

VICTORIA STOROZENKO

ANGELA SCHMIDT-BERNHARDT

*Philipps-Universität Marburg*  
schmidt.bernhardt@gmail.com

SYLWIA ADAMCZAK-KRYSZTOFOWICZ

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu*  
adamczak@amu.edu.pl

## **Sprechhemmungen bei multikulturellen Austauschprojekten und ihre Wirkung auf interkulturelles Lernen an Hochschulen**

**Inhibitions in speaking during cross-cultural  
exchange projects and how they may affect  
intercultural learning at university courses**

**ABSTRACT.** Inhibitions in speaking (or fear of speaking) can affect communicative processes in cross-cultural groups of learners. They may result from numerous emotional, cognitive or psychophysiological factors. The article concentrates on the most common types of inhibitions observed in a group of students during a project based seminar which took place in Poznań in December 2016. The seminar was a joint venture organised by Adam Mickiewicz University in Poznań and the University of Marburg. The student participants were working on developing cultural teaching materials, and after the seminar they took part in a qualitative survey intended to examine their reflections concerning the project. The article presents a discussion of selected findings.

**KEYWORDS:** inhibitions in speaking (fear of speaking), intercultural learning, cross-cultural encounter, exchange project.

**SCHLÜSSELWORTE:** Sprechhemmungen (Sprechangst), interkulturelles Lernen, transkulturelle Begegnung, Austauschprojekt.

## 1. SPRECHHEMMUNGEN: ANNÄHERUNG AN DIE BEGRIFFLICHKEIT UND PROBLEMAUFRISS

Es gibt mehrere Möglichkeiten, das Phänomen zu benennen, das einige Fremdsprachenlernende daran hindert, sich frei in der Fremdsprache zu äußern: Sprechhemmungen, Sprachblockaden, Sprachbarrieren, aber auch Sprechangst, Redeangst, Redeängstlichkeit oder Lampenfieber. Dieses ängstliche Verhalten in Bezug auf die Sprache wurde bisher vor allem bei MuttersprachlerInnen erforscht (vgl. hierzu exemplarisch Beushausen 1996; Renner 2002) und stellt für die Fremdsprachenforschung eine besondere Herausforderung dar, auch wenn „die Ängste, die Sprachenlernende haben, sich in vielen Fällen nicht allzu sehr von den Hemmungen von MuttersprachlerInnen unterscheiden.“ (Fischer 2006: 24)

Sprechangst als eigenständiger wissenschaftlicher Forschungsgegenstand wurde zuerst in verschiedenen Teilbereichen der Psychologie erfasst, z.B. im Rahmen der persönlichkeits-psychologischen oder klinischen bzw. pädagogisch-psychologischen Ansätze. Die Ergebnisse werden von Simons (1983: 2–9) in einem psychologisch orientierten Forschungsüberblick zur Sprechangst als abhängige Variable unterschiedlicher Situationsaspekte und als Persönlichkeitseigenschaft referiert. Auch im gleichen Jahr (1983) wurde die grundlegende Definition von Sprechangst von Haubl und Spitznagel herausgearbeitet:

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

Verschiedenen Definitionen von Sprechangst bzw. Redeangst oder Redeängstlichkeit in der Psychologie sind nach Renner (2002: 19) zwei Elemente gemeinsam. Erstens handelt es sich um die Angst vor bzw. beim Sprechen vor einer Gruppe oder einem Publikum. Zweitens werden bei allen psychologisch ausgerichteten terminologischen Versuchen drei Ebenen differenziert, auf denen sich Sprech- bzw. Redeangst manifestiert. Auf kognitiver Ebene treten beispielsweise Befürchtungen über mögliches Versagen und negative Bewertung auf. Auf Verhaltensebene ist Sprechangst mit solchen Symptomen wie leises und wenig flüssiges Sprechen, Blickkontaktvermeidung, Verlegenheitsgesten und verkrampfte Körperhaltung verbunden. Physiologische Symptome von Sprechangst betreffen wiederum „erhöhten Blutdruck, beschleunigten Impuls, Erröten und Schwitzen, veränderte

Atemfrequenz, erhöhte Spannung der Körpermuskulatur und veränderte Gedächtnis- und Wahrnehmungsfunktionen“ (Renner 2002: 19).<sup>1</sup>

In Bezug auf die Fremdsprachenforschung ist einleitend festzustellen, dass in der fremdsprachenspezifischen Angstforschung bereits unterschiedliche Konzepte entwickelt wurden (vgl. Riemer 2016: 268–269). So wird in der einschlägigen Fachliteratur (vgl. hierzu MacIntyre & Gardner 1991) zwischen der Ängstlichkeit als Persönlichkeitsmerkmal, der bei ängstlichen Menschen in Stresssituationen auftretenden Angst und situationsspezifischen Ängsten beim Fremdsprachenlernen unterschieden. Riemer (2016: 269) definiert die fremdsprachenspezifische Angst als:

die affektive Reaktion von Individuen auf Situationen, in denen sie mit einer Sprache bzw. dem Lernen und Gebrauch dieser Sprache konfrontiert werden, die nicht beherrscht wird. Sie spiegelt sich z.B. in verringerter Verarbeitungskapazität, fehlendem Selbstvertrauen und reduzierter Selbstwirksamkeit und kann, muss aber nicht äußerlich sichtbar werden (z.B. Erröten, Stottern, Schwitzen).

Eine Sprachbarriere, die laut linguistischer und soziolinguistischer Definitionen die Ursache für das Nichterreichen von den im Sprach- und Bildungssystem verankerten Sprachnormen ist, kann laut Althaus et al. (1980: 368–370) zur Aus- und Abgrenzung von Individuen sozialer Schichten führen. Als mögliche Ursachen für Sprachbarrieren nennt Veith (1995: 59–60) physiologische (falsche Artikulation z.B. durch Taubheit), psychophysische (Artikulationshemmungen z.B. durch Stottern), psychopathologische (Verlust der Sprache durch eine Erkrankung oder einen Unfall) und schließlich linguistische (fehlende Sprachkompetenz) Gründe.

In unserem Beitrag möchten wir uns der Angst als einem der affektiven Lernfaktoren beim Fremdsprachenlernen widmen. Dabei gehen wir der Frage nach, welche situationsspezifischen Ängste bei der Kommunikation und Interaktion in multinationalen Teams auftreten können, und wie Sprechhemmungen durch multikulturelle Begegnungsseminare reduziert werden können. Als Analyseinstrument dient uns ein von uns konzipierter Abschlussfragebogen, in den Poznaner Studierende am letzten Tag der Projektwoche Eintragungen vornahmen. Dieser Fragebogen wurde nach den Prinzipien der qualitativen Sozialforschung entwickelt. Bevor wir die Daten zur Selbsteinschätzung der situationsspezifischen Angst präsentieren (Abschnitt 5) und daraus Schlussfolgerungen im Fazit ziehen (Abschnitt 6), nehmen wir die Forschungslage zu Sprechhemmungen (Abschnitt 2) und zu

---

<sup>1</sup> Zur Auseinandersetzung mit den aufgelisteten Symptomen vgl. Beushausen (2000: 25–30), die auch im Weiteren auf mögliche Ursachen der Sprechangst genau eingeht (ebd.: 30–51).

multikulturellen universitären Lehrkooperationsseminaren (Abschnitt 3) sowie die Darstellung der Konzeption des MaPo- (Marburg-Poznań) Studienreiseprojektes (Abschnitt 4) näher in den Blick.

