

DIE ROLLE DER ANGST IM DEUTSCHUNTERRICHT

Werkzeuge für Lehrer, die mit ängstlichen
Jugendlichen ringen

Magisterarbeit
Elina Niemelä

Universität Jyväskylä
Institut für moderne und klassische Sprachen
Deutsche Sprache und Kultur
Dezember 2014

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistinen tiedekunta	Laitos – Department Kielten laitos
Tekijä – Author Elina Niemelä	
Työn nimi – Title Die Rolle der Angst im Deutschunterricht: Werkzeuge für Lehrer, die mit ängstlichen Jugendlichen ringen	
Oppiaine – Subject Saksan kieli ja kulttuuri	Työn laji – Level Pro gradu -tutkielma
Aika – Month and year Joulukuu 2014	Sivumäärä – Number of pages 139 + 2
Tiivistelmä – Abstract	
<p>Tämän pro gradu -tutkielman tarkoituksena oli selvittää, millainen rooli opettajien mielestä jännittämisellä on yläkoulu- ja lukioikäisten suomalaisten nuorten saksan kielen oppimisessa. Työssä tutkittiin tarkemmin, missä luokkahuoneen eri tilanteissa saksaa opiskelevat nuoret jännittävät, miten jännitys vaikuttaa heidän käytökseensä ja suoriutumiseensa saksan kielen oppitunnilla, ja miten saksan opettajat ovat pyrkineet lieventämään nuorten jännitystä saksan tuntien kirjallisten testitilanteiden, suullisten esitelmien ja luokkahuoneen eri vuorovaikutustilanteiden aikana. Opettajien käyttämiä työkaluja verrattiin tässä yhteydessä kognitiiviseen käyttäytymisterapiaan, jonka merkittävyys jännityksen lieventämisessä on viimeaikaisessa tutkimuksessa todettu. Työn tavoitteena oli myös lisätä opettajien tietämystä jännittämisestä, ja sen lieventämismahdollisuuksista vieraiden kielten opetuskontekstissa. Tutkimus toteutettiin kvalitatiivisena, ja sitä varten haastateltiin kuusi suomalaista saksan opettajaa.</p> <p>Tutkimustuloksista ilmeni, että nuoret jännittivät saksan oppitunneilla erilaisissa testitilanteissa sekä kommunikoidessaan saksan kielellä toisten kanssa. Lisäksi havaittiin, että opetuksessa käytettävää teknologiaa jännitettiin, jos oppilas oli samalla huomion kohteena. Oppilaan käyttäytymisestä jännitys ilmeni puolestaan siten, että oppilas hermostui, pyrki välttämään jännittävää tilannetta ja vähentämään kommunikaatiota toisten kanssa. Nuorten jännittämistä kirjallisissa testitilanteissa opettajat olivat pyrkineet helpottamaan siten, että he olivat valmistaneet oppilaita etukäteen testitilanteita varten. Myös erilaiset erityisjärjestelyt jännityksestä kärsiviä oppilaita varten olivat mahdollisia jännityksen lieventämiskeinoja. Vähentääkseen jännitystä suullisten esitelmien aikana saksan opettajat olivat turvautuneet puolestaan yleiseen keskusteluun jännittämisestä esiintymistilanteissa, jonka avulla oppilaat voivat sekä ymmärtää paremmin omaa jännitystään että toimia jännittävässä tilanteessa oikealla tavalla. Lisäksi opettajat teetättivät oppilailla paljon paritöitä, minkä ansiosta koko luokan edessä esiintyminen olisi helpompaa. Erilaisten omien käytännön vinkkien katsottiin myös olevan jännitystä helpottavia, joiden avulla toisten edessä esiintymisestä tulisi mielekkäämpää. Lopuksi opettajat kertoivat, että jännitystä luokan vuorovaikutustilanteissa on saatu vähennettyä sallimalla oppilaiden kielelliset virheet, luomalla turvallinen ilmapiiri sekä vahvistamalla oppilaiden välistä yhteenkuuluvuuden tunnetta.</p> <p>Tutkimuksen tulokset osoittavat, että jännitys on osa monen yläkoulu- ja lukioikäisen suomalaisnuoren saksan kielen opiskelua. Täten tulokset kannustavat erityisesti kielten opettajia, mutta myös muita opettajia havainnoimaan nuorten jännittämistä ja kiinnittämään huomiota siihen, miten nuorten käyttäytyminen ja suoriutuminen voivat muuttua jännittämisen takia oppitunneilla. Työ rohkaisee opettajia etsimään myös omia ratkaisuja siihen, miten he voivat omassa opetuksessaan helpottaa nuorten kokemaa jännitystä.</p>	
Asiasanat – Keywords Jännittäminen, nuoret, kieltenopettajat, saksan kieli, kognitiivinen käyttäytymisterapia	
Säilytyspaikka – Depository Kielten laitos	
Muita tietoja – Additional information	

INHALTSVERZEICHNIS

EINLEITUNG	7
1 ANGST ALS KONZEPT	11
1.1 Aspekte zur Angst	11
1.2 Die emotionale Gesichtspunkt.....	13
1.3 Manifestation der Angst.....	15
1.3.1 Kognitive Symptome	17
1.3.2 Verhaltenssymptome	19
1.3.3 Physiologische Symptome	21
1.3.4 Angstsymptome im schulischen Kontext.....	23
2 WERKZEUGE FÜR DIE ANGSTBEHANDLUNG	25
2.1 Angstbehandlung von heute	25
2.2 Kognitive Verhaltenstherapie	27
2.2.1 Prinzipien der kognitiven Verhaltenstherapie	28
2.2.2 Werkzeuge der kognitiven Verhaltenstherapie.....	29
2.3 Emotionsregulierung	34
2.4 Durchführung der Werkzeuge im Unterricht.....	36
3 FREMDSPRACHENVERWENDUNGSANGST	40
3.1 Definition	40
3.2 Drei Komponenten der FSVA	41
3.3 Einfluss auf die schulische und emotionale Leistung	43
3.4 Frühere Untersuchungen.....	45
3.4.1 Allgemeine Forschungstendenzen	45
3.4.2 Forschungen im Angstbereich	46
4 METHODE UND VORGEHENSWEISEN	52
4.1 Untersuchungsfragen	52
4.2 Interview als Untersuchungsmethode	53
4.2.1 Verwirklichung des Interviews.....	53
4.2.2 Die Fragen des Interviews.....	55
4.3 Analyse der Untersuchung.....	56
4.4 Vorgehen der Analyse.....	57

5 ERGEBNISSE	58
5.1 Ängstliche Situationen im Deutschunterricht.....	58
5.2 Einflüsse der Angst auf die Schüler	62
5.2.1 Änderungen im Verhalten	63
5.2.2 Änderungen der Leistung.....	67
5.3 Werkzeuge der Deutschlehrer	72
5.3.1 Angstbehandlung in schriftlichen Testsituationen.....	73
5.3.2 Angstreduzierung der mündlichen Vorträge	76
5.3.3 Angstreduzierung der Kommunikation.....	80
6 DISKUSSION	86
6.1 Ergebnisse zusammenfassend	86
6.2 Interaktion der Themen.....	87
6.3 Ängstliche Situationen im Deutschunterricht.....	89
6.4 Der Einfluss der Angst auf das Deutschlernen.....	91
6.4.1 Veränderungen im Verhalten	92
6.4.2 Änderung der schulischen Leistung.....	96
6.5 Die Effektivität der Werkzeuge der Deutschlehrer	99
6.5.1 Angstreduzierung der Testsituationen	100
6.5.2 Angstreduzierung der mündlichen Vorträge	103
6.5.3 Angstreduzierung der Kommunikation.....	109
6.6 Bedeutung der Ergebnisse	116
6.6.1 Übertragbarkeit der ängstliche Situationen	117
6.6.2 Allgemeinheit des ängstlichen Verhaltens	119
6.6.3 Beobachtung der Leistungsänderungen	121
6.6.4 Werkzeuge für alle Lehrer.....	122
6.6.5 Übertragbarkeit auf die Erwachsenen und Kinder.....	126
7 SCHLUSSBETRACHTUNG	128
LITERATURVERZEICHNIS	135
ANHANG: INTERVIEWSTRUKTUR	140

EINLEITUNG

Es ist klar, dass alle Menschen¹ irgendwann in ihrem Leben unter der Angst leiden. Die Angst gehört zum Alltag vieler Erwachsener, weil sie wegen ihrer Arbeit, Familie und Gesundheit täglich in stressige Situationen geraten, wo die Ausdauer des Menschen gemessen wird. Bevor sie diese Lebenslage allerdings ganzzeitig erreichen, müssen die Leute das Jugendalter überstehen, während dessen der Mensch zunehmend auf neue Anforderungen stößt. Wenn man nämlich älter wird, muss man gleichzeitig für die eigene schulische Leistung Verantwortung übernehmen, wenn die Aufgaben der Schule anspruchsvoller werden. Wenn die Jugendlichen in der Schule jeden Tag stundenlang sitzen, um sich richtig auszubilden, können die Anforderungen die Jugendlichen schließlich zu viel belasten. Falls man zudem die Auswirkungen der Pubertät auf die Jugendlichen berücksichtigt, wozu die Wichtigkeit der sozialen Beziehungen und verschiedene physische und mentale Veränderungen gehören, ist die Entstehung von Angst im Jugendalter wahrscheinlich. Demnach müssen sich die Lehrer nicht nur darauf achten, dass ihre Schüler alles richtig und rechtzeitig gelehrt haben, sondern auch darauf, dass sie die Existenz der Angst bei den Schülern anerkennen und deren Einfluss auf den Lernprozess der Schüler berücksichtigen, wonach sie auch mit der Angstbehandlung ihrer Schüler beginnen können.

Dessen ungeachtet, dass die Angst beim Lernen der unterschiedlichen Fächer auftaucht, konzentriert sich diese Untersuchung darauf, aufzuklären, wie sich die Angst der Jugendlichen im Fremdsprachenunterricht zeigt. Der Deutschunterricht ist nämlich ein Kontext, in dem die Fremdsprachenverwendungsangst (FSVA) (auf Engl. foreign language classroom anxiety) von vielerlei Situationen hervorgerufen werden kann. Im Vergleich zu anderen Fachstunden in den Schulen müssen die Jugendlichen unabhängig von der Sprache im Fremdsprachenunterricht ständig in der fremden Sprache kommunizieren. Um das zu erreichen, müssen Schüler etwas von dem Wortschatz, der Grammatik und von der richtigen Aussprache wissen. Das Lernen dieser Fähigkeiten verlangt wiederum das Üben des Sprechens, Hörens, Schreibens und der Grammatik, während deren die Angst üblicherweise entsteht, wenn man sich z. B. davor fürchtet, die Wörter vor den Klassenkameraden falsch auszusprechen oder in einer Klausur die

¹ In dieser Arbeit werden mit allen im Text verwendeten Personenbezeichnungen beide Geschlechter gemeint.

Grammatikregeln zu vergessen. Wenn man dazu den Einfluss der Pubertät und die komplizierten Beziehungen zwischen den Klassenkameraden im Jugendalter zählt, wird die Bedeutung der FSVA im Fremdsprachenunterricht bedeutungsvoller. Weil die Entwicklung der Kinder in der Schule häufig übersehen oder heruntergespielt wird (Huberty 2012, 18) und weil die Angst möglicherweise der am meisten behindernde Faktor im Lernprozess ist (Arnold und Brown 1999, 8), entsteht ein großer Bedarf an einer genaueren Untersuchung, die das Erscheinen, die Wahrnehmung und den Einfluss der Angst auf die schulische und fremdsprachliche Leistung aus dem Lehrerblickwinkel betrachtet. Demnach ist der Zweck dieser Untersuchung das Erscheinen und die Wahrnehmung der Schülerangst aus der Perspektive der Fremdsprachenlehrer zu betrachten. Weiterhin ist der Zweck, die möglichen Auswirkungen der Angst auf das Benehmen und auf die schulische Leistung der Jugendlichen im Deutschunterricht zu untersuchen.

Dass die FSVA während des Fremdsprachenlernens vorkommt, stellt für den Lehrer eine weitere Herausforderung dar. Die Erkennung der Angst und deren Manifestation ist den Lehrern im Allgemeinen wichtig, aber jeder Lehrer sollte auch einen Versuch machen, um die Angst ihrer Schüler während des Fremdsprachenlernens zu reduzieren. Dies ist wichtig, weil sich die möglichen negativen Einflüsse der Angst auf einen Schüler bis in die Zukunft erstrecken können, wenn ein Mensch z. B. eine Rede vor vielen Mitarbeitern halten muss. Die Angst ist somit nicht allein mit dem Jugendalter verbunden, aber ein Mensch kann im Jugendalter am besten lernen, mit seiner Angst zurechtzukommen, was auch förderlich für die Zukunft ist. Diese Untersuchung basiert somit auf den Gedanken von Horwitz et al. (1986, 131), die für einen weniger Angst-erregenden Klassenraum sprechen. Ihrer Ansicht nach können Lehrer den ängstlichen Schülern auf zwei Weisen helfen, nachdem sie die Angst der Schüler identifiziert haben: entweder können sie einen weniger Angst-machenden Lernkontext schaffen² oder den Schülern Werkzeuge geben, die bei der Angstbewältigung helfen. Hiermit wird noch der dritte Zweck dieser Untersuchung hervorgehoben, der die Angstbehandlungsmöglichkeiten untersucht, die von den Deutschlehrern eingesetzt werden und die in dieser Untersuchung als Werkzeuge (Engl. tool) der Lehrer bezeichnet werden. Es wird in diesem Theorieteil somit auf die Schaffung des weniger

² Zusatzideen für diese Angstverringering:

Young, Dolly J. 1991: Creating a Low-Anxiety Classroom Environment: What Does Language Anxiety Research Suggest? In: The Modern Language Journal 75 (4), S. 426-439.

ängstlichen Kontexts nicht genauer eingegangen, sondern es werden hauptsächlich Bewältigungsmöglichkeiten für die Ausführung bei den Schülern im Fremdsprachenunterricht vorgestellt. Hiermit wird die heute möglicherweise am meisten diskutierte Angstintervention, nämlich die kognitive Verhaltenstherapie (KVT) (Engl. cognitive behavior therapy), für die Nutzenanwendung der Lehrer vorgestellt. Von der KVT können die Lehrer Elemente für die Angstbehandlung der Schüler finden, weil viele Methoden im Fremdsprachenunterricht denkbar sein können. Falls man sich jedoch für schulbasierte Interventionen, wie für eine Angstintervention aus dem Blickwinkel eines dreistufigen Modells (engl. Three-Tier interventions) interessiert, bietet z. B. Huberty (2012) dafür zusätzliche Information. Im Rahmen dieser Arbeit gelingt es nämlich nicht, sich mit den Angstbehandlungsmöglichkeiten auf der schulbasierten Ebene zu beschäftigen, die hinsichtlich dieser Arbeit auch nicht erheblich sind. Der Zweck dieser Arbeit ist also nicht, die Interventionen zu diskutieren, die die ganze Schule betreffen, sondern den Fremdsprachenlehrern Werkzeuge zu geben, mit deren Hilfe sie innerhalb des Klassenzimmers und ohne klinische Beratung von Professoren die FSVA ihrer Schüler reduzieren können.

Weil es soweit klar geworden ist, dass die Lehrer den Schülern mit FSVA helfen müssen, greift diese Untersuchung die aus der Angst resultierenden Anforderungen an die Lehrer auf. Um dies zu erreichen, stehen die Beobachtungen der Lehrer über die Schülerangst im Fremdsprachenunterricht im Fokus dieser qualitativen Arbeit. Es wird also untersucht, wie die Angst im Fremdsprachenunterricht auftritt, wie sie Symptome zeigt und was für Werkzeuge die Lehrer für die Angstbehandlung Jugendlichen anbieten können. Weil Englisch zu den am meisten gesprochenen Sprachen auf internationaler Ebene gehört, beschäftigen sich viele Untersuchungen hauptsächlich mit der Angst beim Englischlernen. Deshalb muss der Forschungsbereich erweitert werden und andere Sprachen auch in Betracht gezogen werden. Weil es auch einen Mangel an Untersuchungen in Bezug auf Angst im Deutschunterricht gibt, wird in dieser Untersuchung somit auf die Angst während des Deutschlernens eingegangen. Weiterhin wird der Schwerpunkt auf die Jugendlichen in den finnischen Gesamtschulklassen 7-9 und auf die Jugendlichen in der finnischen gymnasialen Oberstufe gelegt, weil das Jugendalter, wie schon früher beschrieben, hinsichtlich der neuen Anforderungen und der leicht entstehenden Angst besonders anfällig ist. Außerdem werden mehr Untersuchungen zu Jugendlichen benötigt, weil sich die Angstforschung von heute viel für Universitätsstudenten (s. Kap. 3.4.2) interessiert. In dieser qualitativen Arbeit

werden folglich mit Hilfe der Interviews die Auffassungen und Beobachtungen der finnischen Deutschlehrer über die Angst der Jugendlichen während des Deutschunterrichts untersucht. Darüber hinaus ist das Ziel dieser Arbeit, die Kenntnis der Fremdsprachenlehrer über die Angst und deren Symptome und Einflüsse auf die Lerner im Fremdsprachenunterricht zu verbessern und die Möglichkeiten eines Fremdsprachenlehrers zur Angstbehandlung der Lerner im Unterricht zu erwägen und vorzustellen, weil solche Untersuchungen im Bereich der Angst früher nicht durchgeführt sind.

Der Theorieteil dieser Arbeit beginnt mit dem Angstkonzept allgemein. Das Kapitel 1 stellt verschiedene Begrenzungen zum Angstkonzept vor, wozu auch der emotionale Gesichtspunkt gehört, weil Emotionen heutige Forscher zunehmend interessieren und Angst heute vor diesem Hintergrund betrachtet wird. Darüber hinaus wird die Manifestation der Angst eingehend zur Diskussion gestellt. Zum Schluss werden die Angstsymptome im schulischen Kontext betrachtet, solange nämlich in der Schule die strenge und formale Bewertung die Schüler belästigt, gibt es auch Angst in der Schule (Horwitz et al. 1986, 131). Das Kapitel 2 beschäftigt sich mit den Werkzeugen, mit deren Hilfe ein Lehrer versuchen kann, die Angst seiner Schüler zu reduzieren. Dabei wird also die KVT besprochen und deren Werkzeuge schließlich in Bezug auf die Ausführung im Fremdsprachenunterricht. Obwohl sich diese Untersuchung auf die Deutschlehrer bzw. Fremdsprachenlehrer konzentriert, wird nicht ausgeschlossen, dass die Werkzeuge in anderen Fächern auch denkbar sind. Der Theorieteil endet mit dem Kapitel 3, das zur Debatte stellt, was die FSVA ist und wie sie sich auf die schulische Leistung auswirkt. Schließlich wird in diesem Kapitel ein Überblick darüber gegeben, was für Forschungen im Bereich der Angst gemacht worden sind, woraus sich ein Bedarf für diese Untersuchung ergibt. Auf die Durchführung der vorliegenden qualitativen Untersuchung wird näher im Kapitel 4 eingegangen. Das Kapitel 5 stellt die Ergebnisse der Untersuchung vor und die Kapitel 6 und 7 diskutieren die Ergebnisse weiter in Bezug darauf, was für Untersuchungen gemacht worden sind, was für Beobachtungen die Forscher im Bereich der Angst früher gemacht haben und was diese Untersuchung anzubieten hat. Die Arbeit darf mit dem folgenden Gedanke anfangen:

There is no doubt that anxiety affects L2 performance –most of us will have had the experience that in an anxiety-provoking climate our L2 knowledge often deteriorates: We forget things that we otherwise know and also make silly mistakes.
(Dörnyei 2005, 198.)

1 ANGST ALS KONZEPT

In diesem Kapitel stehen verschiedene Angstbestimmungen zur Auswahl, weil das Angstkonzept aus verschiedenen Gesichtspunkten betrachtet werden kann. Als erstes wird der Unterschied zwischen Angst und Furcht gemacht, wonach die wichtigsten Abgrenzungen zum Konzept vorgestellt werden. Weil Angst heute viel mit den Emotionen verknüpft ist, wird danach die Angst aus der emotionalen Perspektive kurz debattiert. Wenn die Aspekte zur Angst vorgestellt sind, wird besprochen, wie die Angstsymptome zum Vorschein kommen. Dabei werden somit möglichen kognitive Symptome, Verhaltenssymptome und physiologische Symptome eines Ängstlichen beschrieben, worauf deren Angliederung an einen schulischen Kontext folgt.

1.1 Aspekte zur Angst

Das Angstkonzept wird heute auf viele Weise betrachtet, obwohl die Forscher in der multidimensionalen Natur der Angst übereinstimmen. Dörnyei (2005, 198) bringt die Unklarheit der Angst zum Ausdruck, obgleich die Erscheinungsformen von Angst heute bekannt sind und die Angst als Konzept hoch geschätzt ist. Zeidner (2010, 115) stimmt zu, dass Angst heute als eine komplizierte und mehrdimensionale Konstruktion betrachtet wird, deren Reaktionen und Komponenten als verhaltensfokussiert, kognitiv und affektiv zu bezeichnen sind. Kendall (2012b, 145) stimmt mit der Mehrdimensionalität überein, allerdings fügt er die somatische Komponente hinzu. Weil der Angst-erregende Stimulus von Natur aus vieldeutig ist und die Situation und Bedrohung obskur erlebt wird, wird es für die Ängstlichen schwierig zu wissen, wie in der Situation verfahren werden muss (Zeidner u. Matthews 2010, 5).

Weil in der Literatur (z. B. Beidel u. Turner 2005, 5) Angst und Furcht oft für Synonyme gehalten werden, soll der Unterschied zwischen ihnen deutlich gemacht werden, um eine bessere Vorstellung über die Angst zu bekommen. Erstens bezeichnen Lebowitz und Omer (2013, 112) die Furcht als ein Hauptgefühl verbunden mit der Angst. Barlow (2002, 104) zählt dagegen Angst und Furcht zur Kategorie der Emotionen, obwohl er in ähnlicher Weise deren Unterschied betont. Seiner Ansicht nach ist die Furcht ein primitiver Alarm als Antwort auf eine vorhandene Gefahr und

hängt sowohl mit kräftiger Erregung als auch mit einer Aktionstendenz zusammen. In DSM-5 (2013, 189) wird die Furcht dagegen als eine emotionale Reaktion auf eine wahre oder wahrgenommene, aber sofortige Gefahr betrachtet. Die Angst sei wiederum eine Emotion, die mit der Zukunft verbunden ist und die von Barlow (2002, 104) als Unbeherrschtheit und Unvorhersehbarkeit in eventuell abscheulichen Situationen zu beschreiben ist. Eine schnelle Veränderung ist auch in der Aufmerksamkeit zu bemerken, während deren die Angst die Aufmerksamkeit des Menschen auf das potentiell gefährliche Ereignis oder auf die eigenen entstehenden affektiven Reaktionen lenkt. (ebd., 104.) In ähnlicher Weise wie Barlow (2002, 104) vorschlug, beinhaltet die Angst gemäß DSM-5 (2013, 189) eine Ahnung von zukünftiger Bedrohung. Diese Untersuchung betrachtet den Unterschied zwischen Angst und Furcht in ähnlicher Weise wie DSM-5 (2013, 189) und Barlow (2002, 104).

Da der Unterschied zwischen Angst und Furcht jetzt deutlicher ist, können Definitionen zur Angst präsentiert werden. Arnold und Brown (1999, 8) erörtern, dass häufig bei der Angst Unbehaglichkeit, Frustration Selbstzweifel, Besorgnis und Spannung erlebt werden. Nach Nydegger (2012, 1) resultiert die Angst aus einer wahrgenommenen Gefahr, weshalb Angst als „a state of arousal that is subjectively experienced as aversive“ bezeichnet wird. Zeidner und Matthews (2010, 5) beschreiben ihrerseits die Angst als einen psychologischen Zustand, in dem die Sinnempfindung von unbehaglicher Spannung und Sorge wegen ungewissen Umstände ausgelöst wird. Dabei hängt die Angst mit dem Gefühl der Unbehaglichkeit und Bedrängnis bezüglich auf eine nicht spezifizierte, unsichere, verbreitete und häufig formlose Form der Bedrohung oder der Gefahr zusammen (ebd., 5). Weil aus der Angst Kummer über die zukünftigen Vorfälle entsteht und weil die Gefahr oft übertrieben wird, erklärt Nydegger (2012, 1) die Angst auch als ein zukunftsorientiertes Problem, was also als der unterscheidende Faktor zwischen Angst und Furcht angenommen wurde. Weiterhin wird die Angst als maladaptiv und ungesund definiert, weil die Heftigkeit und die Dauer der erlebten Furcht in Disproportion zur wahrgenommenen Gefahr stehen (ebd., 1). Nydegger (2012, 1-2) erinnert jedoch daran, es sei normal, sich vor einem Ereignis nervös zu fühlen, trotzdem wird die Angst ein richtiges Problem, wenn gemachte Pläne wegen der Angst vergessen werden.

Schon Spielberger (1966, 16-17) schlägt vor, dass es einen Unterschied zwischen der Angst als einem transitorischen Zustand (Engl. state anxiety) und der Angst als einer

Persönlichkeitseigenschaft (Engl. trait anxiety) gemacht werden soll. Er beschreibt den transitorischen Angstzustand durch subjektive und bewusst wahrgenommene Gefühle der Spannung und der Besorgnis, die mit der Aktivierung des automatischen Nervensystems begleitet oder assoziiert wird. Dörnyei (2005, 198) zieht die transitorische Angst in Betracht als eine emotionale Reaktion auf die jetzige Situation, wobei eine vorübergehende, von einem Augenblick zur anderen dauernde Angstepfindung erlebt wird. Ausgangspunkt in der aktualisierten Formulierung Dörnyeis (2005, 198) ist der Vorschlag, dass die persönlichkeitsverbundene Angst eine stabile Neigung zur Angst in verschiedenen Situationen bedeutet. Mit der Sensibilität gegen Gefahren stimmen nicht nur Zeidner und Matthews (2010, 11) überein, sondern auch die ältere Definition Spielbergers (1966, 17), allerdings gibt er eine erweiternde Erklärung dafür. Er hält in ähnlicher Weise die erworbene Verhaltenstendenz für einen Faktor, aber er berücksichtigt auch andere Anlässe, die das Individuum zusammen für falsche Bewertungen anfällig machen. Weil viele ungefährliche Gelegenheiten als bedrohend angesehen werden, reagiert das Individuum mit überproportionalen Angstreaktionen in Bezug auf das Aufmaß der objektiven Gefahr. (ebd., 17.) Horwitz et al. (1986) stellen wiederum das Konzept der FSVA (s. Kap. 3.1) vor, was im Bereich der Psychologie unter die Kategorie der spezifischen Angstreaktionen fällt (Engl. specific anxiety reaction), um die allgemein ängstlichen Menschen von denjenigen zu trennen, die nur in bestimmten Fällen ängstlich werden. In der Angstforschung wird weiterhin der Unterschied zwischen den verschiedenen Angststörungen (Engl. anxiety disorder) gemacht, aber in dieser Untersuchung wird auf die verschiedenen Angststörungen nicht eingegangen, weil der Schwerpunkt auf die FSVA gelegt geworden ist und weil für die Lehrer schwierig ist, mögliche Angststörungen ihrer Schüler zu bemerken und zu diagnostizieren³.

1.2 Die emotionale Gesichtspunkt

Gass und Selinker (2008, 400) vertreten die Auffassung, dass es nicht zu erklären ist, ob die Angst mit der Identität verbunden ist oder ob sie als eine emotionale Reaktion auf eine Situation zu verstehen ist, obwohl doch eine Kombination möglich sei. Demnach und weil die Angst heute oft in affektivem Kontext betrachtet wird, soll der

³ Zusatzinformation zu Angststörungen: DSM-5 (2013, 189-24) & Huberty (2012, 101-138). Siehe Literaturverzeichnis für weitere Angaben.

Zusammenhang zwischen Angst und Affekt kurz gemacht werden. Zeidner et al. (2009, 375) verstehen unter dem Affekt einen Überbegriff für die Gefühlszustände, die Emotionen und Gemütslagen umfassen. Sie erkennen weiterhin die Aufteilung zwischen positivem und negativem Affekt an, wobei sie Glück als Beispiel für den positiven Affekt halten, wogegen sie Angst als negativen Affekt betrachten (Zeidner et al. 2009, 375.)

Schon Beidel und Turner (2005, 5) verbinden Angst mit einem negativen emotionalen Zustand. Obwohl im Bereich der Schulbildung über emotionelle gestörte Kinder gesprochen wird, verwenden Professoren dieses Gebietes trotzdem den Begriff emotionale und Verhaltensstörungen (EVS) (Engl. emotional and behavioral disorder), weil er den Zustand genauer beschreibt (Smith u. Taylor 2010, 131). Smith und Taylor (2010, 133) vertreten wiederum den Standpunkt, dass verschiedene Faktoren in der Schule zur Entstehung von EVS beisteuern und dass Forschung die negative Verbindung zwischen der Schulleistung und EVS beweisen kann. Infolge der zunehmenden Fokussierungstendenz auf die Emotionen, und weil das Benehmen und die Symptome der Ängstlichen beträchtlich mit dem folgenden Begriff zusammenstimmen, wird in dieser Untersuchung die emotionelle Störung nach der Kurzfassung von Smith und Taylor (IDEA 2004⁴, zitiert nach Smith u. Taylor 2010, 131-132) vorgestellt. Sie definieren die emotionale Störung in folgender Art:

A condition exhibiting one or more of the following characteristics over a long period of time and to a marked degree, which adversely affects educational performance:

- A. An inability to learn which cannot be explained by intellectual, sensory, or health factors
- B. An inability to build or maintain satisfactory interpersonal relationships with peers and teachers
- C. Inappropriate types of behavior or feelings under normal circumstances
- D. A general pervasive mood of unhappiness or depression
- E. A Tendency to develop physical symptoms or fears associated with personal or school problems.

(IDEA 2004, zitiert nach Smith u. Taylor 2010, 131-132.)

Smith und Taylor (2010, 132) erkennen weiterhin den Unterschied zwischen externalisiertem und internalisiertem Verhalten an. Externalisiertes Verhalten (Engl. externalizing behaviors) ist leicht zu erkennen, weil sie in Form des rebellischen und aggressiven Benehmens auftritt (ebd., 132). Matthews et al. (2011, 38) fügen hinzu, dass sich Kinder mit externalisiertem Verhalten normalerweise im Unterricht sofort

⁴ Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004 (IDEA) 2004: Pub. L. No. 108-446, 118 Stat 2647-2808.

auffallend benehmen, infolge dessen ihr impulsives und aggressives Verhalten den Unterricht stört und sogar zu Streitigkeiten in der Klasse führt. Als Antwort auf Stress und Spannung (Matthews et al. 2011, 381), leiden dagegen Kinder mit internalisiertem Verhalten unter überhöhten negativen Emotionen, die Konzentrationsfähigkeit zum Lernen und das Arbeitsgedächtnis bei der Problemlösung beeinträchtigen (ebd., 38). Demnach können innerliche Reaktionen als deren typische Eigenschaften angesehen werden, wozu die erhöhte Angst und Depression gehören (ebd., 38). Smith und Taylor (2010, 132-133) erörtern, im Vergleich zu externalisiertem Verhalten zeige internalisiertes Verhalten in einem Klassenzimmer weniger bemerkbare Symptome, weswegen Lehrer und andere Berufsgruppen die Lerner mit internalisiertem Verhalten wegen ihrer Unauffälligkeit häufig übersehen. Somit wird die Aufmerksamkeit der Lehrer auf die Schüler mit externalisiertem Verhalten gerichtet, was also laut Smith und Taylor (2010, 132-133) problematisch ist.

1.3 Manifestation der Angst

Nydegger (2012, 2) ist der Meinung, physische Reaktionen des Menschen seien bei der Begeisterung ähnlich wie in der Angstreaktion, aber deren Symptome werden unterschiedlich interpretiert. Gegen die Angstsymptome und gegen eine Angststörung kämpfen täglich mehrere Millionen von Menschen, deren Angst und Furcht in einem riesigen und, für sie, in einem realistischen Niveau stehen, was allerdings für andere Leute unverständlich zu verstehen ist (ebd., 2-3). Demnach gibt es laut Gkika (2010, 26) auch eine Möglichkeit, dass die Angst in den ersten Fällen sogar zu Panikattacken führen kann. Dessen ungeachtet erörtern Zeidner und Matthews (2010, 180), dass eine angemessene Angstproportion vorteilhaft sein kann, aber sie geben zu, dass durch eine unmäßige und unpassende Proportion die erlebte Angst zu einem Hindernis wird. Somit zeigen sich viele Leute mit Angststörungen oder Gemütsstörungen nach der Ansicht von Matthews et al. (2011, 191) als emotionell überreaktiv, was in Form von Erschütterungen und deprimierten Reaktionen in Erscheinung tritt. Im Fall übermäßiger emotionaler Reaktionen, wie bei ernster Angst, können die klinischen Patienten wegen ihrer kontraproduktiven Bedrohungsverarbeitung schließlich in den Augen der Mitmenschen sogar als unvernünftig betrachtet werden (ebd., 192).

Huberty (2012, 30) vertritt die Ansicht, dass sich Kinder und Jugendliche mit Angst um viele Angelegenheiten kümmern, die sie als bedrohlicher betrachten als ihre Kameraden. Kendall (2012b, 159) fügt hinzu, dass manche ängstliche Kinder eine negative Selbsteinstellung haben, die mit schwachem Selbstgefühl und mit missbilligenden Gedanken zu beschreiben ist. Huberty (2012, 30-31) erklärt das Phänomen durch das Bedrohungsbias (Engl. threat attributional bias) der Ängstlichen. Es ist darauf zurückzuführen, dass die ängstlichen Kinder die Tendenz haben, die Gefahr mit mehreren Situationen zu verknüpfen. Obwohl die Kinder in bestimmten Fällen begreifen können, dass in der Situation keine richtige Gefahr besteht, misslingt die Kontrollierung ihrer Sorge trotzdem. (ebd., 30-31.) Zeidner et al. (2009, 316) folgend lenkt das Bedrohungsbias die Aufmerksamkeit zuerst auf die Gefahr, was zu negativem Selbstvertrauen führt und letztendlich die Regulation ihrer Laune durch die Sorge und das Grübeln verursacht. Fernerhin wird die Bedeutung der Metakognition genannt, weil sie mit der Kontrollierung und Beaufsichtigung der mentalen Lage zusammenhängt, und falls die Kontrollierung misslingt, ergibt sich daraus die klinische Angst (ebd., 2009, 316).

Huberty (2012, 32) erklärt, dass die Angst die Symptome einzeln oder in der Kombination sowohl auf kognitiver und physiologischer Ebene als auch auf einer Verhaltensebene zeigt. Young (1991, 434) dagegen vermutet, Angst zeige Symptome bei den Schülern auf unterschiedliche Weise, worauf der Charakter des Lerner, ethnischer Hintergrund, frühere Erfahrungen mit der Sprache und Umstände des Klassenzimmers einwirken. MacIntyre (1999, 33) konstatiert in ähnlicher Weise und schlägt vor, die Entstehung der Angst könne mit der Persönlichkeit der Schüler zusammenhängen, weswegen schüchterne Schüler leichter unter Angstsymptomen leiden als die anderen. Folglich fassen Zeidner und Matthews (2010, 221) zusammen, dass Angstfolgerungen innerhalb eines kurzen Zeitraums störend sind und z. B. die Konzentration während einer Klausur behindern. Abhängig von der Ausdauer des Individuums führt chronische Angst zusätzlich zu geistigen und physischen Gesundheitsproblemen (ebd., 221), weshalb die Angst der Schüler nicht unberücksichtigt bleiben darf.

1.3.1 Kognitive Symptome

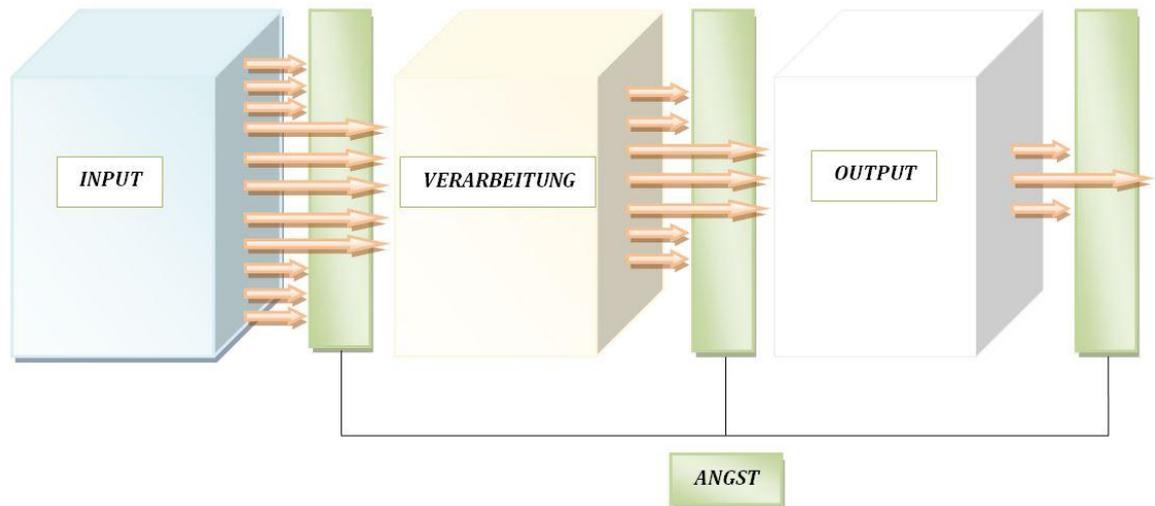
Huberty (2012, 32) erläutert, dass kognitive Angstsymptome Schwierigkeiten im Gedächtnis, in der Konzentration, Problemlösung und Aufmerksamkeit hervorrufen. Kendall (2012a, 13) ergänzt, dass Angst üblicherweise mit falscher Auslegung und Sinnestäuschung der sozialen oder interpersonalen Umwelt verbunden ist. Weil überwältige Furcht vor dem Verlust der Kontrolle eine der am besten beschriebenen Angstsymptome ist, richten einige Ängstliche ihre Aufmerksamkeit auf das Fernsehen, Telefon und Einkaufen und andere auf das Essen und Rauchen, um von ihrer Angst abzulenken. Was einerseits als Bewältigung (Engl. coping) betrachtet werden kann, ist unechte Gelassenheit einiger Menschen, aber andererseits handele es sich dabei nur um eine einfache Verleugnung, die auch ein typisches Angstsymptom ist (Nydegger 2012, 2-3). Folglich stellen Lebowitz und Omer (2013, 57) das Konzept der kognitiven Vermeidung (vgl. 1.3.2) vor, was auf die Blockierung der ängstlichen Gedanken hinweist. Die kognitive Vermeidung geschieht allerdings in den meisten Fällen nicht erfolgreich, weil sie die erlebte Angst nur verschlimmert (ebd., 57).

Weil die Angst mit falschen Umweltbewertungen und mit einem ominösen Informationsprozess zusammenhängt wird und weil die kognitive Verarbeitung der Kinder und Jugendlichen zu zentralen Fragen gezählt zu werden ist, soll ein Unterschied zwischen kognitiver Verzerrung (Engl. cognitive distortion) und kognitivem Defizit (Engl. cognitive deficiency) gemacht werden (Kendall 2012a, 13). Bei kognitiver Verzerrung geht es um dysfunktionale Denkprozesse (Kendall 2012a, 13), während deren Huberty (2012, 32) das Entstellen der ankommenden Information wahrnimmt, woraus Irrtümer beim Denken und bei der Problemlösung folgen. Obgleich die nicht Ängstlichen z. B. eine Situation anders interpretieren würden, kann ein ängstliches Kind wegen kognitiver Verzerrung eine soziale Situation, in der Klassenkameraden über etwas lachen, als bedrohlich und als auf sich selbst gerichtet erfahren, was wiederum in falsche Schlussfolgerung resultiert (ebd., 32). Kendall (2012a, 13) erklärt, es handele sich bei kognitivem Defizit dagegen um fehlendes Denken, wo kein förderlicher Informationsprozess geschieht, was Huberty (2012, 32) folgend zu niedriger Leistung führt. Huberty (2012, 32) präzisiert, dass ein missdeuteter Informationsprozess Irrtümer beim Denken und bei der Problemlösung verursacht, weswegen die Besorgnis über die eigene Leistung beispielsweise während einer Klausur zu erfolgloser Konzentration führen kann. Zeidner (2010, 118) veranschaulicht, dass dieses auch wegen des

Umweltscannens geschieht, während dessen mögliche Risikofaktoren in den vorliegenden Umständen beobachtet werden, wonach die Ablenkbarkeit und Aufmerksamkeitsschädigung der Ängstlichen entstehen. Clark und Beck (2010, 183) fassen zusammen, daraus folge die Tendenz, wahrgenommene Gefahren bei der Angst-erregenden Situation häufig auf irrationale und unrealistische Weise einzuschätzen, auch wenn die Ängstlichen manchmal bewusst sind, dass sie in keiner richtigen Gefahr sind. Trotzdem bewerten sie das kleinste Risiko als unerträglich (ebd., 183).

Um die Auswirkungen der Angst auf die menschlichen Lernprozesse noch genauer zu verdeutlichen, wird als nächstes die Figur 1 (S. 19) vorgestellt. Die Figur 1 basiert auf einer ähnlichen Figur MacIntyres (1999, 35), aber sie wurde für diese Untersuchung weiter ergänzt und verdeutlicht. Was sie somit genauer darstellt, ist die Schlusswirkung der Angst auf den Lernprozess nach dem Input, nach der Verarbeitung und endlich nach dem Output (vgl. 3.4.2, S. 47-48), wenn diese drei Phasen von der Angst gestört werden. Die orangen Pfeile stellen die bekommene Information dar und die grünen Balken präsentieren die erlebte Angst. In der ersten **Inputstufe** funktioniert die Angst als ein Filter, der den Informationsfluss zu dem kognitiven System verhindert. Dabei führt die Angst dazu, dass den Ängstlichen wegen langsamer Informationsverarbeitung nicht mehr gelingt, an einem schellen Gespräch teilzunehmen. Die vor kurzem gehörten Wörter oder Ausdrücken können daher nicht verarbeitet und später verwendet werden. (ebd., 35.) Auch Zeidner (2010, 118) stimmt damit überein, dass Angst der **Informationsverarbeitung** schaden kann. Wenn man nämlich zur mittleren Verarbeitungsstufe übergeht, kann die Angst die Lerngeschwindigkeit und Fehlerfreiheit der Sprache negativ beeinflussen, weshalb neue Wörter, Ausdrücke und Grammatik nicht erworben werden (MacIntyre 1999, 35-36). Daraus ergibt sich wiederum die Ängstlichkeit der Schüler in Bezug auf das Gelingen ihres Kommunizierens. Beim **Output** kann die Angst wiederum die Informationssuche des Menschen unterbrechen, was fremdsprachliches Kommunizieren verhindert und was eine Blockierung des Gehirns zur Folge hat. Obgleich die Angst alle Stufen verhindert, leiden die Verarbeitung und der Output trotzdem am meisten (vgl. S. 47-48) (MacIntyre 1999, 35-36.) Die Leistung wird folglich schlechter, weil ängstliche Kinder hohe schulische Anforderungen an sich selbst erheben können, was in Unversöhnlichkeit resultieren kann, falls sie den Anforderungen nicht nachkommen können (Kendall 2012b, 159). Schließlich können sogar Empfindungen von Ärger und Feindlichkeit vorkommen, falls die Angst einen Überlebensfaktor enthält (Lebowitz und Omer 2013,

112). Die Figur 1 beweist hiermit, dass die Angst einen negativen Einfluss auf den Lernprozess des Menschen hat.



Figur 1. Der Einfluss von Angst auf den Lernprozess
(Eworbten von MacIntyre 1999, 35; wonach von E. N. weiter ergänzt.)

1.3.2 Verhaltenssymptome

Wenn die Verhaltenssymptome der Angst betrachtet werden, muss darauf geachtet werden, dass sich die Angst am häufigsten in der Form körperlicher Symptome zeigt (Huberty 2012, 33). Weiterhin muss überlegt werden, dass die starke Angst durch die überwältigende Furcht vor dem Verlust der Kontrolle zu beschreiben ist (Nydegger 2012, 2), was als Teilgrund für die Verhaltenssymptome angesehen werden könnte. Huberty (2012, 33) hält einige körperliche Symptome für freiwillig, einige andere dagegen für unfreiwillig. Die Vermeidungstendenz der Ängstlichen wird als ein Beispiel für freiwillige Symptome gehalten. Wenn das Ziel der freiwilligen Symptome die Angstreduzierung ist, können auch die unfreiwilligen Symptome, wozu die motorische Aufregung gehört, durch einen hohen Grad der Erregung zu erklären sein. Außerdem können andere Leute die Rückzug oder Unlust der Ängstlichen falsch interpretieren, weswegen solche Personen als faul, unmotiviert und gleichgültig gegen soziale und akademische Situationen beurteilt werden können. (ebd., 33.) Weil das freiwillige Vermeidungsverhalten meistens äußerlich festzustellen ist, wird es folglich etwas genauer betrachtet, um die Lehrer zu informieren, worum es sich dabei handelt.

Ähnlich wie Huberty (2012, 33) zählen Lebowitz und Omer (2013, 76) das Vermeidungsverhalten der Ängstlichen zu den körperlichen Symptomen der Angst, obwohl sie die Möglichkeit zugeben, das Vermeiden könne auch auf kognitiver Ebene geschehen (s. Kap. 1.3.1). Sie betonen weiter, dass das Vermeidungsverhalten das bedeutendste körperliche Symptom darstellt, womit jeder Ausbruchsversuch aus der Angst-hervorrufenden Situation zusammenhängt (ebd., 76). Außerdem betonen sie den Grund, warum Ängstliche diesen Situationen entkommen wollen. Wenn man nämlich sich vor einer ängstlichen Situation drückt, wird die ursprüngliche Bedeutung des Vermeidungsverhaltens erfüllt, weil der Organismus gegen eine Gefahr geschützt wird, und die eventuelle gefährliche Situation vermieden wird. (ebd., 76.) Die Erkenntnis des Grundes hilft somit den Lehrern zu verstehen, warum die Ängstlichen versuchen, sich von bestimmten Situationen innerhalb des Fremdsprachenunterrichts zurückzuziehen. Nydegger (2012, 3) gibt noch ein Beispiel dafür, wie die Vermeidung üblicherweise zum Ausdruck kommt. Nach ihrer Ansicht ist die absichtliche Veränderung der täglichen Pläne und Routinen, um die Angst hervorrufenden Situationen zu vermeiden, eine irreführende Bewältigungsstrategie der Ängstlichen. Dabei wird das geplante Ereignis allerdings nicht als ein Anlass zur Angst betrachtet, sondern die zugrundeliegende und unrealistische Furcht, die schon vor der Situation entsteht. Wenn man jedoch ein Ereignis verpasst hat, beginnt man auch andere Situationen zu vermeiden, um sich bequem zu fühlen (ebd., 3-4.)

Lebowitz und Omer (2013, 77) ziehen aus diesen Anlässen die Schlussfolgerung, dass die natürliche Tendenz, ängstlichen Situationen zu entkommen, ernste Auswirkungen für den Ängstlichen hat, weil sie nur die Angstempfindung verstärkt. Deshalb lernt ein ängstliches Kind oder ein ängstlicher Jugendlicher nie, dass seine Angst eigentlich deplatziert ist. Das entstehende Erleichterungsgefühl ist darum nur eine negative Bestärkung, die erneutes Vorkommen der Angst in Zukunft befördert. (ebd., 77.) Darüber hinaus müssen Erwachsene vorsichtig sein, weil es nicht empfehlenswert ist, sich zu verhalten als ob die Situation katastrophal wäre, obwohl ein ängstliches Kind so denken würde. Somit wird die unterstützende und realistische Einstellung der Erwachsenen von Bedeutung, weil unkorrektes Verhalten dazu führen kann, dass ein Kind unter allen Umständen die Angst erregende Situation zu vermeiden versucht (ebd., 101), was wiederum seine Angst nährt, wie also Lebowitz und Omer (2013, 77) erläuterten. Aus der Lehrerperspektive ist es somit wichtig, innerhalb des Klassenzimmers die eigene Einstellung zur Angst der Lerner zu berücksichtigen.

1.3.3 Physiologische Symptome

Weil ein physisches Alarmsignal eine wichtige Rolle bei der Manifestation und Angsttherapie spielt, können physiologische Reaktionen für am grundlegendsten aus dem Gesichtspunkt der Angst gehalten werden (Lebowitz u. Omer 2013, 99). Nach Huberty (2012, 34) spiegeln physiologische Symptome der Ängstlichen einen hohen Grad der Bedrängnis und der Erregung ab, worüber hinaus sie üblicherweise unfreiwillig erlebt werden. Falls man z. B. vor einem Vortrag errötet, wird man allerdings oft verlegen und selbstbewusst über die Symptome. Was sogar zum Gebrauch einer ärztlichen Behandlung wegen der Beschwerden führen kann, sind die Kopfschmerzen und Magenleiden der Ängstlichen (ebd., 34), was wiederum die Schwere der physiologischen Symptome andeutet. Huberty (2012, 34) gibt zwar zu, dass es auch chronische Symptome, wie schnelle Herzfrequenz und gespannte Muskeln, gibt, die jedoch nicht unbedingt bemerkt werden. Zu dieser Kategorie gehören weiterhin trockener Mund, Kältegefühl und Pupillenerweiterung (Lebowitz u. Omer 2013, 100). Die Kategorisierung von Lebowitz und Omer (2013, 99-100) trifft jedoch Unterscheidung in physiologischen Symptomen zwischen akuten und chronischen Symptomen, die also diskutiert werden sollen, damit die möglichen physiologischen Reaktionen der Schüler in einem Klassenzimmer für die Lehrer leichter zu identifizieren sind. Als nächstes wird jedoch die Basis für die physiologischen Reaktionen beschrieben.

