

MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Durch Risiko zum Sprachlernerfolg
Ein Projekt zum Thema Linguistic Risk-Taking im universitären
DaF-Kontext in Taiwan

verfasst von | submitted by
Linda Stefanek BA

angestrebter akademischer Grad | in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien | Vienna, 2025

Studienkennzahl lt. Studienblatt | Degree
programme code as it appears on the
student record sheet:

UA 066 814

Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree
programme as it appears on the student
record sheet:

Masterstudium Deutsch als Fremd- und
Zweitsprache

Betreut von | Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. Karen Schramm

Danksagung

Liebe Leser_innen,

Mit der vorliegenden Masterarbeit neigt sich ein bedeutender Abschnitt meines akademischen Werdegangs zu Ende. Dieses Projekt wäre ohne die Unterstützung und Begleitung zahlreicher Menschen nicht möglich gewesen. An dieser Stelle möchte ich mich herzlich bei all jenen Personen bedanken, die mich auf diesem Weg begleitet und unterstützt haben.

Zunächst möchte ich meiner Betreuerin Univ.-Prof. Dr. Karen Schramm, die mich mit viel Geduld durch die verschiedenen Phasen der Arbeit begleitet hat. Ich bin sehr dankbar für Ihr Feedback, Ihren Input und Expertise.

Ein riesengroßes Dankeschön an Dr. Julia Renner, BA Bakk. MA für die liebevolle Zusammenarbeit und Unterstützung im Zuge meines DaF-Auslandspraktikums in Kaohsiung und die Möglichmachung der Durchführung des Linguistic Risk-Taking Projektes. Vielen Dank auch an die Studienprogrammleitung Dr. Shieh, Shu-Mei der National Kaohsiung University of Science and Technology für die Erlaubnis der Projektdurchführung. Ebenso möchte ich mich bei Stefanie Cajka, BA MA für das Einverständnis der Adaptierung des Riskier was!-Heftchen bedanken.

Ein besonderer Dank gilt meinen Studienkolleginnen und Freundinnen Olivia, Theresia und Evelyne die mich motiviert haben und stets positive zugesprochen haben. Ich danke Olivia für die Stunden in denen wir gemeinsam an unseren Arbeiten geschrieben haben.

Abschließend möchte ich mich bei all jenen bedanken, die direkt oder indirekt zum Gelingen dieser Arbeit beigetragen haben. Danke an meine Familie, die mich im Laufe meines Studiums finanziell unterstützten und mir mein Studium ermöglicht haben.

Liebe Grüße,

Linda Stefanek

Abstract

Die vorliegende Masterarbeit beschäftigt sich mit dem Thema Linguistic Risk-Taking im DaF-Kontext. Bei *Linguistic Risk-Taking* handelt es sich um eine Initiative, welche für und in einem bilingualen Kontext geschaffen wurde. In dieser Masterarbeit wurde sich die Frage gestellt, ob diese Initiative auch für den Fremdsprachenkontext geeignet ist und bei Fremdsprachenlernenden Anklang findet.

Dazu wurde ein Projekt im Bachelorstudiengang *Deutsch* in Kaohsiung in Taiwan durchgeführt. Die Studierenden erhielten einen Bogen mit insgesamt 56 potenziellen Risiken, welche sie freiwillig und willkürlich riskieren konnten. Jedes durchgeführte Risiko wurde nach Beendigung mit einem Risikolevel zwischen hoch (H), mittel (M) und niedrig (N) bewertet. Durch das Linguistic Risk-Taking Projekt sollte den Studierenden auf spielerische Art und Weise Wege aufgezeigt werden, wie sie die Zielsprache auch außerhalb des Unterrichts anwenden können. Es soll die Studierenden dazu inspirieren, in der außerschulischen Wirklichkeit mit der Zielsprache zu handeln.

Ziel des Projektes war, Einblick in die Auswahl und Einschätzung der durchgeführten Risiken zu bekommen. Durch eine quantitative Analyse wurden zum einen die Risiken näher betrachtet, welche von den Studierenden am häufigsten und seltensten eingegangen wurden. Weiters wurden die Einschätzungen der Risikolevel untersucht. Zum anderen wurde mithilfe eines Fragebogens die Einstellungen der DaF-Studierenden zum Projekt und den Auswirkungen des Projektes auf u.a. die eigene Motivation und das eigene Selbstbewusstsein untersucht.