## 2. SPRECHHEMMUNGEN: KURZER ÜBERBLICK ÜBER DEN FORCHUNGSSTAND

Die Auseinandersetzung mit dem Phänomen der fremdsprachenspezifischen Angst findet man vor allem in der englischsprachigen Fachliteratur. Die sowohl qualitativen als auch quantitativen Studien untersuchen die Sprechangst in Bezug auf das Erlernen von Englisch als Fremdsprache (L2) (vgl. u.a. Horwitz, Horwitz & Cope 1986; MacIntyre & Gardner 1991; Yashima, Zenuk-Nishide & Shimizu 2004; Horwitz 2010; Gregersen, MacIntyre & Meza 2014; Rassaei 2015; Cheng 2017). Die Methoden und Ergebnisse dieser Studien sind jedoch auch auf andere Sprachen als L2 übertragbar. Deutsch als Fremdsprache wird dagegen in deutlich weniger Veröffentlichungen zum Gegenstand empirischer Forschung gemacht (vgl. Fischer 2005; 2006; Han 2006; Nerlicki & Riemer 2012; Weber 2017).

In empirischen Studien bezüglich des Themas Sprechangst im Fremdsprachenunterricht wird oft zwischen Angst als Disposition, Angst als vorübergehender Zustand und Angst als Reaktion auf eine bestimmte Gegebenheit unterschieden (vgl. Fronterotta 2011: 138). So zeigt beispielsweise Fischer (2005: 2) anhand ihrer qualitativen Studie zu italienisch-sprachigen DaF-Lernenden, dass es sich bei der Sprechschwelle mehr „um ein Problem der Fähigkeit als um ein Problem der Sprechwilligkeit oder Sprechangst handelt.“ Diese Sprechwilligkeit verbindet sie mit Selbstbewusstsein und Motivation. Dagegen kommt Han (2006: 412) in seiner Studie, die chinesische DaF-Lernende in den Fokus nimmt, zum Schluss, dass Sprechängste mit der muttersprachlichen Mentalität der Lernenden zusammenhängen: „Das geht auf den chinesischen Charakter zurück. Die Chinesen achten sehr auf die Meinung von anderen.“

Die interkulturellen Aspekte, die wir auch in unserem Beitrag untersuchen, und die Sprechwilligkeit spielen nicht nur bei den Lernenden eine Rolle, sondern auch bei den Lehrenden. Diese beeinflussen die Unterrichtssituation durch ihre Person und den Unterrichtsstil und schaffen die Atmosphäre, bei der bestimmte Lernende Sprechangst erleben oder nicht. So zeigte die Studie von Adams/Margaret (2012: 1), dass „discomfort arose because of what students asked to do, how they were asked to do it, or who they had to do it with.“ Auch die Einstellungen der Lehrer zur Fremdsprache (L2), ihre Welteinstellungen und religiösen Einsichten könnten diese Unterrichts-atmosphäre für die Lernenden negativ oder positiv beeinflussen. Das hat

Alrabai (2015: 184) in seiner quantitativen Studie „The fundamental role of teachers in reducing the learners' anxiety“ nachgewiesen.

Zwei Faktoren sind demnach ausschlaggebend, wenn man die fremdsprachenspezifische Angst analysiert (vgl. Fischer 2006: 25–26). Erstens spielt der Lernkontext eine signifikante Rolle. An der Stelle ist es die Aufgabe der Lehrperson, den Lernkontext kritisch zu begutachten und didaktische Maßnahmen zu ergreifen, die dafür geeignet sind, die Hemmschwelle der Lernenden, sich in der Fremdsprache zu äußern, zu überwinden. So bietet beispielsweise die Dramapädagogik eine geeignete und erprobte Methode, die Sprechschwelle zu überwinden (vgl. Weber 2017). Zweitens beeinflussen die individuellen Eigenschaften des Lernenden wie sein Alter, Geschlecht und seine persönliche Motivation eine Sprache zu lernen die Sprechängstlichkeit (Fischer 2006: 26).

Die meisten Untersuchungen zur fremdsprachenspezifischen Sprechangst beschäftigen sich mit der Sprechangst im Klassenzimmer während des Fremdsprachenunterrichts. Im Unterschied zu diesen Studien wird in unserem Beitrag die Sprechangst außerhalb des Klassenzimmers während einer interkulturellen Begegnung zwischen Studierenden aus Marburg und Poznań analysiert. Dabei werden Aspekte der Sprechangst in den multikulturellen studentischen Gruppen thematisiert. Eine Begegnung zwischen Studierenden aus unterschiedlichen Ländern im Rahmen eines Seminars stellt eine authentische Gesprächssituation dar. Während der gemeinsamen Arbeit in gemischten Gruppen geraten die Studierenden in die „ausweglose“ Situation, eine bestimmte Fremdsprache anwenden zu müssen. Unter diesen Umständen spielt die Kommunikation der Gruppenteilnehmerinnen eine herausragende Rolle, da gemeinsame Projekte nur in Absprache miteinander realisiert werden können. Dabei können sprechhemmende Faktoren auftreten, die dazu führen, dass die an multinationalen Lehrkooperationen im Hochschulbereich teilnehmenden Personen sich unsicher und ängstlich fühlen.

Bevor wir die Sprechangst der Poznaner Studierenden bei der Kommunikation und Interaktion in Deutsch als Fremdsprache in den Mittelpunkt des Beitrags stellen, möchten wir uns noch kurz im Folgenden auf universitäre multikulturelle Begegnungsprojekte als Forschungsfeld konzentrieren.

### **3. UNIVERSITÄRE MULTIKULTURELLE BEGEGNUNGSPROJEKTE: THEORETISCHE GRUNDLAGEN**

Universitäre multikulturelle Begegnungsprojekte umfassen eine große, bunte Palette und können im Rahmen von Kooperationen auf Hochschul-, auf Instituts- und auf Lehrveranstaltungsebene durchgeführt

werden.<sup>2</sup> Sie unterscheiden sich hinsichtlich der Zielgruppen, hinsichtlich der Zielsetzungen und Themenstellungen sowie auch hinsichtlich ihrer Gestaltung.

Aus der Vielfalt der möglichen Projekte greifen wir hier eine Gruppe solcher Projekte aus der untersten Ebene in der Institution Hochschule heraus, bei denen es sich um Praktika, Studienreisen, Vorlesungen, Übungen, Workshops, Tandempartnerschaften und inter- bzw. multinationale Seminare<sup>3</sup> handelt. Im Folgenden konzentrieren wir uns auf multikulturelle Begegnungsprojekte. Zielgruppe unserer Projekte sind Studierende der Philologie (der Fremdsprache(n) Englisch, Französisch und Spanisch sowie von Deutsch als Fremdsprache). Diese Studierenden nehmen an multikulturellen Begegnungsprojekten vor allem teil, um ihre sprachliche und interkulturelle Kompetenz zu erweitern. Solche Begegnungsprojekte können als direkter persönlicher Kontakt an einem Ort (z.B. bei einer Studienreise) stattfinden. Sie können auch als medial vermittelter Kontakt gestaltet sein (mittels moderner Informations- und Kommunikationstechnologie zur gleichen Zeit an verschiedenen Orten, wie z.B. bei einem grenzüberschreitenden Seminar, bei dem Studierende aus Partneruniversitäten mit Hilfe internetbasierter Kommunikationsmedien zusammengebracht werden (zur Darstellung der Konzeption des konkreten Online-Seminars vgl. Abendroth-Timmer, Bechtel, Chanier & Ciekanski 2013) oder bei einem eTandemkurs (zum beispielhaften Ablauf vgl. Adamczak-Krysztofowicz & Stolarczyk 2014). Oder sie werden als Mischform (an einem oder an mehreren Orten) im Rahmen institutionell/curricular vorgesehener oder solcher auf Initiative von Lehrkräften organisierten Lehrveranstaltungen geplant (vgl. Adamczak-Krysztofowicz, Jentges & Stork 2014: 490; Stork & Schmidt-Bernhardt 2013: 176).

---

<sup>2</sup> Einen umfassenden Überblick über die unterschiedlichen Formen der Zusammenarbeit in der Lehre auf Hochschul- und Institutsebene sowie auf der Ebene von Lehrveranstaltungen im Bereich der Germanistik und im Bereich von Deutsch als Fremdsprache geben Sylwia Adamczak-Krysztofowicz, Sabine Jentges und Antje Stork (2014: 492–499) in ihrem Einführungsartikel zu der Themenreihe „Internationale Kooperationen in der Lehre im Fach Deutsch als Fremdsprache“, die Ende 2014 zwei Hefte von Info DaF (Nr. 5 und 6) füllen konnte.