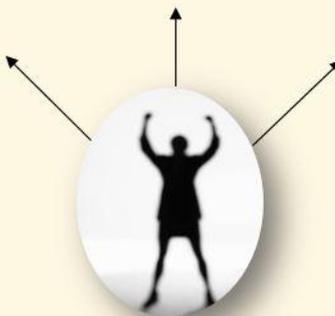
Im Vergleich zu den akuten Symptomen konzentriert sich die Angstforschung nicht darauf, die chronischen Symptome mehr zu erläutern, vielleicht weil gerade die akuten Symptome am leichtesten und am schnellsten zu bemerken sind. Zu den akuten Symptomen werden alle körperlichen Erlebnisse, wie die früher genannte schnelle Herzfrequenz, und weiterhin Zittern, Schwitzen und oberflächliches Atmen, gezählt, die bei einem Angstgefühl vorkommen können. Trotzdem charakterisiert die Unbequemlichkeit das Angstgefühl in den Situationen am besten, die nicht im Vergleich zu einem Verkehrsunfall lebensgefährlich sind. Diese Symptome schaffen die Basis für die Reaktion, die als Flucht- oder Kampfreaktion (Engl. flight or fight) bekannt ist. (Lebowitz u. Omer 2013, 100.) Nydegger (2012, 1) bezeichnet diese Reaktion als eine evolutionäre Anpassung, die den Organismus vor Schaden schützt und den Körper für eine schnelle Rückwirkung aktiviert. Bei der Begegnung mit einem Angststimulus vermehrt das sympathische System, laut Gkika (2010, 34), sowohl

Kortison als auch Adrenalin im Körper, weswegen Menschen wachsam werden. Wenn man also auf eine ängstliche Situation stößt, bereitet sich der Körper entweder darauf vor, zu widerstehen und zu kämpfen oder vor der Gefahr zu fliehen (Nydegger 2012, 1). Gkika (2010, 34) schlägt weiterhin vor, dass manchmal ein Mensch auch in einer ängstlichen Situation erstarren kann. Lebowitz und Omer (2013, 101) ziehen jedoch die Schlussfolgerung, dass die akuten und sofortigen Symptome allerdings schnell abnehmen, obwohl sie die offensichtlichsten Reaktionen der Angst sind.

Ungeachtet der Neigung der Ängstlichen, wegen der Angst krank zu werden, beschreiben Lebowitz und Omer (2013, 101), dass widerkehrende Aktivierung des Alarmsystems physische Auswirkungen hat, wovon das nächste Beispiel als chronisch betrachtet werden könnte. Die Ängstlichen zeigen sich nämlich als hypervigilanz (Engl. hypervigilance), was typisch für Ängstliche ist (ebd., 101). Eysenck (1992, 43-44) stellt die Hypervigilanztheorie genauer zur Debatte und erklärt, dass es sich dabei besonders um die Menschen mit persönlichkeitsverbundener Angst handelt. Sie besitzen nämlich ein Attentionssystem, das alle Gefahren verschiedener Situation entdeckt (ebd., 44). Die folgende Tabelle 1 fasst die in diesem Kapitel vorgestellten Angstsymptome zusammen.

Tabelle 1. Manifestation der Angst

KOGNITIVE SYMPTOME	VERHALTENSSYMPTOME	PHYSIOLOGISCHE SYMPTOME
<ul style="list-style-type: none"> ○ Furcht ○ Gedächtnisprobleme ○ Konzentrationsprobleme ○ schwache Problemlösung ○ kognitive Verzerrung ○ kognitives Defizit ○ Verleugnung der Angst ○ Aufmerksamkeitsbias ○ falsche Auslegung und Sinnestäuschung der Umwelt ○ Überschätzung der Gefahr ○ kognitive Vermeidung 	<p>Unfreiwillige:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ motorische Aufregung ○ Unlust zur Tätigkeit ○ Rückzug <p>Freiwillige:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Vermeidungsverhalten: <ul style="list-style-type: none"> ⇒ Ausbruchsversuche ⇒ Neuordnung der Routinen 	<p>Akute:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Erröten ○ Kopfschmerzen ○ Magenleiden ○ schnelle Herzfrequenz ○ verspannte Muskel ○ trockener Mund ○ Kältegefühl ○ Pupillenerweiterung ○ Zittern ○ Schwitzen ○ Oberflächliches Atmen ○ Flucht-oder Kampfreaktion ○ Erstarren <p>Chronische:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Stress: <ul style="list-style-type: none"> ⇒ Krankheiten ○ Hypervigilanztendenz



1.3.4 Angstsymptome im schulischen Kontext

Für die Kinder mit hoher Angst bietet die Schule viele Situationen, deren gewisse Umstände Einfluss auf die Art, Häufigkeit und Intensität des vorkommenden Schülerverhaltens nimmt. Während eines Schultages verbringt ein Kind nicht nur viele Stunden in der Schule, sondern es trifft auch Lehrer und Schulkameraden. (Huberty 2012, 45.) Nydegger (2012, 33) zieht daraus die Schlüsse, die Angstepfindung der Kinder sei normalerweise mit der Schule und mit schulischen Aktivitäten verbunden. MacIntyre (1999, 38) stimmt damit überein und ergänzt, dass die entstehende klassenräumliche Angst von wettbewerblichem Klima, von schlechter Kommunikation mit dem Lehrer und von den kulturellen Spannungen hervorgerufen wird.

Beidel und Turner (2005, 5) präsentieren genauer unterschiedliche Situationen, die in einem Klassenzimmer die Angst der Schüler hervorrufen können. Während einer Prüfung könne sich ein Kind beispielsweise darum Sorgen machen, ob es nur Leere in seinem Kopf gibt, was während der Prüfung zum Vergessen der richtigen Antwort führen kann. Wenn weiterhin der Lehrer darum bittet, etwas an die Tafel zu schreiben oder etwas auswendig vor der Klasse aufzusagen, kann Angst hervorgerufen werden, woraus sich Sorge über die eigene Dummheit, Sprachlosigkeit und falsche Antworten aus der Angst vor Verlegenheit ergeben kann. (ebd., 5.) Young (1991, 429) ist jedenfalls davon überzeugt, dass die Angst meistens mit dem fremdsprachlichen Sprechen im klassenräumlichen Kontext zusammenhängt, was von MacIntyre (1999, 38) gestützt wird, weil er Begegnungen mit den Zielsprachigen als Angst-vermehrend betrachtet. Kinder können darüber hinaus Angst beispielsweise vor dem Sprechen in der Schule erfahren und schließlich vor dem Beginn eines Schultages verlegen als Kranke auftreten, um zu Hause zu bleiben (vgl. 1.3.2) (Nydegger 2012, 33).

Ungeachtet der angsterregenden Umstände in schulischem Kontext werden in der Schule dem Kind jedoch die besten Möglichkeiten für soziale Kontakte, und die Entwicklung der interpersonalen Fähigkeiten und Verhältnisse angeboten. In den anspruchsvollen und sozial belastenden Umständen leidet man jedoch nicht nur unter der Angst und unter der negativen Auswirkung der Angst auf die Leistung, sondern viele Schüler versuchen, ihre Angst mit Hilfe des unangepassten Verhaltens zu bewältigen (vgl. 1.3.2). (Huberty 2012, 45.) Deshalb betonen Beidel und Turner (2005, 5) den Bedarf an Bestrebungen, die den Versuch unternehmen, die Angst der Schüler zu

eliminieren. Auf ähnliche Weise wird die Notwendigkeit der Angstreduzierung von Young (1991, 429) betrachtet, aber ihrer Ansicht nach müssen Lehrer die Angst ihrer Schüler unbedingt zuerst erkennen, um ihnen bei ihrer Angstreduzierung zu helfen, wobei einem Lehrer die in dieser Untersuchung vorgestellten Angstsymptome sicherlich helfen.

MacIntyre (1995a, 96) fasst die Auswirkungen der Angst auf das Zweitsprachenlernen im Unterricht auf folgende Weise zusammen: „Language learning is a cognitive activity that relies on encoding, storage, and retrieval processes, and anxiety can interfere with each of these by creating a divided attention scenario for anxious students.“ Diese Schlussfolgerung scheint somit mit dem früher diskutierten Bedrohungs bias (s. Kap. 1.3) als auch mit der Figur 1 (S. 19) zu übereinstimmen und verweist somit darauf, dass die Angst einen leistungsschadenden Einfluss auf die Jugendlichen haben kann (vgl. 3.3, S. 45). Wenn ein ängstlicher Student in der Klasse z. B. auf eine vom Lehrer gestellte Frage antwortet, konzentriert sich der Lerner auf die Antwort, während er gleichzeitig die sozialen Folgen der Antwort bewertet. In dem Ausmaß, wie die selbstgerichtete Kognition zunimmt, nimmt die auf die Aufgabe gerichtete Kognition ab, woraus sich ergibt, dass die ängstlichen Lerner in Bezug auf die anderen langsamer lernen. (MacIntyre 1995a, 96.) Dass die Angst die Schulleistung beeinflusst, hält MacIntyre (1999, 32) allerdings nicht nur für selbstverständlich, sondern er nimmt auch an, dass die vorher erwähnte Beobachtung der eigenen Leistung Auswirkungen hat, was die Angst also aufrechterhält. Im Vergleich zu negativen Auswirkungen auf die Leistung, vertreten Beidel und Turner (2005, 5) die Ansicht, dass eine kleine oder angemessene Angsthöhe die Motivation auch verstärken kann und ermöglicht, sich an die richtige Antworten zu erinnern und sich auf die Einzelheiten des zu lösenden Problems zu konzentrieren (vgl. 3.3). Die positive Auswirkung der Angst auf die Leistung ist allerdings nur in wettbewerblichen Situationen zu bemerken, während deren die Angst als angemessen erlebt wird. Beidel und Turner (2005, 5) vertreten hiermit den Gesichtspunkt, der das hohe Angstniveau für Konzentrations- und leistungsschadend hält.

2 WERKZEUGE FÜR DIE ANGSTBEHANDLUNG

In diesem Kapitel werden zuerst allgemein die Möglichkeiten der heutigen Angstbehandlung für die Ängstlichen vorgestellt, wonach der Schwerpunkt auf die KVT (kognitive Verhaltenstherapie) und deren Grundlagen und Werkzeuge gelegt wird. Zudem wird ein Überblick über ein emotionsfokussiertes Werkzeug gegeben, da der emotionale Gesichtspunkt in Bezug auf Angst in dieser Arbeit mit einbezogen ist (s. Kap. 1.2) und da der emotionale Gesichtspunkt z. B. Zeidner (2010) folgend von der KVT zu unterscheiden ist. Schließlich wird die Durchführung der Werkzeuge der KVT im Unterrichtskontext erörtert und alle Werkzeuge in der Figur 2 (S. 39) vorgestellt.

Beim Lesen dieses Kapitels sollte man zusätzlich über die Möglichkeit nachdenken, wie die Prinzipien und Werkzeuge der KVT von Lehrern für die Angstbehandlung ihrer Schüler angewendet werden könnten, obwohl in der Literatur, die die KVT behandelt, häufig auf den Bedarf an Therapeuten verwiesen wird. Der Ausgangspunkt dieses Kapitels nämlich ist, der Lehrer müsse sich in die Lage des Therapeuten versetzen, um die Prinzipien und Werkzeuge der KVT im Unterricht umzusetzen. Dies wird allerdings unter Berücksichtigung der Tatsache gemacht, dass einige Schüler die Hilfe von Therapeuten brauchen, weshalb das Bedürfnis nach Psychologen oder Therapeuten innerhalb oder außerhalb der Schule in dieser Untersuchung nicht bestritten wird, obgleich die konkreten Therapiesitzungen von dieser Untersuchung ausgegrenzt sind. Die Anwendbarkeit der als nächstes vorgestellten Werkzeuge wird am Ende dieses Kapitel separat zur Diskussion gestellt, um bei der Auswahl der Werkzeuge zu helfen.

2.1 Angstbehandlung von heute

Nydegger (2012, 11) geht davon aus, jeder Mensch könne mit irgendeiner Angststörung ein normales Leben führen, ungeachtet ob er unter akuter oder chronischer Angst leidet, aber das verlangt nur richtige Angstbehandlung. Demnach kann vermutet werden, dass auch die Schüler im Jugendalter mit der FSVA einen normalen Schulalltag führen können. Folglich bringen Horwitz et al. (1986, 131) den Bedarf an Angstbehandlung zum Ausdruck. Sie unterstreichen den Effekt des weniger stressigen Kontexts und machen Lehrer verantwortlich für die Bewältigungsstrategien der Schüler in Bezug auf

die Angst, was wiederum die Ausführung und Benutzung der Elemente der KVT in einem Klassenzimmer befürwortet.

Obwohl Farrell (2011, 80-81) der Meinung ist, dass es kein pädagogisches Vorgehen für die ängstlichen Schüler gibt, hebt das die Forderung hervor, dass die Lehrer über den Einfluss der Angst auf das Fremdsprachenlernen Bescheid wissen sollen, um wenigstens deren Existenz zu berücksichtigen. Farrell lässt (2011) jedoch die Möglichkeit für selbst gesuchte Lösungen aus, wogegen Horwitz et al. (1986, 131) die wichtige Erkennung der Schülerangst im Auftrag von Lehrern und die daraus folgende Erwägung herausstellen, wobei die Bedeutung der Angst für schlechte Schulleistungen berücksichtigt werden soll. Nydegger (2012, 3) allerdings vermutet, das größte Problem bei der Angstbehandlung von heute sei die falsche Weise des Menschen, die Angst zu kontrollieren. Die fehlende Überlegung führt dann oft zur schnellen und zeitlichen Erleichterung, was nur in höherem Angstniveau resultiert (ebd., 3). Das kann, laut Farrell (2011, 81), schließlich dazu führen, dass Schüler der Unterrichtsstunde nicht folgen können, wobei das Verhalten des Lehrers für einen möglichen Grund für das störende Lernerhalten gehalten werden kann, was die Lehrer jedoch nicht als Ergebnis ihrer harten Arbeit glauben können (ebd., 47). Farrell (2011, 47) ist allerdings davon überzeugt, dass Lehrer trotzdem fehlende Unterrichtsfähigkeiten haben können.

Laut Zeidner (2010, 119) richten sich jetzige Interventionen, die bei der Angstreduzierung und Förderung der Schulleistung benutzt werden, entweder auf den emotionalen oder auf den kognitiven Aspekt der Angst vor negativer Bewertung. Die Intervention (Engl. intervention) ist ein allgemeiner Begriff für die systematischen Programme, deren Zweck ist, die Verhaltenskompetenz und das Wohlbefinden des Menschen in einem bestimmten Kontext zu verbessern (Zeidner et al. 2009, 381). Zeidner und Matthews (2010, 199) folgend versucht die emotionsgerichtete Angstbehandlung, die Angst zu erleichtern, während die kognitionsgerichtete Angstbehandlung die Kontrollierung der Sorge und des unerheblichen Denkens zum Ziel hat. Zeidner (2010, 119) spezifiziert, dass der Zweck der Interventionen mit emotionalem Blickpunkt ist, die Erregung und die verstärkten emotionalen Reaktionen der Ängstlichen zu verringern. Problematisch in der Kategorisierung Zeidners (2010, 119) ist jedoch deren partielle Überlappung mit der KVT, was zutage tritt, wenn man seine Gedanken mit den Gedanken von z. B. Huberty (2012) vergleicht. Zeidner (2010, 119) nämlich betont, dass die emotionalen Interventionen die Techniken benutzen, die

sich auf die verhaltensbasierten Methoden konzentrieren. Solche Interventionen finden Rückhalt z. B. in der Tiefentspannung der Muskulatur und in den gestaffelten Hierarchien, aber verhaltensbasierte Methoden werden auch in anderen Methoden benutzt, wie in der Entspannung. Huberty (2012) dagegen klassifiziert die Entspannung als einen Teil der kognitiven Verhaltenstherapie, was somit die Unklarheit der Grenze zwischen den kognitivgerichteten und den emotionsgerichteten Methoden zeigt. Jedenfalls gibt Zeidner (2010, 119) zu, dass die Ermangelung des kognitiven Elements in emotionsgerichteter Behandlung zu relativ ineffektiver Angstbehandlung führt, was in dieser Untersuchung als ein Grund für die Konzentration auf kognitivgerichtete Angstbehandlung ist. Allerdings werden die Grundlagen der Emotionsregulierung präsentiert (s. Kap. 2.3), weil die Fähigkeit, Gefühle zu regulieren, ein zentrales Problem bei der Entwicklung und Aufrechterhaltung der Angststörungen der Kinder und Jugendlichen ist (Huberty 2012, 93), weshalb emotionsgerichtete Angstbehandlung auch in gewissem Maße berücksichtigt werden muss.

Laut Huberty (2012, 245) sollen sowohl die Motivation und die Sprachfähigkeit eines Kindes als auch die kulturellen Variationen und sozialen Faktoren der Umwelt bei der Entwicklung und Umsetzung der Angstbehandlung betrachtet werden. Weiterhin wird das Alter bedeutend, weil Kinder in verschiedenem Alter auf die Angstbehandlung unterschiedlich reagieren können. Die Entwicklungsunterschiede in verschiedenem Alter und die beeinflussenden Faktoren bei der Angstbehandlung, und besonders bei den älteren Jugendlichen seien allerdings noch nicht systematisch untersucht worden. Trotzdem ähneln die benutzten Behandlungsmethoden der Jugendlichen den gebrauchten Methoden bei der Behandlung von Erwachsenen (ebd., 245), weshalb auch die in bestimmten Fällen Angst erfahrenden Lehrer die folgenden Werkzeuge der KVT in ihrem eigenen Alltag selbst umsetzen können, um die Einflüsse und Möglichkeiten der KVT einschätzen zu können.

2.2 Kognitive Verhaltenstherapie

Weil die KVT in der Angstbehandlung von heute viel benutzt wird und weil Bearman und Weisz (2012, 25-26) die zunehmende Erweiterung der KVT auf den Schulbereich bestätigen können, kann als nächstes auf die KVT ausführlicher eingegangen werden. Der Zweck ist allerdings nicht detailliert zu erklären, welche und was für Schritte zur

aktuellen Therapie der Professionellen gehören, sondern das Ziel ist, die relevantesten Behandlungsmöglichkeiten zu präsentieren, die bei der Angstbehandlung im Fremdsprachenunterricht am besten anwendbar sein können. Die Möglichkeiten kommen in Betracht unter dem Aspekt der ängstlichen Jugendlichen, obwohl auch Möglichkeiten präsentiert werden, die bei der Angstbehandlung der Kinder häufig benutzt werden, weil die Literatur heute oft die Angstbehandlung von Kindern und Jugendlichen in ähnlicher Weise und ohne große Unterscheidung betrachtet. Als erstes wird in diesem Unterkapitel auf die Prinzipien der KVT eingegangen, bevor die unter den drei Komponenten subsumierten Werkzeuge der Angst vorgestellt werden.

2.2.1 Prinzipien der kognitiven Verhaltenstherapie

Die Grundsätze der KVT hängen mit der Annahme zusammen, dass wie man denkt, fühlt und sich verhält, eine Basis für psychische Störungen schafft. Demnach sei die KVT insbesondere passend für die Angstbehandlung, weil die Vorstellung und Empfindung eines Kindes die Grundlage der Angstsymptome bilden. (Huberty 2012, 246.) Stallard (2012, 122) beschreibt die letzten 20 Jahre als die Zeit der Entwicklung der KVT besonders für die Kinder, obgleich die KVT ursprünglich für Erwachsene entwickelt wurde (ebd., 124), was wiederum in den 1950er und 1960er Jahre geschah (Huberty 2012, 247).

Zeidner (2010, 119) betrachtet die KVT als einen allgemeinen Begriff, der verschiedene therapeutische Herangehensweisen an die Überwindung der Sorge und an die Veränderung der irrationalen Denkstrukturen der Ängstlichen benötigt. Dabei spielen drei Komponenten, nämlich Affekt, Verhalten und Kognition, eine wichtige Rolle, weil Huberty (2012, 246) folgend die Komponenten sowohl im Verhältnis zueinander stehen als auch miteinander interagieren, woraus auch Überlappung folgt. Dass die KVT einen therapeutischen und erzieherischen Ansatz verfolgt, ermöglicht dem Kind, die Komponenten und deren Interaktion jedoch zu gestalten (ebd., 246). Die Komponenten tauchen z. B. auf folgende Weise auf: ein ängstliches Kind kann zuerst eine Situation als drohend empfinden (Kognition), woraus sich die Furcht ergibt (Affekt) und schließlich versucht er, nicht nur die Situation zu vermeiden, sondern auch der Situation zu entkommen, um die physische Unannehmlichkeit, negative Gedanken und Gefühle zu vermeiden (Verhalten). Die Verständnislosigkeit führt jedoch wiederkehrende

Verfahrensweisen, wie Vermeidungsverhalten, Ausbruchsversuch und Ausführung der wirkungslosen Bewältigungsstrategien herbei, weswegen die KVT danach strebt, dass der Ängstliche die Bedeutung, Entstehung, Interaktion, Auswirkungen und interaktive Natur der drei Komponenten der Angst verstanden würde. (Huberty 2012, 246.) Dadurch wird auch die Veränderung des Affekts, des Verhaltens und der Kognition möglich, die nach der Ansicht Hubertys (2012, 246) ursprünglich verantwortlich für erfahrene Belästigungen waren. Bearman und Weisz (2012, 10-11) setzen weiterhin für eine gelungene KVT voraus, dass deren Ziele für alle Parteien beschrieben werden und dass viel Zusammenarbeit in KVT umgesetzt wird, weswegen der Ängstliche seine individuellen Erfahrungen wiedergeben soll. Somit heben Clark und Beck (2010, 183) die Verantwortung des Sachkundigen hervor, dass er nicht nur die Verletzbarkeit, sondern auch die Gedanken, Auswertungen und Vorstellungen der Ängstlichen bezüglich auf die Bedrohung berücksichtigen muss, damit er ein völliges Verständnis durch eine vertrauliche Sprache anstrebt, um die Angst betreffend eine gemeinsame Sprache aufzubauen (ebd., 191).

2.2.2 Werkzeuge der kognitiven Verhaltenstherapie

Zeidner (2010, 119) hält die letzten Jahre für die Zeit der Ausbreitung in den kognitiven Interventionsprogrammen, die bei der Erhaltung und Entfernung der Angst die vermittelnde Rolle der kognitiven Prozesse betonen. Die kognitiv orientierten Denkansätze sind einander nämlich ziemlich ähnlich in der Annahme, dass kognitive Prozesse die entscheidenden Faktoren der Angst sind, auch wenn sie in praktischen Interventionen unterschiedlich ausgeführt werden. Die kognitiven Prozesse des Menschen haben somit einen Einfluss auf die emotionalen Reaktionen und Verhaltensreaktionen, die bei anstrengenden und bewertenden Situationen erlebt werden. (Zeidner 2010, 119.) Die Wahl der Interventionsstrategie hängt allerdings damit zusammen, was für eine Angst erlebt wird (Clark u. Beck 2010, 190). Kendall (2012b, 158) erinnert doch daran, dass im Fall der ängstlichen Situationen ein Bewältigungsplan aufgestellt werden sollte, der Zeidner (2010, 119) folgend nicht nur die ausgeweitete und diagnostische Vorstellung von der Situation beschreibt, sondern auch die sofortigen und langfristigen Ziele der KVT. Kendall (2012b, 161) konstatiert dazu, dass die gedachten Ziele gegenseitig verstanden werden müssen, was wiederum die Zusammenarbeit zwischen den Parteien betont.

Der Einfluss der KVT ist heute zunehmend entdeckt worden. Nach der Einschätzung von Ginsburg und Kingery (2007, 123) verlieren im Durchschnitt 60-80 % der Kinder und Jugendlichen ihre primäre Angst nach der KVT. Die Zahlen lassen trotzdem vermuten, dass es sich dabei um die KVT handelt, bei der die Hilfe der Therapeuten benötigt und benutzt wird. Sauter et al. (2009, 315) stellen jedenfalls fest, eine passende KVT für die Jugendlichen berücksichtige die Entwicklung, Bedürfnisse und Kapazitäten der Jugendlichen. Stallard (2012, 125-127) ergänzt dazu, dass heute überlegt worden ist, ob die KVT in den Schulen leichter und effektiver verwirklicht werden könnte, weil Präventionsinterventionen ebenso effektiv sind wie die Interventionen, die mittels eines Therapeuten durchgeführt werden. Das ist also ein Grund mehr, warum Lehrer die Werkzeuge der KVT im Unterricht berücksichtigen sollten.

Kognitive Werkzeuge für Angstbehandlung

Nachdem in der Angstbehandlung über die polarisierten Auswertungen der Ängstliche debattiert worden ist (vgl. 2.2.1), soll die Aufmerksamkeit auf die zunehmend ausgewogenen und realistischen Auswertungen der Wahrscheinlichkeit und Ernsthaftigkeit der Bedrohung gerichtet werden. Danach sollen wiederum sowohl die Fähigkeit des Ängstlichen zur Bewältigung in einer Angst-erregenden Situation eingeschätzt werden als auch die Möglichkeit zur richtigen Gefahr. Allerdings ist dabei erforderlich, dass auf allerlei sicherheitssuchende Anwendungen verzichtet wird und dass man sich auf die Geborgenheitsfaktoren der Situation konzentriert. (Clark u. Beck 2010, 184.) Kendall (2012a, 15) erklärt, dass kognitive Strategien die Überprüfung und die Verminderung des negativen Selbstgespräches des Ängstlichen umfassen, wonach seine dysfunktionale und unrealistische Selbstäußerung in Zweifel gezogen werden, um eine positivere Selbstäußerung zu erreichen. Als nächstes werden verschiedene kognitive Strategien kurz vorgestellt, die im Fremdsprachenunterricht als Hilfsmittel fungieren können⁵ und die also versuchen, das negative Selbstgespräch zu verringern.

Die KVT verbietet unterschiedliche kognitive Werkzeuge für die Angstbehandlung der Schüler im Jugendalter. Clark und Beck (2010, 185 & 200) debattieren, dass die

⁵ Zusatzinformation zu Methoden der KVT:
O'Donohue, William T & Fisher, Jane E 2012: Cognitive Behavior Therapy: Core principles for practice.
Hoboken: John Wiley & Sons.

kognitive Neustrukturierung (Engl. cognitive restructuring) die Gedanken, Vorstellungen und Auswertungen des Ängstlichen verändern kann, weil sie nicht auf der Gefahr, sondern auf der Veränderung der falschen Gedanken des Ängstlichen basiert. Der Zweck ist nämlich, die Angst-erregenden Gedanken zu erkennen und zu bezweifeln, wonach die alten Auswertungen mit realistischeren Gedanken ersetzt werden können (Lebowitz u. Omer 2013, 59-65). Leahy und Rego (2012, 134) präzisieren, dass ein Ängstlicher leicht die Umstände als katastrophal empfindet, die Situation übergeneralisiert, die Zukunft fälschlich vorhersieht und sich in der vorliegenden Situation nur auf die negativen Aspekte konzentriert, weshalb die nächste Ergänzung von Lebowitz und Omer (2013, 115) wichtig wird. Nach ihrer Ansicht ist bei der Ausführung der kognitiven Neustrukturierung nicht erforderlich, an die Wahrheit der positiveren Gedanken zu glauben, damit sie in Erfüllung gehen. Dies könnte sich somit auf eine leichtere Durchführung der kognitiven Neustrukturierung beziehen. Den Übergang von der Furcht zur Freude halten sie allerdings für unrealistisch, obwohl sie in diesem Fall die Möglichkeit des Humors und der Fröhlichkeit betonen. Daraus können nämlich humoristische und sogar absurde Konnotationen resultieren, die ihrerseits die Angst verringern können (ebd., 115.) Zeidner (2010, 121) bestätigt die Angstverringern der kognitiven Neustrukturierung, aber er gibt zu, die Forschung könne keine signifikante Leistungsverbesserung dieses Werkzeugs feststellen, weil es an konsistenter Forschung mangelt.

Laut Clark und Beck (2010, 186) sollen die Situationen, Gedanken und Gefühle, die mit der Angst verbunden sind, normalisiert (Engl. normalize) werden, um die Angst zu verringern. Kendall (2012b, 156) stimmt damit überein und ergänzt, dass die Jugendlichen die verschiedenen mit Angst verbundenen Aspekte erkennen sollen, wozu die Natur (s. Kap. 1.1) und Komponenten (s. Kap. 2.2.1) der Angst gehören. Diese Fähigkeit ist erforderlich, weil die Jugendlichen die Angstsymptome leicht als die Symptome anderer Krankheiten missdeuten, weswegen sie die Angst auch nicht bewältigen können (ebd., 156-157). Lebowitz und Omer (2013, 115) scheinen diese Ansicht zu teilen und erwähnen, dass Kinder oft glauben, dass sie allein unter der Angst leiden. Als Ergebnis der Normalisierung der Angst könne jedoch eine positivere Einstellung gegenüber der Überwindung der eigenen Angst entstehen. (Clark u. Beck 2010, 186.)

Exposition als Verhaltenswerkzeug

Das Vermeidungsverhalten der Ängstlichen, das von Natur aus sicherheitssuchend ist und das nur die Angst aufrechterhält, legt die Grundlage zu Verhaltenswerkzeugen (Clark u. Beck 2010, 190). Clark und Beck (2010, 190) betonen die Identifizierung und Berichtigung des sicherheitssuchenden Verhaltens, das entweder auf kognitiver Ebene (s. Kap. 1.3.1) oder auf körperlicher Ebene (s. Kap. 1.3.2) zu bemerken ist. Weil sich diese Reaktionen jahrelang entwickelt haben, kommen die Reaktionen automatisch vor und machen das Aufgeben des Vermeidungsverhaltens anspruchsvoller. Demnach sei es in der KVT wichtig, die Bedeutung des Vermeidungsverhaltens zu verstehen, damit ersetzende, positivere und adaptive Strategien zur Anwendung gebracht werden können. (Clark u. Beck 2010, 190.)

Wenn man fürchtet, bewertenden Situationen begegnet und zu einer Aufgabe verpflichtet ist, versucht man leicht, sich von der Situation zu drücken. Deshalb stützt sich die KVT bei der Angstbehandlung auf direkte Expositionen (Engl. direct exposure), was eine Begegnung mit einem bestimmten Angststimulus bedeutet. (Huberty 2012, 255.) Das Ziel der systematisch ausgeführten Expositionen ist somit die Entstehung der Bewältigungsstrategien zu verstärken, nämlich wenn neue Bewältigungsstrategien für die Verringerung der Angstsymptome durchgeführt sind, können Ängstliche mehr angsterregenden Situationen ausgesetzt werden (ebd., 255). Die Expositionen können jedoch nicht planlos durchgeführt werden, weshalb eine bestimmte Expositionshierarchie befolgt werden soll, deren erste Stufe leicht und erfolgreich zu erreichen ist (Lebowitz u. Omer 2013, 84). Kendall (2012b, 161) erinnert noch daran, dass die verstärkte Furcht nicht das Ergebnis einer Exposition sein dürfte. Huberty (2012, 255-256) formuliert allerdings das gewünschte Ergebnis etwas anders. Seiner Ansicht nach sollen Expositionen zur sogenannten Desensibilisierung des Kindes führen, was also dem Kind ermöglicht, früher ängstlichen Situationen ohne einen Ausbruchversuch und ohne automatische Gedanken zu begegnen (ebd. 256). Kendall (2012b, 161) sieht darin voraus, dass die gestaffelten Expositionen den Ängstlichen dabei helfen, Erfahrungen mit den Situationen zu sammeln, was im Laufe der Zeit ein Gefühl von Beherrschung in Bezug auf die ängstliche Situation geben soll. Falls der Expositionsprozess allerdings zu schnell erfolgt, soll er immer verlangsamt und auf das vorige beherrschte Niveau zurückgebracht werden (Huberty 2012, 255). Lebowitz und Omer (2013, 83) ermahnen, dass sowohl die Versuche, zu schnell voranzukommen als

auch das Anstreben eines schnellen Fortschritts leicht fehlschlagen und sogar Abneigung gegen die Weiterführung verursachen können.

Entspannung als physiologisches Werkzeug

Die physiologischen Werkzeuge scheinen in der Angstbehandlung die Bedeutung der Entspannung hervorzuheben. Kendall (2012b, 157) vertritt die Auffassung, dass bei Jugendlichen das Ziel der Entspannung die Entwicklung von Bewusstheit und Kontrolle über die eigenen physischen und muskulären Angstreaktionen ist. Lebowitz und Omer (2013, 102) folgend sei die Entspannung eine der am meisten polarisierenden Behandlungsmethoden der Angst, was von Ginsburg und Kingery (2007, 127) bestätigt wird. Sie fügen hinzu, die Entspannung ermögliche eine leichtere Begegnung mit dem Angststimulus (ebd., 127). Trotzdem geben Lebowitz und Omer (2013, 102) zu, dass bei der Angstbehandlung die einigen Therapeuten die Entspannung für ein Blindpräparat halten, weshalb Kinder hinsichtlich der Wirkung von Entspannung zwei verschiedene Typen repräsentieren. Während die einen Kinder die Entspannungsmethoden effektiv finden und eine zunehmende Kontrollempfindung bezüglich auf ihre vorher unkontrollierbare Symptome erleben, fühlen sich die anderen gelangweilt und halten die Entspannung für ineffektiv (ebd., 102). Zeidner (2010, 120) berichtet dass die Forschung die Effektivität der Entspannung verteidigt, obwohl in der Forschung deren Leistungseffekt weiterhin als nebensächlich betrachtet wird.

Huberty (2012, 34) schlägt vor, dass Interventionen für die physiologischen Symptome auch Muskelentspannung (Engl. muscle relaxation) erfassen können. Weil Kendall (2012b, 157) die Vorteile der Entspannungsausbildung erkennt, ergänzt er, dass die Empfindung von körperlicher Tension daraus resultiert, dass zuerst verschiedene Muskelgruppen des Menschen angespannt werden und schließlich entspannt werden. Als Folge davon werden Ängstliche zur Entspannung ermutigt, was deren Angst reduzieren kann. Um dies zu erreichen, sollen die bei der Angst vorkommenden somatischen Empfindungen und die gespannten Muskelgruppen jedoch identifiziert werden. Die daraus folgende Erkenntnis erlaubt dem Ängstlichen einen wachen physischen Zustand, der beim Anfangen mit den Entspannungsmethoden hilft. (ebd., 157.) Lebowitz und Omer (2013, 102) berücksichtigen trotzdem, dass einige Leute

wegen der Entspannung sogar ängstlicher werden können, wenn die Senkung ihres Verteidigungssystems nicht zu Gelassenheit führt, sondern zu verstärkter Wachsamkeit.

Die Muskelentspannung ist allerdings nicht die einzige Form der Entspannung, sondern die Angstbehandlung kann auch sogenannte entspannende Wörter und beruhigendes Atmen enthalten. Zum Beispiel hält Kendall (2012b, 157) die Schlüsselwörter (Engl. cue words) für eine Entspannungsmöglichkeit. Wenn ein selbstgeplantes Wort mit einer ängstlichen Situation assoziiert wird, kann Entspannung erfolgen, wenn bei jeder Ausatmung das bestimmte Wort innerlich gesprochen wird. Ein Kind kann beispielsweise innerlich „beruhige dich jetzt“ sagen, was an eine entspannende Lage erinnert und was in einer ängstlichen Situation die Muskelentspannung fördern kann. Die Schlüsselwörter sind in öffentlichen Situationen besonders erfolgreich, weil wegen der empfundenen Verlegenheit in diesen Umständen Ängstliche keine progressiven Entspannungsmethoden ausführen wollen. (ebd., 157.) Ginsburg und Kingery (2007, 127) betrachten zusätzlich zu Muskelentspannung und Aufrufwörtern die Atemübungen auch als eine Art von Entspannung. Sie geben jedoch zu, dass die Atemübungen in momentanen ängstlichen Situationen am besten funktionieren (ebd., 127). Folglich präsentieren nicht nur Lebowitz und Omer (2013), sondern auch Hazlett-Stevens und Bernstein (2012, 105) die absichtliche Diaphragmalatmung (Engl. diaphragmatic breathing) und nach ihrer Meinung kann dieses Atmen zur Verringerung der Angst führen, weil es sich dabei um langsames und tiefes Atmen handelt. Die Diaphragmalatmung wird in die Praxis umgesetzt, wenn statt nur im Brustkorb auch mit dem Bauch geatmet wird. Weil die Kinder oft in falscher Weise atmen, kann solch eine Atemübung für sie besonders hilfreich sein. (Lebowitz u. Omer 2013, 208.)

2.3 Emotionsregulierung

Wie man seine Gefühle reguliert und führt, stellt neue Anforderungen an Kinder und Jugendliche, wenn sie älter werden und im Laufe der Zeit neuen Situationen begegnen (Huberty 2012, 80). Obwohl Kleinkinder wegen ihrer fehlenden Regulierungsfertigkeiten ihre Meinungen weniger regulieren können, wird die Emotionsregulierung während des Heranwachsens von Jugendlichen zunehmend erwartet (ebd., 80). Zeidner und Matthews (2010, 192) klassifizieren die Emotionsregulierung (Engl. emotion regulation) als einen Teil emotionsfokussierter

Bewältigung, deren Zweck in einer ängstlichen Situation die Verringerung, Regulation oder Eliminierung der Angstsymptome und der negativen Gefühle ist. Matthews et al. (2011, 29) halten dagegen hinsichtlich der Emotionsregulierung das Verständnis und die Erkennung des eigenen Gefühlszustands für wesentlich. Dabei wird die Fähigkeit verlangt, den eigenen Gefühlszustand zu verändern, der sich aus dem Verständnis und der Erkenntnis ergibt, und der folglich in eine konstruktive Richtung gelenkt werden muss. Eine gelungene Beruhigung nämlich erfordert, dass der Ängstliche die Ursache seiner Angst versteht. Außerdem muss der Ängstliche nach der Regulierung seinen Gefühlszustand noch einmal bewerten, weil es sich bei der Emotionsregulation um einen periodischen Prozess handelt. (Matthews et al. 2011, 29.) Zeidner et al. (2009, 309) erläutern weiter, dass klinische Angstpatienten ihre ängstlichen Gefühle und Sorgen unangepasst regulieren, wobei ihre Gedankenkontrollstrategien die Angst nur aufrechterhalten, weshalb sie vorschlagen, dass die Lehrer sich im Unterricht um die Emotionen und deren Regulierung kümmern müssen, um die Entstehung ernster Emotionsprobleme bei den Lernern zu verhindern.

In der Forschung wird ein Bedürfnis nach Emotionsregulierung bestätigt. Als Erstes wird die Fähigkeit, die eigenen Emotionen zu regulieren, hinsichtlich der Bearbeitung der getroffenen Möglichkeiten und Bedrohungen im Leben als entscheidend charakterisiert. Diejenigen, die ihre Emotionen mäßigen und anpassen können, besitzen möglicherweise einen Lebensvorteil, aber falls es ihnen nicht gelingt, kann ihr Wohlbefinden verringert werden. (Matthews et al. 2011, 235.) Boekaerts (2010, 226) scheint diese Ansicht zu teilen, weil sie den Bedarf an der Mäßigung der Intensität und der Dauer einer emotionalen Erregung erkennt, wozu z. B. Sorge oder Selbstschuld gehören. Huberty (2012, 91-92) folgend können diejenigen, die mit der Emotionsregulierung kämpfen, soziale Beziehungen für schwierig und herausfordernd halten, was besonders für diejenigen gilt, deren Schulleistung als mangelhaft zu bezeichnen ist. Boekaerts (2010, 226) ergänzt, dass in sozialen Umständen die fehlende Regulierung der Leistung schaden kann, wogegen eine gelungene Mäßigung ein Gefühl von Selbstvertrauen gibt, was wiederum eine positive Bewertung der Unterrichtssituation und das Erleben von Lernen und von Problemlösung als etwas Konstruktivem ermöglicht. Boekaerts (2010, 226) erinnert allerdings daran, dass die Mäßigung der Emotionen die Ausschaltung eigener Emotionen nicht unbedingt erfordert, weil in gewissen Situationen das Verständnis anderer Menschen für die eigenen Emotionen gebraucht wird.

Huberty (2012, 91) geht davon aus, dass die Forderung der Schule, während der Heranbildung der sozialen Beziehungen zunehmend schwierige Sachen zu lernen, vielerlei Möglichkeiten zur Entstehung der in der Emotionsregulierung gebrauchten Fähigkeiten anbietet. Im schulischen Kontext können sowohl positive Gefühle, wie Erfolgserlebnisse und starke Selbstachtung, als auch negative Gefühle, wie Frustration und negative Selbsteinschätzung, empfunden werden. Die negativen Gefühle entstehen, wenn soziale und akademische Herausforderungen nicht leicht zu überwinden sind, weswegen in der Schule beide Gefühlsarten auftauchen. (ebd., 91.) Shanwal und Kaur (2008, 163) erörtern, dass die Wichtigkeit des Anbietens und Lehrens der sozialen und emotionalen Fähigkeiten für die Jugendlichen endlich verstanden worden ist. Damit meinen sie, dass Pädagogen heute den Vorteil verstehen, dass die Befähigung, die eigenen Emotionen zu regulieren, die emotionale Entwicklung und die soziale Kompetenz der Lerner stärkt, was wiederum deren schulische Leistung fördert (ebd., 163). Dass junge und ausgebildete Menschen ungeachtet der Situation automatisch sozial und emotionell fähig sind, wird heute von Jugendlichen in der Gesellschaft erwartet. Falls es ein Mangel an sozialer oder akademischer Kompetenz gibt, wird das Individuum als unfähig betrachtet, sich an das schnelle Tempo der Gesellschaft anzupassen. Demnach sollte in der Schule die Aufmerksamkeit auf die Entwicklung der sozialen und emotionalen Fähigkeiten gelegt werden. (ebd., 153.) Matthews et al. (2011, 165) teilen diese Ansicht und ziehen die Schlussfolgerung, dass soziale und emotionale Faktoren somit in der Schule wahrgenommen werden müssen.

2.4 Durchführung der Werkzeuge im Unterricht

Obwohl die Angst in jedem Fremdsprachenunterricht auftaucht, sind viele Lehrer vermutlich unfähig, den Schülern Werkzeuge an die Hand zu geben, mit deren Hilfe die Schüler ihre Angst bewältigen könnten. Dieser Mangel ist vermutlich nicht nur auf die Lehrerkompetenz zurückzuführen, sondern dabei spielen auch die Umstände eines Schulalltags und des Klassenzimmers eine bedeutende Rolle. Der Schulalltag von heute ist ständig als hektisch zu beschreiben, weshalb sich die Frage stellt, ob die Lehrer überhaupt die Zeit haben, um sich auf die Angstverringering ihrer Schüler zu konzentrieren. Wenn man die ständig wachsenden Gruppengrößen der heutigen Klassen berücksichtigt, stellt das neue Anforderungen an die Lehrer, obwohl die Deutschgruppen in Finnland relativ klein sind, weil Deutsch in Finnland eine freiwillige

Sprache ist. Weil die Forschung den Einfluss von Angst auf das Fremdsprachenlernen (vgl. 3.3 & 3.4) und die Effektivität der KVT (vgl. 2.2.2) jedoch festgestellt hat, sollten die Lehrer daran denken, inwiefern die Elemente der KVT im Fremdsprachenunterricht angewendet werden könnten, um die leistungsschadende Angst zu eliminieren.

Die Anwendung der Werkzeuge im Fremdsprachenunterricht verlangt von den Lehrern bestimmte Aktionen. Weil die KVT normalerweise von Therapeuten durchgeführt wird, sollten die Lehrer akzeptieren, dass sie im Vergleich zu Therapeuten keine Experten in der Angstpsychologie sind. Dessen ungeachtet, dass sich einige Schüler wegen ihrer schwierigen Angststörungen auf die Hilfe von Therapeuten stützen müssen, dürfen die Lehrer nicht die emotionalen Erlebnisse ihrer anderen Schüler vergessen, wozu täglich Angst gehören kann. Um die Methoden der KVT umzusetzen, müssen die Lehrer allerdings aktiv werden und sowohl die Methoden der KVT kennenlernen als auch den Einfluss der Angst auf den Lernprozess und die Entwicklung der Jugendlichen anerkennen. Das größte Problem bei der Ausführung der Werkzeuge der KVT kann allerdings die Zeit sein, obwohl die Durchführung der KVT im Unterricht im Laufe der Zeit leichter wird, wenn der Lehrer geprüft hat, welche Werkzeuge in seinem Unterricht am besten durchführbar sind und wie er sie am schnellsten umsetzt. Die Kreativität des Lehrers ist in der Durchführung der KVT weiterhin ein Vorteil, weil sie die vielseitige Nutzenanwendung der Werkzeuge in den Unterrichtssituationen ermöglichen kann.

Die früher vorgestellten **kognitiven Werkzeuge** bieten eine Möglichkeit für den Lehrer, die Einstellung seiner Schüler zur Angst zu verändern. Die Durchführung der kognitiven Neustrukturierung und der Normalisierung der Angst ist im Fremdsprachenunterricht relativ leicht durchzuführen, weil der Lehrer den Verlauf jeder Stunde leitet und in der Lage ist, auf die Meinungen und Vorstellungen der Schüler einzuwirken. Demnach kann der Lehrer auch die Meinungen und die Vorstellungen der Jugendlichen, die die Gefahr in jeder Situation finden und überwerten (vgl. 1.3 & 1.3.1), durch seine eigenen positiven Einstellung und seine positive Sprechweise in die korrekte Richtung leiten. Eine positive Redeweise z. B. vor einer Klausur könnte die Anforderungen und die hohen Erwartungen der Schüler lindern, aber auf keinen Fall darf der Lehrer die Notwendigkeit der Klausur in Bezug auf das Lernen unterschätzen, weil einige Schüler dann die Wichtigkeit des Lernens und Übens übersehen können. Durch die positive Redeweise wird jedoch die kognitive Neustrukturierung möglich, aber zusätzlich könnte man denken, dass die positive Redeweise bei der Normalisierung

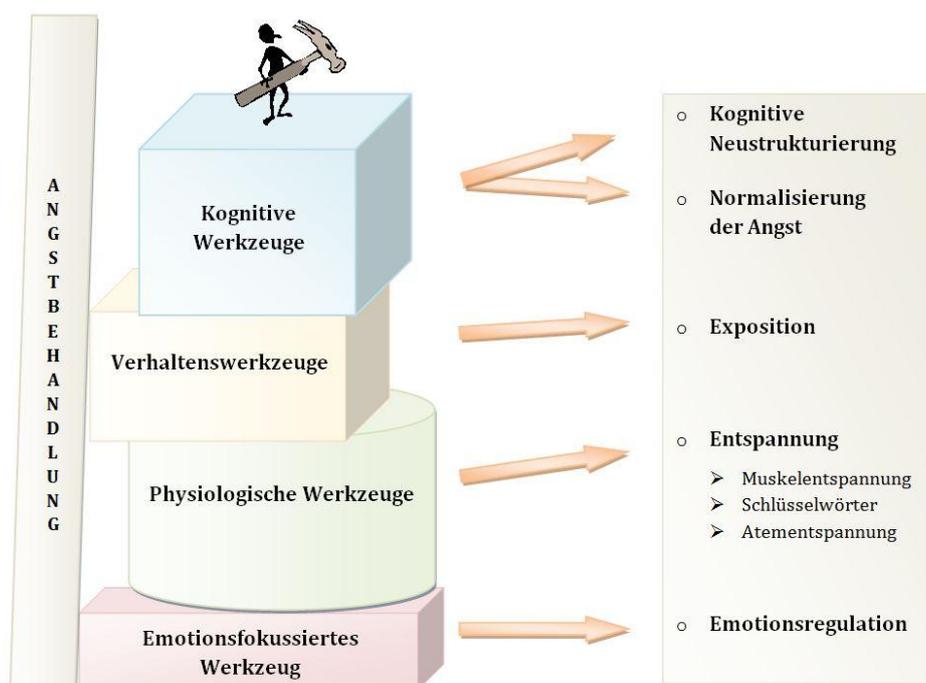
der Angst hilft, falls die Jugendlichen schließlich begreifen, dass sowohl ihre Mitschüler als auch der Lehrer Angst vor Klausuren und ähnlichen Situationen haben.

In einem Unterrichtskontext gibt es auch Platz für die **Verhaltenswerkzeuge**, weil die Exposition im Unterricht in unterschiedlicher Weise durchgeführt werden kann. Die Hauptsache ist, dass sich die Schüler nicht daran gewöhnen, dass sie im Deutschunterricht keine mündlichen Vorträge halten müssen. Dies könnte dazu führen, dass die Schüler vor kleinen mündlichen Vorträgen z. B. im Gymnasium riesige Angst erleben, weil sie noch nie im Fremdsprachenunterricht vor der ganzen Klasse gesprochen haben. Dass die Schüler mit Hilfe einer lehrerbestimmten Expositionshierarchie Angst hervorrufenden Klassenraumsituationen im Fremdsprachenunterricht begegnen, ist empfehlenswert, wenn die Expositionen zu schriftlichen und mündlichen Aufgaben sorgfältig geplant werden. Der Lehrer soll also kontrollieren, dass die Schüler wegen ihrer Angst nicht gelähmt und ängstlicher werden.

Am herausforderndsten wäre es vielleicht im Unterricht, die Entspannung umzusetzen, die die Benutzung der **physiologischen Werkzeuge** repräsentieren würde. Um die Muskel- oder Atementspannung zu erreichen, soll der Lehrer erstens Zeit von dem Unterricht wegnehmen, was wegen der Eile leicht ausgeschlossen werden kann. Zudem sollte der Lehrer die Muskel- und Entspannungsmethoden kennenlernen, was er allerdings für zeitraubend und anspruchsvoll halten kann. Trotz dieser Anforderungen könnte jeder Lehrer die Entspannung in seinem Unterricht durchführen. Wenn sich die Schüler zu unruhig zeigen, könnte sogar im Unterricht etwas Sport getrieben werden, wofür man nicht mehr als fünf Minuten z. B. in der Mitte der Doppelstunden braucht, während dessen auch die Musik die Entspannung verstärken könnte. Die Musik kann sicherlich in anderen Situationen des Unterrichts benutzt werden. Wenn die Schüler Aufsätze schreiben, können einige allein Musik hören, die die Musik als beruhigend und konzentrationsstärkend empfinden. Das Problem dabei ist jedoch deren Einfluss auf die Klassenkameraden, die wegen der Musik gestört werden können. Deshalb sollte der Lehrer die Verwendung der Musik vorsichtig überlegen. Die Probe und Sammlung der Schülermeinungen sind trotzdem empfehlenswert, um die Effekte der Musik im Unterricht einschätzen zu können. Wenn die Musik die Schüler während des Schreibens jedoch stört, könnte sie am Anfang des Schaffensprozesses umgesetzt werden, wenn die Schüler z. B. ihre Gruppenarbeiten und Aufsätze zusammen oder allein und entweder schriftlich auf das Papier oder mündlich mit anderen entwerfen. Dabei würde die Musik

nämlich nicht nur die Entspannung des Atems und der Muskeln herbeiführen, sondern auch würde die Kreativität der Jugendlichen fördert. Das Atmen als eine Methode der Entspannung könnte auch separat durchführbar sein, trotzdem kann es sowohl den Lehrern als auch den Schülern fremd erscheinen, was dessen Durchsetzung kompliziert. Trotzdem könnte der Lehrer ausprobieren, z. B. vor einer Klausur zwei Minuten für die Entspannung durch Musik und Atmen einzuplanen, um deren Einfluss auf die Schüler und deren weitere Durchführung im Unterricht bewerten zu können.

