste Klasse des vierten Gymnasiums in Zagreb teilgenommen haben. Das Ziel der Untersuchung ist zu überprüfen, ob das Konzept der fremdsprachenspezifischen Angst den Schülern im kroatischen Kontext und auf einer Sprachschule überhaupt bekannt oder völlig fremd ist, um später die DaF Noten der Schüler mit ihren Punkten auf der FLCA Skala und Niveaus der fremdsprachenspezifischen Angst zu vergleichen. Zuerst wird die theoretische Grundlage des Phänomens der fremdsprachenspezifischen Angst dargelegt und das Thema in den kroatischen Kontext eingebettet, wonach das in der Untersuchung benutzte Instrument beschrieben wird und die gewonnenen Resultate dargestellt werden. Was folgt ist eine Diskussion der quantitativen Analyse der Schülerantworten in der FLCAS (‘Foreign language classroom anxiety scale’) und ein kurzer Überblick über die Perzeption der Schüler über die deutsche Sprache und den DaF Unterricht.

Anhang

Fragebogen Teil A: Biographischer Fragebogen

Molim, popunite ove podatke o sebi:

Dob: _____

Spol: M/Ž

Materinski jezik: _____

Jezik koji govorim kod kuće: _____

Jezici koje učim u školi: _____

Ocjena iz njemačkog jezika koju sam imao/imala prošle školske godine: _____

Ove godine očekujem da ću iz njemačkog imati ocjenu _____

Njemački jezik u školi učim već _____ godina/e.

S njemačkim se, osim u školi, susrećem _____, _____, _____

(na televiziji, kroz radio, YouTube, prijatelje, rodbinu...)

Moje je znanje njemačkog u usporedbi s drugim učenicima u mom razredu

(zaokružite jednu od ovih opcija): izvrsno dobro dovoljno nedovoljno.

Moje je znanje njemačkog u usporedbi s izvornim govornicima njemačkog jezika mojih godina.

(zaokružite jednu od ovih opcija): izvrsno dobro dovoljno nedovoljno.

Učio/la sam ili učim njemački u školi stranih jezika. da / ne (trajanje: _____)

Fragebogen Teil B : FLCAS: übersetzt

Koliko dobro Vas opisuju sljedeće tvrdnje? Zaokružite odgovarajuću brojku koristeći ovu legendu:

1= uopće se ne odnosi na mene

2= većinom se ne odnosi na mene

3= katkad se odnosi na mene, a katkad ne

4= djelomično se odnosi na mene

5= potpuno se odnosi na mene

1. Nikad se ne osjećam sasvim sigurno u sebe kada govorim na satu njemačkog jezika.

1 2 3 4 5

2. Ne brinem se da ću nešto pogrešno reći dok govorim njemački na satu.

1 2 3 4 5

3. Uhvati me strah kada znam da će me profesorica iz njemačkog prozvati na satu.

1 2 3 4 5

4. Uplašim se kada ne razumijem ono što profesorica govori na njemačkom jeziku.

1 2 3 4 5

5. Ne bi mi uopće smetalo u školi učiti i još neki dodatni strani jezik.

1 2 3 4 5

6. Tijekom sata njemačkog jezika često razmišljam o stvarima koje nemaju nikakve veze s nastavom njemačkog jezika.

1 2 3 4 5

7. Često mislim da su drugi učenici bolji u učenju stranih jezika od mene.

1 2 3 4 5

8. Kada pišemo test iz njemačkog jezika, obično sam smiren/a i opušten/a.

1 2 3 4 5

9. Uhvati me panika kada na satu njemačkog jezika moram govoriti bez pripreme.

1 2 3 4 5

10. Brine me što će se dogoditi ako dobijem jedinicu iz njemačkog.

1 2 3 4 5

11. Ne znam zašto se neki ljudi toliko uzrujavaju zbog satova stranih jezika u školi.

1 2 3 4 5

12. Na satu njemačkog jezika znam biti tako nervozan/nervozna da zaboravim i ono što znam. 1 2 3 4 5
13. Neugodno mi je javljati se na satu njemačkog jezika. 1 2 3 4 5
14. Da moram na njemačkom razgovarati s izvornim govornikom, ne bih bio/bila nervozan/nervozna. 1 2 3 4 5
15. Uzrujam se kada me profesorica njemačkog jezika ispravi, a ne razumijem u čemu je pogreška. 1 2 3 4 5
16. Čak i kada se dobro pripremim za nastavu njemačkog jezika, još uvijek osjećam nelagodan strah. 1 2 3 4 5
17. Često razmišljam o izostajanju s nastave njemačkog jezika. 1 2 3 4 5
18. Osjećam se sigurnim/sigurnom u sebe kada govorim njemački na satu njemačkog jezika. 1 2 3 4 5
19. Bojim se da moja profesorica iz njemačkog čeka da pogriješim kako bi me ispravila. 1 2 3 4 5
20. Osjećam kako mi srce ubrzano lupa kada očekujem da će me profesorica iz njemačkog jezika prozvati. 1 2 3 4 5
21. Kada učim za test iz njemačkog, što više učim, to sam više zbunjen/a i manje toga mi je jasno. 1 2 3 4 5
22. Ne osjećam obavezu da se moram jako dobro pripremiti za svaki sat njemačkog jezika. 1 2 3 4 5
23. Uvijek mi se čini da drugi učenici bolje govore njemački od mene. 1 2 3 4 5
24. Neugodno mi je govoriti njemački pred drugim učenicima u razredu. 1 2 3 4 5
25. Toliko brzo napredujemo s gradivom iz njemačkog jezika da se brinem da neću stići sve „pohvatati“ i da ću biti u zaostatku. 1 2 3 4 5