<sup>3</sup> Konkrete Beispiele für unterschiedliche Begegnungsprojekte auf Lehrveranstaltungsebene sind in der anschließenden Publikation der Ergebnisse aus der Sektion zum Thema „Inter- und Transkulturalität bei internationalen Kooperationen im Hochschulbereich“ auf der IVG 2015 in Shanghai (vgl. Stork, Adamczak-Krysztofowicz & Jentges 2017) aufgeführt. Darüber hinaus werden andere Beispiele solcher Projekte auch im Tagungsband der internationalen wissenschaftlichen Konferenz „Internationale Lehrkooperationen in der Germanistik und in Deutsch als Fremdsprache“ dokumentiert (vgl. Albert, Adamczak-Krysztofowicz & Jenges 2017), die 2016 in Marburg stattgefunden hat.

Zur direkten Begegnung, die wir im Weiteren fokussieren werden, gehören in der interkulturellen Pädagogik und in der Sprachlehrforschung klassische Schüler<sup>4</sup>- und Studierendenaustauschprogramme, aber auch eine Fülle unterschiedlicher Arten von grenzüberschreitenden Begegnungskonzepten wie Studienpraktika, Studienreisen, Workshops, Tandempartnerschaften (zu ihren möglichen Formen vgl. Bechtel 2016: 377) und interkulturelle Trainings, deren gemeinsame konzeptuelle Merkmale sich in Anlehnung an Grau (2001: 23–25) und Kraus (2007: 4–5) folgendermaßen zusammenfassen lassen:

- a) Als authentische Kommunikationssituationen gehen interkulturelle Begegnungsprojekte von einem teilnehmerorientierten, themenzentrierten und produktorientierten Lernmodell aus.
- b) Alle Formen multikultureller Begegnungssituationen fokussieren auf ein realitätsnahes, fächerübergreifendes und kooperatives Lernen in inter- bzw. multinationalen Gruppen.
- c) Interkulturelle Begegnungen bieten einen idealen Raum, die drei zentralen Zielbereiche (sprachlich-kommunikative, thematisch-inhaltliche, affektive Ziele) interkulturellen Lernens in Beziehung zu bringen.
- d) In allen Formen interkultureller Begegnungsprojekte nehmen die zentralen didaktisch-methodischen Prinzipien wie Authentizität und Ganzheitlichkeit des Lernens neben der Handlungs- und Prozessorientierung größtmöglichen Raum ein.
- e) In interkulturellen Begegnungen wird besonderer Wert auf eine systematische Vorbereitung über digitale Kommunikationsmedien, eine strukturierte Durchführung und eine reflexive Nachbereitung der Lernprozesse gelegt, wobei diese drei Phasen mehr oder weniger günstige Rahmenbedingungen für projektorientiertes Arbeiten schaffen und einem die Projektmethode<sup>5</sup> auszeichnenden Ablaufschema (Projektidee, Projektplan, Projektprozess, Prozess- und Produktevaluation, vgl. hierzu Legutke 2016: 352) folgen.
- f) Interkulturelle Begegnungsprojekte bieten Anknüpfungspunkte für eine aktive Rolle der Lernenden im längeren Austauschprozess und ein verändertes Rollenverständnis von Lehrenden, die als Organisatoren, Mittler und Leiter der Projekte auftreten.

Der medial vermittelte Kontakt hat im Zeitalter der Transkulturalität (vgl. hierzu Anton & Hammer 2014: 152), der Multilateralität (d.h. der Beteiligung von mindestens drei Bildungseinrichtungen im Rahmen der euro-

---

<sup>4</sup> Zum Schüleraustausch vgl. Anton and Hammer (2014: 149).

<sup>5</sup> Zur terminologischen Festlegung, Merkmalsliste und zu Ablaufbeispielen der Projektmethode vgl. Frei (2007: 15–19).

päischen Förderprogramme wie Erasmus+, vgl. hierzu Grau 2016: 277) und der Neuen Medien quantitativ zugenommen und ist qualitativ vielfältiger geworden. Häufig ist in der interkulturellen Praxis die Mischform anzutreffen. So werden direkte Begegnungen meist im medialen Kontakt (z.B. durch die Nutzung von Videokonferenzen, E-Mails, Facebook, Skype etc.) vorbereitet und im Anschluss an die reale Begegnung medial evaluiert und fortgesetzt. Ungeachtet ihrer Popularität sind multinationale universitäre Begegnungsprojekte wegen ihrer Komplexität von der Fremdsprachenforschung noch wenig erschlossen. Bislang liegen einige Forschungsergebnisse (vor allem aber beim schulischen Austausch) zum interkulturellen Lernen vor (vgl. den kurzen Forschungsüberblick bei Grau 2016: 277–278).

Der Weg zur interkulturellen Kompetenz eröffnet zwei Blickrichtungen; den Blick nach außen und den Blick nach innen (vgl. Leiprecht 2002: 26). Der Blick nach außen ist der Blick auf ausgewählte Zielsprachenländer, der Blick nach innen ist der auf die eigene Gesellschaft, auf die eigene Gruppe von LernerInnen und auf die eigene subjektive Wahrnehmung. Die Bewusstheit der eigenen Kultur ist eine entscheidende Voraussetzung für die Offenheit beziehungsweise Öffnung gegenüber dem Fremden und damit für die Erfahrung kultureller Differenz und den bewussten Umgang mit dieser Differenz (vgl. Stübig & Stübig 2015: 357). Beide Blickrichtungen sind Teil unserer universitären multikulturellen Begegnungsprojekte mit Studierenden der neuphilologischen Fakultäten. Damit solche Begegnungen gelingen, das bedeutet, damit sie zu Öffnung, Austausch und gegenseitigem Verstehen beitragen, ist darauf zu achten, inwiefern der Blick nach außen immer wieder mit dem Blick nach innen verknüpft wird. Was in der Begegnung mit den Anderen und mit der anderen Kultur als anders oder als fremd angesehen wird, hat mit der Subjektivität des Betrachters und mit seiner Beziehung zur umgebenden Welt zu tun (vgl. Schmidt-Bernhardt & Stork 2015: 350). Diese Verknüpfung zu erkennen, ist Teil des reflexiven Prozesses in multikulturellen Austauschprojekten. Die Anregungen zu Reflexion und Selbstreflexion können dazu beitragen, Kultur als dynamischen Prozess zu begreifen und sich selbst zwar einerseits als kulturgebunden. Zu erleben, doch auch immer wieder als in kulturelle Veränderungsprozesse involviert zu sehen. Die Begegnung in multikulturellen Austauschprojekten sollte einen neuen Blick auf die eigenen Wahrnehmungs- und Handlungsweisen ermöglichen und kann auf diese Weise zu einer Veränderung in Wahrnehmung und Handeln beitragen (vgl. Albrecht 1997: 119; Schmidt-Bernhardt & Stork 2015: 348). Dies hängt allerdings auch von den jeweiligen Rahmenbedingungen ab (vgl. Grau 2016: 277).