Separat von der KVT wurde die Emotionsregulation als **emotionsfokussiertes Werkzeug** debattiert. Wenn man über deren Realisierbarkeit im Unterricht nachdenkt, soll man darauf achten, dass es nicht immer reicht oder sinnvoll ist, den Schülern direkt zu befehlen, ihre Emotionen zu regulieren. Doch werden manchmal direkte Ermahnungen gebraucht, wenn die Jugendlichen im Unterricht ihre Emotionen zu stark zeigen und den Unterricht zu viel stören. Die ganzheitlichere Durchführung des Lernens der Emotionsregulation sollte allerdings anders gemacht werden, wobei die Strategien der Lehrer hervorgehoben werden, weil verschiedene Unterrichtsweisen die Emotionsregulation der Schüler ermöglichen. Das Üben vor einer Klausur enthält z. B. die Elemente der Emotionsregulation, da es den Schülern mehr Zeit gibt, die für sie schwierigsten Grammatikregeln gerade vor der Klausur durchzusehen, um sich besser an sie erinnern zu können. Die folgende Figur 2 fasst die in einem Klassenzimmer ausführbaren Werkzeuge zusammen.



Figur 2. Werkzeuge der Angstbehandlung

3 FREMDSPRACHENVERWENDUNGSANGST

In diesem Kapitel wird das Konzept der Fremdsprachenverwendungsangst (FSVA) hauptsächlich aus der Perspektive von Horwitz et al. (1986) vorgestellt, weil die Forschung ständig auf ihre Studie aus dem Jahr 1986 hinweist. Als erstes wird die Begriffsbestimmung gemacht, wonach drei Komponenten der FSVA kürzlich betrachtet werden. Danach wird die FSVA mit dem schulischen Kontext verglichen, wobei deren Einflüsse auf den Lerner besprochen werden. Schließlich wird ein Überblick über die Forschung bezüglich der FSVA gegeben.

3.1 Definition

Horwitz et al. (1986, 125) folgend kann bei vielen Menschen eine mentale Blockierung das Lernen einer Fremdsprache verhindern, wofür üblicherweise die Fremdsprachenverwendungsangst (Engl. foreign language classroom anxiety) steckt. Falls den Schülern die Mathematik Schwierigkeiten bereitet, können auch fremde Sprachen, besonders in einem schulischen Kontext, die Schüler belasten (ebd., 125). Das grundlegende Konzept von Horwitz et al. (1986, 128) definiert die FSVA in einem Klassenzimmer als „[...] a distinct complex of self-perceptions, beliefs, feelings, and behaviours related to classroom language learning arising from the uniqueness of the language learning process“. Die Begriffsbestimmung MacIntyres (1994, 284) beschreibt die FSVA dagegen in folgender Art: „Language anxiety can be defined as the feeling of tension and apprehension specifically associated with second language contexts, including speaking, listening and learning.“ Später wurde die Bestimmung weiter von MacIntyre (1999, 27) ergänzt, was seiner Definition einen neuen Aspekt hinzufügt, wenn er die FSVA als die Sorge und die negative emotionale Reaktion beschreibt, die beim Lernen oder bei der Verwendung der Fremdsprache hervorgerufen wird. Diese Definitionen scheinen die am meisten angewendeten Erklärungen für die FSVA zu sein, obgleich doch Cassady (2010, 1) einen ganz neuen Begriff vorstellt, mit dem die FSVA zusammenhängt. Er spricht nämlich über die akademische Angst (Engl. academic anxiety), die als „collection of anxieties learners experience while in schools“ bezeichnet wird. Dabei muss allerdings berücksichtigt werden, dass das Konzept der akademischen Angst in der Literatur im Allgemeinen noch nicht verwendet ist (ebd., 1). Trotzdem könnte die akademische Angst ein Oberbegriff für die FSVA sein, da die

Lerner die FSVA in der Schule wirklich empfinden. Ungeachtet der früher vorgestellten Definitionen ist allerdings beachtenswert, dass FSVA in DSM-5 (2013) ausgeschlossen wird. Sie wird darin nämlich nicht separat definiert, obgleich heute bei den Forschern und in der Literatur die Bedeutung und der Einfluss der FSVA auf die schulische und akademische Leistung der Schüler (s. Kap. 3.4.2) viel untersucht worden ist.

Arnold und Brown (1999, 9) sind der Ansicht, dass es nicht immer deutlich ist, wie die FSVA der Schüler im Unterricht in Erscheinung tritt. Die FSVA kann z. B. bei einigen Schülern nur nach einer falschen Antwort im Klassenzimmer zu bemerken sein (ebd., 9). Nach der Ansicht von Horwitz et al. (1986, 127) erfolgt FSVA jedoch in einer Leistung bewertenden, akademischen oder sozialen Situation, weshalb die FSVA und drei andere Angstformen, nämlich Kommunikationsangst, Prüfungsangst und Angst vor negativer Bewertung nebeneinander betrachtet werden sollen, weswegen die anderen Angstformen auch als die Komponenten der FSVA betrachtet werden. Zudem betrachten Horwitz et al. (1986) die FSVA in einem Klassenzimmer lieber als eine situationsspezifische Angst, als eine persönlichkeitsgebundene Angst, wohinter auch die Auffassung von Awan et al. (2010, 34) stecken könnte, weil sie der Meinung sind, dass der Fremdsprachenunterricht als eine klar definierte Situation zu beschreiben ist.

3.2 Drei Komponenten der FSVA

Horwitz et al. (1986, 127) vertreten die Auffassung, dass die Kommunikationsangst (KA) (Engl. communication apprehension) oder ähnliche Reaktionen kennzeichnend für die FSVA sind. Die KA entsteht in einer Gesprächssituation und ist durch Schüchternheit verbunden mit Furcht oder Angst zu beschreiben. Die Situationen, in der öffentliches Sprechen (bekannt als Lampenfieber), Sprechen vor eine Gruppe von Menschen oder das Zuhören und Lernen gehörter Nachricht (Hörerangst) verlangt werden, sind somit Beispiele für die Situationen, in der KA auftreten kann. (ebd., 127.) Hier wird allerdings vermutet, dass sich die Autoren mit dem letzten Beispiel auf den Kummer der Ängstlichen über die richtige Interpretation der gehörten Meldung beziehen. Horwitz et al. (1986, 127) erläutern weiter, dass die Kommunikation in der Fremdsprache noch schwieriger für die Menschen ist, die das Sprechen vor anderer Menschen auch in ihrer Muttersprache für schwierig halten. Die KA entsteht im Fremdsprachenunterricht, weil die Kommunikationssituation nicht durch den

Ängstlichen kontrolliert wird, sondern durch den Lehrer. Außerdem geschieht das Kommunizieren durch ein Ausdrucksmittel, also in der Fremdsprache, was nur eine eingeschränkte Kommunikation mit anderen Menschen erlaubt. Die fremdsprachliche Kommunikation wird weiterhin problematischer, wenn man im Voraus die eigenen Schwierigkeiten bezüglich auf das Verständnis und das Sprechen in der Fremdsprache ahnt. Doch kann auch umgekehrtes Sprachverhalten erkennen zu sein, infolge dessen die erwähnten Schwierigkeiten auch die sonst redseligen Menschen zum Schweigen bringen können. (Horwitz et al. 1986, 127.)

Zeidner (2010, 114) betrachtet die Prüfungsangst (PA) (Engl. test anxiety) als eine Menge von phänomenologischen, physiologischen und im Verhalten vorkommenden Antworten des Menschen, die mit der Besorgnis über die möglichen negativen Auswirkungen oder über den Kompetenzverlust in einer Klausur oder in ähnlicher Situation zusammenhängen. Es scheint allerdings, dass in der Literatur die PA in ähnlicher Weise betrachtet wird, wie die Angst vor negativer Bewertung. Oxford (1999, 64) erörtert jedoch, dass die PA, besonders in bewertenden und fremdsprachlichen Situationen, in Verbindung mit sozialer Angststörung steht, obwohl sie eine Möglichkeit für das Auftauchen von PA auch in nicht kommunikativen Situationen zugibt. Die Definition Oxfords (1999) verweist somit auf eine breitere Auffassung von PA. Horwitz et al. (1986, 127) scheinen diese Ansicht dermaßen zu teilen, dass sie die Existenz der PA im Fremdsprachenunterricht feststellen, weil die Leistung der Schüler darin stets bewertet wird. Sie erklären weiter, dass die Schüler mit PA große Anforderungen an sich selbst stellen und keine hinter den Erwartungen zurückbleibende Leistung akzeptieren. Somit fordert der Fremdsprachenunterricht viel von den Lernern, weil Tests und Ratespiele zum Fremdsprachenunterricht gehören und es niemandem gelingt, Fehler völlig zu vermeiden. Im Fremdsprachenunterricht werden die Lerner weiterhin herausgefordert, weil die möglichen mündlichen Prüfungen die Entstehung von KA und PA gleichzeitig nähren. (ebd., 127-128.) Zeidner (2010, 115) folgend entsteht die PA nämlich aus der Vorstellung, dass die Herausforderungen der Prüfungssituation sowohl die Motivation als auch die sozialen und intellektuellen Fähigkeiten des Schülers strapazieren oder überschreiten. Im Vergleich zu Horwitz et al. (1986) betrachtet Zeidner (2010, 115) die PA jedoch als eine Subkategorie zur Angst vor negativer Bewertung, die als nächstes kurz diskutiert wird.

Die dritte Komponente der FSVA wird als Angst vor negativer Bewertung (AVNB) (Engl. fear of negative evaluation) gekannt. Sie ähnelt der PA, wie Zeidner (2010) schon feststellte, aber die Definition der AVNB ist breiter und umfasst auch andere bewertende Situationen als Klausuren. Demnach kann die AVNB leicht während des Sprechens vor der Fremdsprachenklasse vorkommen und weiterhin bei jeder sozialen Situation, in der das Individuum evaluiert werden kann. Im Fremdsprachenunterricht wird diese Komponente somit besonders hervorgehoben, weil die Schüler sowohl von Klassenkameraden als auch von dem sprachkompetenten Lehrer bewertet werden. (Horwitz et al. 1986, 128.) Diese Untersuchung macht den Unterschied zwischen PA und AVNB in ähnlicher Weise wie Zeidner (2010) und betrachtet die PA als die erlebte Angst während der Klausuren und der Vokabelteste, wohingegen angenommen wird, dass im Fremdsprachenunterricht die AVNB sich über alle anderen bewertenden Situationen erstreckt.

3.3 Einfluss auf die schulische und emotionale Leistung

Arnold und Brown (1999, 9) betonen, dass bei der individuell fokussierten Unterrichtskommunikation die Bedeutung eines emotionell gefahrlosen Klimas hervorgehoben wird. Ohne das wird die Entwicklung von angstregenden Umständen wahrscheinlicher, deren Einfluss sich sogar bis in die Zukunft erstrecken kann, und besonders, wenn der Ängstliche in der Situation hohe Erwartungen hat (ebd., 9). Horwitz et al. (1986, 126) erklären, dass die FSVA ähnliches Verhalten und ähnliche psychologische und physiologische Symptome zeigt wie alle anderen unterschiedlichen existierenden Angstformen. Das heißt, dass die Symptome nicht nur Besorgnis und düstere Vorahnung bedeuten, sondern auch sogar Furcht (ebd., 126). Zu dem typischen Verhalten der Ängstlichen im Unterricht zählen sie weiterhin Vergesslichkeit, Schwitzen, mangelhafte Konzentrationsfähigkeit und schnelles Herzzrasen. Darüber hinaus kann Vermeidungsverhalten (vgl. 1.3.2) auftreten, das in Form des Schuleschwänzens vor der Schule und der Aufschiebung der Hausaufgaben erscheinen kann. (ebd., 126.) Als Resultat kann die Angst nach der Ansicht von Lebowitz und Omer (2013, 273) sogar größer werden, wenn die Kinder sich davor fürchten, dass sie ihre Abwesenheit ihren Kameraden und Lehrern erklären müssen.

Weil Angst die Lerner nervös und unruhig macht, kann sie zu niedrigerer Leistung führen, was wiederum mehr Angst hervorruft und eine schlechtere Leistung verstärkt (Arnold u. Brown 1999, 9). Obwohl einige Forscher zugeben, dass Angst hinsichtlich der Leistung einen fördernden Vorteil enthält, halten die meisten von ihnen die Verbindung zwischen Angst und Leistung für negativ (Oxford 1999, 60). Dörnyei (2005, 198) bestätigt die Annahmen gewisser Forscher, dass Angst in einigen Fällen, wie z. B. bei leichteren Aufgaben (Zeidner 2010, 119), die Leistung fördern kann, weshalb diese Angst die erleichternde Angst (Engl. facilitating anxiety) genannt wird (Dörnyei 2005, 198). Der negative Aspekt wird dagegen als die hemmende Angst (Engl. debilitating anxiety) charakterisiert, weil Angst die Leistung sowohl direkt durch die Verringerung des Teilnehmens am Unterricht und durch das Vermeidungsverhalten beeinflusst, als auch die Leistung durch die Entstehung von Sorge und Selbstzweifel indirekt hemmt (Oxford 1999, 60). Zeidner (2010, 118-119) erinnert jedoch daran, dass die Forschung bestätigt hat, dass die Hemmung der Leistung wegen der Angst automatisch geschieht.

Horwitz et al. (1986, 126) sind der Ansicht, dass die FSVA ständig in Situationen auftaucht, die die Befähigung und das Können des Menschen bewerten. Sie nehmen an, dass die Schüler manchmal ihren Lehrern davon berichtet haben, dass sie den grammatischen Bereich kennen, obwohl sie die Regeln während der Klausur vergaßen. Diese Fehler können allerdings als andauernde Flüchtigkeitsfehler betrachtet werden, die die Syntax oder die Rechtschreibung stören. (ebd., 126.) Horwitz et al. (1986, 126) erinnern jedoch daran, dass die Anzahl der Fehler im Allgemeinen wachsen kann, falls der Schüler den Einfluss der Angst auf sein Testresultat begreift. Deswegen kann die FSVA auch zu übermäßigem Studieren führen, was für die Schüler zutrifft, die sich über ihre Leistung zu viel Sorgen machen und folglich ängstlicher werden, wenn sie ihre Fehler bemerken. Das daraus folgende übermäßige Studieren resultiert nachfolgend in einer Bestrebung, die eigene Leistung mit übermäßigem Studieren zu kompensieren. Doch ist umgekehrtes Verhalten auch möglich, das in Erfüllung geht, wenn die Lerner das Studieren vermeiden oder sogar völlig aufgeben. Solch ein Verhalten ist allerdings nur ein Versuch, die eigene Angst zu lindern. (ebd, 126-127.)

Nach Huberty (2012, 45) können soziale Faktoren in lehrreichen Situationen auch von Angst beeinflusst werden, weswegen sich ängstliche Kinder im Unterricht weniger freiwillig melden und Unannehmlichkeit zeigen, falls sie eine Kleingruppe leiten

müssen oder falls Arbeiten in Kleingruppen verlangt wird. Das Sprechen vor anderen Menschen in der Fremdsprache scheint der wichtigste Ausgangspunkt für die Angst zu sein, weswegen MacIntyre (1999, 33) das Lernen einer Fremdsprache für eine Möglichkeit hält, sich selbst in Verlegenheit zu bringen, frustriert zu werden und Argwohn gegen die eigene Identität zu fühlen. Solche Gefühle werden von Huberty (2012, 45) bestätigt, weil er öffentliche Auftritte, wie das Rede halten und das Beweisen der eigenen besitzen Fähigkeiten, für Gründe für die empfundene Unannehmlichkeit hält. Somit bevorzugen Ängstliche die leichten Aufgaben vor Schwierigen, verarbeiten Kritik mangelhaft und besitzen kein normales Selbstvertrauen, woraus sich die Neigung der ängstlichen Kinder ergibt, sich eine strukturierte und vorhersagbare Umgebung zu schaffen (ebd., 45). Lebowitz und Omer (2013, 114) ziehen daraus den Schluss, dass Ängstliche sich in einer Situation befinden, in der die Angst ihrem Selbstgefühl und Selbstverständnis schaden kann.

3.4 Frühere Untersuchungen

Als nächstes werden frühere und heutige Tendenzen der Angstforschung kurz diskutiert, wonach auf die einzelnen Untersuchungen im Bereich der Angst genauer eingegangen wird. Diese Darstellung berücksichtigt allerdings keine Untersuchungen, deren Hauptgewicht auf Emotionen liegt, weil in dieser Untersuchung die Emotionen nicht im Fokus stehen. Dagegen betonen die folgenden Untersuchungen die negative Auswirkung von Angst auf die schulische Leistung der Schüler, obwohl auch ein in der Forschung gefundenes Gegenargument berücksichtigt wird, was auf den Bedarf an weiterer Forschung bezüglich des Leistungseffekts der Angst hinweist.

3.4.1 Allgemeine Forschungstendenzen

Horwitz et al. (1986, 125) stellen fest, dass schon Mitte der 80er Jahre bei Forschern die Verbindung zwischen Angst und Spracherwerb erkannt wurde. Im Bereich der Angst wurden danach zunehmend interessante Untersuchungen durchgeführt, die verschiedene Schwerpunkte haben. MacIntyre (1999, 24) beschreibt die Zeit nach den 90er Jahren als eine virtuelle Explosion der Angstforschung. In Rahmen dieser Untersuchung ist es allerdings unmöglich, auf alle wichtigen Untersuchungen einzugehen, weswegen als

nächstes einige die am meisten diese Untersuchung betreffenden Forschungsergebnisse präsentiert werden. Weil Englisch die Stellung als eine herrschende internationale Sprache eingenommen hat und weil es häufig in schulischem Kontext als die erste oder die zweite Fremdsprache gelernt wird, beschäftigt sich die Angstforschung von heute gerade besonders mit dem Englischen als Fremdsprache. Allein auf das Deutsche beschränkte Untersuchungen sind weniger erreichbar, aber trotzdem sind auch Untersuchungen zu finden, in denen Deutsch zusammen mit anderen Sprachen untersucht worden ist. MacIntyre (1999, 25) verweist darauf hin, dass im Bereich der Angst Selbstbeobachtungen, Interviews und Fragebögen die am meisten verwendeten Forschungsmethoden sind.

Zeidner und Matthews (2010, 10) erörtern, dass sich die Angstforschung früher mehr auf die pathologische Angst konzentrierte, deren Einfluss auf den Alltag stark und zu störend war. Trotzdem wurde Angstforschung nach den 1950er Jahren leichter, weil neue Begriffsbestimmungen, wie der Unterschied zwischen Angst als Persönlichkeitseigenschaft und Angst als transitorischem Zustand (s. Kap. 1.1), gemacht wurden (Zeidner 2010, 115). MacIntyre und Gardner (1991, 87) sind jedoch der Meinung, dass Angstforschung aus der Perspektive der Persönlichkeitseigenschaft, der transitorischen Angst und aus der Perspektive des räumlichen und zeitlichen Kontexts betrachtet werden sollte (ebd., 87), und der Fokus dieser Arbeit, die FSVA, gehört gerade zu dieser letzten Kategorie. Anzumerken ist weiterhin, dass in den letzten Jahren die Forschung und die Literatur allerdings zunehmend die Emotionen betreffen, wobei die Angst als ein Teil des internalisierten Verhaltens (vgl. 1.2) (z. B. Smith u. Taylor 2010) betrachtet wird.

3.4.2 Forschungen im Angstbereich

Eine grundlegende Untersuchung über die FSVA wurde von Horwitz et al. (1986) durchgeführt. In ihrer Pilotstudie mit FLCAS (Foreign Language Classroom Anxiety Scale) war es möglich, den Umfang und die Ernsthaftigkeit der FSVA zu berechnen. Horwitz et al. (1986, 128-129) erfuhren beispielsweise, dass die Spanisch lernenden Hochschulstudenten im Unterricht erstarrten, vor der Prüfung einen leeren Kopf bekamen und versuchten, ihren Mut vor der Vorlesung zusammenzunehmen. Das Sprechen vor der Klasse auf Spanisch versetzte die Studenten weiterhin in Angst,

worüber hinaus sie sich auch vor Fehlern und vor der Evaluierung durch die Mitmenschen fürchteten. Ein zitternder Körper und ein schnelles Herzrasen waren nicht die einzigen psycho-physiologischen Symptome, die bei den Studenten auftraten, sondern die Studenten litten auch unter Spannung und Schlafstörungen. (Horwitz et al. 1986, 128-129.) Aus ihrer Studie ziehen Horwitz et al. (1986, 128-129) somit das Fazit, dass im Unterricht die Studenten mit hemmender Angst identifiziert werden können und dass sie ähnliche Symptome aufweisen. Die Untersuchung von Von Würde (2003, 4) gibt hinsichtlich der Angstsymptome noch ein interessantes Ergebnis. Nach ihren Ergebnissen empfanden die Universitätsstudenten des Französischen, Spanischen und Deutschen wegen der Angst sogar Ärger und Frustrationen, was wiederum die Ernsthaftigkeit der Angstsymptome beweist (ebd., 4).

Der Einfluss der FSVA auf das Fremdsprachenlernen wurde später von Sparks und Ganschow (z. B. 2007) jedoch in Frage gestellt, weil sie an der Zuverlässigkeit der FLCAS von Horwitz et al. (1986) zweifelten. Nach der Ansicht von Sparks und Ganschow (2007) sind nämlich die muttersprachlichen Sprachfähigkeiten des Lerners die entscheidenden Faktoren, die das Fremdsprachenlernen beeinflussen und die die den Forschern einredet, die Angst spiele eine bedeutende Rolle beim Fremdsprachenlernen. Weiterhin behaupten sie, dass die Antworten der Fremdsprachenlerner in FLCAS sowohl auf ihren Einstellungen und Vorstellungen als auch auf ihren Gefühlen über die Angst beruhen (ebd.). Weil die FLCAS im Fokus dieser Arbeit nicht ist und weil der Zweck dieser Arbeit nicht ist, den Einfluss der FSVA auf das Lernen zu bestreiten, wird die Untersuchung von Sparks und Ganschow (2007) hier nicht genauer betrachtet.

Ungeachtet der Untersuchung von Sparks und Ganschow (2007) wurde in mehreren Untersuchungen der negative Einfluss der Angst auf die Leistung festgestellt (z. B. MacIntyre u. Gardner 1994, MacIntyre 1995a), was besonders in den 90er Jahren erforscht wurde. Es scheint folglich, als ob Sparks und Ganschow (z. B. 1995, 2007) und MacIntyre (z. B. 1995a, 1995b) Kritik aneinander übten anlässlich der Frage, ob die schlechten Ergebnisse im Fremdsprachenlernen aus der Sprachbefähigung eines Menschen resultieren oder ob sie als Folge der Angst angenommen werden können. MacIntyre und Gardner (1994) sind allerdings davon überzeugt, dass die Auswirkung der Angst auf den menschlichen Lernprozess zu bemerken ist. Dies erfuhren sie, weil sie die Auswirkungen der Angst auf die kognitiven Prozesse der Hochschulstudenten untersuchten. Sie stellten nämlich während eines Vokabeltests den Studenten des

Französischen eine Videokamera zur Verfügung und im Verlauf des Tests wurden drei bestimmte Phasen der kognitiven Prozesse, nämlich Input, Verarbeiten des Materials und Output (vgl. 1.3.1), genauer beobachtet. Später kamen sie zur Schlussfolgerung, dass die Angst im Fremdsprachenerwerb auf die schulische Leistung einen negativen Einfluss hat und dass Angst Schwierigkeiten mit dem Beweisen der eigenen sprachlichen Fähigkeiten verursacht. Am meistens sank die Leistung während des Verarbeitens und des Outputs (vgl. Figur 1, S. 19). Beim Verarbeiten bereitete Schwierigkeiten die Verinnerlichung des Wortschatzes und der Grammatik, während beim Output die fremdsprachliche Produktion als kompliziert empfunden wurde. Darüber hinaus hervorging, dass diejenigen Studenten, die mehr Zeit zum Verarbeiten hatten, im Unterricht weniger Angst vor mündlicher Produktion hatten. (MacIntyre u. Gardner 1994.) Mit Hilfe dieser Ergebnisse fassen MacIntyre und Gardner (1994, 301) zusammen, dass der Einfluss der FSVA auf das im Fremdsprachenunterricht geschehene kognitive Verarbeiten als durchdringend und als heimtückisch zu beschreiben ist.

Im Allgemeinen konzentriert sich die Angstforschung zur FSVA im 21. Jahrhundert auf die erlebte Angst während des Lernens des Englischen als fremde bzw. zweite Sprache. Es sieht weiterhin aus, dass Jugendliche der gymnasialen Oberstufe weniger erforscht worden sind als die älteren Universitätsstudenten. Der Schwerpunkt der Forschungen in Bezug auf die FSVA wird allerdings auf den Einfluss der Angst auf die schulische bzw. akademische Leistung gelegt. Außerdem verlässt man sich auf die Zuverlässigkeit der FLCAS, weil sich die Untersuchungen häufig nach den Erfahrungen der Studenten erkundigen. Dafür steht die Untersuchung von Awan et al. (2010) als ein Beispiel, da sie mit Hilfe der FLCAS (vgl. Horwitz et al. 1986) die negative Verbindung zwischen Angst und Leistung bei den Studenten ohne Abschluss an der Universität Sargodha bewies. Die Forschung ergab allerdings nicht nur die negative Beziehung zwischen Angst und schulische Leistung, sondern auch mögliche angsterregende Situationen (ebd.). Die Resultate stimmen mit der Studie von Horwitz et al. (1986) in dem Sinne überein, dass die Studenten sich am meisten um das Sprechen und die Aussprache Sorgen machen. Darüber hinaus wurden grammatische Fehler und nicht flüssiges Sprechen in der Fremdsprache befürchtet. (Awan et al.) Im Gegensatz zur Untersuchung von Horwitz et al. (1986) wurde in der Untersuchung von Awan et al. (2010) jedoch nicht direkt auf die Evaluierung der Mitschüler geachtet, obwohl die Besorgnis über die eigenen Sprachfähigkeiten im Vergleich zu den Mitmenschen berücksichtigt wurde. Die

Besorgnis über die eigenen Sprachfähigkeiten gehörte allerdings nicht zu am meisten Angst erregenden Situationen, obwohl diese Besorgnis mehr Angst machte als z. B. der Namensaufruf des Lehrers (Awan et al. 2010). Aufgrund ihrer Untersuchung stellen Awan et al. (2010, 37) somit zur Diskussion, dass die Lerner mit hoher Angst als Resultat geringer Leistung immer mehr Angst erleben. Weiterhin wurde hervorgehoben, dass Frauen die Empfindungen von Nervosität und Angst leichter bewältigen und dass sie eine bessere Fähigkeit besitzen, fremde Sprachen zu lernen (ebd., 37).

In der Angstforschung letzter Zeit ist anerkannt worden, dass Angst der Schüler reduziert werden muss. Schon Young (1991) verstand die Notwendigkeit eines Lernerfokussierten Klassenzimmers, wo die Angst möglichst wenig hervorgerufen wird. Infolge dessen verbietet ihr Artikel vielerlei im Unterricht umsetzbare pragmatische Strategien anderer Forscher, die zusammen gesammelt sind (ebd). Obwohl die vorher vorgestellte KVT (s. Kap. 2.2) heute zunehmend untersucht worden ist, gibt es in der Forschung weniger Untersuchungen, die deren Möglichkeiten in einer schulischen Umgebung geprüft hätten. Allerdings werden andere Werkzeuge für die Angstbehandlung geboten, nämlich stellen Vitasari et al. (2010) den Konzept von Interventionsstudie (Engl. Study Anxiety Intervention) für die ängstliche Universitätsstudenten mit niedriger Leistung vor. Dabei wurde den Studenten ein sogenanntes Biofeedbacktraining angedient, dessen Zweck die Verringerung der unwillkürlichen Symptome beispielsweise durch Muskelentspannung und Atemtherapie war (Vitasari 2010). Die Muskelentspannung und Atemtherapie gehören allerdings auch zur KVT (vgl. 2.2), was wiederum den Angst-reduzierenden Effekt der KVT unterstützt. Die positiven Auswirkungen der KVT auf die Angstverringern der Kinder und Jugendlichen (z. B. Cartwright-Hatton et al. 2004) sind somit unbestreitbar (Compton et al. 2004). Weil die Forschung den positiven Einflüssen der KVT bestätigt hat und weil die KVT in den 20er Jahren in der Angstbehandlung zunehmend ausgeführt worden ist, hält diese Untersuchung die KVT für eine grundlegende Angstintervention, die die Lehrer in ihrem Unterricht auch berücksichtigen sollten.

Obwohl die Forschung den Einfluss der KVT auf die Angstbehandlung der Menschen geprüft hat, gibt es wenige Untersuchungen für die allgemeine fremdsprachfokussierte Angstbehandlung der Jugendlichen aus der Lehrerperspektive. In letzter Zeit sind allerdings zwei Doktorarbeiten im Bereich der Angstverringern gemacht worden, obwohl sich die erste Arbeit auf die Grundschullehrer und die zweite auf das

Lehrerkenntnis über die Prüfungsangst richtet, dessen Qualität und Quantität die Fähigkeit des Lehrers zur Durchführung der Angstinterventionen entscheidet. Brown (2013) untersuchte, ob das Lehren der Angst-reduzierenden Fähigkeiten, wozu u. Ä. positives Selbstgespräch, Tiefatmen, Relaxation, neustrukturierende Gedanken und Erkennung der Angstgefühlen gehören, die selbstrapportierte Angstmenge der Schüler der vierten und fünften Klasse verringern würde. Zwei Schülerbewertungen wurde vor und nach dem Lernen der Fähigkeiten gemacht, die das Angstniveau der Schüler und die Fähigkeit zur Nutzung der Interventionen bemaßten und aus der Untersuchung trat sich hervor, dass in der Gruppe getestete Angstinterventionen das Angstniveau der Schüler reduzierten. (ebd.) Die Untersuchung von Brown (2013) beweist somit, dass die Elemente der KVT im Fremdsprachenunterricht ausführbar sein können, weil die gelernten Fähigkeiten der Schüler ähnlich mit den Werkzeugen der KVT sind.

Zur verschiedenen Schlussfolgerung kam Oliverio (2013), wenn sie u.Ä. untersuchte, was für eine Verbindung zwischen der Lehrerkenntnis bezüglich der Angst und der Ausführung der Angstinterventionen für die Schüler mit PA gibt. Die Untersuchung basierte nämlich auf einer bestimmten Annahme. Die Lehrer, die sowohl eine Beschreibung über ein ängstliches Kind und über sein Verhalten als auch eine diagnostische Definition der PA bekommen, sollten auch mehr Interventionen und normative Ideen zur Angstbehandlung dieses Kindes entwickeln, als diejenigen Lehrer, die nur eine Beschreibung über ein Kind mit Angst-bezogenen Verhalten bekommen. (ebd.) Oliverio (2013) fand allerdings heraus, dass ihre Annahme falsch ist. Die zusätzliche Information über die Diagnostik führte zu keinem großem Unterschied und eigentlich hatten diese Lehrer weniger Ideen darüber, wie sie die Angst der Schüler behandeln sollten als die Lehrer, die nur eine Beschreibung über ein Kind mit Angst-bezogenes Verhalten bekamen. Wenn aber die Lehrer mit der Beschreibung über das Verhalten und über die Diagnostik noch irgendeine zusätzliche Information über die Angst bekamen, erreichten sie das gleiche Niveau wie die Lehrer, die nur über das Verhalten des Ängstlichen informiert waren. Dies befürwortet wiederum, dass diese Untersuchung, die die FSVA der Jugendlichen im Deutschunterricht untersucht, könnte den Lehrern die gebrauchte Zusatzinformation über die Angst andienen.

Obwohl einige Untersuchungen in der Welt durchgeführt sind, die sich nach den Meinungen der Fremdsprachenlehrer über die Angst ihrer Schüler erkundigen, konzentrieren sich diese Untersuchungen auf die Studenten, die üblicherweise Englisch

als Fremdsprache lernen. Außerdem berücksichtigen diese Untersuchungen mangelhaft die Möglichkeiten eines Fremdsprachenlehrers im Unterricht, die Angst ihrer Lerner zu reduzieren. Daraus entsteht somit der Bedarf, die Beobachtungen der Fremdsprachenlehrer in einem größeren Kontext weiterhin zu untersuchen, wozu auch die Auffassungen und Beobachtungen der Deutschlehrer über die Angst der Jugendlichen gehören müssen, weil anscheinend auch die Deutschlehrer viele Möglichkeiten im Unterricht haben, die Angst der Jugendlichen zu bemerken. Weiterhin entsteht der Bedarf, die existierenden Werkzeuge der Deutschlehrer für die Angstbehandlung der Jugendlichen zu untersuchen, weil die Lehrer den Verlauf des Deutschunterrichts führen, weswegen sie auch möglicherweise einige Werkzeuge besitzen, die die Angst der Lerner verringern können. Außerdem gibt es keine Untersuchungen in Finnland, die sowohl die Meinungen der finnischen Deutschlehrer über die Angst der finnischen Jugendlichen im Deutschunterricht betrachtet hätten als auch die Werkzeuge der finnischen Deutschlehrer für die Angstbehandlung der Jugendlichen untersucht hätten. Daher ist diese Arbeit, die die Angst im Zusammenhang mit Jugendlichen und mit Deutschunterricht untersucht, nötig in Finnland, weil es neue Auskunft darüber geben kann, wie die Angst der Jugendlichen im finnischen Deutschunterricht auftaucht und was für Fähigkeiten die finnischen Deutschlehrer für die Angstreduzierung der Jugendlichen wirklich besitzen. Darüber hinaus ist das Ziel dieser Untersuchung, den Lehrern nicht nur die Angst als Phänomen mit unterschiedlichen Symptomen und Einflüssen, sondern auch die Angst und deren Behandlungsmöglichkeiten im Unterrichtskontext vorzustellen, damit ihre Kenntnis über die Angst allgemein und besonders im Kontext der Fremdsprachenunterricht erweitert würde. Somit strebt diese Arbeit danach, dass die Lehrer über das Erscheinen und die Behandlungsmöglichkeiten der Angst besser informiert werden würden und danach, dass die Lücke des Forschungsbereichs aufgefüllt werden würden, was ermöglicht wird, da diese Arbeit aus der Perspektive der finnischen Deutschlehrer das Erscheinen und die Einflüsse der Angst auf die finnischen Jugendlichen im Deutschunterricht erkennt und die schon existierenden Angst reduzierenden Werkzeuge der Deutschlehrer sucht, mit deren Hilfe die Jugendlichen weniger unter Angst im Deutschunterricht leiden.

4 METHODE UND VORGEHENSWEISEN

In diesem Kapitel werden die benutzte Methode und Vorgehensweisen dieser Untersuchung vorgestellt. Als erstes werden die Richtlinien der Arbeit präsentiert, wonach die Wahl und die Ausführung der Untersuchungsmethode genauer diskutiert werden. Zum Schluss des Kapitels wird das Vorgehen der Analyse präsentiert.

4.1 Untersuchungsfragen

Hirsjärvi et al. (2009, 161) erörtern, dass man auf eine qualitative Forschung verlassen soll, wenn man sich für Angelegenheiten interessiert, die nicht quantitativ zu bemessen sind. In dieser Untersuchung sind die Zahlen nicht im Fokus gestellt, weil die Beobachtungen der Deutschlehrer über die Angst ihrer Schüler im Jugendalter betrachtet werden. Hiermit handelt es sich um eine qualitative Untersuchung, in der der Zweck nicht ist, die schon existierenden Behauptungen zu bestätigen, sondern neue Tatsachen zu finden und zu enthüllen (ebd., 161). Die Untersuchung folgt somit dem sogenannten positiven Modell, das sich bei Deutschlehrern um ihre Beobachtungen über die Angst der Jugendlichen erkundigt (Silverman 2010, 90). In dieser Arbeit wird nach einer Antwort auf die folgenden Untersuchungsfragen gesucht:

1. In welchen Situationen haben die Deutschlehrer die Angst ihrer Schüler im Unterricht beobachtet?
2. Was für Beobachtungen haben die Deutschlehrer über die FSVA ihrer Schüler im Unterricht gemacht?
 - a. Wie ist die FSVA vom Benehmen der Schüler zu sehen?
 - b. Was für Auswirkungen hat die FSVA auf die schulische Leistung der Schüler im Deutschunterricht?
3. In welcher Weise haben die Deutschlehrer versucht, die Angst ihrer Schüler im Unterricht zu reduzieren?
 - a. Was für Versuche sind während schriftlicher Testsituationen gemacht?
 - b. Was für Versuche sind während einer mündlichen Präsentation gemacht?
 - c. Wie haben die Deutschlehrer die Kommunikation im Unterricht erleichtert?

4.2 Interview als Untersuchungsmethode

In dieser Untersuchung wurde das Interview als Untersuchungsmethode verwendet. Im Folgenden werden die Gründe für die Wahl des Untersuchungsmittels erklärt und wie es zur Ausführung gebracht wurde. Nachfolgend wird auf die Organisierung der Interviewfragen eingegangen.

4.2.1 Verwirklichung des Interviews

Um passendes Material zu sammeln, wurde zuerst der Zweck der Untersuchung gewogen, der das Verstehen der Angst der Jugendlichen aus der Perspektive der Deutschlehrer ist, weshalb die Deutschlehrer im Fokus gestellt werden müssen. Weil die Nutzung der Interviews als Untersuchungsmethode sowohl die Betrachtung des vorliegenden Phänomens als auch die Betrachtung der Meinungen und der Vorstellungen aus der Perspektive der Befragten ermöglicht (Dufva 2011, 131-132), wird die Wahl des Interviews als Materialsammlungsmethode befürwortet. Außerdem beraten Eskola und Suoranta (2001, 85), dass die Meinungen und Motiven eines Menschen am besten auszufinden sind, wenn man den Menschen direkt befragt. Hirsjärvi et al. (2009, 204) betonen wiederum, dass die Flexibilität eines Interviews dessen größte Vorteil ist, was nicht nur die Materialsammlung erleichtert, sondern auch ermöglicht, die Fragen je nach der Situation zu ordnen und die Antworten besser zu interpretieren. Demnach baut sich diese Untersuchung auf Interviews als Materialsammlungsmethode auf, da gerade die Beobachtungen der Deutschlehrer im Fokus dieser Arbeit stehen und da jedes Interview der Situation und den Antworten des Lehrers folgen kann (ebd., 205). Ungeachtet des Nachteils, dass die Verwirklichung der Interviews zeitraubend und kostbar sein kann, wurde die Interviews benutzt, weil andere Methoden schlechtere Möglichkeiten bieten, Missverständnisse zu berichtigen, Fragen zu wiederholen und das Thema zur Debatte zu stellen (Tuomi u. Sarajärvi 2013, 73-74). Weil ein individuelles Interview auch eine leichtere Diskussion erlaubt, während dessen der Befragte mehr zugehört wird, mehr Zeit zum Nachdenken bekommt und auch offener sein kann, ist die Durchführung der individuellen Interviews in dieser Arbeit begründet. Bei den Interviews, an denen viele Leute teilnehmen, gibt es somit ein Risiko, dass einige Befragte mehr Zeit zum Sprechen bekommen, woraus sich

Unausgeglichenheit ergeben kann. (Dufva 2011, 135.) Aufgrund dieser Tatsachen wurden sechs zu zweit geschehene Interviews gesammelt.

Silverman (2010, 193) erläutert, dass die Befragten durch sogenannte bewusste Probe gewählt werden können, was kritisches Nachdenken über die Eigenschaften der Befragten bedeutet. In dieser Untersuchung wurde die bewusste Probe erstens dermaßen benutzt, dass nach möglichst älteren Deutschlehrern gesucht wurde, weil sie offensichtlich am meisten Erfahrung über das Lehren der Jugendlichen haben und weil sie deshalb vermutlich am meisten die FSVA der Jugendlichen beobachtet haben. Weil im Mittelpunkt der Untersuchung die Beobachtungen der Deutschlehrer über die Jugendlichen von 13 bis 19 Jahren stehen, wurde die bewusste Probe auch dermaßen benutzt, dass drei Lehrer der finnischen Gesamtschulklassen von 7 bis 9 und drei Lehrer der finnischen gymnasialen Oberstufe interviewt wurden, um gleichmäßige Verteilung zu sichern. Der Zweck dieser Arbeit ist allerdings nicht, die möglichen Unterschiede zwischen zwei Lehranstalten zu untersuchen, weil es im Rahmen dieser Arbeit nicht möglich ist. Deswegen spielt das Geschlecht der Befragten auch keine Rolle.

Alle Interviews wurden im Frühjahr 2014 gesammelt. Weil die Neutralität des Interviewplatzes von Bedeutung ist (Eskola u. Suoranta 2001, 91), wurden vier von den Interviews in Arbeitsplätzen der Lehren aufgenommen, aber die anderen wurden in der Universitätsbibliothek gemacht, wie die Befragten wünschten. Die gebrauchte Zeit für die Interviews befand sich zwischen 45 Minuten und 75 Minuten und jedes Interview wurde auf Band digital aufgenommen, wonach sie im Computer gespeichert wurden. Weiterhin ist jedes Interview und die Ergebnisse und die Analyse (s. Kap. 5 & 6) anonym behandelt, damit die Intimsphäre der Befragten geschützt wurde. Weil das erste Interview, das zuerst als Pilot gedacht wurde, jedoch eine gute Interviewstruktur hatte und sowohl wichtige Auskunft über die FSVA im Deutschunterricht als auch über die Werkzeuge der Deutschlehrer gab, war es schließlich unmöglich, das Pilotinterview außer dieser Untersuchung wegzulassen. Nach dem ersten gedachten Pilotinterview wurden somit keine bedeutenden Revisionen gemacht.

In der Durchführung der Interviews war die Herausforderung ihre zeitliche Verwirklichung. Weil finnische Lehrer der Gesamtschulklassen von 7 bis 9 und Lehrer der finnischen gymnasialen Oberstufe Urlaub vom Anfang des Junis bis zum Mitte des August machen, musste man sich mit den Interviews beeilen, damit sie nicht erst am

Ende des Frühjahrs ausgeführt würden. Weil die Eile der Lehrer gegen das Ende des Schuljahres zunehmend wächst, mussten die Interviews mit den Deutschlehrern früh genug geführt werden, um genug willige Deutschlehrer zu finden. Dies verursachte allerdings, dass der ganze Theorieteil dieser Untersuchung vor den Interviews nicht poliert war, weshalb in den Interviews viele Fragen gestellt wurden, um möglichst viele Beobachtungen der Deutschlehrer zu sammeln.

4.2.2 Die Fragen des Interviews

Die Fragen des Interviews (s. Anhang) sind nach bestimmter Logik gegliedert, die der Struktur der Untersuchungsfragen ähnelt, damit die Antworten der Lehrer leichter kontrolliert werden könnten. Zuerst wird das Auftauchen der Angst diskutiert, wonach auf die Einflüsse der Angst auf die Schüler eingegangen wird, woraus sich schließlich die Überlegung der eigenen angstreduzierenden Strategien im Deutschunterricht ergibt. Der Zweck dieser Logik ist weiterhin ein vorwärtskommendes Interview zu schaffen, was die Analyse erleichtert. Um den Befragten zu einem neuen Thema zu führen, wurde auch eine einleitende Frage (s. Fragen 1, 6 u. 8) vor jedes neue Thema gestellt. Die Organisierung der Interviewfragen folgte zusätzlich dem Vorschlag Barbours (2008, 115), weil nach ihrer Ansicht jedes Interview mit einer Frage anfangen sollte, die den Befragten am wenigsten bedroht, bevor schwierigere Fragen gestellt werden können. Daher wurde mit dem Erscheinen der Angst im Deutschunterricht begonnen, bevor von dem Deutschlehrer die Einflüsse der Angst auf die Schüler eingeschätzt wurden. Als letztes wurden angstreduzierende Methoden im Unterricht ausführlich erörtert, weil vermutet wurde, dass die eigenen angstreduzierenden Methoden nicht leicht zu erkennen sind, bevor man sich mit dem Thema eingehend beschäftigt hat.

Laut Barbour (2008, 128) ist ein zu zweit geschehenes semi-strukturiertes Interview eventuell die am meisten benutzte qualitative Untersuchungsmethode. Darüber hinaus könnte ein semi-strukturiertes Interview die Meinungen des Befragten besser herausfinden, weil es für den Befragten die Entscheidung über die Richtung des Gesprächs lässt (ebd., 119). Aufgrund dieser Vorteile wurden die Interviews dieser Arbeit als semi-strukturiert durchgeführt, wozu 14 Fragen gehörten. Darüber hinaus wurden den Befragten zwei Ergänzungsfragen (15-16) gegeben, damit sie ihre Antworten bei Bedarf ergänzen konnten. Die Fragen von 1 bis 3 hängen mit der ersten

Untersuchungsfrage zusammen und untersuchen, wie gut die Deutschlehrer die Angst im Deutschunterricht erkennen können. Die Fragen von 4 bis 7 erforschen wiederum die zweite Untersuchungsfrage. Die Fragen 4 und 5 sondieren den Einfluss von Angst auf die Leistung der Schüler, wogegen die Frage 6 die Deutschlehrer bittet, die eigene Fähigkeit zur Angsterkennung zu bewerten. Die Fragen von 8 bis 13 klären danach, wie die Deutschlehrer die Angst ihrer Schüler im Unterricht reduziert haben. Warum am meisten Fragen für die letzte Untersuchungsfrage reserviert wurde, hängt damit zusammen, dass das Erkennen der eigenen Angstbehandlung möglicherweise schwierig für einige Deutschlehrer sein kann, weshalb die vielen Fragen versuchen, den Lehrern dabei zu helfen. Die Frage 14 ist schließlich als eine separate Frage von der Untersuchungsfragen zu bezeichnen, aber die Frage gab wichtige Auskunft darüber, ob die Lehrer anderswo über die Angst der Schüler gelernt haben und ob in ihren Schulen irgendeine Bestrebungen nach der Angstbehandlung der Schüler gemacht worden sind. Weil es auch schulbasierte Interventionen für die Angstbehandlung der Schüler gibt, erkundigt sich die Frage 14 danach, ob die Lehrer über solche Möglichkeiten überhaupt bewusst sind und ob sie solche Interventionen begrüßen würden.

4.3 Analyse der Untersuchung

Tuomi und Sarajärvi (2013, 91) gehen davon aus, dass die Inhaltsanalyse eine Grundmethode für allen qualitativen Untersuchungen ist, die auch sich für vielfältige Untersuchungen geeignet. Das Ziel der Inhaltsanalyse ist, eine zusammenfassende und allgemeine Beschreibung von untersuchtem Phänomen zu kreieren, was durch die Analysierung der Bedeutungen eines Textes geschieht (ebd., 103-104). Laut Eskola (2010, 182) kann in der Analyse das Verhältnis des Untersuchers in Bezug auf die Theorie materialbezogen, theorieverbunden oder theorieleitend sein. Weil der Zweck dieser Arbeit die Konstruktion neuer Theorie nicht ist und weil danach nicht gestrebt wird, dass die Theorie die Analyse völlig leitet (ebd., 182), wird das materialbezogene Verhältnis nicht für diese Untersuchung gewählt. Dessen ungeachtet, dass die theorieleitende Analyse am leichtesten wäre (ebd., 183), scheint das theorieverbundene Verhältnis schließlich für diese Arbeit am besten zu sein, weil das Ziel dieser Untersuchung nicht nur ist, die Theorie mit den Antworten der Lehrer zu vergleichen, sondern auch neue Tatsachen zu finden. Somit baut sich die Analyse dieser Arbeit auf die theorieverbundene Analyse, die theoretische Verbindungen hat, obwohl sie nicht

direkt auf die Theorie zurückzuführen ist (Eskola 2010, 182). Obwohl die Einheiten der Analyse vom Material zum Vorschein kommen und die frühere Auskunft die Analyse leitet (Tuomi u. Sarajärvi 2013, 96), spielen die Untersuchungsfragen in der kommenden Analyse (s. Kap. 6) eine leitende und dienstfertige Rolle, weil die Analyse in der Reihenfolge der Untersuchungsfrage vorgestellt wird. Die Analyse basiert weiterhin auf didaktischer Argumentation, deren Logik von einzelnen auf die allgemeinen Gedanken richtet (Tuomi u. Sarajärvi 2013, 97), weshalb man am Anfang der Analyse die Theorieverbindungen macht (s. Kap 6.3-6.5) und weshalb man sich am Ende der Analyse auf die allgemeineren Schlussfolgerungen (s. Kap. 6.6) konzentriert.

4.4 Vorgehen der Analyse

Wenn man die Entscheidung darüber getroffen hat, was für Angelegenheiten untersucht werden, sollen das Material Tuomi und Sarajärvi (2013, 92) folgend transkribiert und kodiert werden, was auch in dieser Untersuchung gemacht wurde. Weil Merriam (2009, 174) vorschlägt, dass Gedanken und Spekulationen das Datenmaterial betreffend im Auge behalten werden sollten, wurde jedes Interview zugehört und gelesen, worüber hinaus separate Notizen gemacht wurden, um die wichtigen Stelle und neue Gedanken zu markieren. Danach ging die Analyse mit dem Kodieren des Materials mit Hilfe von Farben weiter, nachdem die kodierten Wörter und Phrasen in drei Tabellen zusammengestellt wurden. Es wurde eine Tabelle für jede Untersuchungsfrage gebraucht und in dieser Arbeit wurde das Material nach den Untersuchungsfragen kodiert, um die darauffolgende Thematisierung zu erleichtern, wobei das Gesagte über die verschiedenen Themen mehr betont wird (Tuomi u. Sarajärvi 2013, 93).