26. Na satu njemačkog jezika osjećam se nervoznije i napetije nego na drugim satima.
1 2 3 4 5
27. Kada govorim na satu njemačkog jezika, postanem nervozan/nervozna i zbunjen/a.
1 2 3 4 5
28. Prije sata njemačkog osjećam se opušteno i sigurno u sebe.
1 2 3 4 5
29. Postanem nervozan/nervozna ako ne razumijem svaku riječ koju profesorica na satu kaže na njemačkom.
1 2 3 4 5
30. Obeshrabruje me broj pravila koja se moraju naučiti da bi se govorio njemački jezik.
1 2 3 4 5
31. Bojim se da će mi se drugi učenici smijati kada progovorim njemački na satu njemačkog jezika. 1 2 3 4 5
32. U društvu izvornih govornika njemačkog jezika vjerojatno bih se osjećao/osjećala ugodno. 1 2 3 4 5
33. Postanem nervozan/nervozna kada mi profesorica na usmenom ispitivanju postavi pitanje na koje nisam unaprijed pripremio/pripremila odgovor. 1 2 3 4 5

Fragebogen Teil C: Perzeption der Sprache

Nadopuni!

1. Teže mi je učiti njemački nego _____ (predmet).
2. Lakše mi je učiti njemački nego _____ (predmet).

Podcrtaj!

3. Razmišljam o polaganju *njemačkog/engleskog* jezika kao obaveznog stranog jezika na državnoj maturi.
4. Mislim da je na maturi lakše s dobrom ocjenom položiti ispit iz *njemačkog/engleskog* jezika.

d. Zaokruži!

- 1= uopće se ne slažem
2=djelomično se ne slažem
3= niti se slažem, niti se ne slažem
4=djelomično se slažem
5= u potpunosti se slažem

- | | |
|---|-----------|
| 1. Njemački je lakši od engleskog. | 1 2 3 4 5 |
| 2. Lakše mi je učiti njemački nakon engleskog jer su to dva jako slična jezika. | 1 2 3 4 5 |
| 3. Da sam počeo/počela učiti njemački u prvom razredu osnovne škole, sada bih ga puno bolje govorio/govorila. | 1 2 3 4 5 |
| 4. Ocjene iz njemačkog svima su u prosjeku lošije nego iz engleskog. | 1 2 3 4 5 |
| 5. Za test iz njemačkog učim dulje nego za test iz engleskog. | 1 2 3 4 5 |
| 6. Naša profesorica njemačkog jezika u razredu stvara ugodnu atmosferu. | 1 2 3 4 5 |
| 7. Naša je profesorica njemačkog jezika stroga, ali i pravedna. | 1 2 3 4 5 |
| 8. Mojim je roditeljima drago što u školi učim i njemački jezik. | 1 2 3 4 5 |
| 9. Moji roditelji misle da je vrijedno znati njemački jezik. | 1 2 3 4 5 |
| 10. Moji roditelji misle da je njemački težak jezik. | 1 2 3 4 5 |

Tabelle 4. – FLCAS: Antworten aller Schüler

Wert:	0 (keine Antwort)	1	2	3	4	5
Frage	Zahl/Antwort					
1.	0	4	6	12	15	6
2.	0	5	9	12	9	8
3.	1	7	5	8	11	11
4.	0	17	9	11	3	3
5.	0	27	7	6	1	2
6.	0	1	9	8	10	15
7.	1	2	11	11	11	7
8.	0	12	11	10	6	4
9.	0	7	11	11	8	6
10.	0	10	7	8	5	13
11.	0	9	12	16	1	5
12.	0	14	14	5	7	3
13.	0	6	10	13	8	6
14.	1	3	4	10	18	7
15.	0	18	10	14	1	0
16.	0	13	8	8	11	3
17.	1	27	6	6	2	1
18.	0	4	3	19	11	6
19.	0	15	9	9	2	8
20.	0	9	8	13	9	4
21.	0	20	5	11	2	5
22.	0	11	11	11	6	4
23.	1	4	8	12	11	7
24.	1	8	11	9	9	5
25.	0	12	12	12	3	4
26.	0	17	15	5	5	1
27.	1	13	9	11	8	1
28.	1	8	9	15	6	4
29.	1	15	12	9	5	1
30.	0	9	11	13	6	4
31.	0	19	9	6	6	3
32.	0	5	9	12	9	8
33.	0	7	10	8	8	10

Tabelle 5. – Drei Niveaus der FSSA

Niveau der fremdsprachenspezifischen Angst	Punkte (FLCAS)
1. Niedrig	50-77
2. Mittel	78-105
3. Hoch	106-132

Danksagung

Ein großes Dankeschön gehört meiner Mentorin, prof. dr. Maja Anđel, für ihr kompetentes Engagement in der Betreuung dieser Diplomarbeit und für ihre Unterstützung und Ermutigung während des Schreibens. Ich möchte mich auch bei prof. Ruža Tomljanović (und ihren Schülern) aus dem IV. Gymnasium in Zagreb für ihr Interesse am Thema dieser Arbeit herzlich bedanken.