Über die Förderung interkultureller Lernprozesse hinaus besteht des Weiteren bei Projektteilnehmenden und Projektleitenden die Erwartung,

dass durch die Gestaltung universitärer multikultureller Begegnungsprojekte die sprachliche Begegnung samt möglichen Kompetenzerweiterungen im sprachlichen Bereich erfolgen wird. Da sprachliche Machtasymmetrien in den Begegnungen eine große Rolle spielen (vgl. Auernheimer 2010: 46), ist es differenziert zu planen, welche Sprache(n) während der Begegnungsphase zur Verständigung dienen sollen und können. Die Sprechhemmungen können auch durch diese Machtasymmetrien hervorgerufen werden. Im Sinne eines Abbaus oder mindestens einer Milderung der Machtasymmetrien sind in Begegnungsprojekten intensive Phasen von Kleingruppenarbeit sinnvoll (vgl. Schmidt-Bernhardt 2012: 271; Storozenko 2017). Die Arbeit in gemischten Kleingruppen kann zu Rücksichtnahme und bewusstem Sprechen, zum Abbau von Hemmungen und *last but not least* zur Erweiterung sprachlicher Kompetenzen führen. Da Forschungsergebnisse insbesondere bezüglich des Konzepts der flüssigen mündlichen Kommunikationsfähigkeit wegen beachtlich unterschiedlicher individueller und institutioneller Faktoren oft widersprüchlich ausfallen (vgl. hierzu Grau 2016: 277), möchten wir auf die individuelle Ausprägung des Faktors Angst bei der Vervollkommnung des freien Sprechens fokussieren und dabei insbesondere mögliche Ursachen und Lösungsstrategien von Sprechhemmungen bei der Kommunikation und Interaktion in Kleingruppen am Beispiel des Lehr- und Forschungsprojekts MaPo in den Mittelpunkt rücken. Bevor dies aber geschieht, sollen relevante Ziele und Etappen des direkten MaPo-Begegnungsseminars im nächsten Abschnitt präsentiert werden.

#### **4. ZIELSETZUNGEN UND PHASEN DES LEHR- UND FORSCHUNGSPROJEKTS MAPO (2016)**

Das deutsch-polnische Projekt-Seminar: „Landeskundliches und interkulturelles Lernen an der Hochschule: MaPo-Studienreiseprojekt“, das vom 5.12.2016 bis zum 10.12.2016 eine Studienreise zur Adam-Mickiewicz-Universität in Poznań einschloss, richtete sich einerseits an Masterstudierende im Fach DaF und Lehramtsstudierende aller Fächer mit dem Erweiterungsfach DaF, die an der Philipps-Universität Marburg im Wintersemester 2016/2017 studierten. Andererseits beteiligten sich polnische Studierende des Instituts für Angewandte Linguistik der Adam-Mickiewicz-Universität Poznań an der Begegnung, die sich im fünften Semester einer erst vor zwei Jahren eröffneten neuen Spezialisierung „Sprachassistent“ mit der Erstfremdsprache Englisch und der Zweitfremdsprache Deutsch befanden. Während der direkten Begegnungswoche arbeiteten die MarburgerInnen mit den PoznanerInnen an landeskundlichen Themenschwerpunkten aus

dem interkulturell relevanten Themenbereich „Lebens-, Studien- und Arbeitsbedingungen in den DACHL-Ländern und in Polen“. In internationalen Kleingruppen wurden Unterrichtsmaterialien zu verschiedenen Alltagsthemen (z.B. Arbeitsmigration, Studium und Beruf, Sport und Freizeit, Mehrsprachigkeit und Stereotype) erstellt:

Zu den Hauptzielen des Projekts gehörten:

- die gemeinsame Erarbeitung von landeskundlich kontrastiv orientierten Unterrichtsmaterialien für den DaF-Unterricht auf dem Niveau A2 in polnischen Schulen und Hochschulen,
- das Kennenlernen der Partneruniversität und der Austausch über Lern- und Lehrgewohnheiten in deutschen und polnischen Universitäten,
- der reflektierte Umgang mit interkulturellen Begegnungen.

Weitere Teillernziele, die sich aus den geplanten Tätigkeiten ergaben, waren die Förderung kooperativen Lernens bei der selbständigen Materialerstellung und die Entfaltung der medialen Kompetenz der angehenden DaF-Lehrenden. Das übergeordnete Ziel bestand schließlich darin, die Kooperation zwischen den Partneruniversitäten zu stärken. Die Begegnung fand im Rahmen einer internationalen Kooperationsveranstaltung statt, die aus drei Phasen bestand: einer Vorbereitungsphase, einer Durchführungsphase und einer Nachbereitungsphase.

In der Vorbereitungsphase, die an den jeweiligen Heimatuniversitäten stattfand, wurden die didaktisch-methodische Konzeption des Begegnungsseminars (mit Zielen, Inhalten, Arbeitsaktivitäten und Evaluationsinstrumenten) sowie Hinweise zu den konkreten Aufgabenstellungen für die Studierenden präzisiert. Auf beiden Seiten wurden die Studierenden außerdem inhaltlich und organisatorisch auf die bevorstehende Studienreise vorbereitet. Vor der realen Begegnung wurde auch eine digitale Kontaktaufnahme der Studierendenkleingruppen aus Marburg und Poznań über Facebook und E-Mails ermöglicht.

In der Durchführungsphase fand eine einwöchige Studienreise der 25 Marburger Studierenden mit ihrer Dozentin (Dr. Chiara Cerri<sup>6</sup>) nach Poznań statt (5.-10.12.2016). Neben der gemeinsamen Arbeit in deutsch-polnischen Kleingruppen an landeskundlichen Lehrmaterialien (in Form von Lese- und Hörtexten mit Aufgaben für die integrative Förderung aller Sprachfertigkeiten auf dem Niveau A2) zum Themenbereich „Lebens-, Studien- und Arbeitsbedingungen in den DACHL-Ländern und in Polen“ für den sprachpraktischen Deutschunterricht für den Studienschwerpunkt „Sprachassis-

---

<sup>6</sup> An dieser Stelle bedanken wir uns bei Dr. Cerri, die an der hier dargestellten Konzeption des Begegnungsseminars mitgearbeitet und den Austausch der beiden Partneruniversitäten möglich gemacht hat.

tent“ an der Adam-Mickiewicz-Universität, hatten die Teilnehmenden die Möglichkeit, Interkulturalität und Internationalität im Hochschulbereich „am eigenen Leib“ zu erfahren und somit ihre interkulturelle kommunikative Kompetenz zu fördern. Die in Gruppen fertig gestellten Lehr- und Lernmaterialien wurden am Ende der Studienreise in einer Plakatausstellung im Foyer des Instituts für Angewandte Linguistik für alle Interessierten präsentiert und zur Diskussion gestellt.

Zusätzlich zur Arbeit in multinationalen Teams wurden für die Woche gemeinsame Unternehmungen (beispielsweise Kennlern- und Sprachspiele, ein gemeinsamer Besuch des interaktiven Poznaner Stadtmuseums), gemeinsame Abende (Begrüßungs- und Abschiedsabend) sowie eine gemeinsame Stadtbesichtigung geplant, um eine positive Gruppendynamik und den Austausch zwischen den Studierendengruppen zu fördern.

In der Nachbereitungsphase, die an der jeweiligen Heimatuniversität stattfand, wurde das Projektseminar qualitativ und quantitativ evaluiert und wissenschaftlich ausgewertet. Darüber hinaus wurden Berichte und Fotos für die Homepage sowohl der Universität in Poznań als auch der Universität in Marburg vorbereitet<sup>7</sup> sowie Diskussionen über die Fortführung des Projektseminars zwischen der Adam-Mickiewicz-Universität Poznań und der Philipps-Universität Marburg in Form einer Begegnungswoche in Marburg im Wintersemester 2017/2018 geführt. Die Planungen und Gespräche zielten auch darauf ab, die Nachhaltigkeit der Kooperation sicherzustellen und einen wichtigen Beitrag zur Internationalisierung beider Universitäten zu leisten. Das Projektseminar sollte nämlich die Studierenden zur weiteren regen Mobilität motivieren, die sich in den nächsten Jahren in ihrer Teilnahme an neuen Austauschmöglichkeiten und in zahlreichen einsemestrigen Erasmusstudienaufenthalten an der jeweiligen Partneruniversität niederschlagen könnte.