Bevor die Thematisierung des Materials anfangen kann, soll man sich allerdings daran denken, ob man in der Analyse Ähnlichkeiten oder Verschiedenheiten betonen will (Tuomi u. Sarajärvi 2013, 93). In dieser Analyse repräsentieren die Themen für die erste und zweite Untersuchungsfrage die am meisten betonten Angelegenheiten der Lehrer. Weil die Untersuchungsfrage 3 allerdings problematisch für die meisten Deutschlehrer war, werden die Ergebnisse der zwei Interviews im Zusammenhang mit dieser Frage besonders hervorgehoben, weil sie am meisten Ideen für Angstbehandlung bieten.

5 ERGEBNISSE

Als nächstes werden die Ergebnisse der Interviews vorgestellt. Die gefundenen Themen für jede Untersuchungsfrage werden nacheinander diskutiert und die Reihenfolge der Themen stellt die Betonung der Themen in den Interviews dar. Das heißt, dass das am meisten hervorgehobene Thema der Lehrer zuerst diskutiert wird, wonach die Themen vorgestellt werden, die weniger betont wurden, aber die trotzdem aus den Interviews deutlich hervorgehen. Diese Verfahrensweise wurde für die Darstellung der Ergebnisse gewählt, weil einige Themen der Lehrer erheblich mehr betont wurden als die anderen. Anzumerken ist allerdings, dass die Reihenfolge nicht dafür ausspricht, wie wichtig jedes Thema hinsichtlich der Angstverringerung im Vergleich zu anderen Themen ist. Die zusammenfassende Figur 3 (S. 88) wird erst am Anfang der Diskussion (s. Kap. 6.2) vorgestellt, weil da die Verbindung zwischen Ergebnissen genauer diskutiert werden kann. Die Beispiele der Ergebnisse, auf die später in der Diskussion (s. Kap. 6) verwiesen wird, werden in diesem Kapitel nummeriert und fett markiert, um das Lesen der Diskussion zu erleichtern.

5.1 Ängstliche Situationen im Deutschunterricht

Die erste Untersuchungsfrage⁶ beschäftigte sich damit, ob die Angst in bestimmten Situationen des Deutschunterrichts hervorgerufen wird. Als Ergebnis wurde drei Situationen voneinander getrennt, in denen die Lehrer die Angst ihrer Schüler beobachtet hatten. Die Situationen bzw. Themen umfassen allerlei Testsituationen, fremdsprachliche Kommunikation im Unterricht und die Angst vor Technologie (s. Figur 3, S. 88), die als nächstes vorgestellt werden. Weil aus den Interviews die Angst in unterschiedlichen Testsituationen stark betont wurde, wurden allerlei Testsituationen unter derselben Kategorie gesammelt.

Das erste Thema besteht aus **unterschiedlichen Testsituationen**, wozu mündliche Klausuren, Vokabelteste, schriftliche Klausuren und mögliche Hörverständnisteile der schriftlichen Klausuren gehören. Zwei von den Deutschlehrern hatten viele Erfahrungen über die mündlichen Klausuren, von denen der erste Lehrer, dessen Schüler sich mit

⁶ Die Fragen 1 und 2 der Interviewstruktur.

Sprachdiplome beschäftigten, hatte die Angst der Schüler im Unterricht häufig beobachtet. Der andere Lehrer, der auch mündliche Klausuren geprüft hatte, konnte die Angst der Schüler in diesen Situationen allerdings nicht klar feststellen (1): „Mullahan on niitä suullisia kokeita siellä kanssa. Tosin en mä oo siellä huomannut sillai niinku... se ei, ei se näy hirveesti päälle.“ (Ich habe auch diese mündlichen Klausuren. Aber ich habe die Angst da nicht... nein. Man kann die Angst der Schüler von oben nicht deutlich bemerken.) Der Lehrer mit Sprachdiplomen hatte allerdings die Angst bemerkt: „Kansainvälinen koe, tämmönen testitilanne, että se on aika kova paikka [--] Joku on sanonu kokeen jälkeen, että ei muistanu sanoja ja jännitti niin paljon [...]“ (Eine internationale Klausur, solch eine Testsituationen ist eine wirklich schwierige Situation. Jemand hat mir nach solch einer Klausur gesagt, dass er wegen der starken Angst die Wörter vergessen hatte.)

Alle Deutschlehrer berichteten jedoch davon, dass im Fremdsprachenunterricht die Vokabelteste und schriftlichen Klausuren ängstliche Situationen für die Schüler sind, obwohl einige Lehrer daran zuert zweifelten, was z. B. folgendermaßen zum Vorschein kam (2): „Kirjallisissahan sitä on aika vaikee nähdä. Jotkut oppilaat sanovat, et he jännittää kokeessa, mut että mä en niinkun oikeen tiedä.“ (Im Falle der schriftlichen Klausuren ist die Angst schwer zu bemerken. Einige Schüler behaupten, dass sie Angst vor der Klausur haben, aber ich weiß das wirklich nicht.) Andere Deutschlehrer gaben trotzdem Beispiele für die Angst in diesen Situationen: „No tietysti se sanakokeissa ilmenee eniten [...] Kyllähän sitä varmaan esiintyy ennen isoaki koetta, mutta sitä ei nyt oikeen siinä kerkee näkemään silleen.“ (Natürlich taucht Angst während der Vokabelteste am meisten auf. Außerdem taucht Angst auch vor einer großen Klausur, aber üblicherweise bin ich zu eilig, die Angst in dieser Situation gut zu bemerken.) Ein einziger Lehrer, der häufig noch einen Hörverständnisteil mit der Klausur einbezieht, hatte die Angst auch während des Zuhörens beobachtet (3): „Kuuntelukokeessa sitte se, että ei kuule sitä. Se menee ihan ohi.“ (In einer Hörverständnisprüfung hört man das Gesagte gar nicht. Das geht einfach vorbei.)

Jedes Interview hob hervor, dass **fremdsprachliche Kommunikation im Unterricht** den Schülern Schwierigkeiten bereitet (4): „Selvästikki miellän itse tän jännittämisen nimenomaan suullisen kielitaidon ongelmaks.“ (Offensichtlich betrachte ich die Angst als Problem der mündlichen Sprachkenntnisse.) Mit der fremdsprachlichen Kommunikation wird hier die Sprache eines Schülers gemeint, die sowohl sein Lehrer

als auch seine Klassenkameraden und die Gäste des Unterrichts hören. Die Situationen, die von einem Schüler fremdsprachliche Kommunikation verlangen, können jedoch dazu führen, dass im Deutschunterricht das Melden der Schüler misslingt (5): „Et jos niille tulee vastaamisvuoro, niin ne menee sit sillai, ettei ne pystykään vastaan ja ne sanoo mielellään, et ohi tai emmä tiä.“ (Falls sie auf eine Frage antworten müssen, dann werden sie plötzlich unfähig, auf die Frage zu antworten, weshalb sie die Frage gerne übergehen oder einfach dem Lehrer „ich weiß nicht“ sagen.) Die mündliche Kommunikation im Deutschunterricht wird auch geschadet, weil am Unterricht viele eifrige Deutschlerner teilnehmen, wobei den Ängstlichen nicht hilft, dass „ungeachtet der Sprache das Zuhören eigener Aussprache sehr Angst-erregend ist.“ (Kielissä ku kielissä se on tosi jännittävää kuunnella, oma ääntäminen.) Es wurde weiterhin erklärt, warum das Zuhören der eigenen Aussprache Probleme herbeiführt: „Ne heti tietää, ketkä on hyviä ääntämään, kellä on sellanen luonteva ääntäminen [...] kun kuitenkin varmaan salaa ihaillaan.“ (Sie wissen sofort, wer Deutsch gut aussprechen kann und wer auch naturgemäß aussprechen kann. Man muss solche Fähigkeit heimlich bewundern.) Damit wird nämlich anscheinend darauf bezogen, dass diese Schüler sich selbst minderwertig bezüglich der Klassenkameraden fühlen, die besser Deutsch aussprechen, was weiterhin dazu führen kann, dass einige Schüler beginnen, sich für ihre fremdsprachliche Kommunikation zu schämen. Der Einfluss der Klassenkameraden auf die fremdsprachliche Kommunikation scheint somit leistungsschadend zu sein, weshalb noch im Folgenden auf die Beobachtungen der anderen Deutschlehrer eingegangen wird.

Die Probleme bei der fremdsprachlichen Kommunikation werden somit auch von Mitschülern genährt, worüber hinaus die Umstände des Unterrichts die Situation ängstlicher machen können: „Oppilaat tulee eri luokilta, ne ei tunne toisiaan, ne pälyilee ja voi olla, että siellä on se, kenekä kaa et oo nyt toimeen tullu ikinä. Et se voi olla vähän haasteellista.“ (Die Schüler sind nicht früher in derselben Klasse gewesen, sie kennen einander nicht und die Schüler sehen sich ängstlich um, und es kann sein, dass gerade der Schüler, mit dem man nie Freunde gewesen ist, nimmt an demselben Unterricht teil. Das kann somit ein bisschen schwierig für die Schüler sein.) Ein Lehrer war allerdings davon überzeugt, dass die Interaktion mit anderen Schülern den Jugendlichen keine Schwierigkeiten bereiten (6): „Mun mielestä nää nuoret on nykyään sellasia, että ne ei niin hirveesti jännitä toisiaan, että niillä on semmonen melko rento ote.“ (Ich finde, dass die Jugendlichen von heute nicht so viel Angst voreinander haben

und dass sie eine ganz lässige Einstellung haben.) Dessen ungeachtet stimmten die meisten Lehrer damit überein, dass die Klassenkameraden die Angst eines Schülers im Deutschunterricht hervorrufen können, weshalb ein Schüler folglich seine Kommunikation in der Fremdsprache verringern kann (7):

Jos joku toinen oppilas on erittäin hyvä siinä kielessä, esims just näissä puhetilanteissa, niin hävetään vähän sitä omaa kielitaitoa, että no määhän en osaa paljoa mitään [...] kyllähän se nyt ku se on ollut Saksassaki [...] tai sillä on äiti tai isä saksalainen [...] et kyllähän toi osaa, että mä oon ihan torvi. Näitä tilanteita tulee.

Wenn ein anderer Schüler die Sprache sehr gut beherrscht und z. B. die Sprechsituationen gut durchkommt, schämt man sich für die eigene Sprachkenntnisse. Man glaubt, dass man gar nichts kann und dass er definitiv kann, weil er Deutschland besucht hat oder weil er eine deutsche Mutter oder einen deutschen Vater hat. Man denkt, dass der andere die Sprache beherrschen muss und dass man selbst ein Idiot ist. Solche Situationen tauchen auf.

Bei der fremdsprachlichen Kommunikation gibt es nach der Ansicht der Deutschlehrer auch Schüler, die „selbstverständlich Angst vor dem Lehrer haben“ (jännittää tietysti opettajaa), weshalb einige Lerner dem Lehrer ihre Hausaufgaben nicht gerne zeigen wollen oder auf die Fragen des Lehrers nicht auf Deutsch antworten wollen: „Pitäs mennä kartan eteen, ja niin ei ne sano mitään, ne näyttää vaan.“ (Sie sollten etwas auf der Landkarte zeigen, aber sie sagen nichts, weil sie nur den gefragten Platz zeigen.) Aufgrund aller Interviews scheint allerdings, dass die Klassenkameraden und der Lehrer nicht die einzigen Menschen sind, die die Angst der Schüler hervorrufen können, weil sich die Schüler auch vor Gästen des Deutschunterrichts fürchten (8): „No aina, jos tulee jostain ulkomaalaisia. [--] niin niitä ne jännittää. Sit he ovat puhuneet englantia heidän kanssaan, saksan kielen taito on niin pieni.“ (Immer wenn wir ausländischer Besuch haben, haben Schüler Angst vor ihnen. Dann haben sie nur Englisch mit den Gästen gesprochen, weil ihre Deutschkenntnisse zu ungenügend sind.) Die meisten Lehrer scheinen somit festzustellen, dass die fremdsprachliche Kommunikation vor dem Lehrer, Mitschülern und Gästen im Deutschunterricht problematisch für die Jugendlichen ist.

Was aus zwei Interviews hervorkam, ist die **Angst der Schüler vor Technologie**, was sichtbar wird, wenn ein Schüler gleichzeitig sowohl irgendein elektronisches Gerät anwenden muss als auch wenn er im Fokus der Aufmerksamkeit der Mitmenschen ist. Ein Lehrer nämlich berichtete, dass er auch Fernunterricht hat, was seiner Ansicht einen ganz neuen Aspekt zur Angst bringt (9): „Kato ko ollaan telkkarissa, et niinku meidän oppilaat näkyy telkkarissa sit siellä päässä ja sit sieltä näytetään taas meillä [--] Oltiin niinku ainoastaan telkkarin ja mikrofonin kautta yhteydessä, et kyllähän se nyt vähän

jännitti.” (Weil wir im Fernsehen sind, kann dort die andere Klasse meine Schüler im Fernsehen sehen und dann sehen wir hier die andere Klasse. Wir haben also mit der anderen Klasse nur über Kamera und über Mikrofon kommuniziert, was sicherlich Angst hervorrufend war.) Der andere Lehrer bestätigt seine Auffassung, weil er die Angst mit der Verwendung der Kamera zusammenhängt: „Semmoset tilanteet tietysti, että jos tuodaan kamera luokkaan.“ (Solche Situationen natürlich, in denen der Lehrer eine Kamera ins Klassenzimmer mitbringt.) Die Angst ist außerdem nach ihrer Meinung in diesen Situationen auch relativ leicht zu beobachten: „Kyllä siinä oli alussa sitä ihan selvästi. (Am Anfang habe ich sie [= die Angst - EN] der Schüler sofort beobachtet.) Ein anderer Lehrer berichtete wiederum, was ein Schüler zur Verwendung einer Kamera im Unterricht gesagt hatte (10): „Jos tuot kameran tunnille, niin en varmasti tee mitään töitä.“ (Wenn du eine Kamera ins Klassenzimmer mitbringst, mache ich dann keine Aufgaben mehr.) Die Angst eines Schülers vor Technologie scheint somit hervorgerufen werden, wenn er gleichzeitig mit der Verwendung der elektronischen Geräte und mit seinem eigenen Auftreten z. B. vor der Klasse ringt, was somit verursacht, dass der Schüler der Bewertung der Mitmenschen ausgesetzt wird. Weil ein Klassenzimmer heute anders als vor zehn Jahren aussieht, betonte ein Lehrer die Möglichkeit, dass gerade die neue Technologie einen Schüler in Angst bringen kann, was hinsichtlich des Auftretens in einer Situation, in der ein Schüler im Fokus der Aufmerksamkeit liegt, schädlich sein könnte (11):

Musta on ihan näissä luokissaki, koska saattaa olla erilaisia näitä nykyajan härveleitä [...] Meillä on tietokoneet, meillä on iPadit, ja nyt on iPadit käytössä lukiossa, niin niillä kato voi tehdä vaikka minkä näköstä, ottaa nauhalle ja niitä äänittää ja tällai näin ja tehdä elokuvia. Ja niin tää tekniikka on niin paljon muuttunut, mutta että oppilaan täytyy tietää, että miten kaikki toimii, sekin on yks osa.

Heute gibt es nach meiner Meinung auch unterschiedliche Geräte in Klassenzimmern. Wir haben Laptops und iPads und in der gymnasialen Oberstufe werden heute die iPads ständig angewendet, weil man mit diesen iPads alles Mögliche machen kann. Man kann z. B. etwas auf Video aufnehmen und das denn vertonen und auf diese Weise ein Film machen. Die Technologie hat so viel geändert, aber ein Schüler muss Bescheid wissen, wie alles funktioniert. Dieser Aspekt ist auch ein Teil.

5.2 Einflüsse der Angst auf die Schüler

Das vorliegende Unterkapitel diskutiert die Ergebnisse für die zweite Untersuchungsfrage⁷. Als Ergebnis wurde sowohl für die Unterfrage 2a als auch für die Unterfrage 2b drei Themen gefunden, die auch in der Figur 3 (S. 88) zu sehen sind.

⁷ Die Fragen 3-7 der Interviewstruktur.

5.2.1 Änderungen im Verhalten

Die Untersuchungsfrage 2a erforschte, ob die Lehrer den Einfluss der Angst Einfluss auf das Schülerverhalten bewiesen haben und ob die Lehrer mögliche Veränderungen in ihrem Verhalten bemerkt haben. Aus den Interviews stellte sich heraus, dass die meisten Lehrer irgendeine Veränderungen beobachtet hatten, aber trotzdem war die Erkennung der Veränderungen nicht einfach für alle Deutschlehrer (12): „Mm... no ei. En mää. En mää. Mää en ehkä pysty vastaan tohon. En mä, en mä ossaa sannoo.“ (Ähm...nein. Ich kann nicht...nein. Ich kann nicht darauf antworten. Nein, ich weiß nicht.) Aufgrund der Interviews wurden allerdings drei Themen für die Untersuchungsfrage 2a gefunden, weshalb nächstens in die Nervosität der Schüler, in die Vermeidung der ängstlichen Situation und in die Minimalisierung der Kommunikation eingegangen wird.

Aus jedem Interview trat sich hervor, dass Angst **die Nervosität der Schüler** nährt. Am häufigsten hatten alle Lehrer die Angst bei denjenigen Schülern beobachtet, die wegen ihrer Angst erröteten oder sich nervös verhielten (13): „Posket rupee vähän hehkumaan tai sitten jotain niinku ulkoisesti huomaa, hermostuu tai paperit tippuu käsistä.“ (Die Wangen werden ein bisschen rot oder man sieht beim Ängstlichen andere äußerliche Veränderungen. Man wird nervös oder lässt die Papiere auf dem Boden fallen.) Zusätzlich ist es möglich, dass ein ängstlicher Schüler verschiedene in der Schule gebrauchte Gegenstände oder wichtige Daten vergisst, was z. B. zum Verlust des eigenen USB-Speichersticks oder zum Vergessen des Vokabeltests führen kann, obwohl der verlorene USB-Speicherstick im Rucksack wäre und der Termin für das Vokabeltest schon seit langem festgelegt worden ist (14): „Ollaan niinku niin hermostuneita, että ei tiedetä, missä omat tavarat on. Se on hyvin yleistä ollu.“ (Man ist so nervös, dass man nicht daran erinnern kann, wo man seine Schulzubehöre gestellt hat. Das geschieht sehr häufig.) Was die meisten Lehrer auch bemerkt hatten, ist die gekünstelte Eile der Ängstlichen. Ein Schüler kann z. B. vorgeben, dass er gerade etwas Wichtiges zu tun hat, weshalb der Lehrer den Schüler in Ruhe lassen muss:

Voi olla semmonen et ne rupee hirveesti jotain papereita niinku räpläämään, ku jotain pitäs käyä, niillä on et et anteeks ope mulla on tässä joku oma juttu mukamas kesken, että älä vaan multa niinku kysy tätä asiaa...

Es kann sein, dass Schüler hastig an ihren Papieren herumfummeln, wenn wir im Unterricht etwas durchgehen müssen. Sie entschuldigen sich bei mir, dass sie angeblich jetzt etwas zu tun haben, weshalb ich sie auf keinen Fall diese Sache nicht fragen darf.

Die Nervosität der Schüler ist in den Situationen auch erkennbar, in denen der Schüler entweder von Lehrer oder von Klassenkameraden einschätzt wird. Ein Lehrer gab ein Beispiel dafür, wie ein Schüler vor einer großen Klausur die richtige Klasse nicht finden konnte (15): „Jos oppilas tulee tuolta toisesta käytävän päästä siihen testitilanteeseen, niin törmäilee täällä käytävillä ja etsii sitä luokkaa, vaikka on käyty katsomassa, että minkälainen se on se luokka.” (Falls ein Schüler sich den Klassenraum am Ende eines anderen Gangs annähert, kann er hier an die Wände des Gangs stoßen, wenn er den richtigen Raum sucht. Das geschieht, egal ob wir den Raum schon früher besucht haben.) Zudem wird die Nervosität der Schüler auch vor einer Klausur oder vor einem Vokabeltest hervorgerufen (16): „Vaikka kokeen alussa. Nehän on ihan niinku tärinöissään.“ (Beispielsweise am Anfang einer Klausur zittern sie die ganze Zeit.) Außerdem erzählten viele Lehrer, wie ihre Schüler in letzter Minute vor dem Beginn einer schriftlichen Klausur fleißig lasen, um die Klausur zu bestehen. Solche Nervosität kann, nach der Ansicht eines Lehrers, allerdings auch im Unterricht zu Schwierigkeiten beim Entscheiden führen (17): „Varsinkin, jos on joku kirjallinen tuotos, et ei pääse alkuun siinä, et kestää kauan.“ (Besonders, wenn es sich um eine schriftliche Aufgabe handelt, kann es schwierig und zeitnehmend sein, mit dem Schreiben anzufangen.) Einige Lehrer behaupteten jedoch, dass die Perfektionisten immer unter Angst leiden würden, „egal wie viel sie lesen.“ (Lukee ne miten paljon tahansa.)

Wenn Freizeitbeschäftigungen oder internationale Schulprojekte hohe Anforderungen an die Jugendlichen stellen, wird es nach der Ansicht der Deutschlehrer für die Schüler wieder schwierig, ihre Nerven zu behalten. Die Hälfte der Lehrer präziserte, was für Gefühle die Schüler in diesen Fällen im Unterricht zeigen können. Die Schüler können verzweifelt und aggressiv sein, weshalb sie auch mit den Schulaufgaben aufgeben wollen (18): „Täysi epätoivo, et ei tästä tuu yhtään mitään, mä jään pois. Semmost lievää agressiivisuuttakin niinku tavallaan, mä laskisin sen jännittämisen piikkiin, et sit tulee semmosta heittoa suullista, siis sanallista.” (Die völlige Verzweiflung, dass daraus nichts wird und dass ich aufgeben muss. Manchmal taucht auch gelinde Aggressivität in einer bestimmten Weise auf, was ich am liebsten mit Angst zusammenhänge und was dann den mündlichen, also den wörtlichen Widerstand verursacht.) Ein anderer Lehrer formulierte, dass ein Schüler glaubt, dass sein Lehrer ihn in Ruhe lässt, falls er ihm die folgende Nachricht mitteilt: „Vähän semmonen, et älä nyt vaan tuu tähän, et sillä tavalla, et anna mun olla.“ (Es ist ein bisschen so, dass du hier nicht kommen darfst, so geht es, dass lass mich in Ruhe sein.) Es kann auch sein, dass „ein Schüler weint [--]

Ein Schüler ist heute nämlich so viel belastet im Gymnasium [--], dass er nicht mehr die Arbeitslast aushält.“ (Menee itkuksi [--] Oppilaalla on lukiossaki niin hirvee työmäärä [--] että ei jakseta.) Die Nervosität einiger Schüler kann im schlimmsten Fall jedoch ernsthaft werden: **(19)**: „No se on tää ehkä tosi ääripää, et se saa paniikkikohtauksen.“ (Dass man eine Panikattacke erleidet, stellt vielleicht das äußerste Ende dar.) Was nach der Ansicht der Deutschlehrer jedoch am üblichsten ist, ist die Neigung der Jugendlichen, in Tränen auszubrechen.

Die zweite Veränderung im Verhalten soll als **Vermeidung der ängstlichen Situation** betrachtet werden. Abgesehen von einem Lehrer hatten nämlich alle anderen Lehrer das Vermeidungsverhalten der ängstlichen Schüler im Unterricht entdeckt und die Vermeidung wurde sowohl in kommunikativen Situationen des Unterrichts als auch vor prüfenden Situationen des Unterrichts beobachtet. Erstens kann ein Schüler die Kommunikation mit dem Lehrer vermeiden, was nicht nur ein Lehrer folgendermaßen kommentierte: „Wenn ein Schüler ängstlich ist, meldet sich er üblicherweise nicht.“ (Jos oppilas jännittää, niin eihän se yleensä viittaa.) Weiterhin kann es sein, dass ein Schüler **(20)** „einfach verweigert, die Antwort laut zu sagen.“ (Kieltäytyy sitte sanomasta vastausta.) Das könnte wiederum die andere Beobachtung eines Deutschlehreres erklären. Sie war der Meinung, **(21)** „dass ein Schüler so ängstlich sein kann, dass er nicht den Mut hat, den Lehrer allein um Rat zu fragen, weshalb die Schüler häufig nach etwas zu zweit fragen.“ (Että ne ei uskalla tulla yksin kysymään jotain asiaa, et ne tulee kahestaan). Vor einer prüfenden Situation, wie vor einer Klausur, ist es sogar möglich, dass ein Schüler einfach aufgibt und nach Hause geht **(22)**: „Ne voi lähtee koulusta siis poisikin ilman syytä ja sitten ku kysytään myöhemmin, niin ne laittaa Wilmaan punasella, et luvaton poissaolo.“ (Sie können einfach nach Hause ohne einen Grund gehen und wenn man sich nach der Erklärung der Abwesenheit erkundigt, kann man schon die rote Markierung in Wilma sehen, was heißt, dass die Abwesenheit unerlaubt war.) Falls die Ängstlichen jedoch in der Schule bleiben, können sie vor einer mündlichen Vortrag das Folgende feststellen **(23)**: „[...] luokan eteen en astu.“ (Ich werde nicht vor der Klasse auftreten.)

Eine andere mögliche Vermeidung kann im Form der Nachlässigkeit auftauchen, was heißt, dass ein Ängstlicher die Bedeutung der Aufgaben und der Klausuren übersieht **(24)**: „Joskus semmosta välinpitämättömyyttä, et no en mäa nyt tiiä, ei sillä oo väliä“ (Manchmal taucht die Nachlässigkeit auf so auf, dass ich weiß nicht und das keine Rolle

spielt.) Was weiterhin als Nachlässigkeit und Vermeidung einer ängstlichen Situation betrachtet werden könnte, ist die andauernde Konversation mit einem Klassenkameraden, „die ein wenig störend ist, weil sie nicht zuhören.“ (Joka on vähän häiritsevää, ei kuuntele.) Solche Schüler wurden allerdings in folgender Art beschrieben: „Varsinkin, jos on tämmönen jännittäjätyyppi, niin nehän on just sellasia kukaan ei sanonu mulle´ tyypejä, niinku tiiätkö?“ (Wenn es um einen Typ geht, der üblicherweise ängstlich ist, behauptet er häufig, dass niemand mir darüber gesagt hat. Verstehst du, was ich damit meine?) Diese Schüler scheinen nach der Ansicht vieler Deutschlehrer auch die Angst in einigen Fällen auszunutzen, damit sie einer ängstlichen Situation entkommen würden. Ein Schüler kann z. B. behaupten, dass er den Vokabeltest vergessen hat, obwohl das nicht stimmt. Die Vermeidung geht somit in Erfüllung, wenn der Schüler dem Lehrer lügt (25): „Mut kyllä saksassaki on sitä, että oi ihan unohdin, että oli sanakoe! Että voinko tehdä seuraavalla tunnilla?“ Että kyllä sitä on oikeastaan aika paljon” (Im Deutschunterricht taucht häufig auf, dass man folgendermaßen sagt: ”Oh nein! Ich habe den Vokabeltest von heute völlig vergessen, aber könnte ich ihn in der nächsten Stunde machen?“ Das geschieht eigentlich ganz häufig.) Andere Lehrer stimmen damit überein und ein Lehrer gab noch ein Beispiel dafür, wie ein Schüler versuchen kann, den Test zu verschieben (26): „Hei voinks mä siirtää sen, ku en mä ookkaan lukenu tarpeeks...“ (Hey! Könnte ich den Vokabeltest trotzdem verschieben? Ich finde, dass ich habe nicht genug geübt habe...)

Nach der Ansicht aller Lehrer versuchen die Ängstlichen, ihre Angst durch die **Minimalisierung der Kommunikation** zu lindern, was somit das letzte Thema für die Untersuchungsfrage 2a ist, die nach Änderungen im Lernerverhalten suchte. Die minimale Kommunikation taucht im Deutschunterricht auf verschiedene Weise auf. Die Kommunikation wird z. B. reduziert, falls man in einer Gruppe arbeiten soll (27): „Jos on neljä, niin silloin helpommin joku jää sitten syrjään.“ (Wenn in einer Gruppe vier Personen arbeiten, dann zieht sich jemand leichter aus der Situation zurück.) Das könnte wiederum darauf zurückzuführen sein, dass der Ängstlicher an einer Diskussion nicht gern teilnimmt, falls er nicht mit seinem besten Klassenkameraden arbeiten darf (28): „[...] joillekin yhdelle tai kahdelle voi puhua.“ (Sie können sich nur mit einem Mensch oder mit zwei Menschen unterhalten.) Alle Lehrer waren jedoch damit einverstanden, dass ängstliche Schüler im Allgemeinen schweigsamer sind und sich weniger in der Klasse melden (29): „Kyllä sitä on, sitä viittaamisjännitystä. Et mä nään usein, et joku pikkasen näin nostaa kättä, muttei uskalla kuitenkaan viitata.“ (Ja. Das Antworten auf

die Fragen des Lehrers macht Angst. Ich sehe oft, wie ein Schüler seine Hand ein wenig hebt, der allerdings nicht genug mutig ist, sich offen zu melden.) Die andere Möglichkeit ist, dass solche Schüler (30) „ganz kurz, leise und schnell antworten, damit sie nicht mehr dran wären oder dass sie einfach völlig leise bleiben. (Vastaa ihan lyhyesti, hiljaisesti tai nopeesti, et menis vuoro ohi, tai sit on vaan hiljaa.) Was weiterhin aus einem Interview hervorging, ist die Möglichkeit, dass auch ein redseliger Schüler Angst vor der Kommunikation haben kann, weswegen er auch seine Kommunikation im Deutschunterricht plötzlich reduzieren kann (31): „Ku puhuttiin ihan muista asioista, sillon toi itseään esille, mut sit ku mentiin siihen varsinaiseen asiaan, niinku saksan kielellä puhumiseen tai muuta, niin sitten hän vetäyty.“ (Wenn wir andere Themen behandelten, war er aktiv, aber wenn wir über das wesentliche Thema diskutierten und unsere Sprache von Finnisch ins Deutsche wechselten, zog er sich zurück.)

5.2.2 Änderungen der Leistung

Für die Untersuchungsfrage 2b, die den möglichen Einfluss der Angst genauer auf die schulische Leistung der Deutsch lernenden Jugendlichen untersuchte, wurden auch drei Themen gefunden (s. Figur 3, S. 88). Die gefundenen Themen heben hervor, dass die Angst der Deutschlerner sowohl zur schlechteren mündlichen Leistung als auch zu schlechten Ergebnissen in schriftlichen Klausuren führen kann. Weil die Deutschlehrer über die Möglichkeit der besseren Leistung auch informiert waren, soll das als das letzte Thema diskutiert werden, aber dabei soll man darauf achten, dass das Thema nur die Möglichkeit hervorbringt, worauf in diesem Zusammenhang genauer eingegangen wird.

Dass aus der Angst eine **schlechtere mündliche Leistung** in der Fremdsprache folgen kann, scheint nach der Ansicht der Deutschlehrer die größte Ängerung in der Leistung der Jugendlichen im Deutschunterricht zu sein. Ein Lehrer begründete die Auffassung folgendermaßen (32): „Meidän pitäis niinku muodostaa kokonainen lause täydellisesti ennenku me voidaan se suu avata.“ (Wir sollten zuerst einen perfekten Satz bilden, bevor wir unseren Mund öffnen dürfen.) Infolge dessen sieht aus, dass die Einstellung der Schüler schon ein Grund dafür ist, warum sie das Sprechen in der deutschen Sprache für schwierig halten. Die Leistungschänkung erkennen die Deutschlehrer weiterhin (33): „Et yleensä semmoset vapaamat puhetehtävät ei onnistu.“ (Im

Allgemeinen gelingen die sogenannten freien Sprachübungen nicht.) Dazu ergänzte ein Lehrer jedoch, dass seiner Ansicht nach die redseligen und tüchtigeren Schüler nicht üblicherweise die Ängstlichen repräsentieren, sondern die Ängstlichen werden im Deutschunterricht lieber als **(34)** „schweigsamere Arbeiter“ (hiljaisempi puurtaja) betrachtet. Dessen ungeachtet trat sich aus einem Interview hervor, dass der Einfluss der Angst auf die mündliche Kompetenz der begabten Schüler stärker sein kann, als im Vergleich zu den Schülern, die schlechtere Noten bekommen. Dieser Lehrer hatte das beobachtet, wenn am Deutschunterricht ein Ausländischer teilnahm **(35)**:

Et mä oon huomannu, tämmöset ysin kiitettävät tytöt, jotka niinku yleensä pärjää koulussa ja saa kokeista hyviä numeroita ja sit jos tulee vieras niin ne onki ihan hiljaa. Ei ne osaakaan käyttää sitä kieltä, et sitte nille tulee se jännittäminen ja sitten niitten ilmeestä vähän huomaa, että ne onki, että sitten niin sanotut heikommatki uskaltaa puhua, niin sitten nää niin sanotusti hyvät, niin ne onki ihan vähän ihmeissään ja vähän semmonen pälyilevä ja ehkä vähän semmonen voi ei...

Ich habe beobachtet, dass die Mädchen der neunten Klasse, die in der Schule üblicherweise gut durchkommen und gute Noten bekommen, plötzlich ganz leise sind, wenn wir im Unterricht ausländischer Besuch haben. Sie können die Sprache dennoch nicht und werden ängstlich. Ihr Gesicht erzählt, dass sie ein bisschen... Wenn sie bemerken, dass die sogenannten schwächeren Schüler mutig sind, um zu sprechen, werden die sogenannten guten Schüler überrascht, sehen sich ein bisschen um und vielleicht denken, dass oh nein...

Weitere Folgen der schlechter gewordenen mündlichen Leistung wurden weierhin veranschaulicht. Wenn ein Schüler eine falsche Antwort auf die Frage des Lehrers gibt, wird die mündliche Leistung sofort geschadet **(36)**: „Et joistaki näkee sen, et niinku masentuu siitä [...] ne sit jättää viittaamisen vähäks aikaa ja sit tulee semmonen ’mä en osaa mitään’.” (Man sieht von einigen Schülern, dass sie darüber deprimiert werden und dass sie das Melden für eine bestimmte Zeit lassen, weshalb sie glauben, dass sie gar nichts können.) Aus der Angst kann sich auch ergeben, dass ein Schüler nicht auf die lehrergestellten Fragen überhaupt antwortet oder am Gespräch des Unterrichts nicht teilnimmt, was schon sowohl im Zusammenhang mit der Vermeidung der ängstlichen Situation auftauchte (vgl. Bsp. 20) als auch im Zusammenhang mit der Minimalisierung der Kommunikation (vgl. Bsp. 31). Was allerdings hinter der schlechten mündlichen Leistung stecken könnte, könnte ein Beispiel eines Deutschlehrers verraten, weil sie während der mündlichen Vorträge beobachtet hatte, dass die Jugendlichen ihre Aufmerksamkeit auf unwichtige Angelegenheiten in der Situation lenken. Daher könnte auch die Angst hervorgerufen werden, die schließlich auf die mündliche Leistung negativ beeinflusst **(37)**:

Kyllä sillon, ku pannaan kamera päälle [...] niin sillon se jännitys alkaa olla huipussaan, ja sitä niin kun seurataan ... Että kiinnitetään siihen huomiota, mitenkä käyttäytyy, ja minkä näkönen on. Ihan tämmösi toisarvoisia juttuja; onko mulla hiukset nyt tänä päivänä hyvin ja onko ripset oikein ja minkä väriset vaatteet on päällä...että pitäs niinku aina unohtaa se oma ittensä näissä tilanteissa.

Ja, wenn die Kamera gestartet wird, ist die Angst am höchsten und sie wird gefolgt... Man lenkt die Aufmerksamkeit nur darauf, wie man sich verhält und wie man aussieht. Solche sekundäre Sachen. Die Schüler bewundern, ob sie ihr Haar gekämmt haben, wie ihre Flimmerhärchen aussehen und was für Kleidungen sie heute haben. Aber wir sollten uns in diesen Situationen nicht auf uns konzentrieren.

Falls jemand von den Ängstlichen allerdings ermutigt ist, um vor der Klasse zu sprechen, hatten die Lehrer den negativen Einfluss auf das Sprechen bemerkt **(38)**: „No sit se on sitä muminaa sieltä eestä ettei kuule mitään ja paperit on tässä nenän eessä ja sit luetaan siitä et pöllöllööö hirveellä vauhdilla ja ei kukaan mitään selvää saa.” (Dann ähnelt das Sprechen dem Gemurmel vor der Klasse, weshalb niemand hört, was gesagt wird. Die Papiere sind vor der Nase gestellt und man liest den Text mit einem schrecklichen Tempo und niemand versteht, was gesagt wird.) Weiterhin deuteten die Lehrer auf die Einflüsse der Angst auf die kognitiven Prozesse des Menschen hin. Beispielsweise hatten sie beobachtet, dass die ängstlichen Schüler häufig einen leeren Kopf haben und dass ihnen die Erinnerung der verschiedenen Wörter Schwierigkeiten bereitet, weswegen die Schüler tendieren, Wörter miteinander zu mischen **(39)**: „Oppilaalla tulee mustia aukkoja ja ihan tämmösiä, että tuota saattaa rueta änkyyttämään ja sanat menee niinku ihan sekasi.“ (Ein Schüler kann unter schwarzen Löchern leiden und er kann plötzlich stottern oder seine Wörter miteinander mischen.) Ein Lehrer beschrieb weiterhin, dass bei Ängstlichen sogar Überkontrollierung zu sehen ist, weil sie sich darum Sorgen machen, ob sie alles richtig auf Deutsch sagen können **(40)**: „Jännittää sitä, että saanko mä sanottua sen oikein ja mitä mun nyt piti sanoa, sit se menee niinku ylikontrollin puolelle tää homma.“ (Man hat Angst davor, ob man alles richtig sagen kann und ob man sich erinnern kann, was man überhaupt sagen will, woraus die Überkontrollierung folgt.) Diese Beobachtung könnte somit als Folge des negativen Einflusses der Angst auf die kognitiven Prozesse bezeichnet werden, wie auch das folgende Beispiel **(41)**:

Ja saattaa olla [...] tämmönen uus tilanne, että tuota ku esimerkiks kerrotaan, että ollaan oltu jossain tuota noin niin pienellä paikka kunnalla saksassa, että oli tämmönen oppilas vaikka ja sit jos mä kysyin vaikka, että missä osavaltiossa se oli, niin sit tuntuu, että koko esitelmä menee pilalle ku ei tiääkkään, että mikä se oli se paikka.

Es kann sein, dass ein mündlicher Vortrag durchaus schiefgeht, wenn ich während des Vortags nach dem Name des Bundeslands frage, in dessen Stad der Schüler früher gewesen ist. Mir kommt vor, dass der ganze Vortrag somit verdorben ist, wenn der Schüler den Platz nicht kennt.

Was allerdings für die Schüler, deren mündliche Leistung wegen der Angst schlechter geworden ist, förderlich ist, ist die Möglichkeit, seine niedrige Leistung z. B. in der schriftlichen Klausur niedrige Leistung zu kompensieren **(42)**: „Sitten ne taas pystyy toisaalta jossain toisessa tilanteessa petraamaan niitä juttui.“ (Sie können diese Sachen

andererseits in anderen Situationen verbessern.) Die Kompensation wird auch von Bedeutung, falls die Jugendlichen wegen der Angst vor einer mündlichen Klausur nicht zur Schule kommen können, was auch ein Deutschlehrer beobachtet hatte (43):

Saattaa olla semmosiaki tilanteita, että oppilas ei niinku tule siihen kokeeseen [...] että oppilas ei oo nukkunu koko yönä ja on ollu niin väsyny, että ei oo pystyny tulemaan siihen kokeeseen. Hän on jännittänyt niin paljon.

Solche Situationen kann auch auftauchen, dass ein Schüler an der Klausur nicht teilnimmt, weil er die ganze Nacht wach blieb und so müde war, dass er nicht zur Schule kommen konnte, um die Klausur zu machen. Er hatte so viel Angst gehabt.

Obwohl die meisten Lehrer damit übereinstimmen, dass die Angst am leichtesten die mündliche Leistung der Jugendlichen stört, sind die Fehler, nach der Ansicht eines Lehrers, in einer schriftlichen Klausur leichter zu erkennen als in einer mündlichen Situation, weswegen **schlechte Klausurergebnisse** in schriftlichen Klausuren das zweite Thema bzw. eine Veränderung in der Leistung der Jugendlichen darstellen. Ein Lehrer kommentierte weiterhin, wie die Leistung der Schüler zu charakterisieren ist (44): „Onhan siis semmosta, siis niinku huomaa, et joku alisuoriutuu tai muuta [...] En mä tiedä, onko sitä niin hirveen usein. Siis niinku tavallaan, miten tunnilla käyttäytyy ja tunnilla osaa ja muuta, niin tuntuu et se ei oo, niinku et se on parempaa ku mitä sitten kokeessa laittanu paperille.” (Man kann auch bemerken, dass jemand die Schule nicht bewältigen kann. Ich weiß nicht, ob das so oft auftaucht. Wie man jedoch sich im Unterricht verhält und die Aufgaben macht, zeigt sich allerdings besser zu sein als das, was man aufs Papier geschrieben hat.) Ein anderer Lehrer scheint diese Ansicht zu teilen (45): „On suorittanut ihan hyvän tuloksen, mut se ei oo semmonen mihin hän oikeesti niinku pystyis, et se on semmonen riman ylitys vaan.“ (Man hat ein gutes Resultat erzielt, aber es stimmt nicht mit seiner richtigen Kompetenz, weil er nur die Latte überspringt.)

Die Auswirkungen z. B. auf die kognitiven Prozesse der Schüler sind weiterhin erkannt (46): „Vaik oikeesti mä tiän, et se oppilas osaa ne sanat, niin se ei pysty sinne tuottamaan niitä paperille.“ (Obwohl ich Bescheid weiß, dass dieser Schüler die Wörter kennt, kann er die Wörter nicht aufs Papier schreiben.) Das könnte wiederum laut eines Lehrers damit zusammenhängen, dass (47) „Menschen sich selbst besser mündlich ausdrücken können, während man bei den schriftlichen Texten jeden einzigen Fehler sieht.“ (Ihmiset pystyy suullisesti selvästi sanomaan jotain, ku kirjallisesti siin näkyy niinku joka ainut virhe.) Infolge dessen hatte ein anderer Lehrer vielleicht bewiesen, dass Angst sogar die Abiturprüfungen beschädigt (48): „On myös semmonen tyyppi

ollu, että on jännittänyt [...] yo-kirjoituksissa ja on sen takia saanut huonompia tuloksia.“ (Manchmal gab es auch einen Typ, der während der Abiturprüfungen so ängstlich war, dass er daher schließlich weniger Erfolg hatte.) Ein Lehrer, die auch einen auditiven Teil mit ihrer schriftlichen Klausur einberechnet, wusste aus Erfahrung, dass Angst auch das Zuhören verschlechtern kann, was somit die Klausurergebnisse verschlechtert, weil man (49) „während des Hörverständnisteils [...] sie [= die Nachricht - EN] gar nicht hört. Sie geht völlig vorbei.“ (Kuullunymmärtämiskokeessa [...] ei kuule sitä. Se menee ihan ohi.) Somit scheinen die Deutschlehrer damit einverstanden zu sein, dass Angst einen negativen Einfluss auf die schriftlichen Klausuren hat. Falls man zum Schluss die schlechten Klausurergebnisse aus der Lernerperspektive überlegt, soll man die Beobachtung eines Lehreres berücksichtigen, die verriet, dass die Schüler manchmal versuchen, aus ihrer Angst Nutzen zu ziehen, was vielleicht in der Hoffnung einer besseren Note geschieht (50): „Mut joskus tuntuu, ja sitä se on vähän semmonen niinku tekosyy, et koe meni huonosti, ku mä jännitin.“ (Manchmal habe ich das Gefühl, dass Angst auch ein Vorwand für die misslungene Klausur ist.)

Dessen ungeachtet, dass die meisten Lehrer den negativen Einfluss der Angst auf die Leistung beobachtet hatten, können die fördernden Auswirkungen auf die schulische Leistung nicht ausgelassen werden, weil fünf Lehrer die Angst mit besseren Resultaten in schriftlichen und mündlichen Klausuren verbundeten, obwohl nicht alle Lehrer die bessere Leistung mit Hilfe der Beispiele verdeutlichen konnten. Für die Frage 2b soll somit die **Möglichkeit zur besseren schulischen Leistung** als letztes Thema betrachtet werden. Im Allgemeinen bezogen sich die Lehrer darauf, dass das Adrenalin die Leistung der Schüler irgendwie verbessern kann (51): „Ellei sitte huomaa, että niinkun sitä adrenaliinia jos tulee, et jos mä jännitän, ni et ai mä sainkin tän näin hyvin tehtyä. Siis mullaha on tämmöstäkin ollu [...] et jännittämisestä huolimatta meni näin hyvin, että ehkä juuri sen takia.“ (Ich habe auch beobachtet, dass ein Schüler bemerken kann, dass er ungeachtet seiner Angst Erfolg haben kann, falls sein Adrenalin freigesetzt wird. Ich habe also auch dies gehabt, dass man trotz der Angst schafft, was vielleicht gerade das Adrenalin ermöglicht.) Ein anderer Lehrer kommentierte den positiven Einfluss folgendermaßen (52): „[...] ku vähän jännittää, niin se menee paremmin, et ku skarppaa vähän itteensä siinä.“ (Wenn man ein wenig Angst hat und sich selbst ein bisschen zusammennimmt, geht er [= der Vortrag - EN] besser.) Die Möglichkeit zur positiven Leistung war allerdings nicht völlig eindeutig, weil die Deutschlehrer auch an positivem Einfluss zweifelten, weshalb man hier nur über eine Möglichkeit zur besseren

Leistung sprechen darf (53): „Ja eikös sitä niin sanota, et jos jännittää mitä tahansa tämmöstä julkista esiintymistä, niin se menee hyvin?“ (Man sagt, dass öffentliches Auftreten immer besser geht, wenn man davor Angst hat, nicht wahr?) Der einzige Nachweis für die fördernden Auswirkungen der Angst auf die Leistung stellte jedoch dar, wie eine Deutschgruppe mit einem Deutschsprachigen zurechtkam. Das folgende Beispiel steht allerdings in kleinem Widerspruch damit, dass die Schüler Angst vor fremdsprachlichen Gästen haben (vgl. Bsp. 8, S. 61) und dass die Ängstlichen als schweigsame Arbeiter im Unterricht betrachtet werden (vgl. Bsp. 34, S. 67), aber es hebt die Möglichkeit zur besseren mündlichen Leistung im Unterricht hervor. Der Lehrer war nämlich davon beeindruckt, wie seine Schüler sich verhielten, wenn am Unterricht ein deutschsprachiger Austauschschüler teilnahm (54):

Meillä on semmonen vaihtari [...] mä toin sen kouluun ja jätinkin puolet oppilaista hänen [...] kanssa ja menin toiseen luokkaan ja totta kai mä aina välillä kuuntelin, niin mä olin aika häkeltyny, miten reippaasti ne puhukin. Plus sitten ne oppilaat, jotka yleensä oli hiljaisia, niin nehän puhu ihan kauheesti ja ne kyseli ja ne niinku hoksas, sen asian mitä me käytiin, niin mä yllätyin siitä aika lailla.

Wir haben solch einen Austauschschüler. Ich habe ihn in die Schule gebracht und dann habe ich die Hälfte der Schüler allein mit ihm gelassen, während ich in einen anderen Klassenraum gegangen bin. Selbstverständlich habe ich zwischendurch meine Klasse belauscht, aber ich wunderte darüber, wie mutig meine Klasse mit dem Austauschschüler sprechen konnte. Die Schüler, die üblicherweise leise sind, haben viel gesprochen und sie haben ihm viele Fragen gestellt. Sie hatten verstanden, worum es sich dabei handelte und ich war davon ganz überrascht.

5.3 Werkzeuge der Deutschlehrer

Die dritte Untersuchungsfrage⁸ interessierte sich für die Werkzeuge, die die Deutschlehrer für die Angstbehandlung ihrer Lerner im Unterricht umgesetzt hatten. Im Allgemeinen kam diese Frage den meisten Deutschlehrern jedoch problematisch vor (55): “Mä en tiedä, miten mä siihen puuttuisin muuta kun ehkä juttelemalla sen ihmisen kanssa... mm... olen vain opettaja.” (Ich weiß nicht, wie ich mich darin einschalten sollte. Vielleicht könnte ich mit dem Schüler darüber sprechen, aber ich bin nur ein Lehrer.) Daher konnten nur zwei Lehrer begründete Werkzeuge für die Angstverringering ihrer Deutschlerner geben, wogegen die anderen Deutschlehrer in ihrem Unterricht die Angstbehandlung möglicherweise dadurch durchgeführt haben, dass sie sich unbewusst auf die lehrstrategischen Methoden stützten, deren Einfluss auf die Angstreduzierung ihrer Jugendlichen sie nicht befreien können. Die Lehrer hatten somit ihre Unterrichtsweisen anscheinend nicht ursprünglich als Werkzeuge der

⁸ Die Fragen 8-13 der Interviewstruktur.

Angstbehandlung gedacht, aber ihre Methoden scheinen einige Elemente der KVT (vgl. 2.2) zu enthalten, weswegen sie in dieser Untersuchung als Angst verringernd bezeichnet werden können. Ein Lehrer fasste zuerst zusammen, was für Möglichkeiten ein Lehrer im Unterricht hat und was jedes Lehrer beachten sollte (56): „No se opettajan asenne on hyvin tärkeä näissä tilanteissa, että säähän voit opettajana, sullahan on tosi paljon valtaa, ja sä pystyt murskaamaan hyvin paljon. Tekemään pahoja juttuja.” (Die Einstellung eines Lehrers ist sehr wichtig in diesen Situationen. Wegen deiner riesigen Macht hast du im Unterricht die Möglichkeit, so viel zu zerstören. Du kannst also wirklich böse Sachen machen.)

5.3.1 Angstbehandlung in schriftlichen Testsituationen

Aus der Unterfrage 3a, die sich bei Deutschlehrern nach ihren Werkzeugen für die Angstbehandlung in schriftlichen Testsituationen erkundigte, ging hervor, dass die Deutschlehrer die Angst dadurch verringern, dass sie ihre Schüler für verschiedene schriftliche Tests vorbereiten oder dass sie während eines Testes bestimmte Maßnahmen treffen, damit alle Schüler den Test bestehen könnten. Somit wurden zwei Themen gefunden, wovon das erste Thema diese Vorbereitungen für die Testsituation und das zweite die möglichen Sonderanordnungen während der Klausur umfasst.