## **5. AUSGEWÄHLTE ERGEBNISSE DER SCHRIFTLICHEN BEFRAGUNG ZU SPRECHHEMMUNGEN WÄHREND DER MAPO-STUDIENREISE**

Der Teil der qualitativ orientierten schriftlichen Befragung zu Sprechhemmungen beim multikulturellen MaPo-Projektseminar, der aus sechs offenen Fragestellungen bestand (vgl. den Anhang) und im Anschluss an die Projektwoche in Poznań zum Ausfüllen in der letzten Seminarstunde auf einem separaten Blatt ausgedruckt vorgelegt wurde, richtete sich ausschließ-

---

<sup>7</sup> Vgl. Berichte mit ausgewählten Fotos unter <http://ils.amu.edu.pl/pl/8-pl/673-wizyta-studyna-i-seminarium-miedzynarodowe-w-instytucie-lingwistyki-stosowanej.html> [05.06.2017].

lich an polnische Studierende, für die Deutsch als Arbeitssprache des Projektseminars zugleich die Fremdsprache war. Von den 27 befragten Projektteilnehmenden, haben sich 22 bereit erklärt, diesen separaten Teil ihrer ausgefüllten Abschlussfragebögen den Projektleiterinnen zur Auswertung zur Verfügung zu stellen. Den Studierenden wurde freigestellt, ob Sie den Fragebogen auf Deutsch oder auf Englisch beantworteten. Die erhobenen Daten wurden der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (vgl. Mayring & Brunner 2010) unterzogen und mit quantitativen Auswertungsschritten ergänzt. Im Folgenden werden die wichtigsten Ergebnisse zur Selbsteinschätzung der fremdsprachenspezifischen Ängste unter besonderer Berücksichtigung der Sprechangst dargestellt.

Bei der Beantwortung der ersten Frage: „Welche Ihrer Ängste und Sorgen haben sich bestätigt / nicht bestätigt?“ wurden das Sprechen und die Sprechangst von der Hälfte der polnischen Studierenden als besonders problematische Bereiche wahrgenommen. Die genannten Sprechhemmungen haben sich allerdings nur zum Teil bestätigt.<sup>8</sup>

Ich hatte Angst, Deutsch zu sprechen. Das hat sich nicht bestätigt. Ich habe die ganze Zeit Deutsch benutzt. Ich habe viele Fehler gemacht, aber ich konnte nur auf Deutsch kommunizieren (Fb 21).

I was afraid that my language skills will not be sufficient. However, step by step, every day I felt myself more confident and was able to communicate on higher level (Fb 7).

Darüber hinaus sahen einige befragte Personen ihre Defizite im Hörverstehen und wiesen in diesem Zusammenhang auf Sorgen bezüglich der unzureichend ausgebauten Hörverstehensstrategien im direkten Kontakt mit den MuttersprachlerInnen hin.

Ich hatte Angst, dass ich die Austauschpartner nicht verstehen werde (Fb 16).

I was afraid that we will switch into English, which will make a mess in my head, but we didn't. I also knew that I would work not only with Chinese speakers but with native ones, so I was afraid not to understand them (Fb 11).

Einige Personen reflektierten Ängste in Bezug auf ihre noch lückenhaften kulturspezifischen Sprach- und Weltkenntnisse beim Umgang mit interkulturellen Unterschieden bei der Kommunikation mit den Marburgern. Auffällig bei der Analyse der Angaben zur Bestätigung dieser Ängste ist der hohe prozentuale Anteil derer, die nach der Begegnung ihre Vermutungen nicht bestätigten.

---

<sup>8</sup> Die Daten aus den Vorabfragebögen, die vor der direkten Begegnung an der jeweiligen Partneruniversität erhoben wurden, können aus Platzgründen in diesem Beitrag nicht genau ausgewertet werden. Da wurde nach Ängsten vor der Begegnung gefragt.

Ich hatte keine Angst vor Sprechen, aber ich fürchtete, dass die interkulturellen Unterschiede zu groß sein werden. Zum Glück diese Sorge hat sich nicht bestätigt (Fb 5).

Was weitere Ängste und Sorgen anbelangt, hatten wenige Befragte Befürchtungen vor der Projektarbeit in gemischten Kleingruppen, die ihrer Auffassung nach besondere Kompetenzen im affektiven Bereich von ihnen verlangen würden.

Ich habe nicht gewusst, welche Studenten kommen, das war eine Überraschung. Sie waren auch älter, insgesamt. Das war meine Angst, dass wir Probleme mit der Kommunikation und soft skills dabei haben werden. Glücklicherweise hat alles geklappt und ist gut gelaufen (Fb 6).

In Bezug auf die subjektive Beurteilung der affektiven Teilkompetenzen (nach Riemer 2016: 269) nach der Begegnungswoche liegen viele Bögen vor, die keine Bestätigung der anfänglichen Sorgen (vgl. Frage: „Welche Ihrer Ängste und Sorgen haben sich bestätigt / nicht bestätigt?“) veranschaulichen. Als Begründung stechen aus vielen Aussagen in den Bögen positive Lern- und Kommunikationserfahrungen mit jungen offenen und sehr freundlichen Marburgern hervor.

Die Mehrheit der Studierenden aus Marburg war sehr einsichtig und hilfreich. Also ich hatte keine Angst mehr vor Sprechen (Fb 22).

In den Antworten zur zweiten Frage, bei der die Projektteilnehmenden aus Poznań ihre Meinung zu den Bereichen zum Ausdruck bringen sollten, in denen sie sich bei der Begegnungswoche sicher bzw. unsicher fühlten, wurden als problematische Felder wiederum von der Mehrheit sprachliche Teilkompetenzen genannt. Dabei haben viele Befragte solche für sie unsicheren Programmpunkte wie Präsentationen im Plenum auf Deutsch, Meinungsaustausch bei der Projektarbeit auf Deutsch sowie *Small Talk* in den Mittagspausen thematisiert. Die meisten von ihnen hatten allerdings fast ausschließlich die Möglichkeit, die sprachlichen Fertigkeiten nur an der polnischen Universität zu trainieren. Ihre Schwierigkeiten mit Sprachteilkompetenzen in DaF führten sie selbst vor allem auf unzureichende lexikalische Kenntnisse zurück.

I felt comfortable with organisation and preparing, but it took me some time to speak up first and offer going together for a lunch for example (Fb 1).  
When you study just certain parts of language and your vocab is so limited you feel unsure in every single field (Fb 9).

Darüber hinaus berichteten Poznaner Studierende von ihrer Unsicherheit im Bereich des Faches Didaktik und Methodik des Deutschen als Fremdsprache als Teil der Projektarbeit. Als Studierende des Studiengangs Sprachassistent, in dem keine Lehrenden ausgebildet werden, waren sie bei der Projektarbeit, bei der deutsch-polnische landeskundliche Lehrmaterialien erstellt werden sollten, überfordert.

Unsicher mit der Projektvorbereitung, wir haben das nie früher gemacht und wir hatten keine Idee wie soll das aussehen (Fb 8).

Demgegenüber nannten die meisten Teilnehmenden aus Poznań ihre sozialen Kompetenzen im Umgang mit neuen Projektpartnern als einen Bereich, in dem sie sich besonders sicher fühlten:

Obwohl mein Deutsch nicht so gut ist, fühlte ich mich im sozialen Bereich sicher. Ich konnte mit anderen kommunizieren (Fb 21).

I felt very comfortable in my project group, because I met very friendly people and really enjoyed working with them (Fb 9).

Bei der Beantwortung der dritten Frage: „Welche Sprachbarrieren haben Sie bei der Kommunikation erlebt?“ nannten die Studierenden ihren unzureichenden Wortschatz in der Fremdsprache als größtes Problem oder als Hauptgrund für Sprechhemmungen bei der Kommunikation:

Ich könnte einen Satz nicht machen, denn ich hatte keine Wörter (Fb 1)

oder:

Ich kenne zu wenige Wörter. Es war schwierig, Sprüche und Sprichwörter zu klären (Fb 18).

Insbesondere der Basiswortschatz fehlte den Studierenden, um eine alltägliche Situation des Zusammenessens in einem Café oder Restaurant sprachlich zu meistern.

Ich hatte Sprachbarrieren während der Mittagspausen, wenn wir alle Zutaten übersetzen und erklären mussten (Fb 21).

I realized that I was missing some vocabulary very useful in every day use (Fb 17).

Die Studierenden kritisierten den Mangel an kommunikativen Aufgaben im Sprachunterricht und beklagten ihre Situation, dass sie kaum bis wenig Sprecherfahrung hatten.

Während der Unterrichtsstunden haben wir selten mündliche Aktivitäten, wir kennen nur Basiswortschatz, der nicht ausreichend zur freien Kommunikation ist (Fb 10).

I haven't spoken German before. I have broken the language barrier in English, but I can't do it with German yet. I feel like I do not know enough words and structures (Fb19).

Außerdem spielte die Geschwindigkeit der Gespräche eine Rolle. Viele Nicht-MuttersprachlerInnen fanden, dass MuttersprachlerInnen zu schnell kommunizieren. Als Nicht-MuttersprachlerInnen beklagten sie sich, dass sie zu wenig Zeit hatten, ihren rezeptiven Wortschatz passend zum Thema des Gesprächs in den aktiven Wortschatz zu überführen.

Native speakers of German were speaking a little bit too fast (Fb 2).

Wenn ich einen Satz ausgedacht habe, hat sich das Gesprächsthema geändert (Fb 7).

Angst vor Kritik in Bezug auf das Sprachniveau und die Unsicherheit, wie man von anderen wahrgenommen wird, waren ebenfalls Gründe für die Sprechhemmung.

Ich hatte Angst, dass mein Niveau zu niedrig ist (Fb 6).

Well, the biggest one was that people won't be able to understand what I would like to say. That is the reason why at the beginning I didn't want to say a word (Fb 9).

Interessant ist auch die sprechhemmende Situation, in der die *lingua franca* Englisch versagt.

Manche Marburger Studenten konnte nicht Englisch und ich konnte nicht alles auf Deutsch sagen (Fb 22).

Das Versagen des Englischen hat eine Studentin als Segen wahrgenommen:

Girls in my group didn't speak English very well, besides I wanted to train and improve my German as much as possible, therefore I forced myself to speak with all the mistakes that I make (Fb 9).

Die Kommunikationssituation in Kleingruppen hatte die Studierenden mit den oben beschriebenen sprechhemmenden Faktoren konfrontiert und sie herausgefordert, nach Lösungsmöglichkeiten zu suchen. Folgende Strategien konnten wir anhand der Beantwortung der vierten Frage des von uns konzipierten Fragebogens feststellen. Die meisten Studierenden wichen ins Englische aus:

When we didn't understand each other we were using English (Fb 2).

I used English words (Fb 4).

Aber auch die Nutzung der Medientechnologien half den befragten Studierenden, die sprechhemmenden Situationen zu überwinden:

Sometimes I showed pictures from Google (Fb 4).

Einige Studierende haben nach Hilfe gesucht.

I was simply asking people, I was speaking with for example 'How can I say that... (Fb 17).

Das Problem der Geschwindigkeit wurde dadurch überwunden, dass sich die Studierenden Zeit zum Formulieren genommen haben.

Ich musste länger meine Aussagen beschreiben (Fb 5).

I took a little pause or I just tried to explain it (Fb 11).

Durch das Nutzen der Sprache nahm die Selbstsicherheit in Bezug auf das Verwenden der Sprache von Tag zu Tag zu.

Ich habe am Anfang nur ein paar Sätze zu sagen versucht und jeden Tag habe ich mehr gesagt (Fb 12).

Eine Studentin kam auf die Idee, ihre Körpersprache zu nutzen, um fehlende Wörter zu beschreiben.

Umschreiben des Wortes / die Körpersprache (Fb 1).

Die Strategie, Wörter zu umschreiben bzw. Sätze neu zu formulieren anstatt zu kapitulieren und ins Englische zu wechseln, wurde auch häufig angewendet.

Ich habe noch einmal formuliert und die Gedanken anders beschrieben. Wenn es nicht klappte, habe ich Englisch gesprochen (Fb 18).

When I could not say anything in German I tried to explain it in other words and our guests usually were very helpful and they got what I meant. If it did not work, we switched to English (Fb 19).

Eine Studentin überwand ihre Sprechängste, indem sie ihre Einstellung dazu so formulierte:

Ich habe immer einen kleinen Hinweis – man soll keine Angst haben. Jedermann hat Probleme mit etwas aber die Sprache ist ein Mittel zur Kommunikation, damit man die Probleme lösen kann (Fb 6).

Auf die fünfte Frage „Was haben Sie aus dem Umgang mit Sprachbarrieren gelernt?“ antworten die Studierenden mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen, die im Folgenden aufgelistet werden:

- Konsequenzen für das weitere Sprachenlernen: Die Projektwoche mit vielfältigen realen Begegnungen und Sprechanlässen gibt Motivation zum weiteren Deutschlernen. An erster Stelle steht hier der Impuls, mehr mündlich zu kommunizieren („mehr sprechen“: Fb 7, Fb 8). Einige Studierende stellen Überlegungen dazu an, wie diese Kompetenz (mündliches aktives Sprechen) im Studium einen Platz finden kann („mehr Unterrichtsstunden“, „mehr mündliche Aktivitäten“ Fb 10, Fb 13, Fb 14);
- Selbstreflexion: Vielfältig sind die Überlegungen zum psychosozialen Aspekt von Sprache. „Nicht schüchtern sein“ (Fb 1), „keine Angst haben“ (Fb 12, Fb 21), „sich nicht schämen“ (Fb 15) und „nicht verschlossen sein“ (Fb 22) sind hier wesentliche Stichworte. Noch deutlicher wird der Zusammenhang zwischen psychosozialer Identität und Sprache in der von einigen Studierenden hergestellten positiven Verknüpfung. Sie zielen auf die Entwicklung von Selbstvertrauen ab („confident“ (Fb 2, Fb 4); sie betonen die Willenskraft („wenn du etwas willst“ (Fb 9) und weisen auf den Zusammenhang mit Stimmungen hin („mit einer guten Laune ist es einfacher“ (Fb 18);
- Ziel des Sprachenlernens: Einige Studierende betonen – angeregt durch die Begegnungswoche – das Ziel des Sprachenlernens, die Kommunikation. Kommunikation heißt für sie nachfragen, wenn man etwas nicht verstanden hat (Fb 2), bedeutet weiterhin um Hilfe bitten (Fb 16), und in Kontakt treten („if you want to communicate, you will find a way to do it“ (Fb 19).

Über die direkte Kommunikation hinaus dient die Sprache einer erweiterten und offenen Weltsicht:

Ich lerne tolerant zu sein (Fb 20) .

Ich sage mir immer selbst, die Sprache ist ein Fenster zur Welt und ich will diese Welt erkennen (Fb 6).

Die Besonderheit dieses Austauschprojekts, nämlich dass auch in der Marburger Gruppe eine große Zahl NichtmuttersprachlerInnen waren, wird in einer Aussage deutlich:

I don't have to be shy, cause they also make mistakes (Fb 1).

Die abschließende Frage 6 „Was wünschen Sie sich für zukünftige Begegnungen?“ birgt eine breite Palette an Antwortmöglichkeiten. Zum einen möchten Studierende eine bessere Projektorganisation und mehr Transparenz im Vorfeld der Projektarbeit (vgl. z.B. Fb 3, Fb 7, Fb 10); zum anderen beziehen sich eine Reihe von Aussagen auf das kommunikative Miteinander und den Abbau von Sprechhemmungen.

So wünschen sich drei Studierende mehr Selbstvertrauen und Selbstbewusstsein im sprachlichen Miteinander (Fb 1, Fb 6, Fb 18), vier Studierende betonen den Wunsch nach besseren Deutschkenntnissen (Fb 5, Fb 15, Fb 21, Fb 22), und in sechs Antworten geht es um den Wunsch nach mehr frei verfügbarer Zeit mit den Gästen und entsprechend mehr Zeit für freies Sprechen und eine gemeinsame Freizeitgestaltung. Diese Äußerungen deuten darauf hin, dass den Studierenden das kommunikative Miteinander als wesentliches Ziel des Spracherwerbs ein großes Anliegen ist.