Bei **Vorbereitungen für die Testsituationen** handelt es sich um die Weisen eines Lehrers, seine Schüler für schriftliche Klausuren oder für Vokabelteste vorzubereiten. Aus allen Interviews trat sich hervor, dass Deutschlehrer ihren Schülern viele Möglichkeiten geben, die Klausur oder den Vokabeltest zu bestehen (57): „[...] heillä on mahdollisuus kerrata paljon, jos he vain tekevät töitä.“ (Sie haben die Möglichkeit, viel zu wiederholen, falls sie sich dafür entscheiden.) Um dies zu ermöglichen, wurden die im Unterricht neulich gelernten Sachgebiete wiederholt, wozu üblicherweise verschiedene Übungen im Klassenzimmer oder im Computersaal gehören. Zudem erwähnten die Deutschlehrer, die wöchentlich Doppelstunden hatten, dass die erste Stunde vor einer schriftlichen Klausur für das Wiederholen aufgespart ist (58): „[...] me kerrataan aina se ensimmäinen tunti kaksoistunnista koetta varten. Sit sillai ainaki jännitys lähtee pois ja tulee varmuutta.” (Falls die Klausur während der Doppelstunden stattfindet, üben wir immer die erste Stunde. Dadurch verschwindet die Angst und die Schüler werden selbstsicherer.) Die Selbstsicherheit wurde auch gestärkt, wenn ein

anderer Lehrer die Aufgaben einer Klausur vorstellte (59): „Jos on iso jaksokoe, niin mä oon joskus näyttäny esimerkiks edellisellä tunnilla kaukaa sen kokeen, että tässä on ne tehtävät [...] tää on se koe.“ (Wenn wir eine große Klausur am Ende der Periode haben, dann habe ich den Schülern manchmal in der letzten Stunde vor der Klausur die Klausur ferne vor der Klasse gezeigt.)

Die Hälfte der Deutschlehrer vertraten die Auffassung, dass sie ihre Schüler im Voraus über die anstehenden Vokabelteste informieren müssen. Ein Lehrer beschrieb, dass er am Anfang jeder Lehrstunde den Zeitplan des Kurses für seine Schüler zeigt, um sicherzustellen, dass sie nicht behaupten könnten, dass sie den Zeitpunkt der Klausur oder des Vokabeltests vergessen haben (60): „[--] mä näytän sen heille ja vannotan, et teidän pitää joka aamu se kattoo. Mä joka päivä näytän sen teille, et jos joku sanoo, et mä en tienny, et tänään on sanakoe, niin sitte kyllä se on eilen tässä näytetty, tai edellisellä kerralla.“ (Ich zeige ihn den Schülern und beschwöre die Schüler, jeden Morgen den Kursplan durchzusehen. Ich zeige den täglich im Unterricht und wenn ein Schüler behauptet, dass er nicht über den Vokabeltest von heute informiert war, kann ich sagen, dass ich gestern oder letztes Mal den Zeitpunkt gezeigt habe.) Dessen ungeachtet gab es auch ein Argument für den anderen Standpunkt (61): „Mä vaan sit sanoin, että semmonen pieni kuuntelu, niin tuota nehän otti sen ihan tynesti vastaan. Mut musta tuntuu, et jos mä olisin ilmoittanut sen niille aikaisemmin, niin ne ois saattanut jännittää sitä vielä enemmän.“ (Ich habe den Schülern nur mitgeteilt, dass wir bald eine kleine Hörverständnisprüfung haben, und sie konnten sich ruhig darauf einstellen. Mir kommt vor, dass meine Schüler ängstlicher gewesen wären, ob ich ihnen früher von der Hörverständnisprüfung berichtet hätte.)

Aus einigen Interviews gingen bestimmte **Sonderanordnungen** hervor, die ein Deutschlehrer während einer Klausur auch treffen kann, um die Situation weniger Angst hervorrufend für die Schüler zu machen. Die Sonderanordnungen umfassen somit die Vorbereitungen, die bei ängstlichen Schülern die Beschäftigung mit der Klausur bzw. mit dem Vokabeltest erleichtern können (62): „Jos on jotain tämmöstä, että tarvii niin kun kirjallisiin enemmän aikaa, niin sitten järjestetään vähän enemmän aikaa. Kymmenen minuuttia sinne tänne, että eihän sen pitäs olla meidän ajasta kiinni [--]“ (Falls man zu schriftlichen Testen mehr Zeit braucht, dann bieten wir den Schülern mehr Zeit an. Zehn Minuten hin und her. Unsere Zeit sollte nicht davon abhängen.) Zusätzlich erlauben einige Lehrer, dass Schüler ihre Vokabelteste auf einen späteren

Zeitpunkt verschieben dürfen, **(63)** „wenn sie die [= die Verschiebung – EN] begründen können.“ (Jos ne osaa sen perustella). Falls die Schüler trotzdem den Test machen wollen, kann ein Deutschlehrer den Sitzplatz der Schüler verändern, die unter starker Angst leiden und mehr Ruhe zum Denken und Arbeiten brauchen, was eine Sonderanordnung darstellen könnte **(64)**:

Sitten oli mulla joskus tosiaan semmonen oppilas, joka sitten joka tavallaan piti eristää muista yksin sinne taakse istumaan, eikä lähelle muita ja siinä niinku sai vähän sitä omaa rauhaa ja sit mahollisesti vielä sen tunnin jälkeen jäi yksin tekemään sitä.

Irgendwann hatte ich solch einen Schüler, den ich hinter der Klasse und weit weg von seinen Klassenkameraden plaziert sollte. So konnte er die Klausur besser in eigener Ruhe machen und er konnte auch manchmal nach der Stunde allein mit der Klausur weitergehen.

Eine weitere Sonderanordnung soll noch hervorgehoben werden, weil sie den Hörverständnisteil einer Klausur betrifft, während dessen die Durchführung der Angstbehandlung problematisch sein könnte, weil der Hörverständnisteil üblicherweise schnell vorbei ist, damit die Schüler mit dem schriftlichen Teil der Klausur sofort anfangen könnten. Aufgrund der Interviews scheint daher, dass die Deutschlehrer den Hörverständnisteil immer am Anfang einer schriftlichen Klausur durchführen **(65)**: „Muutenhan ne opiskelijat etenee niinku omaan tahtiinsa sitte, et se ois hankalaa ottaa jossain siellä keskellä, koska...ehkä. Siis [...] keskeyttää [...] sen tekemisen, ja nyt otetaanpas tähän väliin se kuuntelu, en mä. Se on aina ollu aluss, joo.“ (Anders können die Schüler in ihrem eigenen Tempo voranschreiten, weil der Hörverständnisteil in der Mitte der Klausur schwierig durchzuführen wäre, weil...vielleicht. Das würde die Beschäftigung mit anderen Aufgaben unterbreche, ich habe nicht... Die Hörverständnisprüfung steht immer am Anfang. So ist es.) Trotzdem war ein Lehrer nicht damit einverstanden und die Sonderanordnung für den Hörverständnisteil einer Klausur könnte auf folgende Weise getroffen werden **(66)**:

Ennen koettahan mä nään ku ne on aivan siis sillai tällee näin (rummuttaa pöytään) ja ne ei niinku jos mä selitän siitä kokeesta tai nii eihän ne kuuntele niinku mitään ne on aivan täpinöissään ja sitten mä sanonki aina hyvin usein kokeen alussa, et se eka tehtävä on se kuuntelutehtävä, että me ei tehdä tätä nyt, aloitatte sen kokeen rauhassa ja kun te ootte vähän rauhottunut (heh) tasaantunut ja jännitys on mennyt ohi, niin sitten otetaan se kuuntelutehtävä..muuten se menee ihan...hukkaan.

Vor einer Klausur sehe ich, wie sich die Schüler auf diese Weise verhalten (trommelt auf dem Tisch) und gar nichts hören, wenn ich etwas über die Klausur berichte. Sie sind völlig nervös, weswegen ich oft am Anfang einer Klausur sage, dass wir nicht mit der ersten Aufgabe anfangen, die also der Hörverständnisteil ist, bevor ihr mit der Klausur in aller Ruhe begonnen habt. Wenn ihr euch beruhigt habt (haha) und wenn eure Angst vorbei ist, dann machen wir den Hörverständnisteil, sonst ist er völlig...nutzlos.

5.3.2 Angstreduzierung der mündlichen Vorträge

Für die Unterfrage 3b, die die Angstbehandlung während der mündlichen Vorträge untersuchte, wurden drei Themen gefunden. Die Themen umfassen ein Gespräch über über das Auftreten vor anderen, praktische Mittel der Lehrer und die Paarbeit. Die praktischen Mittel bestehen hauptsächlich aus einzelnen Werkzeugen, die ein paar Deutschlehrer im Unterricht durchführen. Was somit zu beachten ist, ist der Ursprung der praktischen Mittel, weshalb in diesem Zusammenhang nicht über gemeinsame Mittel aller Lehrer gesprochen werden kann. Warum die praktischen Mittel nicht ausgelassen werden konnten, ist damit zu begründen, dass sie nützliche Hinweise für die Angstreduzierung der Jugendlichen in mündlichen Situationen geben. Was für die Durchführung der allen als nächstes vorgestellten Werkzeuge jedoch entscheidend ist, fasst ein Deutschlehrer folgendermaßen zusammen (67): „Ne on hyvin pieniä asioita, mutta siitä tulee se hyvä kokonaisuus, mikä on mun mielestä tärkeää.“ (Die sind sehr kleine Sachen, was man im Unterricht machen kann, aber daraus ergibt sich eine gute Gesamtheit, was ich wichtig finde.) Auf die gefundenen Themen wird somit im Folgenden eingegangen.

Abgesehen von einem Lehrer wurde **ein Gespräch über das Auftreten vor anderen** als ein Werkzeug im Falle der mündlichen Vorträge betrachtet, obwohl scheint, dass hinsichtlich der Angst nur zwei Lehrer die Bedeutung dieses Gesprächs deutlich für die Angstbehandlung der Jugendlichen im Deutschunterricht begreifen konnten. Mit dem Gespräch ist jedenfalls eine Diskussion zwischen Lehrer und Schülern gemeint, das während des Unterrichts stattfindet und dessen Ziel ist, den Schülern beizubringen, was allgemein zum Halten eines mündlichen Vortrags und was hinsichtlich der Angst zum Auftreten vor anderen gehört. Ein Deutschlehrer veranschaulichte, wie er dies im Unterricht ausführt (68): „Ihan lyhyesti me käytiin sillä tavalla, että mikä se puhe on tai mitä se ei ainakaan oo [...] ja sitten määhjeistin, että tää ei oo äidinkielen puhe, et miestikää mistä te osaattenyt saksaks vaikka kertoo, et se ois sillai teille mukava ja helppo.“ (Wir haben darüber kurz diskutiert, was eine Rede ist und was sie auf keinen Fall ist. Dann habe ich gesagt, dass die Rede nicht in der Muttersprache stattfindet, weshalb ihr überlegen sollt, was ihr auf Deutsch sagen könnt. Die Rede muss nämlich für sie nett und leicht sein.) Nach der Meinung eines anderen Lehrers sollten danach die Kriterien eines guten mündlichen Vortrags diskutiert werden, wonach darüber debattiert

werden muss, ob sie erfüllt wurden und „wie und was verbessert werden sollte.“ (Miten pitäis ja mitä olis parannettavaa.)

Um ein gemeinsames Gespräch über das Auftreten vor anderen zu führen, soll nach der Ansicht der Deutschlehrer die eigene Einstellung zur Angst berücksichtigt werden, damit das Gespräch erfolgreich geführt wurde. Dabei könnte die Angst der Jugendlichen reduziert werden, falls die mündlichen Vorträge die Note der Schüler lieber verbessern als senken, was laut eines Lehrers die Angst der Schüler im Deutschunterricht verringern könnte. Darüber hinaus sollte jeder Lehrer die Jugendlichen daran erinnern, dass „es normal ist, vor solchen neuen Situationen Angst zu haben.“ (On luonnollista jännittää tämmösiä uusia tilanteita.) Ein Gespräch über das Auftreten vor anderen kann allerdings die Angst der Schüler nicht reduzieren, falls die Schüler nicht einsehen können, dass der Lehrer bei der Planung der Vorträge auch die Meinungen der Schüler berücksichtigt. Deshalb betonte ein Lehrer, warum im Fall der mündlichen Vorträge die eigenen Entscheidungen der Lerner von Bedeutung werden **(69)**: „Jos ne kysyy, et minkä pitunen sen pitää olla [...] niin mä oon aina yrittäny sitä sanoo oppilaille, että se mikä on sinun tavoite, millon sä oot tyytyväinen, ettei se tulis niinku ulkoopäin taas se semmonen ohje ja sitte [...] et ois jokainen ite tyytyväinen siihen mihin niinkun...kyky riittää.” (Falls sie fragen, wie lange der Vortrag sein muss, habe ich immer gesagt, dass der Vortrag ihren Zielsetzungen entsprechen soll und dass sie damit zufrieden sein müssen, damit die Anweisungen nicht wieder von oben kommen würden. Jeder Schüler sollte mit ihrer eigenen Fähigkeiten zufrieden sein.) Falls der Lehrer weiterhin einen ängstlichen Schüler daran erinnert, was für Vorteile die Auftretensfähigkeit vor Mitmenschen für die Zukunft hat, kann das Angstniveau genug gesenkt werden, wonach der Schüler zum Auftreten ermutigt werden kann **(70)**:

[...] on sanottu tämmöstäki, että luokan eteen en astu, et sitte täytyy neuvotella ja miettiä, että sitte mä oon yleensä lähteny, että ku sä oot kuitenkin tämmösen kurssin valinnu, että sehän on hirveen hienoo, et sä oot kuitenkin ajatellu tätä suullista asiaa ja näistähän vois olla hyötyä sulle opiskeluissa ja työelämässä. Tällä tavalla niinku yritetään mennä eteenpäin [--] Aina on saatu tehtävät tehtyä, mutta se on vaatinut enemmän opettajalta voimia.

Die Schüler haben mir gesagt, dass sie nicht vor der Klasse auftreten, weshalb man beratschlagen und überlegen muss. Dann habe ich dem Schüler üblicherweise gesagt, dass es wirklich toll ist, dass du diesen Kurs gewählt hast und dass du an die Bedeutung der mündlichen Kompetenz gedacht hast. Dann haben wir über die Vorteile des Kurses für das Studieren und das Arbeitsleben nachgedacht und so soll man versuchen, weiterzugehen. Alle Schüler haben immer ihre Vorträge gehalten, aber dies verlangt nur mehr Kraft von Lehrern.

In allen Interviews wurde die **Paararbeit** eindeutig hervorgehoben (71): „Mä aika paljon suosin just noita tommosia pienryhmäsysteemejä“ (Ich bevorzuge ganz viel das Arbeiten in Kleingruppen). Was jedoch aus den Interviews hervorkam, ist die Unfähigkeit einiger Deutschlehrer, die Paararbeit genauer mit der Angstverringerung der Jugendlichen im Unterricht zusammenzuhängen. Die meisten Lehrer stimmten allerdings damit überein, dass die Schüler ihre Vorträge paarweise vor der Klasse halten dürfen. Ein Deutschlehrer veranschaulichte die Gründe für das Paararbeiten folgendermaßen (72): „Mä en laita ikinä mitään esitelmää tekemään itsestään eteen, se on musta ihan hirveetä. Se on ihan oppilaan nöyryyttämistä, siis semmosta että, et aina pitää olla se tuki mukana.“ (Ich befehle meinen Schülern nie, ihre Vorträge allein zu halten. Ich finde das einfach schrecklich und beschämend für die Schüler. Deshalb muss man immer dabei einen Unterstützer haben.) Den positiven Einfluss des Paararbeitens auf die Leistung hatte auch ein anderer Lehrer beobachtet (73): „Kahdestaan pidetyt esitelmät [...] on ne niinku selvästi mukavampia oppilaistakin. Sen näkee et ku toiselt loppuu sanat, niin toinen jatkaa ja niin edelleen.“ (Die Vorträge, die zu zweit gehalten werden, sind offensichtlich bequemer für die Schüler. Man kann bemerken, dass wenn ein Schüler nicht mehr zu sagen hat, geht sein Paar mit dem Vortrag weiter.) Ein paar Lehrer präzisierten jedoch, dass das Paar den Vortrag zuerst zu zweit üben sollte, bevor er für die anderen präsentiert werden kann (74): „Sitte ku ne esittää vaikka ekana pienissä ryhmissä sen keskenään, toiselle ryhmälle ja sit ne tulee luokan eteen, niin sitten se ei oo enää niin paha paikka, ku sitä on harjoiteltu useamman kerran.“ (Das Auftreten vor der ganzen Klasse ist nicht mehr so schrecklich, wenn die Vorträge zuerst in Kleingruppen bzw. für eine andere Gruppe gehalten werden, weil die Schüler schon ihren Auftritt mehrmals geübt haben.)

Zur Angstbehandlung der Schüler im Deutschunterricht wurden auch **praktische Mittel** vorgeschlagen, aber wie schon am Anfang dieses Unterkapitels festgestellt, basieren die folgenden Werkzeuge auf den Vorschlägen der zwei Deutschlehrer, obgleich die folgenden Meinungen über das Klassenzimmer auch die Kommentare der anderen Lehrer berücksichtigen. Man kann allerdings nicht bescheid wissen, was der wahre Grund für die Durchführung der folgenden Mittel ist. Es kann sein, dass die Lehrer die Mittel wegen deren geglaubten Angstverringerung verfolgen oder dass sie die Mittel einfach als effektive Lehrstrategie im Deutschunterricht betrachten, weswegen sie die Mittel ursprünglich mit Deutschunterricht einbezogen. Das nächste Beispiel spiegelt somit die Unsicherheit der anderen Lehrer wider (75): "Menetelmänä tuntuu, et sulla on

joku semmonen kasvatustieteellinen tämmönen...hyvin perusteltu.“ (Ich kann mir vorstellen, dass du solch eine pädagogische Methode hast, die gut begründet ist.) Demnach werden besonders die Mittel der zwei Lehrer, die also begründete Mittel zur Angstbehandlung der Jugendlichen verbieten konnten, im Folgenden vorgestellt.

Erstens wurde betont, dass Jugendliche einfach viele mündliche Vorträge im Deutschunterricht halten sollten, weswegen (76) „sie sich an das natürliche Auftreten gewöhnen würden.“ (Tottus siihen luonnolliseen esiintymiseen.) Um dies zu erreichen, sollten die Schüler vom Klassenzimmer weggebracht werden. Obwohl viele Lehrer erwähnten, dass einige Lehrstunden im Computersaal stattfinden, ging ein Lehrer mit seinen Ideen weiter. Er beschrieb, wie er im Frühjahr nach draußen mit seinen Schüler ging, um Deutsch mit Hilfe der Natur zu lehren. Zusätzlich hatte diese Klasse eine Pizzeria besucht, wo (77) „jeder Schüler seine eigene Pizzabestellung [...] auf Deutsch machen musste.“ (Jokaisen oppilaan piti tehdä oma tilaus [...] saksaksi.) Warum er die Schüler vom Klassenraum wegbrachte, begründete er danach folgendermaßen (78): „Ensinnäkin se luokka on semmonen, et sinne mennään ja ollaan näin (näyttää jäykältä) ja kai se nyt ahistaa ketä tahansa [--] Se esittäminenkään ei ole niinku niin pelottavaa tuolla ulkona.“ (Man muss immer in den Klassenraum gehen und so sein (sieht steif aus). Das muss wen auch immer beängstigen. Die Vorträge, die im Freien gehalten sind, sind allerdings nicht so erschreckend.) Falls es jedoch nicht möglich ist, während des Unterrichts an die frische Luft zu gehen, um die mündlichen Vorträge da zu halten, können Jugendliche ihre Vorträge auch für den Lehrer in der Pause vorlesen. Die Folge wurde wiederum auf folgende Weise formuliert (79): „Sit se ei oookaan niin pelottavaa siinä luokassa, et nauraako joku [...]“ (Dann ist es nicht mehr so furchtbar in der Klasse, falls jemand lacht [...])

Die praktischen Mittel des anderen Deutschlehrers berücksichtigen nicht nur die traditionellen mündlichen Vorträge, sondern auch die mündlichen Klausursituationen, an die die Jugendlichen anstoßen, wenn sie versuchen, ein deutsches Sprachdiplom zu bekommen. Wenn die Schüler den mündlichen Teil des Sprachdiploms bestehen müssen, könnte ihr Lehrer schon im Voraus diese Situation erleichtern und besonders die Angst der Jugendlichen vor Technologie (vgl. 5.1, S. 61-62) berücksichtigen (80): „Luokkatilatki pitäs käydä kattomassa ja minkälaiset laitteet siellä on, että oppilas niinku tietää sen. Että ne on niin jännittäviä tilanteita [--] Tää tekniikka on niin paljon muuttunut, että oppilaan täytyy tietää, miten kaikki toimii.“ (Die Schüler sollten das

Klassenzimmer und dessen Geräte sehen und kennenlernen, damit sie davon bewusst wären. Die Situationen sind nämlich immer so spannend und die Technologie von heute hat so viel geändert, dass die Schüler darüber informiert sein müssen, wie alles funktioniert.) Der Lehrer erzählte auch davon, wie er die Angst der Schüler in normalen mündlichen Testsituationen reduziert. Seiner Ansicht sollte der Lehrer einen Augenkontakt mit den Schülern haben, worüber hinaus freundliche Fragen über den Vortrag die Situation weniger ängstlich machen können. Zudem könnte auch ein wenig Entspannung durchgeführt werden (81):

Saattaa olla pientä rentoutusta, ihan semmosia että laitetaan musiikkia, [...] muutama minuutti hengitetään syvään ja [...] otetaan kädet siihen mukaan ja joitain puristetaan ensiksi aivan kauheasti ja sitten työnnetään, et jotain semmosia liikkeitä [...] Jos aattelee, että sä seittämän kahdeksan tuntia istut tämmöessä näin ja yhtäkkiä pitäs lähteä esiintymään tohon, niin ei se ookkaan kovin vahvalla siinä vaiheessa sitte.

Wir können uns ein bisschen entspannen. Es kann sein, dass wir Musik hören, ein paar Minuten tief atmen oder dass wir unsere Hände mitnehmen. Wir können unsere Hand zu einer harten Faust ballen und dann etwas wegstoßen, also solche Bewegungen. Wenn man daran denkt, dass man zuerst sieben oder acht Stunden hier sitzt und dass man plötzlich vor der Klasse auftreten muss, geschieht das nicht so leicht.

5.3.3 Angstreduzierung der Kommunikation

Die Untersuchungsfrage 3c fand heraus, was für Werkzeuge die Deutschlehrer im Unterricht haben, um die Angst ihrer Schüler in Klassenraumkonversationen zu reduzieren. Für dieses Thema wurden drei klare Themen gefunden, die hier als Erlauben der sprachlichen Fehler, Schaffung einer gefahrlosen Atmosphäre im Unterricht und als Bestärkung der Zusammengehörigkeit der Schüler genannt werden.

Dass jedes Interview die Bedeutung des **Erlaubens der sprachlichen Fehler** im Unterricht betonte, ist insbesondere hervorzuheben. Die gewünschte Einstellung der Lehrer zu Fehlern trat sich besonders aus einem Kommentar hervor (82): „Mää en halua olla semmonen tyranni, joka sanoo, että tää on väärin ja punakynällä tosta vaan.“ (Ich will nicht solch ein Tyrann sein, der sagt, dass dies falsch ist und der die Fehler mit einem roten Stift sofort markiert.) Es reicht allerdings nicht, dass die Lehrer eine positive Einstellung zu sprachlichen Fehlern haben, weil auch die Jugendlichen diese positive Einstellung annehmen sollten, wobei die folgende Verfahrensweise eines Lehrers am Anfang eines neuen Deutschkurses helfen könnte (83): „Minä olen opettaja, joka rakastaa virheitä ja kysymyksiä ja sit mä perustelen, miks mä rakastan niitä.“ (Ich bin ein Lehrer, der Fehler und Fragen liebt, und dann begründe ich, warum ich sie

liebe.) Zusätzlich kann der Lehrer nachweisen, dass sich auch andere Menschen, wie ein Lehrer, irren können (84): „Kaikki tekee virheitä ja joskus mä teen itekki tahalleen jonku virheen ja sit mä niinku katon vaan, et huomaaks ne mitään. Sit mä sanon kohta et hei ope on kyllä tänään nyt vähän pöllö, että mitäs mä äsken sanoin. Et jokainen niinku voi tehdä virheitä.“ (Alle machen Fehler und manchmal mache ich absichtlich einen Fehler. Dann warte ich darauf, ob die Schüler den Fehler bemerken. Nach einer Weile stelle ich jedoch laut fest, dass ich heute als Lehrer dumm gewesen bin und dann wundere ich mich danach, was ich früher falsch gesagt habe. Jeder von uns Fehler kann also Fehler machen.) Um dies zu erreichen, könnte nach der Ansicht eines Deutschlehrers ein Beispiel über die Fähigkeit eines berühmten Finnen zum Deutschsprechen der gebrauchte Ansporn zur Kommunikation sein (85): „Katotaan Samu...Haaberko se on? Kuinka hän puhuu saksaa jossain Voice of Germanyssä. Siis miten, et ei sen tarvi olla täydellistä ja silti tulee ymmärretyksi, siis sinne voi englantia heittää väliin.“ (Wir hören an, wie... ist er Samu Haber? Wie er in The Voice of Germany Deutsch spricht, wobei wir darauf achten, dass man nicht perfektes Deutsch sprechen muss, um sprachlich verständlich zu sein. Wir können bei Bedarf auch auf Englisch sprechen.) Somit scheint, dass nach der Ansicht der Deutschlehrer das Erlauben der sprachlichen Fehler hinsichtlich der Angstverringerung in kommunikativen Situationen relevant ist. Eine Idee soll allerdings noch hervorgehoben werden, die die Angst der Jugendlichen besonders gut reduziert hat (86):

Oppilaat jostain syystä tulee aina tunneille, tulee kouluun niin et ne pelkää virheitä. Et niitä jännitetään, et teenks mä virheen, mikä must on täysin nurinkurista, koska niitähän pitää tehdä. Eihän sitä muuten opita ja niin kun just koittakaa että tehkää niitä virheitä, kun meette taulullekin, niin koettakaa vähintään yks virhe laittaa jokaiseen lauseeseen, ettei tuu semmost [--] Tuo must on hirveen kätevää.

Immer wenn die Schüler mit dem Lernen in der Schule beginnen, fürchten sie sich vor Fehlern. Sie haben Angst davor, ob sie einen Fehler machen, was ich total unsinnig finde, weil man einfach Fehler machen muss, sonst lernt man nichts. Deshalb habe ich gesagt, dass ihr Fehler machen müsst, auch wenn ihr an die Tafel etwas schreibt. Versucht euch dann einen Fehler mit jedem Satz einzubeziehen, damit nicht... Ich finde das wirklich praktisch.

Die Deutschlehrer erörtern weiterhin, wie man sich als Lehrer benehmen muss, wenn ein Schüler falsch auf eine Frage antwortet oder wenn ein Schüler während des Lesens beginnt, an seiner Sprache zu zweifeln (87): „Ei siinä mitään, ku mä kerron sitte sen jälkeen, että hienosti luettu ja jos siellä oli joku fataali virhe [...] niin sit mä sanon, että kaikkien on hyvä tietää, miten tämä sana lausutaan [...] Se ei oo hänelle vaan kohdistettu se, et sulla tuli nyt virhe.“ (Das macht nichts, weil ich sofort nach dem Lesen sage, dass der Schüler den Text gut gelesen hat. Wenn es da allerdings einen fatalen Fehler gab, berichte ich dann der ganzen Klasse, wie man das Wort aussprechen

sollte. Somit ist meine Berichtigung nicht auf einen einzelnen Lerner gerichtet.) Wenn der Schüler auf die Frage des Lehrers jedoch nicht antworten kann, obwohl er das Wort hat, sollte der Lehrer nach einem Vorschlag die Situation auf folgende Weise handeln (88): „Et jos huomaa, ettei osaa, niin sit otetaan seuraava, ettei siinä tapahu niinku sen kummempaa, vaikka mä en tiedäkkään. Mut sit koetan tietysti kehua, sit jos tietää.“ (Wenn ich bemerke, dass der Schüler auf die Frage nicht antworten kann, dann gehen wir einfach mit dem nächsten Schüler weiter. Das ist nicht gefährlich, wenn man die Antwort nicht weiß. Falls er allerdings richtig auf meine Frage antwortet, dann preise ich ihn natürlich an.) Zudem kann der Lehrer die Sprache einfach wechseln (89): „Saksan tunnilla varmaan siirryttäis suomeen siinä vaiheessa.“ (Im Deutschunterricht würden wir in diesem Fall vermutlich wieder auf Finnisch sprechen.) Warum die Deutschlehrer die Fehler der Jugendlichen nicht betonen wollen, könnte folgendermaßen zu erklären sein (90): „Mun mielestä se virheiden pelko on muutenkin niin hirvee tuolla taustalla, niin ettei liikaa tuo sitte niitä esille.“ (Ich finde, dass die Angst vor Fehlern so schlimm ist, dass man die Fehler nicht zu viel hervorbringen darf.)

Alle Interviews stellten die Bedeutung einer **gefährlosen Atmosphäre** im Deutschunterricht heraus. Das gewünschte Behalten eines Deutschlehrers wurde z. B. auf folgende Weise zusammengefasst (91): „Ei siinä välttämättä tarvii lisätä paineita tai jännitystä.“ (Im Unterricht braucht man nicht, den Druck auf die Schüler anzusetzen oder die Angst hervorzurufen.) Es scheint allerdings, dass es nicht leicht für alle Deutschlehrer war, den Schlüssel zur Schaffung einer gefährlosen Atmosphäre zu nennen. Trotzdem war es leicht, die gewünschte Atmosphäre des Unterrichts weiter zu beschreiben (92): „Tässä mun työssä pitäis olla se, että ei ois semmosia psykologisia pelkoja tai jännityksiä [--] Oon tehnyt työni semmoiseksi, et ois hyvä ilmapiiri ja hyvä olla ja ku jännitys ois poissa. Semmonen ilmapiiri, et ei tarvis jännittää.“ (Keine psychologische Befürchtungen oder Angstempfindungen sind in meiner Arbeit nicht gebraucht. Ich habe mich danach gestrebt, dass wir eine gute Atmosphäre hätten und dass die Schüler sich bequem und sich nicht ängstlich fühlen würden.) Wie man solch eine Atmosphäre allerdings schafft, konnte dieser Lehrer allerdings nicht genauer erklären. Als nächstes werden jedoch die Hinweise auf eine gefährlose Atmosphäre vorgestellt, die sich aus den Interviews hervortraten.

Die Deutschlehrer scheinen der Meinung zu sein, dass die ungefährliche Atmosphäre mit der Einstellung und mit den Aktionen des Lehrers zu verknüpfen ist. Daher könnte

ein lässiges Klima die Schaffung der gefahrlosen Atmosphäre fördern (93): „Mä yritän pitää sen ilmapiirin sillaan aika rentona, et ei niinku tarvi jännittää siellä niin paljon.“ (Ich versuche, eine lässige Atmosphäre zu schaffen, damit die Schüler im Unterricht nicht ängstlich sein müssen), weil „eine akzeptable Atmosphäre sehr wichtig ist.“ (Hyväskyvä ilmapiiri on tosi tärkeä.) Zudem sollte die Einstellung des Lehrers nicht autoritär sondern freundlich sein (94): „Miten sen sitten tekee...kukin tekee sen omalla persoonallaan varmaankin. Olemalla oma itsensä. Myöntämällä, että itsekin jännittää, en mä tiedä.“ (Wie man das macht... Jeder Lehrer macht das wahrscheinlich mit seiner eigenen Persönlichkeit. Man muss sein, wie man ist und man sollte zugeben, dass man auch selbst Angst haben kann. Ich weiß nicht.) Die Einstellung des Deutschlehrers könnte aufgrund der Interviews somit als Schlüssel zur Schaffung des ungefährlichen Klimas im Deutschunterricht betrachtet werden.

Dessen ungeachtet, dass alle Deutschlehrer nicht direkt die Regel zur Schaffung der gefahrlosen Atmosphäre berichten konnten, hoben die meisten Deutschlehrer die Wichtigkeit der Interaktion zwischen Lehrer und Schülern hervor, was in dieser Untersuchung als einen Weg zur gefahrlosen Atmosphäre betrachtet wird. Ein Lehrer erzählte beispielsweise von einem Schüler, der gezwungen war, am Deutschunterricht teilzunehmen. Der Schüler wurde allerdings nach dem Gesprächs mit dem Lehrer zusehends erleichtert (95): „[--] niin must tuntuu, et seki sitte osittain ehkä helpottaa sitä opiskelijaa, ku mä tiedän, et ne on siellä vaan pakosta. Ehkä mä en sitte myöskään painosta häntä.“ (Ich fühle mich, dass der Schüler teilweise erleichtert wird, weil ich mich seiner Situation bewusst werde. Vielleicht setze ich ihn nicht mehr so viel unter Druck.) Daher könnte der folgende Vorschlag eines anderen Deutschlehrers auch nützlich sein (96): „[...] ei kannata pelkkää sitä saksaa puhua, että niissä tilanteissa kieli ku kieli, niin se on ihan hyvä. Pääasia, että oppilas kysyy ja olis luokassa semmonenturvallinen ilmapiiri, et siellä pystys kysymään ja ei tarvis niinku pelätä sitä opettajaa.“ (Es lohnt sich nicht, immer mit den Schülern auf Deutsch zu sprechen, weil in diesen Situationen alle Sprachen gut sind. Die Hauptsache ist, dass ein Lerner den Mut hat, etwas zu fragen, und dass die Atmosphäre des Unterrichts ungefährlich wäre, damit man immer da alles Mögliche fragen könnte und damit man den Lehrer nicht berüchten muss.) Dazu wurde auch ergänzt, dass man über schwierige Situationen zusammen im Unterricht nachdenken sollte, (97) „weil das ein Mittel gewesen ist, das die Schüler zum Teilnehmen verlockt.“ (Koska se on ollut keino, millä mä oon saanu oppioloat mukaan.) Eine andere Möglichkeit wurde auch geboten (98):

Voi mennä ja ihan pyytää sen oppilaan, että jutellaan yhdessä tästä asiasta, niin sitten että mikä auttas, kysys siltä oppilaalta niinku suoraan [...] jännittääkö sua? Mitkä tilanteet sua jännittää? Ja ihan yhdessä kirjata ne ylös, tehdä vaikka mind-mappi tai joku tämmönen [--] niin mä osaan sitte vaikka välttää ja sit sovitaan, että okei ens jaksossa päästäskö me nyt tuohon seuraavaan pykälään, et sua vois kauheesti jännittää tuo ääneenluku, mutta mites jos ens jaksossa tehtäs se?

Man kann den Schüler darum bitten, dass wir zusammen über diese Sache sprechen und dann könnte ich ihn fragen, was ihn helfen könnte und ob er Angst hat und was für Situationen seine Angst hervorrufen. Danach können wir die Situationen aufschreiben und vielleicht eine Mind-Map oder irgendein ähnliches planen, damit ich weiß, welche Situationen ich vermeiden muss. Aber wir müssen auch vereinbaren, ob wir den nächsten Schritt in der nächsten Periode machen könnten. Vielleicht hast du Angst vor dem Vorlesen, aber was würdest du davon halten, wenn wir das in der nächsten Periode machen würden?

Die Frage 2b der Interviewstruktur (s. Anhang) erkundigte sich danach, wie die Deutschlehrer die Angst der Jugendlichen während des Meldens im Unterricht erleichten. Weil das Melden ein wesentlicher Teil der Kommunikation im Deutschunterricht ist, soll noch kurz darüber berichtet werden, wie das Melden im Deutschunterricht geschieht. Aus den Interviews stellte sich heraus, dass die meisten Lehrer die Angst im Zusammenhang mit dem Melden gar nicht behandelten. Allgemein wurde das Melden im Deutschunterricht von heute folgendermaßen kommentiert (99): „No eninnäkseen nykyisin ei enää viitata, sillä tavalla, että voidaan mennä järjestyksessä [...]“ (Heute meldet man sich hauptsächlich nicht mehr, aber wir können die Antworten der Reihe nach kontrollieren.) Somit folgen die Deutschlehrer einem bestimmten Modell im Unterricht, das entweder erfordert, dass sich die Schüler auf eine traditionelle Weise melden, oder dass die Schüler auf die Fragen ein nach dem anderen antworten, wenn beispielsweise die Hausaufgaben im Unterricht durchgesehen werden. Ein Lehrer setzte sich allerdings dieser Verfahrensweise wider, weil er Angst in dieser Situation beobachtet hatte (100): „Mä harvoin käytän sitä, et mennään niinku vuorotellen. Silloin niinku näkee jostain oppilaasta, et se heti rupee niin kattomaan, et yks, kaks, kolme, neljä, et mun vuoro on tuol. Et siks mä vältän hyvin paljon sitä.“ (Ich mache selten, dass wir die Antworten der Reihe nach kontrollieren, weil ich beobachtet habe, wie einige Schüler dann rechnen, wenn sie dran sind. Deswegen vermeide ich das so viel.) Wie das Melden im Deutschunterricht geschieht, scheint somit die Deutschlehrer in zwei Gruppen zu teilen.

Das letzte Thema für die Angstverringern in kommunikativen Situationen ist die **Bestärkung der Zusammengehörigkeit der Schüler**, worauf alle Lehrer dadurch verwiesen, dass sie Paar- und Gruppenarbeiten im Unterricht haben (101): „Mä aika paljon suosin just noita tommosia pienryhmäsystemejä.“ (Ich bevorzuge oft das Arbeiten in Kleingruppen.) Weil nur ein paar Deutschlehrer die Bedeutung der

Zusammengehörigkeit besonders betonten und erklärten, soll ihre Vorstellungen etwas genauer betrachtet werden **(102)**: „Aineenopettaja hyvin usein tekee sillai, että tunti on tässä ja sitten mennään seuraavaan.“ (Ein Fachlehrer unterrichtet sehr häufig so, dass eine Lehrstunde einfach der andere folgt.) Er gab später ein Beispiel für die Wichtigkeit der Entstehung der Zusammengehörigkeit vor Auslandsreisen: „Jos niillä on hyvä ryhmä [...] niin ne tukee toisiaan niin paljon siinä, että niitten ei tarvi enää jännittää sitä omaa porukkaa.“ (Falls die Schüler zusammen eine gute Gruppe bilden, unterstützen sie einander so viel, dass sie nicht mehr Angst vor ihrer eigenen Gruppe haben müssen.) Ein Vorschlag wurde auch dazu gegeben, wie man die Zusammengehörigkeit der Schüler stärken kann **(103)**: „Kaikkei tämmösiä kivoja tutustumisleikkejä ja semmosia, mitä vois olla, että se ryhmä tulis tutuksi.“ (Allerlei nette Spiele zum Kennenlernen, was man braucht, damit die Schüler einander kennenlernen würden.) Außerdem sollte man die Klasse in Kleingruppen in einer lustigen Weise aufteilen, **(104)** „weil es da immer einen Schüler gibt, der am Ende allein ist.“ (Siellä on aina joku, joka jää yksin.) Die Bedeutung der klaren Regel für die Angstverringeringung wurde auch beobachtet **(105)**:

Mää annan tämmöset roolit, että yks on järjestäjä, yks on sihteeri ja yks on reportteri [...] Järjestäjä, se niinku hakee tavarat, tuo tavarat, vie tavarat, sihteeri kirjoittaa ja reportteri sitten näyttää sen. Ne ei saa ees peppuu ylös, et ne hakis ne tavarat sieltä, mitä ne tarvii, et ne tussit sieltä tai muuta, että semmonen roolien jako voi joskus auttaa sitä vuorovaikutusta siinä.

Ich verteile die Rollen so, dass der eine Schüler der Organisator ist und der andere Schüler der Sekretär ist. Dann haben wir auch den Reporter. Der Organisator holt, bringt und gibt die Zuhörer zurück, wogegen der Sekretär schreibt und der Reporter das Ergebnis präsentiert. Sie können nämlich nicht einmal von ihren Stühlen aufstehen, um die Tuschchen oder die anderen gebrauchten Waren abzuholen, weshalb solch eine Rollenverteilung manchmal die Interaktion zwischen Schülern verbessern kann.

6 DISKUSSION

Die vorliegende Diskussion fasst erstens die Ergebnisse dieser Untersuchung zusammen, wonach sie zur Diskussion stellt, was für eine Beziehung zwischen Ergebnissen und Untersuchungsfragen der Arbeit sein könnte. Danach wird ein Vergleich mit der Theorie gezogen, der die gefundenen Themen einzeln und in der gleichen Reihenfolge behandelt, wie im Kapitel 5 gemacht wurde, um das Folgen der Diskussion zu erleichtern. Zum Schluss wird die Bedeutung der Ergebnisse diskutiert, wobei z. B. deren Wichtigkeit für andere Fremdsprachenlehrer eingeschätzt wird.

6.1 Ergebnisse zusammenfassend

Diese qualitative Untersuchung studierte, was für eine Rolle die Angst nach der Ansicht der finnischen Deutschlehrer auf das Benehmen und auf die schulische Leistung der Jugendlichen in bestimmten Situationen des Deutschunterrichts hat und wie die Deutschlehrer die Angst der Jugendlichen im Unterricht reduzieren können. Die Werkzeuge der Deutschlehrer wurden in diesem Zusammenhang mit den Werkzeugen der KVT verglichen, um die Effektivität der Werkzeuge der Deutschlehrer für die Angstbehandlung der Jugendlichen bewerten zu können. Um dies herauszufinden, wurden wiederum drei Deutschlehrer der finnischen Gesamtschulklassen von 7-9 und drei Deutschlehrer der finnischen gymnasialen Oberstufe interviewt. Wie aus den Interviews hervorkam, sind die Jugendlichen am häufigsten in unterschiedlichen Testsituationen, während eines mündlichen Vortrags und bei Beschäftigung mit Technologie in Angst geraten (vgl. 5.1). Nach der Ansicht der Deutschlehrer kann aus der Angst der Schüler auch folgen, dass die Schüler nervös werden und versuchen, die ängstliche Situation zu vermeiden und ihre Kommunikation sowohl mit dem Lehrer als auch mit ihren Klassenkameraden im Deutschunterricht zu minimalisieren (vgl. 5.2).

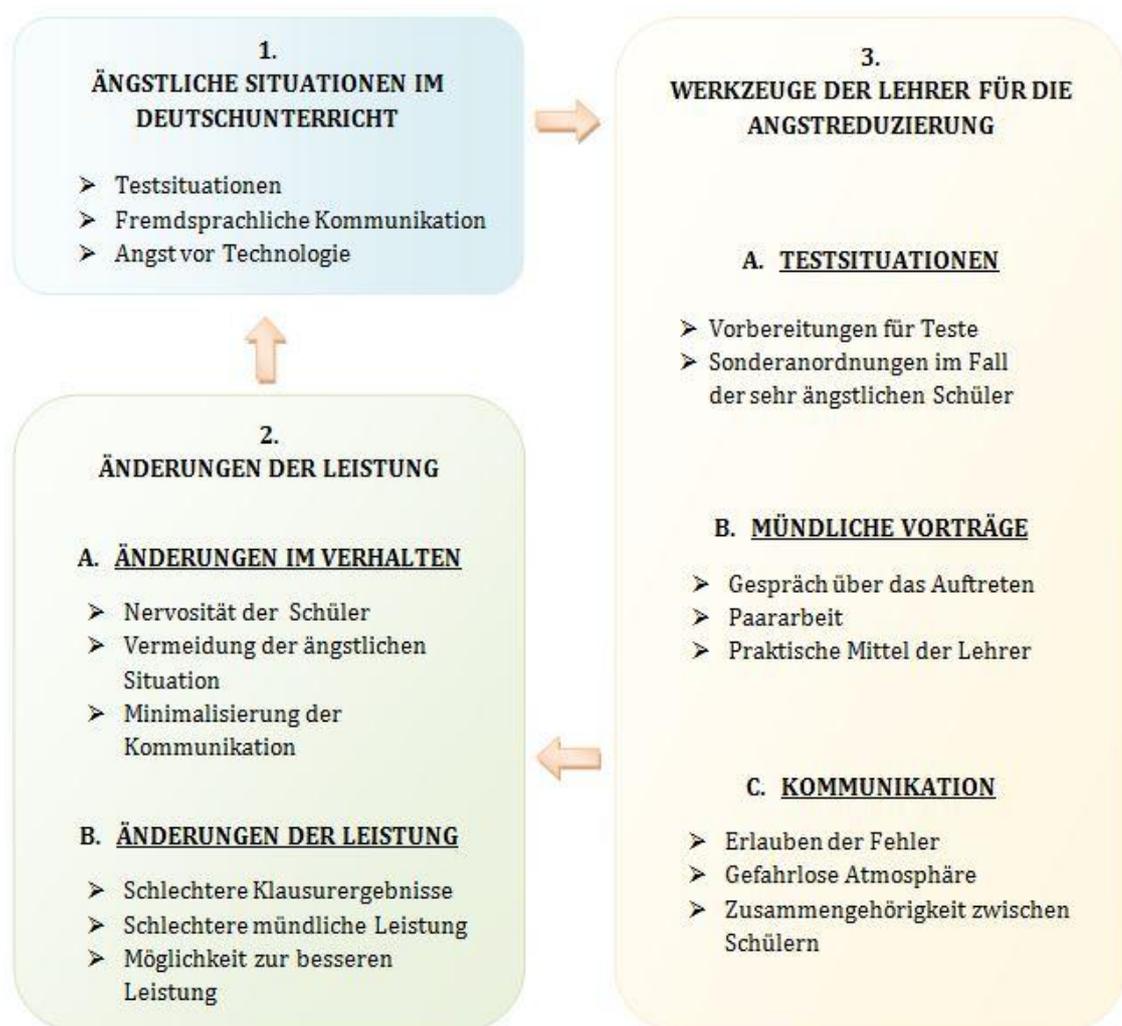
Die Begründung und Veranschaulichung der eigenen Angstbehandlung im Unterricht schien für viele Deutschlehrer jedoch kompliziert zu sein, weil sie vielleicht nicht früher ihre lehrstrategischen Werkzeuge als Werkzeuge der Angstbehandlung im Unterricht betrachtet hatten. Trotzdem konnten ein paar Deutschlehrer willentlich einige Werkzeuge für die Angstbehandlung der Jugendlichen im Deutschunterricht zu bieten,

deren Benutzung sie auch begründen konnten. Im Allgemeinen sind alle Deutschlehrer allerdings einigermaßen fähig, die Angst ihrer Schüler zu verringern, weil ihre Werkzeuge bzw. lehrstrategischen Methoden einige Elemente der KVT benutzen (vgl. 6.5), die die Angstreduzierung ermöglicht. Aufgrund der Interviews könnte man somit die verwendeten Werkzeuge der Deutschlehrer erkennen. Falls die Schüler eine schriftliche Klausur bzw. einen Vokabeltest machen müssen, kann ihre Angst mittels der Vorbereitungen oder anhand der bestimmten Sonderanordnungen reduziert werden, die ein Lehrer während der schriftlichen Testsituation trifft. Die Angst vor mündlichen Vorträgen kann wiederum mit Hilfe eines gemeinsamen Gesprächs über das Auftreten vor anderen im Deutschunterricht reduziert werden oder ein Lehrer kann die Angst durch Paararbeit und durch die selbst gesuchten praktischen Mittel verringern. Wenn die Deutschlehrer zu den sprachlichen Fehlern der Schüler positiv eingestellt sind, solch ein Klima im Unterricht schaffen können, das als ungefährlich bezeichnet werden könnte, und wenn sie das Gefühl der Zusammengehörigkeit zwischen den Schülern bestärken, könnte die Angstverringering auch in kommunikativen Situationen des Unterrichts gelingen (vgl. 5.3).

6.2 Interaktion der Themen

Aus den Interviews ging weiterhin hervor, dass es eine Interaktion zwischen gefundenen Themen der Untersuchungsfragen geben könnte, wenn man sie im Unterrichtskontext betrachtet. Die Figur 3 (S. 88) veranschaulicht somit nicht nur die gefundenen Themen (s. Kap. 5), sondern auch die mögliche Beziehung zwischen den Themen. Die orangen Pfeile der Figur stellen genauer die Richtung der Interaktion zwischen den Themen dar, die hiermit in die folgende Interpretation der Figur leiten: Wenn ein Schüler im Deutschunterricht ängstlich wird (Stelle 1 der Figur), entsteht ein Bedarf an der Angstbehandlung der Jugendlichen im Deutschunterricht (Stelle 3). Die Angstbehandlung, die also aus den Werkzeugen der Lehrer besteht, kann wiederum einen Einfluss auf das Verhalten und auf die schulische Leistung der Jugendlichen haben (Stelle 2), was hinsichtlich des Erfolgs der Angstbehandlung schließlich der entscheidend ist. Daraus kann sich nämlich ergeben, dass die entstehenden Angstsymptome immer noch in bestimmten Situationen auftauchen, weshalb die Anfangssituation (Stelle 1) der Figur 3 wieder erreicht wird. Falls die Angstbehandlung jedoch gelingt, auf die Leistung der Schüler in positiver Weise zu beeinflussen, kann es

sein, dass dieser Kreis vor einer neuen Drehung schließt, was im Prinzip bedeuten würde, dass die Angstbehandlung der Jugendlichen erfolgreich im Deutschunterricht geschehen ist. Wenn die Werkzeuge eines Lehrers für die Angstbehandlung allerdings mangelhaft und unangemessen sind, entsteht ein Kontinuum, das so lange in ähnlicher Weise weitergeht, bis die Angstbehandlung wirksam und für die Schüler geeignet ist. Was man zusätzlich beachten sollte, ist das Auftauchen des Phänomens allgemein im Fremdsprachenunterricht, weil man vermuten könnte, dass auch andere Fremdsprachenlehrer die Angst ihrer Jugendlichen anhand dieser Werkzeuge verringern können. Zusätzlich könnte man annehmen, dass ähnliche Situationen die Angst der Jugendlichen im Fremdsprachenunterricht hervorrufen können und dass die Symptome auch auf ähnliche Weise aufweisen können. Daher betrifft die Figur 3 am wahrscheinlichsten nicht nur Deutschlehrer der Jugendlichen, sondern auch andere Fremdsprachenlehrer, die sich mit Jugendlichen beschäftigen.



Figur 3. Themen des Interviews und deren Interaktion

6.3 Ängstliche Situationen im Deutschunterricht

Die erste Untersuchungsfrage fand heraus, dass allerlei Testsituationen, fremdsprachliche Kommunikation und Angst vor Technologie die Jugendlichen im Deutschunterricht in Angst versetzten. Die Ergebnisse stimmen mit der Pilotstudie von Horwitz et al. (1986, 127) dermaßen zusammen (s. Kap. 3.4.2), dass auch die Deutschlehrer die Angst der Schüler mit **Testsituationen** verbunden konnten, wobei die Angst wegen der Bewertung des Lehrers und der Klassenkameraden hervorgerufen wird. Dessen ungeachtet, dass Angst nicht immer in Testsituationen leicht zu beobachten ist (Bsp. 1-2), ermöglichen sowohl schriftliche als auch mündliche Klausuren die ständige Evaluierung des Lehrers, weswegen die Deutschlehrer anscheinend auf die FSVA (vgl. 3.1) und deren drei Angstformen (vgl. 3.2) in Testsituationen des Deutschunterrichts gestoßen haben. Am meisten sind die Jugendlichen vermutlich von PA (Prüfungsangst) beeinflusst, weil sich ängstliche Schüler Sorgen um schlechte Ergebnissen in Klausuren und Vokabeltesten machen, wie schon Zeidner (2010, 114) vorschlug (vgl. 3.2). Zudem haben die Deutschlehrer sicherlich die AVNB (Angst vor negativer Bewertung) und die KA (Kommunikationsangst) in mündlichen Klausuren beobachtet, weil dabei fremdsprachliche Kommunikation zwischen Lehrer und Schülern geschieht, wonach der Lehrer zum Schluss den mündlichen Fremdsprachkompeten jedes Schülers bewertet. Die KA könnte außerdem im Hörverständnisteil einer schriftlichen Klausur erscheinen, weil die Schüler auch unter Angst in dieser Situation leiden (Bsp. 3), wie auch Horwitz et al. (1986) und Awan et al. (2010) herausfanden (S. 48). In diesem Fall würde die Angst der Schüler zusätzlich als Hörerangst (vgl. 3.2, S. 41) bezeichnet werden, falls die Schüler Angst vor Zuhören und Lernen der gehörten Nachricht haben, wie Horwitz et al. (1986) untersuchten. Weil die Deutschlerner scheinen, vor unterschiedlichen Testsituationen leicht Angst zu haben, sollte jeder Deutschlerner überlegen, was für einen Einfluss die Angst auf die Jugendlichen haben kann. Auf diese Frage wird noch im Kapitel 6.4.2 genauer zurückgekommen. Wie man wiederum die Angst in diesen Situationen erleichtern könnte, wird im Kapitel 6.5.1 debattiert.

Wie schon Horwitz et al. (1986) erforschten, repräsentieren das Sprechen vor der Klasse, die Angst vor Fehlern und die Angst vor negativer Einschätzung des Lehrers und der Klassenkameraden die Situationen im Unterricht, in denen ein Lerner einer fremden Sprache Angst haben kann (vgl. 3.4.2). Die Ergebnisse der vorliegenden

Untersuchung widerspiegeln diese Schlussfolgerungen, weil die Deutschlehrer auch der Meinung waren, dass die **fremdsprachliche Kommunikation** die Angst der Schüler im Deutschunterricht hervorruft (Bsp. 4-5). Die Deutschlerner befürchteten somit ihre eigenen Fehler, aber sie schämten sich auch für ihre eigenen Sprachkenntnisse (Bsp. 7), wenn ihre Klassenkameraden die Fremdsprache besser beherrschten, was wiederum die Untersuchung von Awan et al. (2010) teilweise bestätigt, weil auch sie die negative Verbindung zwischen Angst und fremdsprachlicher Kommunikation herausfanden (S. 48). Weiterhin wird das Forschungsergebnis MacInryres (1999, 38) bestätigt (vgl. 1.3.4), weil die meisten Deutschlehrer beobachtet hatten, dass fremdsprachliche Gäste die Angst der Jugendlichen hervorrufen (Bsp. 8). Dass ein Lehrer keine Angst in der Kommunikation der Schüler beobachtet hatte (Bsp. 6), könnte wiederum mit der Auffassung von Smith und Taylor (2010, 132-133) zusammenhängen, weil ihrer Ansicht nach die Lehrer die Schüler mit internalisiertem Verhalten leicht übersehen (s. Kap. 1.2), weshalb die Frage aufgeworfen wird, ob Lehrer überhaupt genug Zeit haben, um die Angst ihrer Schüler im Unterricht zu beobachten. Wenn man weiterhin alle körperlichen Veränderungen des Jugendalters und die Wichtigkeit der Meinungen der Mitmenschen im Jugendalter berücksichtigt, konnte man die Auffassung dieses Deutschlehrers sogar alarmierend finden, weil der Fremdsprachenunterricht im Grunde ein Kontext ist, in dem ein Schüler von Mitmenschen ständig eingeschätzt wird, weswegen auch die Möglichkeit der Angst wächst.

Warum dieser Lehrer bei Jugendlichen keine Angst beobachtet hatte, könnte jedoch mit seiner positiven Einstellung verbunden sein, die bei der Entstehung einer gefahrlosen Atmosphäre im Unterricht helfen könnte (s. Kap. 6.5.3): „No ku se on se lähtökohta, että ei istuta siellä jäykkänä ja koko ajan pelottaa että nyt multa kysytään.“ (Weil der Ausgangspunkt nicht ist, dass man im Unterricht besorgt ist und Angst davor hat, dass der Lehrer mich etwas fragt.) Dass sich einige Schüler lässig im Deutschunterricht verhalten, könnte allerdings auch als Vermeidungsverhalten (s. Kap. 1.3.2) und ungünstige Bewältigung (vgl. 1.3.1) bezeichnet werden, falls der Zweck ihre Lässigkeit ist, ihre AVNB vor Mitmenschen zu reduzieren, damit sie ihre Gesichte wahren würden und damit sich die Angst nicht zu viel verstärken würde. Ob die Jugendlichen mit ihrer Gelassenheit danach streben, können die Deutschlehrer vermutlich nicht völlig bestätigen, aber falls die Schüler versuchen, ihre Angst mit Hilfe anderer Gedanken zu bewältigen, stützen sich die Schüler weiterhin auf die kognitive Vermeidung (s. Kap. 1.3.1), was die Nachlässigkeit der Schüler darstellen würde. Die meisten Lehrer

scheinen jedenfalls mit Young (1991, 429) damit einverstanden zu sein, dass die fremdsprachliche Kommunikation die Angst der Jugendlichen stark hervorruft (S. 23).

Was Horwitz et al. (1986) jedoch nicht feststellen konnten, ist die Möglichkeit, **Angst vor Technologie** zu haben, was dagegen die Lehrer in Zusammenhang mit dem Auftreten im Deutschunterricht bemerkt hatten (Bsp. 9-10). Dies ist offensichtlich darauf zurückzuführen, dass vor 28 Jahren, wenn die Pilotstudie mittels der FLCAS durchgeführt wurde, der Unterricht altmodischer war und größtenteils auf der Verwendung der Schreibtafel und der Lehrbücher beruhte, weshalb die Schüler sich nicht um die richtige Verwendung verschiedener Geräte Sorgen machen mussten. Wegen der schnellen Entwicklung der Technologie müssen sich heute sogar die Lehrer Mühe machen, um den neuesten Entwicklungen nachzukommen. Somit werden heute nicht nur Radios und Computers, sondern auch Bildwerfer, Visualizer, elektronische Tafel und iPods im Unterricht verwendet, um den Unterricht modern, effektiv und für die Jugendlichen anziehend zu machen. Weil einige technologische Geräte jedoch innerhalb eines relativ kurzen Zeitraums in Betrieb genommen sind, müssen sowohl Lehrer als auch Schüler die richtige Anwendung der neuen Geräte lernen, um zu lehren oder um z. B. vor der Klasse die Gruppenarbeiten vorzustellen. Falls man sich jedoch darum Sorgen machen muss, wie man am Film aussieht, wie die eigene Stimme klingt (Bsp. 9) und ob man die Geräte vor Mitmenschen überhaupt richtig verwenden kann (Bsp. 11), können Schüler, die offensichtlich schon Angst vor dem Auftreten, mehr in Angst versetzt werden. Was dann die Angst der Jugendlichen noch aufrechterhalten und verstärken könnte, ist die Besorgnis darüber, ob die eigene Präsentation vor der Klasse überhaupt in den Augen der Mitmenschen gelingt, weswegen die Schüler mit dem Auftreten sogar aufgeben können (Bsp. 10) (vgl. 3.3, S. 44). Auf die Frage, wie ein Lehrer die Angst der Schüler vor mündlichen Vorträgen verringern kann, wird jedoch später im Kapitel 6.5.2 diskutiert. Falls die Angstverringering danach gelingt, könnte auch die Angst vor Technologie reduziert werden, weil diese Angst im Zusammenhang mit mündlichen Vorträgen auftauchen kann.

6.4 Der Einfluss der Angst auf das Deutschlernen

Bei der zweiten Untersuchungsfrage handelte es sich um die Beobachtungen der Deutschlehrer über die Einflüsse der Angst auf die Jugendlichen im Deutschunterricht.

Erstens werden die Ergebnisse der ersten Unterfrage (2a) diskutiert, die sich auf die Veränderungen im Verhalten der Schüler konzentrierte. Danach werden die Resultate der anderen Unterfrage (2b) debattiert, die wiederum die Einflüsse der Angst auf die Leistung der Jugendlichen im Deutschunterricht untersuchte. Obwohl aufgrund der Interviews die Themen relativ leicht zu finden waren, waren die Einflüsse auf das Lernen der Schüler nicht für alle Deutschlehrer selbstverständlich, wenn man sich nach den Änderungen im Verhalten und in der Leistung erkundigte (Bsp. 12). Dies könnte wieder mit dem internalisierten Verhalten der Ängstlichen (vgl. 1.2) zusammenhängen, was verursacht, dass die Ängstlichen nicht im Mittelpunkt im Deutschunterricht sind. Die beobachteten Veränderungen im Verhalten und in der Leistung werden jedoch als nächstes vorgestellt.

6.4.1 Veränderungen im Verhalten

Die Veränderungen im Verhalten der Jugendlichen deuten darauf hin, dass Deutschlerner unter kognitiven und physiologischen Symptomen der Angst im Unterricht leiden. Dass die Schüler manchmal vor einer wichtigen Klausur die richtige Klasse nicht finden konnten (Bsp. 15) und dass sich die **Nervosität** der Schüler vor einer schriftlichen Klausur zusehend wuchs (Bsp. 16), hängt anscheinend mit der gesunkenen Konzentrationsfähigkeit zusammen, die ein kognitives Symptom ist (s. Kap. 1.3.1) und die nach der Ansicht Beidels und Turners (2005, 5) aus hoher Angst resultiert (s. Kap. 1.3.4). Das Erröten der Schüler (Bsp. 13) und die auf den Boden fallenden Papiere stellen wiederum die physiologischen Symptome der Angst (s. Kap. 1.3.3) dar, aber weil die Schüler auch Probleme mit ihrem Gedächtnis (Bsp. 14-15) und mit dem Anfangen des Schreibens (Bsp. 17) hatten, könnte das sich bei Jugendlichen auf die Erscheinung des kognitiven Defizits beziehen, das laut Huberty (2012, 32) die Irrtümer beim Denken verursacht (s. Kap. 1.3.1). Die Vergesslichkeit und mangelhafte Konzentrationsfähigkeit der Ängstlichen wurden außerdem schon von Horwitz et al. (1986, 126) (vgl. 3.3) und von Matthews et al. (2011, 381) (vgl. 1.2) untermauert, weil sie auch ähnliche Bemerkungen darüber gemacht hatten. Zudem hatten auch schon Arnold und Brown (1999, 9) die Angst mit Nervosität verbunden, was somit darauf hinweist, dass die Beobachtungen der Deutschlehrer in dieser Hinsicht mit ihrer früheren Forschung übereinstimmen (vgl. 3.3).

Aus den Ergebnissen dieser Untersuchung muss allerdings noch hervorgehoben werden, dass einige Lehrer bei Deutschlernern auch beobachtet hatten, dass die Schüler sich im Unterricht gereizt verhalten können (Bsp. 18), was scheint mit den Beobachtungen von Lebowitz und Omer (2013, 112) und mit der Untersuchung von von Wörde (2003, 4) einverstanden zu sein, weil sie auch die Verbindung zwischen Angst und Ärger erkannte (vgl. 1.3.1 & 3.4.2). Warum ein Schüler sich sogar ärgerlich benehmen kann, könnte darauf zurückzuführen sein, dass er das Angstgefühl nicht mehr unterdrücken kann, warum statt der Geduld der Ärger ausgelöst wird. Darüber hinaus könnte der Ärger als Vermeidungsverhalten (vgl. 1.3.2), als unpassende Bewältigung (vgl. 1.3.1) und als eine unwirksame Emotionsregulation (vgl. 2.3) betrachtet werden, falls der Zweck des Ärgers ist, die eigene Angstempfindung zu vermeiden, zu regulieren oder zu eliminieren. Die möglichen Folgen dieser ausgelösten Nervosität wurden weiterhin beobachtet, aber was man als Lehrer besonders beachten soll, ist das Aufgeben mit Lernen bzw. mit Aufgaben (Bsp. 18), die wiederum den Vorschlag von Horwitz et al. (1986, 126-127) dermaßen befürwortet, dass sich die Ängstlichen auch auf solche Weise verhalten können, um ihre Angstempfindung selbst zu verringern (vgl. 3.3). Die andere beobachtete Folge (Bsp. 19), vor der auch Gkika (2010, 26) warnte, war eine Panickattacke (s. Kap. 1.3), was schließlich zum Bedarf an Hilfe eines Therapeuten führen kann, falls sie sich im Deutschunterricht wiederholt.

Dass die Jugendlichen die Angst hervorrufenden Situationen (Bsp. 20-23) gerne vermeiden wollen, stellt im Deutschunterricht am wahrscheinlichsten das Vermeidungsverhalten (vgl. 1.3.2) dar, weil die **Vermeidung** die Ängstlichen vor einer bestimmten Gefahr schützt, wie Lebowitz und Omer (2013, 76) vorschlugen. Weiterhin stellt die Nachlässigkeit der Deutschlerner (Bsp. 24) wahrscheinlich wieder sowohl die unangemessene Bewältigung als auch die kognitive Vermeidung (vgl. 1.3.1), weil wie schon Nydegger (2012, 3) erwägte, versuchen die Ängstlichen in dieser Weise ihre Angst zu lindern. Ein Schüler wird somit erleichtert, wenn er seine erwartete Angstempfindung auf einen späteren Zeitpunkt aufschieben kann. Obwohl ein Deutschlerner der ängstlichen Situation entkommen würde, lohnt sich solch ein Benehmen jedoch nicht, weil laut Lebowitz und Omer (2013, 77) die Angst nur als Ergebnis der Vermeidung stärker wird (S. 20). Was die Situation noch kompliziert, ist die mögliche Einstellung der Deutschlehrer zu den Ausbruchsversuchen der Schüler. Aus den Interviews trat sich nämlich hervor, dass die Schüler z. B. die Vokabelteste gerne verschieben wollen (Bsp. 25-26), wozu die Lehrer positiv eingestellt waren: „No

kyllä mä, jos ne osaa perustella, niin kyl mä oon antanu sen tehdä.“ (Wenn sie die Verschiebung begründen können, habe ich sie erlaubt.) Lebowitz und Omer (2013, 77) allerdings erörtern, dass ständige Ausbruchsversuche ernste Folgen haben, weswegen daraus resultieren kann, dass die Schüler, die z. B. den Vokabeltest immer verschieben wollen, nie erfahren werden, dass sie ungeachtet ihrer Angst den Test bestehen könnten. Falls das Vermeidungsverhalten wiederholt wird, kann es vermutlich auch die PA des Schülers aufrechterhalten (s. Kap. 3.2), weswegen sich ein Schüler auf sein Vermeidungsverhalten auch anderswo stützt, was Nydegger (2012, 3-4) für wahrscheinlich hielt (vgl. 1.3.2). Aus der Vermeidung und der Einstellung der Deutschlehrer kann sich also ergeben, dass ein Schüler schließlich andere ängstlichen Situationen verschieben will, weil er sich unvorbereitet fühlt und weil er aus der Vermeidung ein Gefühl kurzer Angstverringern bekommt. Was für immer Ausbruchsversuche aus ängstlichen Situationen jedoch auftauchen, sollte ein Lehrer die Folge der Vermeidungen im Unterricht wahrnehmen. Anzumerken ist allerdings, dass es auch Situationen gibt, in denen die Verschiebung eines Tests sogar empfehlenswert ist. Wenn die Deutschgruppe z. B. am selben Tag sowohl eine große Klausur als auch einen schwierigen Vokabeltest haben, können die Schüler der Angst sogar zu viel ausgesetzt werden, wovon Kendall (2012b, 161) warnte (S. 32). Er fand nämlich, dass die verstärkte Angst die kognitiven Prozesse des Menschen (s. Kap. 1.3.1) schadet.

Weil eine Fremdsprache vermutlich am besten durch aktives Sprechen erlernt wird, kann hinsichtlich des Deutschlernens die **Minimalisierung der Kommunikation** nicht förderlich für die Jugendlichen sein. Die Lehrer hatten allerdings beobachtet, dass einige Schüler weniger sprechen und sich weniger im Deutschunterricht melden (Bsp. 27-31), was darauf hinweisen könnte, dass sowohl die leisen als auch die redseligen Schüler im Deutschunterricht das Antworten auf die Fragen des Lehrers und das Sprechen vor Mitmenschen für ängstliche Situationen halten können, die somit ihre FSVA hervorrufen. Warum das denn geschieht, könnte aus den Einflüssen der Angst auf den Lernprozess folgen (s. Figur 1, S. 19), weil die Angst hinter der langsamen Sprechkompetenz und hinter sprachlichen Fehlern stecken kann. Bei Schülern ruft dies also die FSVA und besonders deren Komponenten, nämlich AVNB und KA (s. Kap. 3.2) hervor, weil die Schüler sich darum Sorgen machen müssen, ob die Mitmenschen ihre Sprachkompetenz negativ einschätzen. Daher scheint auch der Vorschlag MacIntyres (1995a, 96) begründet zu sein, weil die Ängstlichen ihre Aufmerksamkeit offensichtlich auf sich selbst und auf die sozialen Folgen ihrer falschen Antwort legen

(vgl. 1.3.4). Aufgrund dessen könnte man die geringe Kommunikation der Jugendlichen somit wieder als einen Ausbruchversuch aus der ängstlichen Situation bezeichnen, wie die vorher diskutierte Nachlässigkeit der Schüler (S. 90) und die Verschiebungsbitten der Vokabelteste (S. 93), weswegen sich die Schüler anscheinend wieder auf das Vermeidungsverhalten (vgl. 1.3.2) stützen, um ihre Angst zu regulieren und zu lindern. Die Folge wäre jedoch nur die verstärkte Angst, weswegen die minimale Kommunikation der Jugendlichen als eine misslungene Methode der Angstbewältigung betrachtet werden könnte, was laut Huberty (2012, 246) mit der Verständnislosigkeit der Schüler zusammenhängt (S. 28-29) und somit den Bedarf am Gespräch über die Angst im Deutschunterricht hervorhebt, worauf noch im Kapitel 6.5.2 eingegangen wird. Dass ein Ängstlicher in einer Gruppenarbeit lieber schweigt (Bsp. 27), befürwortet wiederum die Beobachtung Hubertys (2012, 45), die die Verbindung zwischen der Angst und dem Gruppenarbeiten erfuhr (vgl. 3.3) und was folglich den Bedarf am zu zweit geschehenen Paararbeit hervorhebt, die als eine Werkzeuge der Angstbehandlung im Kapitel 6.5.2 diskutiert wird.

Warum auch die begabteren Deutschlerner im Unterricht schweigen können (Bsp. 35), soll noch hier kurz besprochen werden, obwohl das eigentlich eine Folge der schlechter gewordenen mündlichen Leistung ist (s. Kap. 6.4.2) und obwohl das in diesem Zusammenhang vorgestellt wurde (vgl. 5.2.2). Wenn ein fleißiger Schüler nämlich die leistungshemmende Einfluss (vgl. 3.3) der Angst auf die Fehlerlosigkeit seiner Fremdsprache begreift, kann die Anzahl seiner Fehler zunehmen (s. Kap. 3.3), weswegen das Schweigen ihre einzige Weise im Deutschunterricht sein könnte, die negative Bewertung des Lehrers und der Mitmenschen zu vermeiden und die ängstliche Situation erträglicher zu machen. Außerdem könnte sein, dass diese Mädchen in stärkere FSVA gerieten, wenn sie beobachteten, dass die weniger begabten Mitschüler überraschend besser als sie mit dem Ausländer sprechen konnten. Im Allgemeinen scheinen die Deutschlehrer wieder die Auffassung MacIntyres (1999, 38) zu bescheinigen, derzufolge ausländische Gäste die Angst der Schüler nähren (vgl. S. 90). Somit scheint die Minimalisierung der Kommunikation auch mit wettbewerblicher Atmosphäre und mit dem Lehrerverhältnis zusammenzuhängen (s. Kap. 1.3.4), aber kein Deutschlehrer gab zu, dass sie ein negatives Klima im Unterricht hätten oder dass sie mit seinen Schülern schlecht zurechtkommen würden. Aufgrund dieser Tatsachen kann man jedenfalls die Schlüsse ziehen, dass die Deutschlehrer mit Young (1991, 429)

in Übereinstimmung damit sind, dass die fremdsprachliche Kommunikation die Angst der Lerner im Deutschunterricht am meisten hervorruft (s. Kap. 1.3.4).

6.4.2 Änderung der schulischen Leistung

Wenn die Untersuchungsfrage 2a nach den Änderungen im Verhalten der Jugendlichen suchte, konzentrierte sich die Untersuchungsfrage 2b auf die Änderungen der Leistung im Deutschunterricht, woraus die Tendenz der ängstlichen Jugendlichen hervortrat, mündlich weniger Erfolg zu haben und schlechtere Klausurnoten zu bekommen. Das letzte gefundene Thema stellt die Möglichkeit zur Diskussion, dass manchmal die Leistung der Jugendlichen in einer ängstlichen Situation im Deutschunterricht sogar besser sein könnte. Als nächstes wird somit auf diese Themen eingegangen.

Wie schon früher debattiert (S. 94-95), verringern die ängstlichen Schüler ihre fremdsprachliche Kommunikation. Wenn man weiterhin die forderne Einstellung der Schüler zum Sprachenlernen berücksichtigt (Bsp. 32), ist sogar zu erwarten, dass Schüler im Deutschunterricht eine **schlechtere mündliche Leistung** haben, was auch die meisten Deutschlehrer beobachtet hatten. Die schlechtere mündliche Kompetenz der Ängstlichen kann somit nicht ebenso gut entwickeln, wie sie sich entwickeln würde, wenn Lerner in der Fremdsprache aktiv sprechen würden. Demnach hatten die meisten Deutschlehrer bemerkt, dass Jugendliche verschiedene mündliche Aufgaben und Klausuren schlechter bestehen (Bsp. 33), was weiterhin auf die Darstellung MacIntyres (1999, 35) zurückzuführen sein könnte, derzufolge Angst einen negativen Einfluss auf den Input, auf die Verarbeitung der Information und auf den Output eines Menschen hat (s. Figur 1, S. 19). Weil die Angst als ein Filter im Informationsfluss funktioniert, wird das Sprechen in der Fremdsprache vermutlich schwieriger, weil Angst die Fähigkeit zur schnellen Konversation verdirbt, weshalb die Lerngeschwindigkeit und die Fehlerlosigkeit der Fremdsprache geschadet werden (Bsp. 38-39), wohinter auch kognitive Verzerrung und kognitives Defizit stecken könnten (vgl. 1.3.1). Somit bescheinigen die Deutschlehrer die Untersuchung von MacIntyre und Gardner (1994), die herausfand, dass Angst die Outputstufe am meisten beeinträchtigt (s. Kap. 3.4.2).

Wie schon MacIntyre (1999, 32) erörterte, verschwindet die Angst auch nicht, wenn man deren Einfluss auf die eigene Leistung begreift (s. Kap. 1.3.4). Ein Lehrer scheint mit

dieser Auffassung einverstanden zu sein, weil er beobachtet hatte, dass ein Ängstlicher während seines Vortrags auf eine Frage des Lehrers nicht antworten konnte, weshalb der Vortrag wegen der erhöhten Angst misslang (Bsp. 41). Folglich befürwortet dies teilweise die Beobachtung von Horwitz et al. (1986, 126), derzufolge die Menge der sprachlichen Fehler nach der Beobachtung der eigenen Fehler in einer Testsituation oder, in diesem Fall, in einer bewertbaren mündlichen Situation zunimmt (vgl. 3.3). Demnach ist die Charakterisierung eines Deutschlehrers begründet, die in ähnlicher Weise wie MacIntyre (1999, 33) die Ängstlichen als schweigsame Menschen betrachtete (Bsp. 34) (s. Kap. 1.3), weswegen bei schweigsamen Schülern das Auftauchen der KA im Deutschunterricht zu erwarten ist, was die Untersuchung von Horwitz et al. (1986, 127) auch unterstützt (vgl. 3.2). Das Beispiel 37 ist wiederum ein Beweis für die Natur der Angst, was die Bezeichnung der Angst als ein zukunftsorientiertes Problem befürwortet und die Veränderung der Aufmerksamkeit darstellt (vgl. 1.1). Dass Schüler allgemein schlechter die mündlichen Situationen bewältigen, könnte somit auf das Erscheinen der FSVA (vgl. 3.1) im Deutschunterricht hindeuten, weil darin die mündliche Kommunikation der Schüler ständig bewertet wird.

Ein Lehrer verwies weiterhin auf die Möglichkeit, dass seine Schüler versuchen können, ihre Leistung im Deutschunterricht durch übermäßiges Studieren zu kontrollieren (Bsp. 40), was auch laut Horwitz et al. (1986, 126) zum typischen Benehmen der ängstlichen Schüler gehören kann (vgl. 3.3). Deswegen ist die Kompensierungsmöglichkeit der Ängstlichen sicherlich hilfsbereich (Bsp. 42), weil dann Schüler ihre Kompetenz noch anderswo beweisen dürfen. Wie aus Beispielen 36 und 43 hervorgeht, ist es für die Ängstlichen jedoch möglich, mit dem Melden und mit einer wichtigen Aufgabe völlig aufzugeben, falls sie wegen der leistungsschadenden Angst gelähmt oder müde werden, was auch für die FSVA normal ist (vgl. 3.3) und was wieder als Vermeidungsverhalten betrachtet werden könnte (s. Kap. 1.3.2). Im Allgemeinen scheinen die Deutschlehrer mit Oxford (1999, 60) damit einverstanden zu sein, dass die mündliche Leistung der Jugendlichen im Deutschunterricht unter unter hemmende Angst leidet (vgl. 3.3). Auf die Frage, wie Deutschlehrer bzw. Fremdsprachenlehrer die mündliche Leistung der Jugendlichen verbessern können, wird im Kapitel 6.5.2 und 6.5.3 antwortet.

Weil die Deutschlehrer auch beobachtet hatten, dass Schüler wegen ihrer Angst **schlechte Klausurergebnisse** in schriftlichen Klausuren bekommen (Bsp. 44-48), ist der Einfluss der leistungshemmenden Angst auf die Schüler auch in diesen Situationen

zu bemerken (vgl. 3.3). Dass ein Schüler während einer schriftlichen Klausur die Wörter vergisst und nicht seine besten Ergebnisse erzielt, scheint sowohl die Gedanken MacIntyres (1999, 35) über die Beschädigung des Lernprozesses (s. Figur 1, S. 19) als auch das Erscheinen der kognitiven Verzerrung und des kognitiven Defizits bei Deutsch lernenden Jugendlichen wieder zu rechtfertigen (s. Kap. 1.3.1). Außerdem kann der auditive Teil einer schriftlichen Klausur für die Jugendlichen auch problematisch sein (Bsp. 49), weil die Schüler die Nachricht nicht hören können, weswegen man weiterhin vermuten könnte, dass bei Jugendlichen auch die KA an der Entstehung der schlechten Ergebnisse beteiligt ist (vgl. 3.2). Wie allerdings schon früher festgestellt wurde, haben die Jugendlichen Angst vor allerlei Testsituationen (vgl. 6.3, S. 89), woraus man die Schlüsse ziehen kann, dass die Jugendlichen im Deutschunterricht unter der FSVA leiden, weshalb die Klausurergebnisse oft für die Schüler eine Enttäuschung sind.

Was aus den Interviews zusätzlich hervorkam, ist ein Versuch der Jugendlichen, die Angst als einen Grund für ihre schlechten Ergebnisse (Bsp. 50) anzugeben. Dieser Versuch könnte jedoch als eine Art des positiven Bewältigungsverhaltens betrachtet werden, falls ein Ängstlicher damit versucht, die Gründe und Einflüsse seiner Angst selbst zu erörtern, was von den Ängstlichen in der KVT erwartet wird (vgl. 2.2). Wenn die Begründung allerdings nur in der Hoffnung geschieht, dass der Lehrer wegen des hemmenden Einflusses der Angst dem Schüler keine schlechte Note geben würde und wenn der Schüler in keiner Weise versucht, Gründe für seine Angst oder Einflüsse seiner Angst auf die Leistung zu erörtern, könnte dieser Versuch als eine uneffektive und negative Bewältigungsstrategie betrachtet werden, die laut Huberty (2012, 246) aus der Verständnislosigkeit im Bereich der Angst entsteht (vgl. 2.2.1). Daraus ergibt sich somit keine positive Selbsterörterung, die dem Schüler beim Verstehen der Angstsymptome helfen würde. Dagegen kann der Ängstliche das Nachdenken über seine Angst und deren Auswirkungen vermeiden, weswegen auch die Entstehung der kognitiven Vermeidung möglich wird, die nur die Angst verstärkt (s. Kap. 1.3.1).

Weil viele Deutschlehrer damit einverstanden waren, dass die Angst der Jugendlichen auch zu besseren Resultaten im Deutschunterricht führen kann (Bsp. 51-53), geben die Deutschlehrer die **Möglichkeit zur besseren schulischen Leistung** zu. Das könnte somit darauf verweisen, dass die Auffassungen von Beidel und Turner (2005, 5) über die verstärkte Motivation als Folge der Angst stimmen können (vgl. 1.3.4). Die vorliegende Untersuchung kann allerdings nicht bestätigen, ob die Motivation der

Jugendlichen wegen ihrer Angst im Deutschunterricht tatsächlich stärker gewesen ist. Weil nur ein Lehrer ein Beispiel über den fördernden Einfluss der Angst geben konnte (Bsp. 54), scheinen die meisten Deutschlehrer den negativen Einfluss der Angst leichter zu erkennen, weshalb sie die Angst vielleicht lieber als leistungshemmende betrachten (vgl. 3.3): „Harvoin siit mitään positiivista tulee. Jännittämisestä.“ (Selten ergibt sich aus der Angst etwas Positives.) Falls sich die Gedanken der Deutschlehrer allerdings nur auf die negativen Vorstellungen über die Angst gründen, sollten die Lehrer nochmals über ihre eigene Einstellung zur Angst nachdenken und die kognitive Neustrukturierung (s. Kap. 2.2.2, S. 30-31) sogar selbst üben, um sicherzustellen, dass sich die Jugendlichen die negativen Vorstellungen über die Angst nicht automatisch aneignen würden. Außerdem könnte die negative Einstellung der Lehrer verursachen, dass sie die Existenz der Angst im Unterricht sogar ignorieren, falls sie hinsichtlich des Unterrichts und des Lernens die Angst nur für negativ und vermeidlich halten. Falls die Schüler die negative Denkweise auch erwerben, könnte das unterschiedliche Angstsymptome (vgl. 1.3) und zum Schluss die FSVA nähren.

6.5 Die Effektivität der Werkzeuge der Deutschlehrer

Die dritte und letzte Untersuchungsfrage vertiefte sich in die Methoden der Deutschlehrer, mit deren Hilfe sie versuchen, die Angst ihrer Schüler zu verringern. Aus den Interviews stellte sich heraus, dass die meisten Deutschlehrer ihre lehrstrategischen Methoden auflisten konnten, die sie im Unterricht durchführen, um das Deutschlernen ihrer Jugendlichen zu sichern. Dass nur zwei Lehrer begründete Werkzeuge für die Angstreduzierung bieten konnten, könnte also entweder darauf zurückzuführen sein, dass sich die anderen Deutschlehrer nur auf die Methoden im Unterricht stützen, die sie hinsichtlich des Fremdsprachenlernens nützlich finden oder darauf, dass die anderen er an die Möglichkeit der Angstbehandlung nicht früher gedacht hatten, wohinter allgemeine Unkenntnis über die Angst stecken könnte (Bsp. 55). Sicherlich ist es weiterhin möglich, dass die anderen Deutschlehrer die Angst im Deutschunterricht überhaupt nicht als etwas betrachten, worauf sie sich als Lehrer konzentrieren sollten. Dessen ungeachtet wurden aufgrund aller Interviews Werkzeuge für die Angstbehandlung gefunden, die die Werkzeuge der KVT benutzten und darauf verweisen, dass die Deutschlehrer die Angst der Jugendlichen einigermaßen reduzieren

können, obwohl sie darüber und über deren Einflüsse nicht unbedingt informiert wären. Als nächstes wird auf diese Werkzeuge eingegangen.

6.5.1 Angstreduzierung der Testsituationen

Die Angstbehandlung der Schüler in schriftlichen Testsituationen, was also die Unterfrage 3a untersuchte, scheint auf die Vorbereitungen und auf die Sonderanordnungen aufzubauen, die ein Lehrer im Deutschunterricht ausführt. Mit der **Vorbereitung für die Teste** wurde gemeint, dass Schüler vor einer schriftlichen Klausur viele Übungen machen, um die anstehende Klausur zu bestehen (Bsp. 57-58). Weiterhin zeigt ein Deutschlehrer den Schülern die Struktur und die Aufgabentypen der Klausur (Bsp. 59), während ein anderer Lehrer seinen Schülern jedes Mal den ganzen Kursplan mitteilt (Bsp. 60), damit sich die Schüler über alle Teste schon am Anfang eines Kurses informiert sind. Hinter dieser letzten Vorbereitung, die also die Daten aller Teste benachrichtigt, könnte jedoch die Idee stecken, dass sich die Schüler nicht auf die unwahre Ahnungslosigkeit stützen können (vgl. Bsp. 25-26), um die Klausur zu verschieben, was wieder das Vermeidungsverhalten darstellen würde (vgl. 1.3.2), besonders falls die Verschiebung gelingen würde. Alle die Methoden der Deutschlehrer könnten jedenfalls als effektive Werkzeuge der Angstbehandlung betrachtet werden, weil sie bei Jugendlichen die Emotionsregulation (s. Kap. 2.3) ermöglichen. Wenn die Schüler nämlich die für sie schwierige grammatische Einzelheiten und Wörter vor einer Klausur gründlich üben, können sie anscheinend auch ihre Angst besser zu reduzieren, zu regulieren und zu eliminieren, was laut Zeidner und Matthews (2010, 192) die Grundlage für die Emotionsregulation schafft (s. Kap. 2.3). Warum das eigentlich geschieht, hängt wahrscheinlich damit zusammen, dass ein Schüler nach dem Üben zuversichtlicher dafür sein kann, dass er die Klausur besteht. Obwohl Matthews et al. (2011, 29) von Ängstlichen verlangen, dass sie schon vor der Emotionsregulation ihre Gefühle verstehen und erkennen können, bereitet diese Herausforderung den Jugendlichen auch nicht viele Schwierigkeiten, weil die Jugendlichen alt genug sind, um ihre eigene Angst vor der Klausur zu erkennen, was dagegen laut Huberty (2012, 80) die jüngeren Schüler nicht unbedingt sind (S. 34).

Was allerdings problematisch für die Jugendlichen sein könnte, ist das Verstehen ihrer eigenen Gefühle. Obwohl sie sicherlich die Angst mit der anstehenden Klausur

verbinden können, kann den Jugendlichen allerdings fremd vorkommen, was für Symptome die Angst aufweist und wie sie auf ihr Benehmen und auf ihre Leistung einwirkt. Deshalb sollte ein Lehrer auch das Kennenlernen der Prinzipien der KVT überlegen, weil z. B. in der KVT betont wird, wie wichtig die Erkennung der Entstehung und der Auswirkungen der eigener Angst ist (s. Kap. 2.2.1). Daher könnte manchmal eine zusätzliche Vorbereitung vor einer größeren Testsituation nützlich sein, deren Zweck wäre, den Schülern kurz über die Natur und Einflüsse der Angst zu berichten, damit die Schüler die Verständnis über ihre eigene Angst erweitern könnten, wonach sie ängstliche Situationen vielleicht auch leichter und vertrauensvoll begegnen könnten. Als Folge könnte sich bei ihnen weiterhin das Vermeidungsverhalten weniger auftauchen, weil laut Huberty (2012, 246) die erweiterte Erkenntnis über die eigene Angst die Ausbruchsversuche vermindert (s. Kap. 2.2.1). Wenn außerdem die Deutschlehrer im Unterricht die Emotionsregulation durchführen würden, könnte sich deren positiver Einfluss bis in die Zukunft erstrecken, weil das Üben der Emotionsregulation sicherlich auch später gebraucht wird, wenn neue bewertende Situationen oder anders ängstliche Situationen getroffen werden. Somit würden auch den Anforderungen Matthews' et al. (2011, 29) in Bezug auf die Wiederholung der Emotionsregulation genügt (vgl. 2.3).

Ein Deutschlehrer berichtete allerdings davon, dass er im Voraus nicht über einen Hörverständnistest informiert hatte (Bsp. 61), was die vorher diskutierte Emotionsregulation nicht ermöglicht, weil die ängstliche Situation den Ängstlichen überraschend überfällt. Die Folge könnte sein, dass die Leistung wegen der fehlenden Vorbereitung geschadet wird, was wiederum als Ermutigung zur Informierung über die Teste betrachtet werden könnte. Der Vorteil der Unwissenheit könnte jedoch sein, dass sich ein Schüler im Voraus um den Test nicht zu viele Sorgen macht, weil er nicht von der bewertenden Situation bewusst ist. Trotzdem darf man sich nicht darauf verlassen, dass die plötzlich hervorgerufene Angst weniger schädlich für einen Ängstlichen wäre als die Angst, die schon hervorgerufen wurde, wenn ein Lehrer von dem Hörverständnistest zum ersten Mal berichtete. Wenn man zusätzlich die Natur der Angst berücksichtigt, wozu laut Barlow (2002, 104) Unvorsehrbarkeit und Unbeherrschung in Bezug auf die zukünftige Situation gehören (vgl. 1.1), sollten die Lehrer sorgfältig überlegen, was für Vorbereitungen sie für die Teste treffen wollen, weil die frühere Kenntnis über die Daten der Teste entweder die Angst reduziert oder vermehrt, wie man aufgrund des Kapitels 1.1 begründen könnte. Die Stärke der Angstempfindung könnte

aufgrund des Kommentars (Bsp. 61) allerdings auch davon abhängen, ob ein Schüler die frühere Kenntnis über die Tests eines Kursen für mehr oder für weniger Angst hervorruft. Mindestens könnten sich die Jugendlichen auf das absichtliche und ungünstige Vermeidungsverhalten im Unterricht schlechter stützen, falls der Lehrer im Voraus die Daten für alle Tests mitgeteilt. Jedenfalls scheinen wiederholende Übungen den Schülern bei ihrer Emotionsregulation vor Tests helfen, wie im Kapitel 2.4 erörtert wurde, weswegen das Wiederholen sicherlich die Angst der Jugendlichen reduziert.

Wenn man über die **Sonderanordnungen** (Bsp. 62 & 64) im Falle der Klausuren nachdenkt, die also mit der zusätzlichen Zeit und mit der Sitzordnung zusammenhängen, gilt im Großen und Ganzen, was früher über die Vorbereitung für die Klausuren gesagt wurde. Diese Sonderanordnungen ermöglichen nämlich auch die Emotionsregulation der Schüler (s. Kap. 2.3) und sind besonders für die Schüler geeignet, die während der Klausuren unter starker Angst leiden. Wenn man vor einer Klausur allerdings große Veränderungen in der Sitzordnung der Klasse machen muss, kann es den Lehrern schwierig vorkommen, weil solche Neuordnungen viel Zeit nehmen, die allerdings die Lehrer nicht vielleicht haben (vgl. 2.4). Dass der Lehrer den Sitzplan erneut planen muss und mehr Zeit zum Schreiben eines Tests anzubieten muss, kann wegen der ständigen Eile des Lehrers somit misslingen, obwohl nach der Ansicht eines Lehrers die Zeit des Lehrers kein Problem sein dürfte (Bsp. 62).

Zusätzlich wird bei Deutschlehrern eine positive Einstellung verlangt, damit die Sonderanordnungen in den Augen der Lehrer nicht als eine zusätzliche Arbeitslast betrachtet werden würden. Daher sollten die Lehrer fähig sein, auf ihre mögliche widerwillige Einstellung zu verzichten, damit die Sonderanordnungen im Deutschunterricht erfolgreich getroffen werden könnten. Im Fall einer Sonderanordnung sollten die Deutschlehrer oder Fremdsprachenlehrer jedoch vorsichtig sein. Falls sie den Schülern nämlich erlauben, ihre Vokabeltests zu verschieben (Bsp. 63), kann das Erlauben im Laufe der Zeit die Schüler wieder zum Vermeidungsverhalten (vgl. 1.3.2) ermutigen, was scheint allmählich, im Deutschunterricht ein typischer Bewältigungsversuch für die ängstlichen Jugendlichen zu sein (vgl. S. 93-95). Schließlich wurde im Zusammenhang mit Sonderanordnungen weiterhin darüber debattiert, ob ein Hörverständnisteil einer Klausur am Anfang der Klausur stehen sollte oder ob er später gemacht werden sollte, wenn die Schüler zuerst in aller Ruhe mit der Klausur angefangen haben (Bsp. 65-66). Gute Argumente gibt es für beide Positionen,

aber wenn man die Nervosität der ängstlichen Schüler (S. 92-93) und die schlechteren Klausurergebnisse (S. 97-98) als Folge der Angst berücksichtigt, könnte sein, dass der Hörverständnisteil sofort am Anfang einer schriftlichen Klausur vielleicht nicht am plausibelsten wäre, weswegen die Lehrer dafür einen anderen Zeitpunkt überlegen sollten. Das Problem dabei könnte allerdings wieder die Eile der Deutschlehrer sein, worüber im Kapitel 2.4 diskutiert wurde. Dessen ungeachtet scheint die Effektivität der Sonderanordnungen der Deutschlehrer in ähnlicher Weise, wie die Vorbereitungen für die Tests, auf der Emotionsregulation zu basieren.

6.5.2 Angstreduzierung der mündlichen Vorträge

Als Ergebnis der Unterfrage 3b, die nach Angstbehandlungsmethoden für mündliche Vorträge suchte, wurde drei Themen gefunden, wozu das Gespräch über das Auftreten vor anderen, die Paararbeit und praktische Mittel des Lehrers gehören. Wenn ein Lehrer **ein Gespräch über das Auftreten vor anderen** im Deutschunterricht führt, verlässt sich ein Deutschlehrer sowohl auf die emotionsgerichtete und als auf die kognitivgerichtete Angstbehandlung (vgl. 2.1). Wenn die Schüler und der Lehrer nämlich zusammen die Prinzipien eines guten mündlichen Vortrags diskutieren (Bsp. 68), kann das Gespräch den Schüler erstens beraten, wie man sich in einer mündlichen Vortragssituation verhalten sollte, was wiederum das emotionsgerichtete Werkzeug, nämlich die Emotionsregulation, ermöglicht (vgl. 2.3), weil ein Schüler die richtige Verhaltensweise in der ängstlichen Situation lernt. Die Emotionsregulation kann andauern, wenn der Lehrer seinen Schülern auch die Möglichkeit gibt, selbst über die Dauer und die Größe ihrer Vorträge zu entscheiden (Bsp. 69), weswegen auch der Druck der Schüler nicht mehr so stark wäre. Sicherlich könnte die Wahlfreiheit auch die Angst der Schüler nähren, die von Natur aus Perfektionisten sind, weil solche Schüler vermutlich seltener mit ihrer Leistung zufrieden sind. Weil die Angst vor allem als eine zukunftsorientierte Besorgnis z. B. von Barlow (2002, 104) betrachtet wird, wozu die Angst vor dem Verlieren der Kontrolle und vor der Unvorhersehbarkeit in der ängstlichen Situation gehört (s. Kap. 1.1), könnte man annehmen, dass sowohl die Beratung in Bezug auf den Vortrag als auch die eigene Wahlfreiheit die Besorgnis über den zukünftigen Vortrag reduzieren könnten (Bsp. 69), weil beide Methoden die Emotionsregulation der Jugendlichen ermöglichen. Daher ist vermutlich auch das Auftreten vor der Klasse gelungen (Bsp. 70), weil der Lehrer die Emotionsregulation in

dieser Situation dadurch verwirklichte, dass er zuerst darauf wartete, dass der Schüler sein Herz ausgeschüttet hatte, bevor der Lehrer von dem Kurs und von den Vorteilen des Auftretens positiv erzählte. Wenn der Schüler nämlich zuerst seinem Lehrer über seine Angst in Bezug auf das Auftreten vor der Klasse berichtet, wird der Schüler vermutlich ruhiger, weil der Lehrer über seine ängstlichen Gefühle informiert wird. Somit könnte der Schüler auch fertiger werden, eine positivere Einstellung zu der ängstlichen Situation zu überlegen, falls der Lehrer von Vorträgen auf eine positive Weise berichtet und falls dessen Ergebnis ist, dass sich die Besorgnis über die zukünftige Gefahr bzw. über das Auftreten vor Mitmenschen verringert. Wenn eine kleine Veränderung in der Einstellung des Schülers geschieht, wird auch die kognitive Angstbehandlung dermaßen durchgeführt, dass der Lehrer Elemente der kognitiven Neustrukturierung umsetzt (vgl. 2.2.2, S. 30-31).

Während des Gesprächs, dessen Zweck ist, die Schüler zum Sprechen vor der Klasse zu ermutigen, könnte auch die Normalisierung der Angst stattfinden (vgl. 2.2.2, S. 31), falls die Schüler die Einstellung der Lehrer zum Auftreten annehmen könnten, wozu gehören würde, dass der Lehrer sowohl gelungenes als auch misslungenes Auftreten vor der Klasse für einen akzeptablen und normalen Teil des Auftretens hält. Falls ein Lehrer auch später fortlaufend über das Auftreten vor der Klasse in dieser Weise spricht, könnte sich daraus sogar die ganzheitliche kognitive Neustrukturierung (S. 30-31) ergeben, wonach die Einstellung der Schüler zu mündlichen Vorträgen bedeutend ändern könnte. Um dies im Unterricht zu ermöglichen, sollte das Gespräch wieder in positiver Art geführt werden, die auch die Vorteile des Auftretens z. B. bezüglich des späteren Arbeitslebens betonen würde. Zusätzlich sollte das Gespräch mehrmals geschehen oder im Unterricht integriert sein, weil die Änderung der Einstellung und der Vorstellungen der Schüler zum Auftreten nur im Laufe der Zeit geschehen kann. Das würde somit heißen, dass ein Lehrer von Anfang an seine Schüler mit vielen mündlichen Vorträgen beauftragen muss, um die kognitive Neustrukturierung am effizientesten umzusetzen. Am besten wäre vielleicht, dass die Schüler denselben Deutschlehrer solange hätten, bis sie mit den Klassen von 7 bis 9 der finnischen Gesamtschule oder mit der finnischen gymnasialen Oberstufe fertig wären, damit Schüler möglichst viele unterschiedliche mündliche Aufträge von Anfang an im Deutschunterricht erledigt hätten, weil andere Lehrer andere Verfahrenswesen im Unterricht haben können, die nicht unbedingt nach der Angstverringering in mündlichen Situationen streben. Anschließend scheinen die Deutschlehrer jedenfalls

ihre positive Einstellung und Sprechweise als ein Werkzeug der Angstbehandlung zu benutzen, wie schon im Kapitel 2.4 vorgeschlagen wurde.

Egal ob alle Deutschlehrer die Verbindung zwischen Angst und **Paararbeit** nicht verstehen konnten, wurde die Rolle der Paararbeit im Unterricht als wesentlich hervorgehoben (Bsp. 71-73). Dass nur zwei Lehrer die Paararbeit mit der Angstbehandlung genauer assoziieren konnten, könnte jedoch darauf hindeuten, dass die Lehrer heute im Unterricht die Paararbeit als eine herkömmliche Lehrstrategie betrachten, mit deren Hilfe die Jugendlichen scheinen, Deutsch einfach besser zu lernen. Zwei Lehrer konnten jedoch den Vorteil des paarweise geschehenen Auftretens erklären, was ein Lehrer anhand der Expositionen (vgl. 2.2.2, S.32) erklärte. Bevor die Expositionen jedoch durchgeführt werden können, sollte ein Lehrer vorsichtig überlegen, wer mit wem arbeitet und ob der ein Schüler beachtlich begabter als der andere sein darf, oder ob es besser wäre, das Arbeiten mit dem besten Freund zu erlauben. Aus den Interviews stellte sich nämlich auch heraus, dass die Schüler oft Angst vor begabteren Klassenkameraden haben (vgl. Bsp. 7), was wiederum mit den Auffassungen Hubertys (2012, 45) konform geht, weil sowohl seiner Ansicht nach (vgl. 3.3) als auch nach der Ansicht der Deutschlehrer die Gruppenarbeiten und Sprechen in der Fremdsprache den Jugendlichen im Unterricht Schwierigkeiten bereiten.