Auffallend ist, dass der Wunsch nach Selbstsicherheit und Selbstvertrauen wiederholt benannt wird, sowohl hinsichtlich dessen, was die TeilnehmerInnen durch die Begegnung gelernt haben, als auch hinsichtlich ihrer Zukunftswünsche. Ein Ansporn zu künftigen interkulturellen Begegnungsprojekten liegt in der Äußerung „More like that“ (Fb 17); ein deutliches Zeichen für eine positive weltoffene Grundhaltung ist: „Whatever future brings, will be great“ (Fb 9).

## 6. FAZIT

Das von uns durchgeführte direkte Begegnungsprojektseminar stellte ein hochschuldidaktisches Format dar, das u.a. die Auswertung der von den Studierenden gelieferten Daten zum noch unzureichend erforschten Konstrukt der Sprechangst beim grenzüberschreitenden universitären Sprach- und Kulturlernen ermöglichte. Zu den von uns untersuchten Hemmungen lässt sich folgendes feststellen:

Die von einigen Studierenden in den vier offenen Fragen der Vorabfragebögen<sup>9</sup> geäußerte Angst vor kulturellen Unterschieden hat sich während der *face-to-face* Begegnung nicht bestätigt. Das Zusammenkommen in Kleingruppen, das vor der Begegnung angstbesetzt war, wurde nach der Begegnung positiv beurteilt.

Jedoch wurden folgende sprechhemmende Faktoren deutlich:

- a) Angst vor Projektarbeit: Die Studierenden äußerten Unsicherheiten in Bezug auf ihr fachliches Vorwissen in Methodik und Didaktik. Dies erklärt möglicherweise Sprechängste.
- b) Angst vor unzureichendem Wortschatz: Mehrere Studierende bedauerten lückenhafte Kenntnisse in der Alltagssprache.
- c) Angst vor zu hoher Sprechgeschwindigkeit der ProjektpartnerInnen: Durch fehlende Aufenthalte in den deutschsprachigen Ländern waren sie am Anfang der Studienreise an die natürlich gesprochene Sprache nicht gewöhnt.

---

<sup>9</sup> Zu den Daten aus den Vorabfragebögen vgl. Fußnote 8.

Die Studierenden haben selbst Lösungsstrategien zum Abbau der Sprechhemmungen entwickelt. Oft wechselten sie ins Englische. Als weitere Hilfe, um lückenhafte sprachliche Ausdrucksfähigkeit zu kompensieren, bedienten sie sich digitaler Medien wie z.B. der Online-Wörterbücher. Und schließlich setzten die Studierenden auch ihre Körpersprache zur Kompensation ein. Eine wesentliche Konsequenz für zukünftige Begegnungsprojekte liegt unseres Erachtens nach im Einräumen von mehr Zeit für freies Sprechen in den Kleingruppen. Die Studierenden benötigen mehr Zeit zum Thematisieren ihrer möglichen Angstgefühle und Sprechhemmungen vor der realen Begegnung. Darüber hinaus ist das Führen eines Lerntagebuchs oder das Schreiben von Erfahrungsberichten sinnvoll, um unsichere Kommunikationssituationen bei der Interaktion mit den ProjektpartnerInnen in allen Sozialformen zu reflektieren. Diese Äußerungen könnte man in der Nachbereitungsphase beispielsweise in einer Reflexionssitzung wieder aufgreifen.

Für Verantwortliche interkultureller Begegnungsprojekte tut sich hier ein psychosoziales, pädagogisches und didaktisches Forschungsfeld auf.

Die gewonnenen Daten können zum Folgenden beitragen: Erstens können sie dazu dienen, die Faktorenkomplexität einer multikulturellen Begegnung aufzulösen. Zweitens lassen sich verschiedene Ebenen von Angstfaktoren kategorisieren und drittens können anhand dieser Daten Erkenntnisse zum Erwerb von fremdsprachlichen kommunikativen Teilkompetenzen (wie z.B. der pragmatischen Kompetenz) gewonnen werden.

## LITERATURVERZEICHNIS

- Abendroth-Timmer, D. / Bechtel, M. / Chanier, Th. / Ciekanski, M. (2013). Grenzüberschreitendes Blended Learning. Zur Förderung interkultureller Kompetenz in der universitären Französischlehrausbildung. In: A. Rösler (Hrsg.), *Standards interkultureller Kompetenz für Fremdsprachenlehrer. Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung, Sonderheft 18* (S. 17-21). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Adamczak-Krysztofowicz, S. / Albert, R. / Jentges, S. (2017). Internationale Lehrkooperationen – einleitende Bemerkungen. In: R. Albert / S. Adamczak-Krysztofowicz / S. Jentges (Hrsg.), *Hochschulen international vernetzen. Internationale Lehrkooperationen in der Germanistik und in Deutsch als Fremdsprache. Reihe Perspektiven Deutsch als Fremdsprache 34* (S. 5-11). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Adamczak-Krysztofowicz, S. / Jentges, S. / Stork, A. (2014). Internationale Kooperationen in der Lehre im Fach Deutsch als Fremdsprache – ein Überblick. In: *Info DaF*, 5, S. 489-505.
- Adamczak-Krysztofowicz, S. / Stolarczyk, B. (2014). Virtueller Spaziergang durch meinen und deinen Studienort: Ausgewählte Ergebnisse eines deutsch-polnischen E-Tandemprojekts zwischen der Technischen Universität Darmstadt und der Adam Mickiewicz-Universität Poznań. *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 6, S. 668-684.

- Adams, H. / Margaret, N. (2012). Feeling the Difference in the Language Classroom: Explorations of Teacher Understanding of Diversity. *Language Learning Journal* 42(1), 25–40.
- Albert, R. / Adamczak-Krysztofowicz, S. / Jenges S. (Hrsg.) (2017). *Hochschulen international vernetzen. Internationale Lehrkooperationen in der Germanistik und in Deutsch als Fremdsprache. Reihe Perspektiven Deutsch als Fremdsprache 34*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Albrecht, C. (1997). Überlegungen zum Konzept der Interkulturalität. In: Y. Bizeul / U. Bliesener / M. Prawda (Hrsg.), *Vom Umgang mit dem Fremden. Hintergrund, Definitionen, Vorschläge* (S. 116–122). Weinheim und Basel: Beltz.
- Arabai, F. (2015). The influence of teachers' anxiety-reducing strategies on learners' foreign language anxiety. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 9(2), pp. 163–190.
- Althaus, H. P. / Henne, H. / Wiegand, H. E. (Hrsg.) (1980). *Lexikon der Germanischen Linguistik*. Tübingen: Niemeyer.
- Anton, D. / Hammer, J. (2014). Interkulturelle Kompetenz. In: Ch. Lütge (Hrsg.), *Englisch Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II* (S. 135–154). Berlin: Cornelsen.
- Auernheimer, G. (2010). Interkulturelle Kommunikation, mehrdimensional betrachtet, mit Konsequenzen für das Verständnis von interkultureller Kompetenz. In: G. Auernheimer (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität* (S. 35–65). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bechtel, M. (2016). Sprachenlernen im Tandem. In: V. Burwitz-Melzer / G. Mehlhorn / C. Riemer / K.-R. Bausch / H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (S. 376–381). Tübingen: Franke Verlag.
- Beushausen, U. (1996). *Sprechangst. Erklärungsmodelle und Therapieformen*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Beushausen, U. (2000). *Sicher und frei reden: Sprechängste erfolgreich abbauen*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Cheng, Y.-Sh. (2017). Development and preliminary validation of four brief measures of L2 language-skill-specific anxiety. *System*, 68, pp. 15–25.
- Fischer, S. (2005). *Sprechmotivation und Sprechangst im DaF-Unterricht*. [www.gfl-journal.de/3-2005/fischer.html](http://www.gfl-journal.de/3-2005/fischer.html) [05.06.2017].
- Fischer, S. (2006). *Die Sprechschwelle überwinden. Sprechfähigkeit und -willigkeit italienischer Studierender in DaF*. München: Martin Meidenbauer Verlag.
- Frei, K. (2007). *Die Projektmethode. Der Weg zum bildenden Tun*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Fronterotta, M. C. (2011). Sprechangst: Was kann die Sprachlernberatung leisten? In: S. Vogler / S. Hoffmann, (Hrsg.), *Sprachlernberatung für DaF* (S. 137–146). Berlin: Franck & Timme.
- Grau, M. (2001). *Arbeitsfeld Begegnung. Eine Studie zur grenzüberschreitenden Lehrertätigkeit in europäischen Schulprojekten*. Tübingen: Narr.
- Grau, M. (2016). Auslandsaufenthalte von Lernenden. In: V. Burwitz-Melzer / G. Mehlhorn / C. Riemer / K.-R. Bausch / H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (S. 276–279). Tübingen: Franke Verlag.
- Gregersen, T./ Macintyre P. D./ Meza, M. D. (2014). The Motion of Emotion: Idiodynamic Case Studies of Learners' Foreign Language Anxiety. *The Modern Language Journal* 98(2), 574–588.
- Han, W. (2006). Warum ist der Mund schwer aufzumachen? – Eine empirische Untersuchung der Sprechunfähigkeit der chinesischen Deutschlehrer unter soziokulturellem und psychologischem Aspekt. In: J. Zhu / H.-R. Fluck / R. Hoberg, *Interkulturelle Kommunikation Deutsch-Chinesisch* (S. 407–417). Frankfurt a.M. (u.a.): Peter Lang.