Laut einem Deutschlehrer sollte die Exposition zum Auftreten Schritt für Schritt durchgeführt werden (Bsp. 74), damit die Angstmenge beim ersten Mal nicht zu groß wäre. Dieser Lehrer stützt sich somit auf eine bestimmte Expositionshierarchie (vgl. 2.2.2, S. 32), weil seine Schüler die Vorträge zuerst mit einer anderen Gruppe üben, was die erste Exposition nach Anweisungen von Lebowitz und Omer (2013, 84) darstellen könnte, weil das Auftreten vor ein paar Klassenkameraden vermutlich am leichtesten geschieht. Nachdem die Schüler mit einer anderen Gruppe ihre Vorträge besprochen haben, geschieht die nächste Stufe zu Hause, obwohl das Auftreten vor Eltern im Vergleich zum Auftreten vor zwei Klassenkameraden nicht unbedingt mehr Angst hervorrufend ist. Wenn das Auftreten z. B. wegen der hohen Erwartungen der Eltern dem Schüler trotzdem schwieriger ist, würde das Auftreten vor den Eltern die nächste Stufe repräsentieren. Egal was für Erwartungen die Eltern trotzdem haben, darf der Schüler seine Präsentation wahrscheinlich mehr zu Hause üben, was auch die Emotionsregulation (s. Kap. 2.3) ermöglichen würde, weil der Schüler nach dem Üben anscheinend zuversichtlicher für das Auftreten vor der Klasse sein darf. Bei Bedarf

kann der Lehrer den Vortrag auch in der Pause zuhören (Bsp. 79), was dann die nächste und sicherlich ängstlichere Exposition wäre, weil die Situation die Evaluierung des Lehrers enthält. In der Verwirklichung dieser Stufe könnte das Problem allerdings die Zeit des Lehrers sein (vgl. 2.4), weil er vermutlich auch andere Angelegenheiten in der Pause erledigen muss. Jedenfalls sollte die letzte Exposition vor das Auftreten der Klasse am schwierigsten sein, damit die Expositionen richtig durchgeführt würden (vgl. S. 32). Weil das Auftreten jedoch paarweise vor der ganzen Klasse stattfindet, steht der ängstliche Schüler nicht allein im Fokus (Bsp. 72), weswegen das Paar ihm auch bei Bedarf helfen kann (Bsp. 73), woraus folgt, dass sich die Angst bezüglich des Gelingens des Vortrags dadurch gewissermaßen vermindern kann. Dank der gestaffelten Expositionen könnte die letzte Stufe demnach dadurch erreicht werden, dass der Schüler während des Auftretens nicht so ängstlich wäre, wie ohne die Expositionen. Ob der Schüler trotzdem einigermaßen noch unter Angst in der mündlichen Auftrittssituation leiden würde, ist der Schüler wenigstens fähiger, seine Furcht besser zu regulieren. Diese Vermutung basiert wiederum darauf, dass die durchgeführten Expositionen dem Schüler die Emotionsregulation (s. Kap. 2.3) lehren, weil der Schüler mehrmals seine Gefühle kontrollieren muss, damit das Auftreten besser gelingen würde.

Wenn man **praktische Mittel** der Lehrer nachdenkt, kann man sich darüber wundern, warum die meisten Deutschlehrer wenige praktische Mittel für die Angstbehandlung der Deutsch lernenden Jugendlichen liefern konnten. Hinter diesen Schwierigkeiten könnte jedoch die allgemeine Einstellung der Lehrer zur Angstbehandlung stecken, weshalb ein Lehrer die Angstbehandlung der Schüler mit irgendeinen pädagogischen Grundsätzen verbundene (Bsp. 75), die das Gelingen der Angstbehandlung sichern würden. Seine Antwort könnte somit darauf hinweisen, dass nicht alle Deutschlehrer darüber informiert sind, was die Angstbehandlung ist und wie das im Unterricht umgesetzt werden könnte. Die Deutschlehrer könnten daher glauben, dass die Angstbehandlung nicht stattfinden kann, falls sie keine genauere Kenntnis über die Angst ihrer Schüler haben, die ihre Angstbehandlung in Gang bringen würde. Ungeachtet der Schwierigkeiten hatten zwei Lehrer jedoch einige durchführbare Ideen dafür, wie Lehrer die Angst der Schüler im Deutschunterricht verringern könnten.

Wie schon früher diskutiert, wäre es für die Schüler wichtig, den mündlichen Vorträgen möglichst oft ausgesetzt zu sein (Bsp. 76), damit das Auftreten in den Augen der Schüler als einen normalen Teil des Deutschlernens betrachtet werden würde. Wenn die

Schüler nämlich im Laufe der Zeit viele Vorträge halten müssen, gewöhnen sie dank der Expositionen (vgl. 2.2.2, S.33) an das Auftreten vor Mitmenschen, was wiederum ihre Angst verringert, wenn sie lernen, ihre Angstgefühle zu regulieren (vgl. 2.3). Zusätzlich könnte sein, dass sich der Bedarf an der kognitiven Neustrukturierung (S. 30-31) und an der Normalisierung der Angst (S. 31) im Deutschunterricht verkleinert, wenn von Anfang an die Einstellung der Schüler zum Auftreten vor der Klasse positiver ist. Auf keinen Fall wird hier allerdings gemeint, dass nach der Durchführung der Expositionen die kognitive Neustrukturierung oder die Normalisierung der Angst nicht mehr im Fremdsprachenunterricht gebraucht werden würden. Die Expositionen könnten jedoch deren Bedarf und die Entstehung der Angst verringern. Dass die Hälfte der Lehrer keine mündlichen Vorträge mit Schülern gehabt hatten, was die Lehrer mit einer fehlenden Sprachfähigkeit der Schüler begründeten, könnte darauf hinweisen, wie viel heute im Deutschunterricht die Expositionen gebraucht sind. Falls die Jugendlichen erst nach einer langen Zeit vor Mitmenschen auf Deutsch oder in einer anderen Fremdsprache sprechen müssen, wächst der Druck vermutlich mehr, weil sie sich viele Sorgen um die Bewertung der Mitmenschen machen müssen. Daraus kann schließlich folgen, dass Angst unerträglich wird. Wenn man auch berücksichtigt, dass die Jugendlichen später anscheinend an mündliche Vorträge anstoßen, kann die Angst stärker als nie früher sein, weil sie zu wenig Erfahrung über mündliche Vorträge haben.

Eine andere hervorgehobene Mittel im Deutschunterricht war, die Schüler weg von dem Klassenzimmer zu nehmen, weil die Jugendlichen außerhalb des Klassenzimmers nach der Ansicht eines Deutschlehrers mehr entspannt sind, wonach sie auch besser im Klassenraum arbeiten können (Bsp. 77-79). Wie Nydegger (2012, 33) erörterte, rufen die Schule und deren Aktivitäten die Angst der Schüler hervor und wenn man auch die Gedanken MacIntyres (1999, 38) über das wettbewerbliche Klima des Klassenzimmers anerkennt (s. Kap. 1.3.4), sind diese Beobachtungen der Deutschlehrer gerechtfertigt, weil ihre Beobachtungen sowohl das Klima des Deutschunterrichts als auch die Schulaktivitäten betreffen. Warum die Deutschlehrer diese Bemerkungen jedoch gemacht hatten, könnte wiederum damit zusammenhängen, dass FSVA (s. Kap. 3.1) in anderen Kontexten weniger auftaucht, weshalb Schüler weniger im Freien und in der Pizzeria unter KA und AVNB (vgl. 3.2) leiden, woraus sich mehr Erfolg in mündlichen Aufgaben ergibt. Demnach scheint, dass der Wechsel des Unterrichtskontexts ein Werkzeug der Angstbehandlung ist, was die Schüler zum Auftreten ermutigt.

Weil die Jugendlichen im Deutschunterricht auch Angst vor Technologie haben (vgl. 5.1), könnte ihre Angst reduziert werden, falls sie einen Einblick in die richtige Anwendung der elektronischen Geräte vor einem mündlichen Vortrag bekommen würden. Damit der Kummer über die Verwendung der Geräte in einer wichtigen Situation reduzieren würde, hatte ein Deutschlehrer seinen Schülern den Klassenraum und die Geräte vor einer mündlichen Präsentation vorgestellt (Bsp. 80). Der Vorteil dieser Mittel könnte somit sein, dass die Angst bezüglich der Unbeherrschbarkeit in der Vortragssituation vermindert (vgl. 1.1) und dass die Jugendlichen die Situation schließlich besser bestehen können. Der Lehrer hatte auch mögliche physiologische Symptome (s. Kap. 1.3.3) der Schüler mit Hilfe der Entspannung im Deutschunterricht reduziert (vgl. 2.2.2, S. 33-34), wenn er die Muskelentspannung durch Musik und Bewegung mit Jugendlichen übte (Bsp. 81). Dabei wurde weiterhin beruhigendes Atmen benutzt, dessen Nutzwert sich am wahrscheinlichsten auf die Diaphragmalatmung stützte (S. 34). Warum allerdings nur ein Lehrer physiologische Werkzeuge im Deutschunterricht ausprobiert hatte, könnte wieder mit der Einstellung und Erkenntnis der Deutschlehrer zusammenhängen. Wie schon früher diskutiert, bringt die Einstellung eines Lehreres die Möglichkeit zum Vorschein (Bsp. 75), dass die Angstbehandlung nicht unbedingt eindeutig für alle Deutschlehrer ist und dass die Angstbehandlung der Jugendlichen auch leicht als irrelevant im Unterricht betrachtet werden kann. Ein anderer Deutschlehrer hob allerdings die Bedeutung der kleinen Taten im Deutschunterricht hervor (Bsp. 67), was jedoch für die Durchführung der Angstbehandlungsmittel im Deutschunterricht plädiert. Dessen ungeachtet darf man den Kommentar eines weitergebildeten Deutschlehrers nicht auslassen, weil der Kommentar gewissermaßen als ein Alarmsignal in Bezug auf die Angstbehandlungsfähigkeiten der finnischen Deutschlehrer funktionieren könnte:

Niin mä kävin hirveen paljon siellä saksan kursseilla ja [...] ei siellä oppilasta otettu huomioon, vaan siellä näitä uusimpia maailmalla hallinneita opetusmetodeja käytiin läpi, että vähät siitä, keheen ne kohdistuu, vaan että kun me vaan osataan tehdä ja opettaa [...] Sen takia, ku kuulin et jännittämisestä, niin, mä aattelin, että enhän mä osaa mitään tähän vastata.

Ich habe da an vielen Deutschkursen teilgenommen. Diese Kurse berücksichtigten die Schüler allerdings gar nicht, sondern wir lernten die neuesten Lehrmethoden, die in der Welt beherrschen. Es war also völlig egal, auf was für Menschen die Methoden gerichtet waren, weil die Hauptsache war, dass wir als Lehrer die Methoden kennen und richtig lehren können. Wenn ich hörte, dass es sich um die Angst geht, dachte ich sofort, dass ich gar nichts dazu zu sagen habe.

6.5.3 Angstreduzierung der Kommunikation

Die letzte Untersuchungsfrage 3c konzentrierte sich darauf, wie ein Deutschlehrer die Angst der Jugendlichen in kommunikativen Situationen des Deutschunterrichts reduzieren kann. Aus Interviews trat sich hervor, dass die Deutschlehrer die Angst der Schüler dadurch reduzieren, dass sie sprachlichen Fehler der Schüler erlauben, eine gefahrlose Atmosphäre im Unterricht schaffen und die Zusammengehörigkeit der Schüler verstärken. Wie schon Awan et al. (2010) und Horwitz et al. (1986, 128-129) erfuhren, versetzen sprachliche Fehler die Lerner einer fremden Sprache leicht in Angst (s. Kap. 3.4.2), womit scheint diese Untersuchung auch, übereinstimmen (vgl. 5.1, S. 59-60). Dass ein Lehrer die **sprachlichen Fehler erlaubt**, ist für die Angstverringerng der Jugendlichen vermutlich förderlich, weil die Schüler folglich offener auf Deutsch sprechen können, wohinter die Idee steckt, dass die Jugendlichen sich nicht zu viel Sorgen um die negative Bewertung des Lehrers und der Klassenkameraden machen müssen. Wenn ein Lehrer auch betonen würde, dass Fehler die Endnote nicht senken, wäre der positive Einfluss des Erlaubens der sprachlichen Fehler im Deutschunterricht auf die Angstverringerng anscheinend am wirksamsten. Dabei entscheidet somit die Einstellung eines Lehrers zu den Fehlern der Jugendlichen den Erfolg des Werkzeugs (Bsp. 82-83), aber warum eigentlich die Bedeutung der Lehrereinstellung betont wurde, könnte sich auf die Antwort eines Lehrers zurückzuführen sein, die die Vorstellung der Jugendlichen über das Lernen einer Fremdsprache widerspiegelt. Seiner Ansicht nach glauben die Jugendlichen nämlich, dass man die Sprache nicht kennt, bevor man sie fehlerfrei sprechen kann (Bsp. 32, S. 67). Daher könnte man auch die Schlüsse ziehen, dass die FSVA in jeder Deutschkurse das Lernen der Jugendlichen beeinflusst, weil die Angst vor Fehlern ein Teil der FSVA ist (s. Kap. 3.2). Wenn ein Deutschlehrer gegen der Erwartungen der Schüler die Fehler jedoch nicht nur offen akzeptiert und als nützlich betrachtet (Bsp. 84-85), sondern auch sogar von Lernern die sprachlichen Fehler verlangt (Bsp. 86), könnte das Angstniveau der Jugendlichen senken, falls sie begreifen, dass die sprachlichen Fehler zum Lernen jeder Fremdsprache gehören. Wenn die sprachlichen Fehler zulässiger werden und die Gedanken der Jugendlichen über ihre Fähigkeiten in Bezug auf das Lernen einer Fremdsprache positiver und toleranter werden, könnte man vermuten, dass ein Deutschlehrer sowohl die Normalisierung der Angst (vgl. 2.2.2, S. 31) als auch die kognitive Neustrukturierung (S. 30-31) im Unterricht benutzt hat, die sich somit auf die Nützlichkeit der KVT im Deutschunterricht beziehen.

Wenn ein Deutschlehrer die Fehler der Schüler erlaubt, könnte jeder Fehler weiterhin als eine Exposition (S. 32) gegenüber der Angst bezeichnet werden. Wenn die Schüler sprachliche Fehler mündlich mehrmals machen, könnten die Fehler zum Schluss weniger Angst hervorrufen, was auf den Angstverringereinfluss der Expositionen basiert. Dessen ungeachtet könnte möglich sein, dass die FSVA eines Schülers als Ergebnis vieler Fehler nur stärker im Deutschunterricht wird, weil der Schüler kein Erfolgserlebnis bekommt. Deswegen wird die früher erwähnte Einstellung eines Lehrers zu Fehlern noch wichtiger und jeder Lehrer sollte seine eigene Einstellung mehrmals überlegen und bei Bedarf auch verändern. Im Fall der Expositionen kann die Verwirklichung der Expositionshierarchie trotzdem kompliziert im Unterricht sein, obwohl die Jugendlichen den sprachlichen Fehlern anscheinend während jeder Lehrstunde ausgesetzt sind. Ein Lehrer könnte trotzdem die Expositionshierarchie dadurch im Unterricht durchführen, dass die ersten Expositionen zu Fehlern möglichst häufig paarweise geschehen, womit gemeint ist, dass die Kommunikation paarweise vor anderen geschieht, weshalb die Fehler eines Schülers nicht im Fokus stehen würden, wie schon im Falle der Paararbeit (vgl. 6.5.2, S. 105) diskutiert wurde.

Die Deutschlehrer scheinen damit einverstanden zu sein, dass es sich nicht lohnt, die Fehler eines Lerners vor der ganzen Klasse zu betonen (Bsp. 87 & 90). Wenn man erstens die Natur der Angst berücksichtigt, wozu laut Zeidner und Matthews (2010, 5) die Besorgnis über die unbekannte Umstände gehört (vgl. 1.1), und zweitens die früher diskutierten Forschungsergebnisse hinsichtlich der Angst vor Fehlern nochmals berücksichtigt (vgl. 5.1, S. 59-60), ist diese Handlungsweise der Deutschlehrer als ein Werkzeug der Angstbehandlung rechtfertigt. Was allerdings vielleicht nicht empfehlenswert ist, ist im Unterricht sowohl das Übergehen eines Ängstlichen, wenn er auf eine Frage des Lehrers nicht antworten kann (Bsp. 88), als auch der mögliche Sprachenwechsel vom Deutschen ins Finnische in dieser Situation (Bsp. 89). Warum auf diese Handlungsweisen verzichtet werden sollte, hängt damit zusammen, dass dieser Schüler am wahrscheinlichsten unter FSVA leidet, weswegen er Fehler und die negative Auswertung der Mitmenschen befürchtet (S. 59-60), was wiederum in Erfüllung geht, falls ein Lehrer die Sprache wechselt, wonach die anderen die Unfähigkeit des Schülers bemerken können. Dass ein Lehrer immer auf die Verwendung der Fremdsprache verzichtet, könnte außerdem dazu führen, dass dieser Schüler nicht genug Expositionen (vgl. 2.2.2, S. 32) gegenüber Fehlern bekommt, weswegen er auch nicht die FSVA überwinden kann. Wenn man weiterhin berücksichtigt, dass die Erkennung der eigenen

Fehler die Angst verstärken kann, wie Horwitz et al. (1986, 126) im Falle der Klausuren untersuchten (vgl. 3.3), kann die Angst dieses Schülers zum Schluss mehr genährt und verstärkt werden. Daher sollte ein Lehrer immer sorgfältig überlegen, wenn er einen Ängstlichen übergeht oder mit ihm auf die Verwendung der Zielsprache im Unterricht verzichtet. Die Angstverringeringung wird somit erreicht, wenn der Lehrer geduldig ist und eine Weile auf die Antwort des Schülers wartet. Wenn die Antwort trotzdem nicht gegeben wird, könnte der Lehrer die Frage zusammen mit der ganzen Klasse behandeln und nicht einfach den Schüler ignorieren, obwohl das vielleicht auch leicht als eine Möglichkeit betrachtet wird, die Fehler der Schüler im Unterricht nicht hervorzuheben.

Damit die Angst in kommunikativen Situationen reduziert werden würde, sollte jeder Deutschlehrer **eine gefahrlose Atmosphäre im Unterricht schaffen**. Warum gerade die ungefährliche Atmosphäre nach der Ansicht der Deutschlehrer die Jugendlichen zum Sprechen ermutigt, könnte auf der Natur der Angst zurückzuführen sein (vgl. 1.1), weil die Angst ursprünglich mit negativen Gefühlen zusammenhängt, die möglicherweise weniger hervorgerufen werden, falls das Klima des Deutschunterrichts ungefährlich ist. Aufgrund der Charakterisierung der FSVA (vgl. 3.1) und deren Komponenten (vgl. 3.2) könnte man jedoch vermuten, dass ein wettbewerbliches Klima die FSVA im Deutschunterricht aufrechterhält, aber falls das Klima trotzdem freundlich und gefahrlos ist, könnte die FSVA der Jugendlichen weniger genährt werden. Die Deutschlehrer scheinen allerdings schon über die Wichtigkeit eines gefahrlosen Klimas im Unterricht informiert zu sein (Bsp. 91-92), aber wie sie diese Atmosphäre schaffen können, war ihnen schwieriger zu erklären. Warum sie den Bedarf an einem guten Klima jedoch leicht ausdrücken konnten, hängt wahrscheinlich damit zusammen, dass man oft das ungefährliche und freundliche Klima mit einem erfolgreichen Lehrer und Unterricht verbindet, wonach die Deutschlehrer sicherlich streben wollen. Einige Vorschläge wurden somit gemacht, auf die jetzt eingegangen wird.

Nach der Ansicht der Deutschlehrer sind lässige Einstellung, Persönlichkeit und die Unvollkommenheit eines Lehres die Faktoren, die die Entstehung einer gefahrlosen Atmosphäre im Unterricht fördern (Bsp. 93-94). Warum die Lässigkeit und Unvollkommenheit eines Lehreres bei Jugendlichen die Heftigkeit der FSVA verringern, könnte mit der Normalisierung der Angst zusammenhängen (s. Kap. 2.2.2, S.31), weil ein Lehrer mittels dieser Faktoren den Schülern mitteilen kann, dass FSVA ein normaler Teil des Lernens im Deutschunterricht ist und dass auch Lehrer Angst vor

unterschiedlichen Situationen haben können. Weil sich ein Schüler laut Lebowitz und Omer (2013, 115) weiterhin vorstellen kann, dass er im Unterricht allein gegen die FSVA kämpft (S. 31), scheint das Werkzeug der Deutschlehrer für die Angstbehandlung der Jugendlichen effizient zu sein. Wenn auch nicht die Persönlichkeit eines Lehrers die Angst der Schüler hervorruft, wird die Angst auch reduziert, was wiederum darauf zurückzuführen ist, dass ein Lehrer die höchste Autorität im Deutschunterricht hat, weswegen er die Noten der Schüler entscheidet.

In ähnlicher Weise, wie im Falle der mündlichen Vortragssituationen (vgl. 6.5.2, S. 103-105), halten die Deutschlehrer die Interaktion im Deutschunterricht hinsichtlich der Angstverringern in kommunikativen Situationen für bedeutend, die weiterhin die Schaffung einer gefahrlosen Atmosphäre im Unterricht fördert. Dass die ungefährliche Atmosphäre teilweise mit Hilfe der Interaktion zwischen dem Lehrer und Jugendlichen geschafft werden könnte, hängt vielleicht damit zusammen, dass die Jugendlichen sich selbst bequemer im Deutschunterricht fühlen, falls da eine offene Kommunikation stattfindet, die die KA (s. Kap. 3.2) der Schüler nicht nährt. Die offene Kommunikation wird dadurch geführt, dass ein Lehrer seine Schüler in den Lauf der Deutschstunde einbezieht, was geschieht, wenn Schüler sowohl miteinander als auch mit dem Lehrer aktiv unterhalten (Bsp. 97). Obwohl es sich um Deutschunterricht handelt, darf die Kommunikation nach einem Vorschlag allerdings nicht nur mit der Verwendung der Zielsprache abhängen (Bsp. 96), weil sonst die Schaffung des gefahrlosen Klimas leichter missglückt, weil sich die Schüler darum Sorgen machen müssen, wie sie sich aussprechen können. In diesem Fall wurde FSVA weiterhin verstärkt, was die Entstehung der richtigen Atmosphäre verhindern könnte. Falls der Lehrer trotzdem gelingt, das gewünschte Klima zu schaffen, können die Schüler jedoch mutiger werden, dem Lehrer von ihrer FSVA oder von ihren anderen Problemen zu erzählen, wonach der Lehrer auch die Gefühle der Schüler anscheinend besser berücksichtigen kann (Bsp. 95), was wiederum der Kummer über die Zukunft (vgl. 1.1) und über die negative Bewertung der Mitmenschen (s. Kap. 3.3) erleichtern kann.

Nach der Ansicht eines Lehrers könnten auch sogenannte Mind-Maps die Angst der Jugendlichen verringern (Bsp. 98), deren Angstbehandlung vermutlich auf den Expositionen der KVT (vgl. 2.2.2, S. 32) basiert, weil die Mind-Maps die Expositionen zu ängstlichen Situationen im Unterricht gestaffelt vorstellen. Wie schon Kendall (2012b, 161) erwägte, sollte ein Ängstlicher nach vielen Expositionen fähiger werden,

die Angst hervorrufende Situation zu begegnen (S. 32), was folglich die Benutzung der Mind-Maps im Deutschunterricht untermauert. Wie allerdings der Lehrer den Gebrauch der Mind-Maps begründete, wurde auf eine gefährliche Weise gemacht, wenn man die Begründung in Bezug auf die Verhaltenssymptome betrachtet (vgl. 1.3.2). Der Lehrer erklärte dem Schüler nämlich, dass seine Mind-Map die Angst erregenden Situationen auflisten sollte, damit der Lehrer sichern kann, dass der Schüler an diese Situationen im Deutschunterricht nicht anstoßt. Diese Erklärung könnte jedoch dem Schüler einen falschen Eindruck vermitteln, weswegen der Schüler die aufgelisteten Situationen solange vermeiden kann, bis der Lehrer den Schüler als fertig zu diesen Expositionen einschätzt. Die Begründung des Lehrers könnte daher zum Auftauchen des Vermeidungsverhaltens (vgl. 1.3.2) führen, was laut Lebowitz und Omer (2013, 77) verursacht, dass sich der Ängstliche auch in Zukunft auf die Vermeidung stützt, um seine Angst zu lindern, woraus allerdings stärkere Angst folgt (S. 20). Sonst folgen Mind-Maps den Prinzipien der Expositionen und funktionieren als ein Werkzeug der Angstbehandlung, weswegen auch andere Fremdsprachenlehrer die Benutzung der Mind-Maps im Unterricht überlegen sollten.

Wenn man über die Schaffung eines gefahrlosen Klimas nachdenkt, soll man den Einfluss des Meldens im Unterricht noch kurz auf die Entstehung des gefahrlosen Klimas berücksichtigen, weil Kommunikation und Melden, egal wie das Melden geschieht, ein wesentlicher Teil des Deutschunterrichts sind. Weil laut Barlow (2002, 104) zu Ängstlichen typisch ist, sich vor unvorsehbaren und unbeherrschbaren Situationen zu fürchten (s. Kap. 1.1), sollten die Schüler im Prinzip nicht in Angst geraten, wenn der Lehrer die Antworten der Reihe nach kontrolliert (Bsp. 99), weil dann der Schüler weiß, wenn er das Wort hat. Weil ein Deutschlehrer trotzdem die Angst in dieser Situation beobachtet hatte (Bsp. 100), könnte damit verbunden sein, dass die Angst hervorgerufen wird, weil der Schüler nicht wissen kann, ob seine Antwort richtig ist (Kummer über die Zukunft, vgl. 1.1), ob er seine Antwort überhaupt richtig aussagen kann (AVNB, vgl. 3.2) oder ob er auch etwas mehr zum Thema sagen muss (Kummer über die Unbeherrschbarkeit in der Situation, vgl. 1.1). Darüber hinaus muss sich der Schüler darum Sorgen machen, ob die anderen seine Angst und deren mögliche Symptome (vgl. 1.3) beobachten können, was schließlich die Situation unerträglich machen kann. Ein anderer Lehrer berichtete weiterhin, dass er eine „böse Gewohnheit [hat - EN], Fragen den Schülern einfach zu stellen“ (paha tapa sit kysellä niinku noin vaan), weswegen die Schüler nie wissen können, wenn sie auf eine Frage vor anderen

antworten müssen und wobei sich die Schüler ähnliche Sorgen machen müssen, wie im Falle des Meldens, das der Reihe nach geschieht. Weil die Folge war, dass die Schüler wegen der überraschenden Fragen gestört werden und dass sie mit dem Melden aufgeben (vgl. 3.3, S. 44) sollten die Lehrer sorgfältig überlegen, ob sie andere Handlungsweisen, wie z. B. die Möglichkeiten des Paararbeitens (s. Kap. 5.3.2, S. 78) überlegen könnten, damit die Angst der Jugendlichen nicht während des Antwortens auf die Fragen des Lehreres nicht zu viel genährt würde. Ein Lehrer könnte die Kommunikation dabei z. B. dadurch aufbauen, dass er bittet, zwei nebeneinander sitzende Schüler gleichzeitig auf eine Frage zusammen zu antworten, weswegen der Druck abgebaut wird, wenn zwei Klassenkameraden zusammen antworten dürfen.

Abschließend wird der Frage nachgegangen, inwieweit die Angst der Schüler reduziert werden kann, wenn ein Lehrer die **Zusammengehörigkeit der Schüler verstärkt**, was auch das letzte Thema für die Unterfrage 3c war. Dass alle Deutschlehrer für das Arbeiten in Kleingruppen plädierten (Bsp. 101), könnte wieder mit der Gewohnheit zusammenhängen, allgemein Gruppenarbeiten im Unterricht zu üben (vgl. 5.3.2, S. 78). Weil nur ein paar Lehrer hinsichtlich des Lernens und der Angst die Bedeutung der Zusammengehörigkeit zwischen Jugendlichen betonten, könnte durch die Tatsache bedingt sein, dass die anderen Deutschlehrer die Freundschaftsbeziehungen ungenügend im Unterricht berücksichtigt hatten, was wiederum mit der Eile der Lehrer (vgl. 2.4) (Bsp. 102) zusammenhängen kann, oder dass die anderen Deutschlehrer die Vorteile der Zusammengehörigkeit für die Angstverringerung nicht im Unterricht wahrgenommen hatten. Ein anderer Grund könnte dafür natürlich sein, dass die anderen schon eine Atmosphäre im Unterricht geschafft haben, in der die Schüler zusammen eine vollkommene Gruppe bilden, deren Beteiligten miteinander gut zurechtkommen. Dessen ungeachtet sollen die gefundenen praktischen Hinweise der Deutschlehrer für die Verstärkung der Zusammengehörigkeit im Folgenden debattiert werden.

Dass die Spiele zum Kennenlernen (Bsp. 103) als Angst reduzierend betrachtet werden können, ist vermutlich darauf zurückzuführen, dass sie die unbequeme Natur (vgl. 1.1) und die Entstehung der FSVA (vgl. 3.1) der Jugendlichen vorbeugen können. Dahinter könnte wiederum stecken, dass die Spiele die möglichen Angstgefühle eines Schülers in positive Gedanken verwandeln können. Damit die Angstverringerung jedoch effektiv wäre, sollten Schüler vermutlich schon von Anfang an im Deutschunterricht zusammen spielen. Warum sich die Angst der Schüler mittels der Spiele eigentlich verringert,

könnte wiederum mit den Werkzeugen der KVT (s. Kap. 2.2.2) zusammenhängen. Wenn nämlich ein Schüler mit Klassenkameraden Spaß hat, können seine negativen Gefühle z. B. in Bezug auf die Klassenkameraden mit positiveren Gefühlen ersetzt werden, weswegen die kognitive Neustrukturierung (vgl. 2.2.2, S. 30-31) stattfinden könnte. Außerdem wurde dabei auch die AVNB und KA (vgl. 3.2) der Jugendlichen mittels der Expositionen (S. 32) erleichtert, weil das Spielen die Interaktion zwischen Klassenkameraden erfordert, weswegen die Schüler das Spielen mit Klassenkameraden als eine Exposition zur Angst betrachten können. Daher sollte ein Lehrer darauf achten, dass die Spiele den Prinzipien der Expositionshierarchie dermaßen folgen würden, dass die erste Exposition bzw. das Spiel am leichtesten wäre, wobei ein Schüler nicht allein vor anderen auftreten sollten, damit die Exposition nicht entmutigend wäre (S. 32).

Wie schon Zeidner und Matthews (2010, 5) erörterten, kann ein Mensch in Angst versetzt werden, wenn er die richtige Handlungsweise in einer ängstlichen Situation nicht kennt (s. Kap. 1.1). Deshalb könnte die Rollenverteilung eines Deutschlehrers am Anfang einer Gruppenarbeit auch die Angst seiner Schüler verringern (Bsp. 105). Die Rollenverteilung könnte nämlich den Schülern am Anfang der Gruppenarbeit das Gefühl der Sicherheit geben, weil die Schüler darüber informiert werden, wie sie in der Situation verfahren müssen. Es kann nämlich sein, dass bei Jugendlichen die Aufgabenverteilung Spannungen verursacht, die allerdings die Anleitung des Lehrers verhindern kann. Dass ein Lehrer auch die Gruppen selbst auf eine lustige Weise teilt, kann auch besser sichern, dass jeder Schüler eine Gruppe bekommt. Falls die Schüler nämlich die Gruppe selbst entscheiden dürfen, müssen die Schüler Angst davor haben, ob sie schließlich keine Gruppe haben, was ein Deutschlehrer bemerkt hatte (Bsp.104).

Die gefundenen Angstbehandlungsmöglichkeiten der Deutschlehrer scheinen somit, sich auf die Durchführbarkeit der KVT im Deutschunterricht zu beziehen. Aufgrund der Werkzeuge sieht es aus, dass die Deutschlehrer am meisten kognitive Werkzeuge im Unterricht umgesetzt haben, worüber hinaus sie die Exposition als ein Verhaltenswerkzeug einigermaßen im Unterricht benutzt hatten. Diese Werkzeuge sind vielleicht in den Augen der Deutschlehrer am leichtesten durchführbar im Unterricht, weil sie vielleicht weniger zeitraubend und weniger sichtbar im Unterricht sind. Dagegen hatte nur ein Lehrer physiologische Werkzeuge (Bsp. 81 & S. 108) geübt, was wiederum damit zusammenhängen könnte, dass die Deutschlehrer die physiologischen Werkzeuge zeitraubend und fremd finden, wie im Kapitel 2.4 erwägt wurde. Falls die

Angstbehandlung jeder Schüler im Deutschunterricht betreffen würde, könnte weiterhin das Forschungsergebnis Browns (2013) im Deutschunterricht denkbar sein (s. Kap. 3.4.2, S. 50). Brown (2013) untersuchte nämlich, dass Fähigkeiten bzw. Werkzeuge, wie Entspannung und kognitive Neustrukturierung, wirksamer sind, falls alle Schüler von denen zusammen profitieren dürfen. Diese Untersuchung kann das Forschungsergebnis Browns (2013) allerdings nicht völlig bestätigen, weil man nicht wissen kann, wie viel und wie gründlich die Deutschlehrer die Werkzeuge der Angstbehandlung tatsächlich im Unterricht verwirklicht hatten. Trotzdem könnte man vermuten, dass die Angstverringerung effektiver im Deutschunterricht ist, wenn die ganze Deutschgruppe daraus Nutzen zieht. Für ähnliches Forschungsergebnis könnte auch plädieren, dass die meisten in diesem Unterkapitel vorgestellten Werkzeuge der Deutschlehrer die ganze Klasse betreffen können, obgleich sich die Sonderanordnungen der Deutschlehrer vermutlich auf einzelne Schüler richten (s. Kap. 5.3.1). Aufgrund der Untersuchung Oliverios (2013) könnte man wiederum erörtern (S. 50), dass die Deutschlehrer nach dem Lesen der Theorie dieser Untersuchung nicht unbedingt bessere Vorschläge für die Angstbehandlung berichten können. Dieses Resultat kann man hier natürlich nicht bestätigen. Weil allerdings Oliverio (2013) herausfand, dass zusätzliche Information über den Angstbereich in bessere Vorschläge in der Angstbehandlung der Lehrer resultieren kann, könnte man das Lesen der vorliegenden Untersuchung als nützlich für Deutschlehrer und für andere Fremdsprachenlehrer betrachten, weil sowohl der Theorieteil als auch die Ergebnisse dieser Arbeit die gebrauchte Zusatzinformation für die Nutzenanwendung der Lehrer anbieten könnten.

6.6 Bedeutung der Ergebnisse

In diesem Kapitel wird allgemeiner diskutiert, was die Bedeutung der Ergebnisse dieser Untersuchung nicht nur für Deutschlehrer ist, sondern auch für andere Fremdsprachenlehrer und für Fachlehrer der Jugendlichen, wobei auch die Übertragbarkeit der Ergebnisse auf sie erwägt wird. Weiterhin wird die Wichtigkeit der Ergebnisse der Untersuchung für den Forschungsbereich der Angst und für Finnland diskutiert. Die Diskussion folgt der Reihenfolge der Untersuchungsfragen und der Ergebnisse (vgl. Kap. 5), um das Lesen des Kapitels zu erleichtern.

6.6.1 Übertragbarkeit der ängstliche Situationen

Diese Untersuchung fand heraus, dass die Lehrer im Deutschunterricht beobachtet hatten, dass allerlei Testsituationen, fremdsprachliche Kommunikation und die im Unterricht verwendete Technologie die Deutsch lernenden Jugendlichen in Angst versetzen können. Dass die Jugendlichen Angst vor Testsituationen haben, geschieht jedoch nicht nur im Deutschunterricht, weil besonders die größeren Klausuren ein wichtiger Teil des Lernens einer anderen Fremdsprache oder z. B. des Lernens der Mathematik sind, weil sie sowohl dem Lehrer als auch den Schülern beweisen, wie gut ein Schüler die wichtigsten Themen eines Kurses beherrscht. Obwohl die Vokabelteste oder Hörverständnisteile einer Klausur nicht zum Lernen aller Schulfächer wesentlich gehören, können andere Fachlehrer am Anfang einer Lehrstunde die Kenntnis der Schüler mit Hilfe kleinerer Tests kontrollieren, die den Vokabeltesten ähneln und die hiermit auch die Angst der Jugendlichen hervorrufen können. Weil die Kursnote häufig viel mit dem Erfolg der Tests zusammenhängt, ist die Angst der Schüler sogar in diesen Testsituationen erwartet, weil sich viele Schüler vermutlich um ihre Noten Sorgen machen. Dass einige Deutschlehrer die Angst ihrer Schüler am Anfang einer Klausur nicht leicht bemerken, deutet darauf hin, dass es sich lohnt, zu versuchen, vor einer Klausur sorgfältige Vorbereitungen und Sonderanordnungen (s. Kap. 6.5.1) zu treffen, damit die Angst in Testsituationen nicht negativ auf die Leistung der Schüler (vgl. 6.4.2) einwirken würde. Dass Testsituationen die Angst der Deutschlerner hervorrufen, unterstützt somit die Auffassung, dass bewertende Situationen im Allgemeinen Angst hervorrufend für die Jugendlichen sind, wobei es nicht von Bedeutung ist, ob der Test die Kenntnis der Jugendlichen über unregelmäßige Verben der Deutschen oder die Kenntnis über den Zweiten Weltkrieg einschätzt. Daher empfiehlt diese Untersuchung jedem Lehrer auf die Angst der Jugendlichen in bewertenden Situationen zu achten, egal was der Lehrer die Jugendlichen unterrichtet.

Dass fremdsprachliche Kommunikation im Unterricht die FSVA der Deutschlerner hervorrufen, verweist darauf hin, dass FSVA auch die Deutsch lernenden Jugendlichen überkommen hat. Weil eine Fremdsprache üblicherweise am effizientesten durch aktives Sprechen gelernt wird und beispielsweise die Aussprache und neue Wörter werden dadurch gelernt, dass man den Text oder neue Wörter vorliest, ist die fremdsprachliche Kommunikation auch ein wesentlicher Teil des Lernens einer Fremdsprache. Weil Jugendliche jedoch Angst vor der Einschätzung des Lehrers und

der Klassenkameraden haben, kann ihre ihr Benehmen (s. Kap. 6.4.1) und ihre fremdsprachliche Kommunikation (s. Kap. 6.4.2) von Angst geschadet werden, weswegen die Schüler nervös werden und versuchen, die kommunikativen Situationen des Deutschunterrichts zu vermeiden oder ihre Kommunikation mit der Leute einfach zu verringern. Infolge dessen sollten Deutschlehrer und alle anderen Fremdsprachenlehrer danach streben, dass während des Fremdsprachenunterrichts die Schüler den Mut hätten, in der Fremdsprache aktiv zu sprechen. Um dies zu erreichen, sind die Werkzeuge für die kommunikativen Situationen (s. Kap. 6.5.3) am wichtigsten, aber weil die FSVA während der mündlichen Vorträge auch hervorgerufen wird, sind die Werkzeuge der mündlichen Vorträge (s. Kap. 6.5.2) auch nützlich, wenn man die Jugendlichen zum Sprechen ermutigen will. Damit jeder Schüler Deutsch lernen würde, müssen die Lehrer somit sicherstellen, dass jeder Schüler auf Deutsch im Unterricht spricht und nicht wegen der Angst schweigt. Der Ratschlag gilt allerdings nicht nur für die Deutschlehrer, sondern auch für die anderen Fremdsprachenlehrer, weil die fremdsprachliche Kommunikation hinsichtlich des Lernens der anderen Fremdsprachen ebenso wichtig ist. Auf die Frage, wie ein Fremdsprachenlehrer die Kommunikation fördern kann, wird noch später (s. Kap. 6.6.4, S. 124-125) eingegangen.

Dank der schnellen Entwicklung der Technologie, dürfen viele finnische Deutschlerner täglich die Möglichkeiten und Vorteile der elektronischen Geräte im Unterricht genießen und somit sind die elektronischen Geräte, wie Bildwerfer und Visualizer, ständig im finnischen Deutschunterricht angewendet. Was die Deutschlehrer aufgrund der Ergebnisse dieser Untersuchung allerdings berücksichtigen sollten, ist die Angst, die die elektronischen Geräte des Unterrichts hervorrufen können. Dies gilt jedoch nicht nur für Deutschlehrer, sondern auch für andere Fremdsprachenlehrer und für allerlei Fachlehrer, weil auch deren Jugendliche unterschiedliche elektronische Geräte im Unterricht benutzen müssen. Wenn z. B. ein Schüler gefilmt wird oder wenn er während seines Vortrags bestimmte elektronische Geräte verwenden muss, kann seine Besorgnis darüber erregt werden, wie er aussieht oder was geschieht, wenn er die Apparate vor der ganzen Klasse fälschlich anwendet. Wie schon vorher diskutiert, hat sich die Technologie während der letzten Jahre deutlich entwickelt (vgl. 6.3, S. 91), weswegen nicht nur Jugendliche, sondern auch Lehrer Angst vor Technologie haben können, weil sie vielleicht auch nicht die alle neuesten Geräte wie iPads usw. zu Hause gebraucht haben. Weil die Technologie anscheinend mit der Entwicklung fortführt, können Schüler und Lehrer weiterhin im Laufe der Zeit vermutlich auf neue Apparate treffen,

die der Unterricht von heute noch nicht gut kennt. Dessen ungeachtet, dass viele Jugendliche schon z. B. iPads besitzen und verwenden können, sollten die Lehrer die Schüler darüber informieren, wie die im Unterricht gebrauchten Geräte funktionieren, weil sich ein Lehrer nicht darauf verlassen darf, dass die Verwendung der Apparaten allen Jugendlichen in einer ängstlichen Situation leicht vorkommen würde. Sicherlich muss der Lehrer den Schülern nicht gründlich die vielseitige Anwendung z. B. des Smartboards erklären, aber die Anweisungen des Lehrers sollten den Schülern so weit helfen, dass sie die Aufgaben des Unterrichts oder ihre Vorträge erfolgreich beenden können. Daher sollten alle Lehrer die Möglichkeit der Angst vor Technologie berücksichtigen und sich an die richtige Anwendung der Geräte erinnern, wenn die Schüler die Geräte brauchen.

6.6.2 Allgemeinheit des ängstlichen Verhaltens

Aus dieser Untersuchung traten sich die Einflüsse der Angst auf das Benehmen der Deutschlerner weiterhin hervor. Dass Jugendliche wegen der Angst nervös werden, ängstliche Situationen im Unterricht vermeiden und ihre fremdsprachliche Kommunikation reduzieren, hebt hervor, wie wichtig es nicht nur für Deutschlehrer, sondern auch für andere Fremdsprachenlehrer zu wissen ist, in welchen Situationen des Unterrichts Jugendliche Angst haben können und was für Auswirkungen sie auf das Benehmen der Jugendlichen im Fremdsprachenunterricht haben kann. Das Lernen einer Fremdsprache kann nämlich nicht erfolgreich geschehen, falls sich ein Schüler nicht auf das Lernen konzentrieren kann, falls er nicht an unterschiedlichen Lernsituationen teilnimmt oder falls er das Sprechen in der Fremdsprache vermeidet, weshalb die Auswirkungen der FSVA auf das Benehmen der Jugendlichen folglich als leistungsschadend betrachtet werden können. Sicherlich können die Lerner der anderen Fremdsprachen unter andersartigen Änderungen im Verhalten leiden, aber die Verhaltensänderungen der Deutsch lernenden Jugendlichen sind bei ihnen auch denkbar, weil das Lernen aller Fremdsprachen ungefähr ähnliche Herausforderungen für die Jugendlichen darstellt und in gleichartiger Weise geschieht, wie das Lernen der Deutschen. Die FSVA könnte somit auch z. B. die Lerner des Schwedischen zum Schweigen im Unterricht bringen, weshalb die Ergebnisse dieser Untersuchung auf das Lernen anderer Fremdsprachen übertragbar sein könnten, obgleich die Stärke des Einflusses auf das Benehmen im Fall der anderen Sprachen anders sein könnte.

Aufgrund der Auswirkungen der FSVA auf das Benehmen sollte somit jeder Lehrer sowohl die ängstlichen Situationen des Fremdsprachenunterrichts als auch die Einflüsse der Angst auf das Verhalten der Schüler erkennen, damit sie die Angst und deren Verhaltenssymptome und physiologische Symptome besser berücksichtigen könnten.

An dieser Stelle der Untersuchung soll man das Verhalten der Schüler im Deutschunterricht noch kurz überlegen, weil aufgrund der Ergebnisse die Jugendlichen scheinen, den Angst erregenden Situationen im Deutschunterricht zu entkommen. Weil die Vermeidung die Angst der Schüler verstärkt und weil die Deutschlehrer tendieren, die Vermeidung der Schüler relativ leicht zu erlauben, kann daraus folgen, dass sich die Schüler auch später im Leben auf die Vermeidung stützen, um ihre Angst in einer schwierigen Situation zu bewältigen. Wenn man über das Benehmen der Schüler auch allgemein nachdenkt, sieht aus, dass die Vermeidungstendenz hinter den Verschiebungsbitten der schriftlichen Tests, hinter dem Schuleschwänzen und sogar hinter dem Schweigen im Deutschunterricht steckt, weswegen die Vermeidung bei finnischen Deutsch lernenden Jugendlichen als ihr eigenes Werkzeug der Angstbehandlung bezeichnet werden könnte, die jedoch aufgrund der Natur der Angst unvorteilhaft für die Jugendlichen ist. Die Vermeidungstendenz der Jugendlichen sollte deshalb ein Warnsignal für allerlei Lehrer der Jugendlichen sein, weil das Werkzeug der Jugendlichen nur ihre Angst nährt und in Zukunft zum erneuten Vorkommen führt. Dies berichtet auch neue Information über das Verhalten der finnischen Jugendlichen im Deutschunterricht, was wiederum bei Jugendlichen den Bedarf an der Angstbehandlung im Deutschunterricht hervorhebt. Die Lehrer sollten auch wegen der Vermeidungstendenz der Jugendlichen auch vorsichtiger überlegen, wie sie als Lehrer zu allerlei Verschiebungen der Tests bzw. Vorträge eingestellt sind, damit sie die ungünstige Vermeidung der Schüler nicht nähren würden. Weiterhin soll man darauf achten, dass die Vermeidung der Jugendlichen auch anderswo stattfinden kann, weil die Schüler vermutlich beobachtet haben, dass sie dank der Vermeidung weniger in der Schule belastet sind. Infolge dessen sollten auch die Lehrer der anderen Lehrfächer über die negativen Auswirkungen der Vermeidung informiert werden, damit sie der Vermeidung der Jugendlichen kritisch gegenüberstehen könnten.

6.6.3 Beobachtung der Leistungsänderungen

Der Einfluss der Angst auf die schulische Leistung der Jugendlichen im Deutschunterricht wurde in dieser Arbeit auch untersucht. Aus den Interviews ging hervor, dass sich nicht nur die mündliche Leistung der Jugendlichen wegen der Angst verschlechtert, sondern werden auch die Ergebnisse der schriftlichen Klausuren von Angst beschädigt. Diese Resultate hängen mit den Ergebnissen der ersten Untersuchungsfrage (vgl. 5.1) dermaßen zusammen, dass es wahrscheinlich ist, dass die mündliche Leistung und die Klausurergebnisse der Jugendlichen schlechter werden, wenn die Jugendlichen Angst vor der fremdsprachlichen Kommunikation und vor allerlei Testsituationen haben, wonach auch ihr Benehmen (vgl. 5.2.1) und ihre Leistung (vgl. 5.2.2) geschadet werden. Außerdem kann die mündliche Kommunikation in der Situation beschädigt werden, in der ein Schüler Angst vor Technologie und vor der Einschätzung der Mitmenschen hat und in der er gleichzeitig versucht, vor der Klasse zu sprechen und mittels des Visualizers und des Bildwerfers etwas vor der Klasse zu zeigen. Daher könnte man vermuten, dass dieser Schüler auch Deutsch weniger und schlechter spricht, weil er gleichzeitig mit dem Sprechen und mit der Anwendung der Geräte ringt. Aufgrund der leistungshemmenden Auswirkungen sollte die Wichtigkeit der Erkennung und Behandlung der Angst somit im Unterricht betont werden, damit Lehrer verstanden würden, dass sie gegen die Angst im Unterricht kämpfen müssen.

Ungeachtet des leistungshemmenden Einflusses der Angst hingen die Deutschlehrer die Angst auch mit einer besseren Leistung im Deutschunterricht zusammen, aber die meisten Lehrer konnten nur über eine Möglichkeit sprechen, weshalb sie die Leistungsverbesserung nicht genauer verdeutlichen konnten. Dass nur ein Lehrer einen Beweis für den positiven Einfluss der Angst geben konnte, könnte ein Warnsignal dafür sein, dass die Kenntnis der Deutschlehrer über die Angst mangelhaft ist, weswegen sie die Angst im Unterricht leicht übersehen und nicht erkennen können. Daher sollte jeder Deutschlehrer über die Angst und deren Symptome und Einflüsse besser informiert werden, damit sie die Auswirkungen der Angst im Deutschunterricht berücksichtigen könnten, wonach sie auch mit der Angstbehandlung beginnen könnten. Außerdem sind die Deutschlehrer sicherlich nicht die einzigen Lehrer, die ängstliche Jugendliche im Unterricht treffen, weshalb auch andere Fachlehrer und besonders andere Fremdsprachenlehrer beobachten sollten, ob die Klausurergebnisse oder die Kommunikation ihrer Schüler von Angst beschädigt werden.

6.6.4 Werkzeuge für alle Lehrer

Als letztes wurde in dieser Arbeit untersucht, inwiefern die Deutschlehrer die Angst ihrer Schüler reduziert hatten. Die Deutschlehrer berichteten, dass sie die Angst in schriftlichen Klausuren dadurch verringern, dass sie Vorbereitungen für die Klausuren machen oder dass sie sich an Sonderanordnungen lehnen, um die Klausursituation für sehr ängstliche Jugendliche bequemer zu machen. Die Vorbereitungen für größere Klausuren, wozu z. B. wiederholende Übungen gehören, könnten auch im Unterricht der anderen Lehrfächer relativ leicht durchführbar sein, weil die Wiederholung des Gelernten ein normaler Teil des Lernens ist, weswegen dieses Werkzeug der Angstbehandlung automatisch im Unterricht umgesetzt wird. Somit können nicht nur Fremdsprachenlehrer, sondern auch alle andere Fachlehrer Nutzen aus den Vorbereitungen für die Tests im Unterricht ziehen. Im Vergleich dazu scheinen die Sonderanordnungen eines Lehrers auch für alle anderen Lehrer möglich zu sein, weil sie auch die starke Angst einiger Jugendlichen vor einer Klausur berücksichtigen können, obwohl einige Sonderanordnungen, wie ein neuer Sitzplatz während einer Klausur (s. Kap. 5.3.1, S. 75), verlangen, dass ein Lehrer über die starke Angst der bestimmten Schüler im Voraus informiert ist. Im Zusammenhang mit Sonderanordnungen könnten sich die kognitiven Prozesse eines Ängstlichen auch verbessert werden, falls er z. B. Extraminuten am Ende einer Klausur bekommt, um sich besser auf die schwierigsten Stellen der Klausur zu konzentrieren. Wenn ein Fremdsprachenlehrer oder ein anderer Fachlehrer allerdings finden, dass sie nicht genug Zeit für Sonderanordnungen vor Klausuren haben (s. Kap. 2.4), könnte eine Frage aufgeworfen werden, was für eine Einstellung die finnischen Lehrer zur Angstbehandlung der Schüler allgemein im Unterricht haben und ob die Lehrer heute überhaupt Zeit für die Angstbehandlung der Jugendlichen in Testsituationen haben. Ob die Angstbehandlung wegen der Eile der Lehrer in Testsituationen abhängt, sollte ein Lehrer versuchen, die Durchführung der Sonderanordnungen schon vor einer Klausur zu planen.

Wenn die Deutschlehrer die Angst der Jugendlichen in mündlichen Vorträgen erleichtern wollen, greifen sie zum Gespräch über das Auftreten vor anderen, zur Paararbeit und zu eigenen praktischen Mitteln. Egal ob die Lehrer die Angst ihrer Schüler absichtlich behandeln oder nicht, gehören heute Vorträge zum Lernen einer Fremdsprache und auch zum Lernen der anderen Fächer, weswegen die Durchführung dieser Werkzeuge in ähnlicher Weise, wie die früher debattierten Vorbereitungen und

Sonderanordnungen für die Klausuren, relativ leicht im allerlei Unterricht sein sollte. Falls ein Lehrer seinen Schülern über die Angst in mündlichen Vorträge allerdings ausführlicher berichten will, wurde wieder mehr Kenntnis über die Symptome und die Einflüsse der Angst auf das Benehmen und auf die Leistung der Lerner verlangt, damit das Gespräch schließlich nicht als eine negative Bestärkung für die Angst der Jugendlichen funktionieren würde. Ein Lehrer kann nämlich über die Angst auf eine negative Weise sprechen, weswegen sich die Schüler vorstellen können, dass sie sich für ihre Angst schämen müssen. Damit der ursprüngliche Zweck des Gesprächs, der also die Angstverringering der Schüler war, jedoch erfüllt wurde, sollte das Gespräch in richtiger Weise geführt werden, damit sich daraus die Angstverringering der Jugendlichen ergeben konnte. Die Schüler können außerdem aus der zusätzliche Information über die Angst während des Auftretens allgemein profitieren, wenn sie sich selbst allmählich besser kennenlernen werden. Die Nutzen können sich weiterhin bis in die Zukunft erstrecken, weil ein Schüler später in seiner Weiterbildung und im Arbeitsleben vermutlich wieder an das Auftreten vor Mitmenschen anstößt, wann die Erwartungen eines Arbeitgebers jedoch höher sein können, als die Erwartungen des Lehrers in der Schule, was die Situation sogar ängstlicher machen kann. Ohne die Erfahrungen der Schule könnte in Zukunft die Angst vor dem Arbeitgeber somit stärker sein, weil man das Auftreten vor Mitmenschen nicht früher genügend geübt hat. Infolge dessen sollten nicht nur Deutschlehrer bzw. Fremdsprachenlehrer, sondern auch alle andere Fachlehrer über die Angst allgemein und im Zusammenhang mit mündlichen Vorträgen im Unterricht diskutieren, damit die Jugendlichen die Angst und deren Symptome und Einflüsse besser kennenlernen könnten. Zudem sollten von Anfang an mündliche Vorträge regelmäßig im Unterricht gehalten werden, damit die Schüler mehr Erfahrungen über das Auftreten sammeln würden (vgl. 2.4, S. 38).

Die Durchführung des Paararbeitens ist in ähnlicher Weise wie die allen früher diskutierten Werkzeuge sowohl im Deutschunterricht als auch im Unterricht der anderen Lehrfächer leicht durchführbar, weil das Lernen mit einem Klassenkameraden zum allerlei Unterricht häufig gehört. Sicherlich könnte das Paararbeiten förderlicher für die Jugendlichen im Fremdsprachenunterricht sein, weil die Kommunikation mit Klassenkameraden das Lernen einer Fremdsprache üblicherweise fördert. Wie allerdings schon im Kapitel 6.5.2 diskutiert (S. 105), sollte ein Fremdsprachenlehrer überlegen, ob der ein Schüler begabter in der Fremdsprache als der andere sein darf, aber bei anderen Fachlehrern der Bedarf daran ist vielleicht nicht ebenso groß, weil in

ihrem Unterricht die Jugendlichen in der Muttersprache kommunizieren dürfen, falls es sich nicht um den CLIL-Unterricht handelt, und hiermit wird auch nicht die FSVA im Fall der anderen Lehrfächer hervorgerufen. Außerdem könnte man annehmen, dass auch andere Fachlehrer und besonders Fremdsprachenlehrer in ähnlicher Weise wie die Deutschlehrer die Expositionen zum Auftreten paarweise und gestaffelt (S. 105-106) besorgen können, weil die Vorträge und das Auftreten vor der Klasse nicht nur im Deutschunterricht stattfinden. Das Problem könnte jedoch sein, dass die Fachlehrer den Bedarf an Expositionen und an Üben des eigenen Vortrags vielleicht nicht ebenso gut einsehen können wie die Fremdsprachenlehrer, was könnte darauf zurückzuführen sein, dass Menschen die Angst weniger mit anderen Lehrfächern der Schule verbinden, weswegen die Lehrer die Angstbehandlung auch vermutlich da weniger umsetzen. Die Paararbeit als ein Werkzeug der Angstbehandlung ist jedenfalls eine Arbeitsweise, die in jedem Unterricht auftaucht, weswegen sie leicht und automatisch durchzuführen ist.

Im Unterricht scheinen die Deutschlehrer mittels ihrer eigenen praktischen Mittel die ängstlichen Schüler zum Auftreten zu ermutigen (s. Kap. 5.3.2). Der Einfluss der Mittel auf die Jugendlichen könnte vermutlich besonders Angst reduzierend sein, falls die Lehrer die vorgestellten Mittel ständig benutzen würden und fortlaufend im Unterricht versuchen würden, neue Mittel für die Angstbehandlung zu finden, die die Schüler zum Auftreten vor anderen ermutigen. Weil alle Lehrer manchmal die Jugendlichen vom Klassenzimmer wegnehmen können und weil alle Lehrer im Prinzip Entspannung im Unterricht umsetzen können und bei Bedarf die Jugendlichen die nötigen elektronischen Geräte vorstellen können, scheinen die praktischen Mittel der Deutschlehrer nicht nur im Deutschunterricht durchführbar zu sein, sondern auch im Fremdsprachenunterricht und im Unterricht der anderen Lehrfächer. Es gab jedoch ein Mittel, deren Durchführung den Lehrern mehr Schwierigkeiten bereiten kann. Wenn man nämlich die Schüler von der Nähe der Schule wegnehmen will, muss man Faktoren wie Zeit und Sicherheit erwägen, die schließlich die Durchführung der mündlichen Vorträge im Freien komplizieren können. Daher könnte sich jeder Lehrer danach überlegen, falls die nahe Umgebung der Schule irgendwie benutzt werden könnte oder falls die Schule andere Klassenräume wie z. B. Computersaal oder Gymnastikraum hat, die die gewünschte Abwechslung für die mündlichen Vorträge der Jugendlichen bringen könnten. Allgemein sind alle vorgestellten Mittel der Angstbehandlung offen für Zusatzideen, die ein Lehrer je nachdem umsetzen kann, wenn er neue Mittel für die Angstverringerung entdeckt und entwickelt. Das heißt somit, dass die Durchführung der

neuen praktischen Mittel im Unterricht schließlich davon abhängt, wie viel sich ein Lehrer in die Angst der Jugendlichen vertiefen will und ob der Lehrer hinsichtlich des Lernens die Angstreduzierung der Schüler für wichtig und für nützlich hält.

Die Angstreduzierung der Kommunikation ist nach der Ansicht der Deutschlehrer vor allem mit dem Erlauben der Fehler verbunden. Zudem sind die Deutschlehrer der Meinung, dass eine gefahrlose Atmosphäre im Unterricht geschaffen werden sollte und ein Lehrer die Zusammengehörigkeit der Schüler verstärken muss, damit die Angst der Jugendlichen ordentlich verringern könnte. Alle diese Vorschläge sprechen somit dafür, dass hinsichtlich der Angstverringern in kommunikativen Situationen das allgemeine Klima des Unterrichts ein entscheidender Umstand ist. Wenn ein Deutschlehrer oder ein anderer Fremdsprachenlehrer bei Schülern die Verwendung der Fremdsprache vermehren will, sollte er sich somit auf die Verbesserung der Atmosphäre des Unterrichts konzentrieren. Am wahrscheinlichsten folgt somit aus solch einem Klima effektiveres Lernen und weniger Angst für die Jugendlichen unabhängig davon, ob es sich dabei um das Fremdsprachenlernen oder z. B. um das Lernen der Mathematik handelt, womit hier gemeint ist, dass auch die Lehrer der anderen Schulfächer die Werkzeuge für die Angstverringern der Kommunikation nützlich finden könnten. Daher gibt diese Untersuchung den Lehrern der Jugendlichen wertvolle Auskunft darüber, wie sie die FSVA der Jugendlichen in Gesprächssituationen des Unterrichts erleichtern können, damit das fremdsprachliche Kommunizieren der Schüler weniger von Angst beschädigt würde.

Wie schon debattiert, können die Fremdsprachenlehrer und andere Fachlehrer die meisten Werkzeuge der Deutschlehrer im Unterricht benutzen, um zu erfahren, ob sie bei Angstverringern ihrer Jugendlichen helfen könnten. Zu überlegen wäre genauer, ob aus den vorgestellten Werkzeugen besonders die finnischen Schwedischlehrer Nutzen ziehen könnten, weil heute in Finnland viele Jugendliche eine negative Einstellung zum Lernen des Schwedischen haben, weswegen sie sich nicht für die schwedische Sprache interessieren und folglich kein Schwedisch gerne sprechen wollen. Alle in dieser Untersuchung vorgestellten Werkzeuge der Deutschlehrer (vgl. 5.3) könnten somit besonders förderlich für die Schwedischlehrer Finnlands sein, mit deren Hilfe sie die möglich negative und ängstliche Einstellung der Lerner des Schwedischen einigermaßen verändern könnten. Diese Arbeit spornt somit alle Fremdsprachenlehrer, alle Fachlehrer und alle Schwedischlehrer der Jugendlichen die Werkzeuge der

Deutschlehrer und die Elemente der KVT im Unterricht zu prüfen und zu überlegen. Erst danach kann ein Lehrer richtig erfahren, ob die Angst der Jugendlichen mittels der vorgestellten Werkzeuge der Deutschlehrer und mittels der Werkzeuge der KVT reduziert werden könnte.

6.6.5 Übertragbarkeit auf die Erwachsenen und Kinder

In dieser Untersuchung wurden die Deutsch lernenden Jugendlichen im Fokus gestellt. Ob die Ergebnisse dieser Arbeit in Bezug auf die ängstlichen Situationen und die Einflüsse der Angst auf das Benehmen und Leistung der Jugendlichen auf die Erwachsenen oder auf die Kinder übertragbar sind, kann man aufgrund dieser Untersuchung natürlich nicht feststellen. Man kann trotzdem vermuten, dass ungeachtet ihres Selbstvertrauens im Deutschunterricht oder im Fremdsprachenunterricht die Erwachsenen auch die Angst in ähnlicher Weise und in ähnlichen Situationen wie die Jugendlichen erfahren könnten, weshalb die FSVA nicht nur die Belastung der Jugendlichen wäre, sondern auch die Belastung der Erwachsenen. Die Vermutung basiert auf der Vorstellung, dass die Erwachsenen, die z. B. fremde Sprachen an einer Universität oder neben ihrem Fremdsprachenlernen ganzzeitig arbeiten, auch Angst vor öffentlichem Sprechen und vor allerlei Testsituationen haben können, weil sie die Bewertung der Mitmenschen befürchten und somit in den Augen der Mitmenschen nicht als unbegabt betrachtet werden möchten. Man könnte weiterhin annehmen, dass Lerner besonders in dem späteren Erwachsenenalter viel Angst vor Technologie haben können, weil nicht jeder Erwachsener die Geräte des modernen Unterrichts oder die Geräte wie die iPads kennen, die die Jugendlichen von heute jedoch täglich benutzen.

Im Vergleich zu Erwachsenen könnte die Situation bei Kindern allerdings anders sein. Obwohl im Bereich der Angst die Literatur die Kinder und die Jugendlichen in ähnlichem Zusammenhang behandelt werden (vgl. 2.2), könnte man sich vorstellen, dass bei Kindern die FSVA vermutlich weniger auftaucht, weil die Meinungen der Mitschüler wenigstens bei jüngsten Kindern das Lernen einer Fremdsprache nicht hindern. Dessen ungeachtet könnten die Angst erregenden Situationen und Einflüsse der Angst mit den Ergebnissen dieser Untersuchung zusammenpassen, wenn die Kinder aufwachsen und Deutsch oder eine andere Fremdsprache lernen. Jedenfalls schließt diese Untersuchung nicht aus, dass bei Kindern die Angst nicht gleichartige Symptome

aufzeigen würde, wie bei Jugendlichen. Wenn man die Werkzeuge der Deutschlehrer für die Angstbehandlung zum Schluss berücksichtigt, könnte man vermuten, dass sowohl die Angst der Erwachsenen als auch die Angst der Kinder nach der Durchführung der vorgestellten Werkzeuge wenigstens nicht stärker im Fremdsprachenunterricht würde, weswegen von dieser Arbeit nicht nur die Fremdsprachenlehrer der Jugendlichen, sondern auch die Lehrer der Erwachsenen und Kinder profitieren könnten.

Zum Schluss soll man hervorheben, dass die vorgestellten Werkzeuge der Lehrer im Fremdsprachenunterricht am wahrscheinlichsten in Zusammenhang miteinander stehen. Das heißt, dass sich die Benutzung eines Werkzeugs in einer ängstlichen Situation möglicherweise nicht nur auf die FSVA des Schülers in dieser Situation auswirkt, sondern auch auf die erfahrene FSVA in anderen Klassenraumsituationen. Wenn z. B. während einer schriftlichen Klausur ein sehr ängstlicher Schüler aus den Sonderanordnungen des Lehrers Nutzen zieht, könnte er verstehen, dass der Lehrer seine Angst wirklich behandeln will und dass er ungeachtet seiner Angst die Klausur gut bestehen kann. Solche Bemerkungen können schließlich dazu führen, dass dieser Schüler auch seinen Vortrag vor der Klasse halten will, weil er dank der früheren Angstbehandlung des Lehrers genug ermutigt wurde, auch andere ängstlichen Situationen im Unterricht zu begegnen.

7 SCHLUSSBETRACHTUNG

Der Zweck dieser Untersuchung war, aus dem Blickwinkel der finnischen Deutschlehrer zu untersuchen, welche Situationen die Angst der Jugendlichen im Deutschunterricht hervorrufen und was für einen Einfluss die Angst auf die Deutsch lernenden Jugendlichen der finnischen Gesamtschulklassen 7-9 und der finnischen gymnasialen Oberstufe hat. Weiterhin wurde untersucht, wie die Deutschlehrer die Angst der Jugendlichen im Unterricht reduziert haben. Die Effektivität der Werkzeuge der Deutschlehrer wurde in dieser Arbeit dadurch eingeschätzt, dass die Werkzeuge der Deutschlehrer mit den Werkzeugen der KVT verglichen wurde, deren Angst reduzierenden Einfluss die Forschung auf einen Menschen schon einigermaßen festgestellt hat. Weiterhin war das Ziel diese Arbeit, die Fremdsprachenlehrer in die Angst der Lerner allgemein einzuführen, damit sie sowohl die Symptome und Einflüsse der Angst als auch ihre eigenen Möglichkeiten hinsichtlich der Angstverringering besser kennenlernen würden. Diese Untersuchung wurde somit als eine qualitative Untersuchung durchgeführt, die drei Deutschlehrer der finnischen Gesamtschulklassen 7-9 und drei Deutschlehrer der finnischen gymnasialen Oberstufe interviewte, wodurch finnische Deutschlehrer neue Auskunft darüber bekamen, was für Situationen die Angst der Jugendlichen im Deutschunterricht hervorruft, wie sich die ängstlichen Jugendlichen benehmen und den Unterricht bestehen und was für Möglichkeiten die Deutschlehrer haben, um die Angst der Jugendlichen im Unterricht zu reduzieren. Die Ergebnisse dieser Untersuchung scheinen hauptsächlich auf den Fremdsprachenunterricht übertragbar zu sein, aber die Ergebnisse sind auch denkbar im Unterricht der Fachlehrer.

Aus dieser Untersuchung trat sich hervor, dass die Jugendlichen von Angst, die genauer als FSVA bekannt ist, im Deutschunterricht beeinflusst werden und dass FSVA bei Jugendlichen am häufigsten in bewertenden Situationen des Unterrichts auftaucht, wozu Vokabelteste und sowohl mündliche als auch schriftliche Klausuren gehören. Weiterhin ging hervor, dass die Angst der Jugendlichen in den Situationen hervorgerufen wird, in denen von ihnen fremdsprachliche Kommunikation erfordert wird. Was andere Forscher im Bereich der Angst allerdings weniger herausgefunden haben und was diese Untersuchung herausfand, ist die Angst der Jugendlichen vor der Technologie im Deutschunterricht. Gerade dieses Untersuchungsergebnis soll hervorgehoben werden,

weil sich heute die Verwendung der Technologie anscheinend im allerlei Unterricht vermehrt, wohinter die andauernde Entwicklung der Technologie stecken muss. Die Technologie bietet somit neue Möglichkeiten für die Schulen, die die Lehrer sicherlich benutzen wollen, um das Lernen der Schüler möglichst effektiv und attraktiv zu machen, weshalb die Angst vor Technologie im Unterricht berücksichtigt werden. Außerdem ist die Berücksichtigung der Angst vor Technologie im Fremdsprachenunterricht auch nötig, weil die Jugendlichen im Fremdsprachenunterricht häufig vor anderen auftreten müssen, wenn diese Angst am leichtesten hervorgerufen wird. Die möglichen Auswirkungen der Angst auf das Verhalten der Jugendlichen im Deutschunterricht wurden in dieser Untersuchung weiterhin gelöst und die Deutschlehrer hatten beobachtet, dass die Jugendlichen wegen der FSVA das Gefühl der Nervosität zeigen, schwierige Klassenraumsituationen im Deutschunterricht vermeiden und weniger in der Fremdsprache sprechen. Darüber hinaus hatten die Deutschlehrer bemerkt, dass FSVA der Kommunikation und den Testergebnissen der Jugendlichen im Deutschunterricht schadet, obwohl die Deutschlehrer auch über die Möglichkeit zu einer besseren Leistung informiert waren, was sie allerdings nicht mehr veranschaulichen konnten.

Wie die Angst in den ängstlichen Klassenraumsituationen des Deutschunterrichts reduziert werden könnte, ging aus dieser Untersuchung weiterhin hervor, worauf sich andere Forscher weniger konzentriert haben. Obwohl die meisten Deutschlehrer die Verbindung zwischen ihren Unterrichtsmethoden und zwischen der Angstverringerung der Jugendlichen nicht unbedingt einsehen konnten, ging hervor, dass die Deutschlehrer einige Werkzeuge für die Angstbehandlung der Jugendlichen im Unterricht besitzen, deren Einfluss anscheinend auf einigen Elementen der KVT basiert, obgleich die KVT als Konzept für die Deutschlehrer wahrscheinlich unbekannt war. Nach der Ansicht der Deutschlehrer kann man die Angst der Jugendlichen in Testsituationen jedoch mit Hilfe der sorgfältigen Vorbereitungen und Sonderanordnungen verringern, während man im Deutschunterricht sollte, zusammen mit Jugendlichen über das Auftreten vor anderen sprechen, damit die Vortragssituationen weniger Angst hervorrufend werden würden. Zudem scheinen die Paararbeit und bestimmten eigene praktische Mittel bei der Angstbehandlung der Jugendlichen zu helfen. Um die Angst jedoch in den kommunikativen Situationen des Unterrichts zu verringern, scheint das Klima des Deutschunterrichts allerdings der am meisten Angst reduzierend zu sein, weshalb die

Lehrer im Unterricht sollten, die Fehler akzeptieren, eine ungefährliche Atmosphäre schaffen und das Gefühl der Zusammengehörigkeit zwischen Schülern bekräftigen.

Als Folge dieser Untersuchung kann man das Erscheinen der Angst und deren Auswirkungen auf die Jugendlichen im Deutschunterricht besser verstehen, was nicht früher aus der finnischen Lehrerperspektive genug untersucht worden ist. Darüber hinaus trat sich hervor, dass die Deutschlehrer einige Werkzeuge für die Angstbehandlung ihrer Schüler besitzten, obwohl für die meisten Deutschlehrer die Verbindung der eigenen Methoden mit der Angstbehandlung unklar war. Somit kann man feststellen, dass der Zweck dieser Untersuchung erfüllt wurde, weil diese Untersuchung aus der Lehrerperspektive die Rolle der Angst für die Deutsch lernenden Jugendlichen verdeutlichen konnte und weil sie die existierenden Werkzeuge der Deutschlehrer für die Angstverringerng herausfand. Weiterhin könnte man vermuten, dass diese Untersuchung besonders nützlich für die Deutschlehrer und für die Fremdsprachenlehrer der Jugendlichen sein könnte, weil diese Arbeit die Kenntnis der Lehrer über die FSVA erweitert und ihnen mehr Werkzeuge für die Angstbehandlung andient. Außerdem wird angenommen, dass die meisten vorgestellten Werkzeuge der Deutschlehrer auch für andere Fachlehrer hilfreich sein können. Weil ähnliche Untersuchungen weniger in Finnland durchgeführt worden sind, die sowohl Angst bzw. FSVA als auch Jugendliche und das Deutschlernen zusammen betreffen, ist diese Arbeit für den Forschungsbereich des Fremdsprachenlernens im Jugendalter und der Angst in schulischem Kontext besonders lehrreich und die Kenntnis erweiternd. Aufgrund dieser Bemerkungen könnte diese Untersuchung folglich nicht nur für die Fremdsprachenlehrer, sondern auch für andere Fachlehrer der Jugendlichen als eine Anregung zur Angstbeobachtung und Angstbehandlung im Unterricht funktionieren.

Die Durchführung dieser Untersuchung könnte im Großen und Ganzen als erfolgreich betrachtet werden. Als erstes war die Forschungsmethode für den Zweck der Untersuchung passend und auf jede Untersuchungsfrage wurde antwortet. Zusätzlich bot der reichhaltige Theorieteil der Arbeit den Fremdsprachenlehrern vielseitige Information über die Angst und über deren Manifestation und Auswirkungen auf die Lerner der Fremdsprachen, weswegen man vermuten könnte, dass Fremdsprachenlehrer mittels dieser Arbeit den Angstbereich besser kennen können. Weiterhin könnte man annehmen, dass die Einführung in die KVT die Fremdsprachenlehrer enigermaßen zur Entdeckung der eigenen Angstbehandlungsmöglichkeiten ermutigt oder dass sie

wenigstens über ihre Möglichkeiten als Lehrer besser informiert werden. Wenn man trotzdem genauer auf die Angst hervorrufenden Situationen, auf die Einflüsse der Angst auf die Schüler und auf die Angstbehandlung der Deutschlehrer eingehen will, könnte eine Felduntersuchung im finnischen Deutschunterricht gründlichere Auskunft über diese Themen geben, aber im Rahmen des Zeitplans war es nicht möglich, diese Untersuchung als eine Felduntersuchung durchzuführen, aber auf deren Durchführung wird noch später in diesem Kapitel eingegangen. Zweitens gelang diese Untersuchung, auf die drei Untersuchungsfragen zu antworten und die Wahl der Untersuchungsfragen war für den Zweck dieser Arbeit geeignet, weil sie zusammen die Erkenntnis der Fremdsprachenlehrer über die Angst erweiterten und auch die Lehrer zur Angstbehandlung der Jugendlichen ermutigten. Obwohl der Umfang dieser Untersuchung zum Schluss als weit zu bezeichnen ist, wäre diese Arbeit nach der Einschränkung der Untersuchungsfragen vielleicht nicht vorteilhaft für diejenigen Fremdsprachenlehrer gewesen, die mit der Angst der Schüler im Unterricht kämpfen und die darauf hoffen, dass diese Untersuchung ihre Fähigkeit, die Angst zu behandeln, verbessern könnte. Diese Schlussfolgerung ist wiederum mit der Tatsache bedingt, dass ein Fremdsprachenlehrer nicht ein gewünschtes Gesamtbild über die Rolle der Angst und über die Angstbehandlungsmöglichkeiten eines Lehrers im Unterricht bekommen kann, falls man nicht mögliche Angst hervorrufenden Situationen, mögliche Einflüsse der Angst auf das Benehmen und auf die Leistung und nicht die Angst reduzierenden Möglichkeiten eines Lehrers in selbem Zusammenhang behandelt. Weil die Untersuchungsfragen jedoch logisch gegliedert waren, war das Folgen der Ergebnisse und der Analyse ungeachtet des weiten Umfangs dieser Untersuchung möglichst leicht gemacht. Wenn man am Anfang dieser Arbeit jedoch vorgehabt hätte, den Umfang dieser Untersuchung irgendwie zu reduzieren, hätte man vielleicht die Angstbehandlungsmöglichkeiten der Deutschlehrer ausgelassen. Wenn man das gemacht hätte, wäre eine vergleichende Untersuchung eine Möglichkeit gewesen, in der man die ängstlichen Situationen und die Einflüsse der Angst auf die Jugendlichen zusätzlich aus der Perspektive der Jugendlichen untersucht hätte. Weil allerdings ein Ziel dieser Untersuchung war, die Kenntnis der Lehrer über die Angst im Fremdspracheunterricht zu erweitern und den Fremdsprachenlehrer einen Ansporn zur Angstbehandlung zu geben, könnte man die Werkzeuge der Lehrer nicht übergehen.

Weil im Bereich der Angstforschung die erreichbare Literatur hauptsächlich auf Englisch geschrieben ist, stützte sich diese Untersuchung auf die Verwendung der

englischen Literatur. Damit ein vielfältiger Theorieteil geschaffen werden wurde, wurden jedoch unterschiedliche Werke und akademische Journale des Angstbereichs benutzt. Weil allerdings die Angstforschung schon lange gedauert hat und weil die Aktualität der Untersuchung als wichtig betont wurde, stützte sich diese Arbeit weiterhin auf die möglichst neue Literatur, aber wichtige alte Werke konnten nicht ausgelassen werden. Obwohl das Erscheinen und die Auswirkungen der FSVA auf die Schüler nach der Pilotstudie von Horwitz et al. (1986) einigermaßen untersucht worden sind, wurde ihre Pilotstudie als Grundlage für diese Untersuchung betrachtet, weil die Angstforschung von heute hauptsächlich auf ihrem Konzept der FSVA basiert und weil ihre Studie nötige Information über die Angst der Fremdsprachenlerner erteilt, mit der die Ergebnisse dieser Untersuchung verglichen werden konnten. Zu bemerken ist auch, dass die gesammelte Auskunft über die Angst und die Jugendlichen häufig die Jugendlichen und Kinder gleichsetzte, weil sie oft in der Angstliteratur verbunden sind (s. Kap. 2.2).

Aufgrund dieser Arbeit entwickeln sich auch Ideen für weitere Untersuchungen. Falls man noch genauer die Angst im Deutschunterricht untersuchen möchte, könnte die früher erwähnte Feldforschung betrieben werden, die die Rolle der Angst bzw. der FSVA im Deutschunterricht sogar gründlicher erforschen könnte, weil sich die Lehrer dann nicht Sorgen um das Antworten auf die Fragen des Untersuchers machen müssten. Solch eine Feldforschung könnte auf zwei Weisen verwirklicht werden. Der Untersucher könnte entweder innerhalb eines bestimmten Zeitraums, wie während eines Deutschkurses, den Deutschunterricht in der finnischen gymnasialen Oberstufe selbst vor Ort beobachten, oder er konnte den Unterricht auch filmen, um die Angst erst nach dem Kontaktunterricht zu beobachten. Wenn der Untersucher statt seiner eigenen Beobachtung entscheidet, den Deutschunterricht zu filmen, könnte er schließlich verlässlichere Ergebnisse bekommen, falls sich die Schüler möglichst wenig auf das Filmen im Unterricht konzentrieren. Dies ist wiederum mit den Ergebnissen dieser Untersuchung bedingt, die darauf bezogen, dass Schüler Angst vor Gäste haben und dass der Untersucher sicherlich als einen Gast im Unterricht betrachtet werden würde.

Obwohl diese Arbeit sich auf die Angst der Jugendlichen konzentrierte, könnte eine vergleichende Untersuchung auch interessant sein, die lösen würde, inwiefern sich finnische Jugendliche von den deutschen Jugendlichen im Deutschunterricht trennen, die z. B. Französisch oder Englisch als Fremdsprache lernen. Die vergleichende Untersuchung könnte sich in ähnlicher Weise auf die Beobachtungen der Lehrer stützen,

aber die Befragung der Lehrer würde vielleicht eine Reise nach Deutschland verlangen. Sicherlich könnten auch Skype-Anrufe zwischen dem Untersucher und den deutschen Lehrern auch möglich sein, aber deren Problem könnte sein, dass man keinen offenen oder echten Kontakt mit den deutschen Lehrern herstellen kann, weil man sie persönlich nicht trifft. Die vergleichende Untersuchung würde trotzdem Auskunft darüber geben, ob Angst bzw. FSVA bei finnischen und bei deutschen Schülern im Jugendalter auf verschiedene Weise zum Vorschein kommt. Die Finnen werden nämlich häufig als schüchtern und leise bezeichnet, was wiederum Interesse für diese Untersuchung weckt.

Weil jetzt die Angst der finnischen Deutschlerner im Jugendalter untersucht worden ist, könnte man weiter studieren, ob es Unterschiede zwischen finnischen Lernern der Deutschen, der Schwedischen und der Englischen in Bezug auf die FSVA gibt. Solch eine vergleichende Untersuchung könnte sich auf die Meinungen der Schüler konzentrieren, aber falls die Auffassungen der Fremdsprachenlehrer beobachtet werden würden, könnte auch ihre mögliche Angstbehandlung betrachtet werden, woraus wieder neue Werkzeuge für die Angstbehandlung hervorgehen könnten. Dass die Untersuchung neben dem Deutschen gerade die englische und die schwedische Sprache betrachten würde, wäre sehr wichtig in Finnland, weil Englisch als Fremdsprache am meisten studiert wird und weil bei finnischen Jugendlichen das Lernen des Schwedischen am häufigsten für ungewünscht gehalten wird, obwohl Schwedisch die zweite offizielle Sprache Finnlands ist. Die vergleichende Untersuchung könnte somit verdeutlichen, ob finnische Jugendlichen das Lernen des Englischen für Angst hervorrufend halten, weil man leicht vermuten könnte, dass sie unter der FSVA weniger im Englischunterricht leiden als im Deutschunterricht, weil sie Englisch wahrscheinlich am meisten studiert haben und weil Englisch das finnische Radio und Fernsehen erobert hat, weshalb es vielleicht auch leichter für die Schüler zu lernen ist. Aufgrund dieser Tatsachen könnte die FSVA jedoch sogar mehr im Englischunterricht hervorgerufen werden, was den Bedarf an dieser Untersuchung auch vermehrt. Die Annahme des Lehrers und der Klassenkameraden könnte nämlich sein, dass jeder Schüler sicherlich Englisch gut beherrscht. Außerdem könnte diese Untersuchung herausfinden, ob die Angst der Jugendlichen teilweise begründen könnte, warum finnische Jugendliche kein Schwedisch lernen wollen. In Finnland würden nämlich Hinweise dafür gebraucht, wie Lehrer die schwierige Einstellung der Jugendlichen zum Lernen des Schwedischen verbessern könnten.

Was diese Untersuchung Fachlehrern und besonders Fremdsprachenlehrern bietet, ist die Gelegenheit, ihre Fähigkeit zur Beobachtung und zur Behandlung der Angst der Jugendlichen zu verbessern. Diese Arbeit zeigte, dass einige finnische Deutschlehrer mit der Angst der Jugendlichen im Unterricht ringen, aber trotzdem scheinen sie Werkzeuge für die Angstverringerng der Jugendlichen zu besitzen. Daher sollte dieser Untersuchung die Lehrer auch zur Beobachtung, Berücksichtigung und Behandlung der Angst der Jugendlichen ermutigen. Zum Schluss soll noch ein Kommentar eines Deutschlehres (Bsp. 56, S. 73) hervorgehoben werden, weil sie sich daran erinnert, dass die Einstellung eines Lehrers zu Schülern und zu ihrer Angst der wichtigste Umstand im Unterricht ist, wenn ein Lehrer beginnen will, gegen die Angst der Schüler zu kämpfen.

No se opettajan asenne on hyvin tärkeä näissä tilanteissa, että säähän voit opettajana, sullahan on tosi paljon valtaa, ja sä pystyt murskaamaan hyvin paljon. Tekemään pahoja juttuja.

Die Einstellung eines Lehrers ist sehr wichtig in diesen Situationen. Wegen deiner riesigen Macht hast du im Unterricht die Möglichkeit, so viel zu zerstören. Du kannst also wirklich böse Sachen machen.

LITERATURVERZEICHNIS

- Arnold, Jane; Brown, H. Douglas 1999: A map of the terrain. In: Arnold, Jane (Hg.): Affect in Language Learning. Cambridge, usw.: Cambridge University Press, S. 1-24.
- Awan, Riffat-un-Nisa et al. 2010: An Investigation of Foreign Language Classroom Anxiety And Its Relationship With Students' Achievement. In: Journal of College Teaching and Learning 7 (11), S. 33-40.
- Barbour, Rosaline R. 2008: Introducing qualitative research. A Student Guide to the Craft of Doing Qualitative Research. London usw.: SAGE Publications Ltd.
- Barlow, David H. 2002: Anxiety and Its Disorders: The Nature and Treatment of Anxiety and Panic. 2., erneut überarb. u. erw. Aufl., New York: Guilford Press.
- Bearman, Sarah K.; Weisz John R. 2012: Cognitive-Behavior Therapy: An Introduction. In: Szigethy, Eva; Weisz, John R; Findling Robert L. (Hg.): Cognitive-Behavior Therapy for Children and Adolescents. Washington, D.C. u. London: American Psychiatric Publishing, S.1-28.
- Beidel, Deborah C.; Turner, Samuel M. 2005: Childhood Anxiety Disorders. A Guide to Research and Treatment. New York u. Hove: Taylor & Francis Group, LLC.
- Boekaerts, Monique 2010: Coping with Stressful Situations: An Important Aspect of Self-Regulation. In: Järvelä, Sanna (Hg.) 2011: Social and Emotional Aspects of Learning. Amsterdam usw.: Elsevier Ltd., S. 223-228.
- Brown, Carla-Dyann 2013: Anxiety in elementary school-aged students: a growing need for interventions by classroom teachers. Diss. University of the Rockies: School of Organizational Leadership.
- Cartwright-Hatton, Sam et al. 2004: Systematic review of the efficacy of the cognitive behaviour therapies for children and adolescent anxiety disorders. In: The British Journal of Clinical Psychology 43 (4), S. 421-436.
- Cassady, Jerrell C. 2010: Introduction. In: Cassady, Jerrell C. (Hg.) 2010: Anxiety in schools: The causes, consequences, and solutions for academic anxieties. New York: Peter Lang Publishing, Inc., S.1-4.
- Clark David A; Beck Aaron T. 2010: Cognitive Therapy of Anxiety Disorders. New York: The Guilford Press.
- Compton, Scott N. et al. 2004: Cognitive-Behavioural Psychotherapy for Anxiety and Depressive Disorders in Children and Adolescents: An Evidence-Based Medicine

- Review. In: *Journal of the American Academy of Children & Adolescent Psychiatry* 43 (8), S. 930-959.
- DSM-5. *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-V 2010*. 5. Aufl., Washington, D.C.: American Psychiatric Association.
- Dufva, Hannele 2011: Ei kysyvä tieltä eksy: kuinka tutkia kielten oppimista ja opettamista haastattelun avulla. In: Kalaja, Paula; Alanen, Riikka; Dufva, Hannele (Hg.): *Kieltä tutkimassa, tutkielman laatijan opas*. Tampere: Finn Lectura, S. 131-145.
- Dörnyei, Zoltán 2005: *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Eskola, Jari 2010: Laadullisen tutkiuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. In: Aaltola, Juhani; Valli, Raine (Hg.) 2010: *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 3., erneut überarb. u. erw. Aufl., Jyväskylä: PS-kustannus, S.179-203.
- Eskola, Jari; Suoranta, Juha 2001: *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 5. Aufl., Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.
- Eysenck, Michael W. 1992: *Anxiety: The cognitive perspective*. Hove: Lawrence Erlbaum Associates Ltd.
- Farrell, Michael 2011: *The Effective Teacher's Guide to Behavioral and Emotional Disorders*. 2., erneut überab. u. erw. Aufl., Oxon u. New York: Routledge.
- Gass, Susan M.; Selinker, Larry 2008: *Second language acquisition. An introductory course*. 3. Aufl., NewYork u. London: Routledge.
- Ginsburg, G. S.; Kingery, J. 2007: Evidence-based practice for childhood anxiety disorders. In: *Journal of Contemporary Psychotherapy*, 37 (3), S. 123–132.
- Gkika, Styliani 2010: Helping anxious people. In: Grant, Alec (Hg.): *Cognitive Behavioral Interventions for Mental Health Practitioners*. Exeter: Learning Matters Ltd. , S.26-49.
- Hazlett-Stevens, Holly; Bernstein, Douglas A. 2012: Relaxation. In: O'Donohue, William T.; Fisher, Jane E. 2012: *Cognitive Behavior Therapy. Core principles for practice*. Hoboken: John Wiley & Sons, Inc., S. 105-132.
- Hirsjärvi, Sirkka; Remes, Pirkko; Sajavaara, Paula 2009: *Tutki ja kirjoita*. 15., erneut überab. u. erw. Aufl., Helsinki: Tammi.
- Horwitz, Elaine K; Horwitz, Michael B.; Cope, Jo Ann 1986: Foreign Language Classroom Anxiety. In: *The Modern Language Journal* 70 (2), S. 125-132.

- Huberty, Thomas J. 2012: *Anxiety and Depression in Children and Adolescents. Assessment, Intervention, and Prevention*. New York: Springer Science+Business Media.
- Kendall, Philip C. 2012a: *Guiding Theory for Therapy with Children and Adolescents*. In: Kendall, Philip C. (Hg.) 2012: *Child and Adolescent Therapy: Cognitive-Behavioral Procedures*. 4., erneut überarb. u. erw. Aufl., New York u. London: The Guilford Press, S. 3-24.
- Kendall, Philip C. 2012b: *Anxiety Disorders in Youth*. In: Kendall, Philip C. (Hg.) 2012: *Child and Adolescent Therapy: Cognitive-Behavioral Procedures*. 4., erneut überarb. u. erw. Aufl., New York u. London: The Guilford Press, S. 143-189.
- Leahy, Robert L.; Rego, Simon A. 2012: *Cognitive Restructuring*. In: O'Donohue, William T.; Fisher, Jane E. 2012: *Cognitive Behavior Therapy. Core principles for practice*. Hoboken: John Wiley & Sons, Inc., S. 133-158.
- Lebowitz, Eli R.; Omer, Haim 2013: *Treating Childhood and Adolescent Anxiety. A Guide for Caregivers*. Hoboken: John Wiley & Sons, Inc.
- MacIntyre, Peter D. 1995a: *How does anxiety affect second language learning? A Reply to Sparks and Ganschow*. In: *The Modern Language Journal* 79 (1), S. 90-99.
- MacIntyre, Peter D. 1995b: *On seeing the forest and the trees: A rejoinder to Sparks and Ganschow*. In: *The Modern Language Journal* 79 (2), S. 245-248.
- MacIntyre, Peter D.; Gardner Robert C. 1991: *Methods and Results in the Study of Anxiety and Language Learning: A Review of the Literature*. In: *Language Learning* 41 (1), S. 85-117.
- MacIntyre, Peter D.; Gardner, Robert C. 1994: *The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language*. In: *Language Learning* 44 (2), S. 283-305.
- MacIntyre, Peter D. 1999: *Language anxiety: A review of the literature for language teachers*. In: Young, Dolly J. (Hg.) 1999: *Affect in foreign language and second language learning: A practical guide to creating a low-anxiety classroom atmosphere*. Boston: McGraw-Hill, S. 24-45.
- Matthews, Gerald; Zeidner, Mosche; Roberts Richard D. 2011: *Emotional Intelligence 101*. New York: Springer Publishing Company, LLC.
- Merriam, Sharan B. 2009: *Qualitative Research. A Guide to Design and Implementation*. San Francisco: Jossey-Bass, cop.
- Nydegger, Rudy 2012: *Dealing with Anxiety and Related Disorders. Understanding, Coping and Prevention*. Santa Barbara: Praeger.

- Oliverio, Susan Jane 2013: The teachers' ability to identify anxiety in the classroom and generate related interventions. Diss.:Duquesne University: The School of Education.
- Oxford, Rebecca L. 1999: Anxiety and the language learner: new insights. In: Arnold, Jane (Hg.): *Affect in Language Learning*. Cambridge usw.: Cambridge University Press, S. 58-67.
- Sauter, Floor M.; Heyne, David; Westenberg, P. Michiel 2009: Cognitive Behavior Therapy for Anxious Adolescents: Developmental Influences on Treatment Design and Delivery. In: *Clinical Child and Family Psychology Review* 12 (4), S. 310-335.
- Shanwal, Vinod K.; Gurpreet, Kaur 2008: Emotional Intelligence in Education: Applications & Implications. In: Emmerling, Robert J.; Shanwal, Vinod K.; Mandal, Manas K. (Hg.) 2008: *Emotional Intelligence: Theoretical and Cultural Perspectives*. New York: Nova Science Publishers, Inc., S. 153-170.
- Silverman, David 2010: *Doing Qualitative Research*. 3. Aufl., London usw.: SAGE Publications Ltd.
- Smith, Stephen W.; Taylor, Gregory G. 2010: Educating Students with Emotional and Behavioral Disorders. In: Järvelä, Sanna (Hg.) 2011: *Social and Emotional Aspects of Learning*. Amsterdam usw.: Elsevier Ltd., S. 131-140.
- Sparks, Richard L.; Ganschow, Leonore 1995: A Strong Interference Approach to Causal Factors in Foreign Language Learning: A Response to MacIntyre. In: *The Modern Language Journal* 79 (2), S. 235-244.
- Sparks, Richard L.; Ganschow, Leonore 2007: Is the Foreign Language Classroom Anxiety Scale Measuring Anxiety or Language Skills? In: *Foreign Language Annals*, 40 (2), S. 260-287.
- Spielberger, Charles 1966: Theory and Research on Anxiety. In: Spielberger, Charles (Hg.) 1966: *Anxiety and Behavior*. New York: Academic Press, Inc, S. 3-20.
- Stallard, Paul 2012: Cognitive behavioural approaches to mental health difficulties in children. In: Cole, Ted; Daniels, Harry; Visser, John (Hg.) 2012: *The Routledge International Companion to Emotional and Behavioural Difficulties*. London: Routledge, S. 122-130.
- Tuomi, Jouni; Sarajärvi Anneli 2013: *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. 10., erneut überarb. Aufl., Helsinki: Tammi.
- Vitasari, Prima et al. 2010: The Use of Study Anxiety Intervention in Reducing Anxiety to Improve Academic Performance among University Students. In: *International Journal of Psychological Studies* 2 (1), S. 89-95.
- Von Würde, Renée 2003: Students' Perspectives on Foreign Language Anxiety. In: *Inquiry* 8 (1), S. 1-15. Im Internet ist der Text unter der folgenden Adresse einsehbar

(zuletzt überprüft am 10.10.2014): <http://www.vccaedu.org/inquiry/inquiry-spring2003/i-81-worde.html>.

Young, Dolly J. 1991: Creating a Low-Anxiety Classroom Environment: What Does Language Anxiety Research Suggest? In: The Modern Language Journal 75 (4), S. 426-439.

Zeidner, Mosche 2010: Anxiety. In: Järvelä, Sanna (Hg.) 2011: Social and Emotional Aspects of Learning. Amsterdam usw.: Elsevier Ltd., S. 114-122.

Zeidner, Mosche; Matthews, Gerald 2010: Anxiety 101. New York: Springer Publishing Company.

Zeidner, Mosche; Matthews, Gerald; Roberts, Richard D. 2009: What We Know about Emotional Intelligence: How It Affects Learning, Work, Relationships, and Our Mental Health. Cambridge u. London: MIT Press.

ANHANG: INTERVIEWSTRUKTUR

Pro gradu -tutkielma
Haastattelun runko
Elina Niemelä

Haastattelun taustatiedot:

Haastattelupäivämäärä:
Haastateltavan nimi:
Koulu ja luokka (pitkä vai lyhyt saksa):
Toiminut saksan opettajana (vuosimäärä):
Saksan kielen käyttö oppitunneilla:

1. Koetko jännittämisen olevan ongelma saksan kielen oppitunneilla?
2. Missä tilanteissa olet havainnut oppilaiden jännittävän saksan tunneillasi?
 - a. Onko jännittämistä esiintynyt erilaisissa kirjallisissa testi-tilanteissa, kuten kokeen tai sanakokeen yhteydessä?
 - b. Onko jännittämistä esiintynyt oppilaan kohtaamisissa puhetilanteissa, kuten esitelmän tai suullisen vastausvuoron aikana?
 - c. Oletko havainnut oppilaiden jännittävän toisiaan jollakin tavalla?
Missä ja millä tavoin?
 - d. Oletko huomannut oppilaiden jännittävän opettajaa jollakin tavalla?
Missä ja millä tavoin?
3. Millä tavoin oppilaiden jännittäminen on ollut havaittavissa saksan tunneilla?
 - a. Onko oppilaan käytös muuttunut jännityksen myötä?
 - b. Oletko havainnut, että oppilas tai oppilaat olisivat joskus yrittäneet ”lintsata” jännittävästä tilanteesta esimerkiksi ehdottamalla sen lykkäämistä?
 - c. Minkälaisia tunteita oppilas on osoittanut jännittäessään?
Millä tavoin ne ovat ilmenneet?
4. Oletko havainnut oppilaan suoriutumisen tason muuttuneen eri luokkahuonetilanteissa jännityksen takia? Miten ja missä tilanteissa?
Onko suoriutuminen muuttunut esimerkiksi suullisen esitelmän aikana tai vastausvuoron aikana muun luokan kuunnellessa?
5. Oletko huomannut niiden oppilaiden saavan heikompia tuloksia tai arvosanoja, jotka selkeästi jännittävät saksan oppitunneilla eri tilanteissa?
6. Koetko havaitsevasi oppilaan jännittämisen helposti?

7. Kertovatko oppilaat sinulle jännittävänsä joskus? Jos kyllä, miten olet reagoinut tähän ja pidätkö kertomista tärkeänä? Jos ei, toivoisitko oppilaiden kertovan?
8. Koetko, että jännittämiseen pitäisi puuttua jollakin tavalla?
9. Oletko pyrkinyt helpottamaan oppilaiden mahdollista jännittämistä saksan tunneilla jollakin tavalla?
 - a. Miten olet pyrkinyt helpottamaan oppilaiden jännittämistä? Millä tavoin?
 - b. Missä tilanteissa olet käyttänyt näitä jännittämisen ”poistomenetelmiä” saksan tunneilla?
 - c. Mikä tai mitkä näistä tavoista on tuntunut toimivan parhaiten? Miksi?
 - d. Mikä vaikutus näillä menetelmällä on ollut oppilaiseen / oppilaisiin?
10. Millä tavoin olet valmistanut oppilaita sanakoetilannetta tai kurssikokeen tekoa varten?
11. Kun kurssilla on tullut jokin esiintymistä vaativa tehtävä, kuten esitelmä luokan edessä, millä tavoin olet valmistanut oppilaita tilannetta varten? Miksi juuri sillä tavoin ja oliko siitä hyötyä?
12. Oletko huomannut omaksuneesi jonkun menetelmän, jolla pyrit usein helpottamaan oppilaiden jännittämistä saksan tunneilla? Miksi olet valinnut sen menetelmän ja miten se on vaikuttanut oppilaisiin?
13. Oletko pyrkinyt jollakin tavalla tukemaan oppilaita saksan tunnin eri vuorovaikutustilanteissa oppilaiden työskennellessä keskenään tai opettajan ollessa mukana? Millä tavoin ja miksi?
14. Onko luokkasi tai koulusi osallistunut koskaan tilaisuuksiin tai kehitysohjelmiin, joissa on kerrottu jännittämisestä ja annettu apua siihen?
 - a. Jos kyllä, mihin tilaisuuteen tai ohjelmaan? Milloin ja kuinka kauan? Oliko hyödyllinen? Mitä seurauksia?
 - b. Jos ei, niin oletko kuullut tällaisista mahdollisuuksista? Lähtisitkö mukaan, jos ilmenisi mahdollisuus saada koulutusta itsellesi ja sitä myötä apua oppilaillesi?
15. Tuleeko sinulle mieleen mitään muuta saksan tunneilla jännittämiseen liittyvää, jota opettajan pitäisi huomioida?
16. Haluaisitko täydentää jotakin vastausta tai kertoa vielä eri tilanteista saksan tunneilla, joissa oppilaiden jännittäminen on ollut mukana?

Kiitos osallistumisestasi!