- Haubl, V./ Spitznagel, A. (1983). Diagnostik sozialer Beziehungen. In: K. J. Groffmann / L. Michel (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie: Verhaltensdiagnostik, Band 4* (S. 702–858). Göttingen: Hogrefe.
- Horwitz, E. K. / Horwitz, M. B. / Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal* 70, pp. 125–132.
- Kraus, A. (2007). Austausch: reell – virtuell – interkulturell. *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 87, 2–8.
- Legutke, M. (2016). Projektunterricht. In: V. Burwitz-Melzer / G. Mehlhorn / C. Riemer / K.-R. Bausch / H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (S. 350–354). Tübingen: Franke Verlag.
- Leiprecht, R. (2002). Ansätze interkulturellen Lernens. In: Iltis-Projektpartner (Hrsg.), *Sprachen Lernen – interkulturelles Lernen in Schülerbegegnungen* (S. 23–40). Ismaning: Hueber.
- MacIntyre, P. D. / Gardner, R. C. (1991). Methods and Results in the Study of Anxiety and Language Learning: A Review of the Literature. In: *Language Learning*, 41(1), pp. 85–117.
- Mayring, Ph. / Brunner, E. (2010). Qualitative Inhaltsanalyse. In: B. Frieberthäuser / A. Langer / A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 323–333). Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Nerlicki, K. / Riemer, C. (2012). Sprachverwendungsangst im interkulturellen Vergleich – auf der Suche nach ihren universellen und lernkontextspezifischen Ursachen. *Deutsch als Fremdsprache*, 49(2), 88–98.
- Rassaei, E. (2015). The effects of foreign language anxiety on EFL learners' perceptions of oral corrective feedback. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 9(2), 87–101.
- Renner, K.-H. (2002). *Selbstinterpretation und Self-Modeling bei Redeängstlichkeit*. Göttingen: Hogrefe.
- Riemer, C. (2016). Affektive Faktoren. In: V. Burwitz-Melzer / G. Mehlhorn / C. Riemer / K.-R. Bausch / H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (S. 266–270). Tübingen: Franke Verlag.
- Schmidt-Bernhardt, A. (2012). Zwischen Nähe und Distanz – Nachbarschaft und Interkulturalität. Reflexionen zum interkulturellen Lernen in der Lehrerbildung. In: S. Adamczak-Krysztofowicz / A. Stork (Hrsg.), *Multikompetent – multimedial – multikulturell? Aktuelle Tendenzen in der DaF-Lehrerbildung* (S. 267–276). Frankfurt a.M.: Lang.
- Schmidt-Bernhardt, A. / Stork, A. (2015). Interkulturelles Lernen und Fremdsprachenlehrerbildung. Oder: Die kulturelle Brille passt nicht immer. In: S. Hoffmann / A. Stork (Hrsg.), *Lernerorientierte Fremdsprachenforschung und -didaktik. Festschrift für Frank G. Königs zum 60. Geburtstag* (S. 345–356). Tübingen: Narr.
- Simons, G. (1983). *Kognitive Vergleichsprozesse bei Sprechangst. Inaugural-Dissertation zur Erlangung des Grades eines Doktors der Philosophie in der Fakultät für Psychologie und Sportwissenschaft der Universität Bielefeld*. Berlin: Copy Center Dahlem.
- Stork, A. / Adamczak-Krysztofowicz, S. / Jentges, S. (2017). Inter- und Transkulturalität bei internationalen Kooperationen im Hochschulbereich – Einführung. In: J. Zhu / J. Zhao (Hrsg.), *Germanistik zwischen Tradition und Innovation. Akten des XIII. Kongresses der Internationalen Vereinigung für Germanistik (IVG), Shanghai, 23.-30.08.2015. Band 5 (Publikationen IVG, 24)* (S. 187–190). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Stork, A. / Schmidt-Bernhardt, A. (2013). Universitäre deutsch-polnische Kooperationsprojekte. Interdisziplinäre Vernetzung durch neue Medien. In: R. Arnold / T. Gómez Tutor / Ch. Menzer (Hrsg.), *Didaktik im Fokus* (S. 173–183). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Storozenko, V. (2017). Gruppendynamische Prozesse in multikulturellen studentischen Teams. In: R. Albert / S. Adamczak-Krysztofowicz / S. Jentges (Hrsg.), *Hochschulen international*

- vernetzen. *Internationale Lehrkooperationen in der Germanistik und in Deutsch als Fremdsprache. Reihe Perspektiven Deutsch als Fremdsprache 34* (S. 175–188). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Stübig, F./ Stübig, H. (2015). Interkulturelles Verstehen oder: Sprache ist der Bildung Anfang. In: S. Hoffmann / A. Stork (Hrsg.), *Lernerorientierte Fremdsprachenforschung und -didaktik. Festschrift für Frank G. Königs zum 60. Geburtstag* (S. 357–367). Tübingen: Narr.
- Veith, W. H. (2005). *Soziolinguistik. Ein Arbeitsbuch*. Tübingen: Narr.
- Weber, S. (2017). Drama pedagogy in intermediate German: Effects on anxiety. *German as a foreign language*, 1. <http://www.gfl-journal.de/1-2017/weber.pdf> [(05.06.2017)].
- Yashima, T. / Zenuk-Nishide, L. / Shimizu, K. (2004). The Influence of Attitudes and Affect on Willingness to Communicate and Second Language Communication. *Language Learning*, 54(1), 119–152.

### Anhang: Ausschnitt aus den Abschlussfragebögen

Bitte beantworten Sie auf Deutsch oder Englisch die unten stehenden offenen Fragen. Ihre anonymen Antworten werden für den empirischen Teil eines wissenschaftlichen Beitrags ausgewertet. Wir bedanken uns herzlich für Ihre Hilfe und Zeit.

1. Welche Ihrer Ängste und Sorgen haben sich bestätigt/nicht bestätigt?
2. In welchen Bereichen fühlten Sie sich sicher/unsicher?
3. Welche Sprachbarrieren (Sprechängste) haben Sie bei der Kommunikation erlebt?
4. Wie sind Sie mit diesen Sprachbarrieren (Sprechängsten) umgegangen?
5. Was haben Sie aus dem Umgang mit Sprachbarrieren (Sprechängsten) gelernt?
6. Was wünschen Sie sich für zukünftige Begegnungen?

**Received:** 5.06.2017; **revised:** 14.07.2017