Inhaltsverzeichnis

1.	Einleitung	1
1.1	Erkenntnisinteresse.....	1
1.2	Aufbau der Arbeit	2
2.	Grundlegende theoretische und pädagogische Konzepte	3
2.1	Grundlegende theoretische Konzepte	3
2.1.1	Willingness to Communicate (WTC)	3
2.1.2	Language Anxiety	4
2.1.3	Motivation.....	9
2.2	Grundlegende pädagogische Konzepte.....	11
2.2.1	Autonomie.....	12
2.2.2	Authentizität.....	15
2.2.3	Gamification	18
3.	Risk-Taking	21
3.1	Eine risikobereite Lernumgebung als Vorteil	21
3.2	Risk-Taking im Sprachunterricht.....	23
3.3	Die Linguistic Risk-Taking Initiative	26
3.4	Risiko-Faktoren	30
4.	Forschungsdesign	32
4.1	Forschungsfrage und Erkenntnisinteresse	32
4.2	Projekt-Setting	33
4.2.1	Rahmenbedingungen	33
4.2.2	Adaption der Linguistic Risk-Taking Initiative für den DaF-Kontext.....	33
4.3	Das Forschungsdesign im Überblick	37
4.4	Erhebungsmethoden.....	38
4.4.1	Der Linguistic Risk-Taking Bogen	38
4.4.2	Der Fragebogen.....	40
	Zusammenfassung	50
4.5	Aufbereitungs- und Auswertungsmethoden.....	50
4.5.1	Deskriptive statistische Auswertung.....	50
4.5.2	Ergänzende inhaltliche Analyse	51
4.6	Forschungsethik und Gütekriterien.....	52
5.	Ergebnisse und Analyse.....	54

5.1 Ergebnisse der abgegebenen Linguistic Risk-Taking Bögen	54
5.1.1 Überblick über die Projekt-Teilnahme	54
5.1.2 Ergebnisse der eingegangenen Risiken	54
5.1.3 Welche Risiken wurden von den Lernenden besonders oft eingegangen?.....	57
5.1.4 Welche Risiken wurden besonders selten eingegangen?.....	58
5.1.5 Welche Risiken wurden mit dem höchsten Risikolevel bewertet?.....	59
5.1.6 Welche Risiken wurden mit dem niedrigsten Risikolevel bewertet?	60
5.1.7 Selbstvorgeschlagene Risiken der Studierenden	62
5.2 Ergebnisse des Fragebogens.....	64
5.2.1 Projekt-Teilnahme	64
5.2.2 Projekt-Feedback.....	64
5.2.3 Motivation und Lernerfolg	68
5.2.4 Selbstbewusstsein und Kommunikationsfähigkeit.....	71
5.2.5 Erfahrungen und Rückmeldungen zu positiven Erlebnissen.....	73
5.2.6 Erfahrungen und Rückmeldungen zu negativen Erlebnissen.....	78
5.2.7 Warum haben Leute nicht am Projekt teilgenommen?.....	83
6. Diskussion.....	86
7. Fazit.....	91
8. Literaturverzeichnis	93
Anhang	98

Abkürzungsverzeichnis

DaF	Deutsch als Fremdsprache
DMCs	Directed Motivational Currents
ESL	English as a Second Language
FLCA	Foreign Language Class Anxiety
FLE	Foreign Language Enjoyment
FSU	Fremdsprachenunterricht
LRT	Linguistic Risk-Taking
L1	Erstsprache
L2	Zweitsprache
TBLT	Task-Based Language Teaching
WTC	Willingness to Communicate

1. Einleitung

1.1 Erkenntnisinteresse

“If learning is the result of taking risks, then risk taking is worth trying” (Cervantes, 2013, S. 433). Wer eine neue Sprache lernt und in Zukunft in dieser Sprache handeln möchte, geht während der Lernzeit viele sprachliche Risiken ein. Das Eingehen von sogenannten *Linguistic Risks* kann ein entscheidender Faktor für erfolgreiches Sprachenlernen sein, da dieses Riskieren häufig mit einer Verbesserung der Sprachkompetenz einhergeht. Viele Menschen sind jedoch oft sehr zögerlich, wenn es darum geht, die Zielsprache zu verwenden. (MacIntyre, 2007, S. 564) Die vorliegende Arbeit stellt genau dieses Zögern in den Vordergrund und setzt sich als Ziel, Deutsch-Studierende dazu zu motivieren, sich Situationen zu stellen, in denen sie auch außerhalb des Klassenzimmers mit der Zielsprache konfrontiert werden.

Die Linguistic Risk-Taking Initiative wurde an der zweisprachigen (Englisch-Französisch) University of Ottawa ins Leben gerufen, um die Studierenden für die zahlreichen alltäglichen Gelegenheiten aufmerksam zu machen, in denen sie ihre Zweitsprache anwenden können. Die Universität legt hohen Wert auf die Zweisprachigkeit in den beiden Amtssprachen Kanadas und verfolgt das Ziel das Zweisprachigkeitsniveaus innerhalb der Universitätsgemeinschaft stetig zu erhöhen. (Slavkov & Séror, 2019, S. 255) Für die Studierenden ist es oft einfacher, sich in vertrauten Sprachumgebungen zu bewegen, da sie befürchten, sonst Fehler zu machen, missverstanden zu werden oder selbst etwas falsch zu verstehen. Die Studierenden sollen deshalb dazu animiert werden, sprachliche Risiken einzugehen und sich Situationen zu stellen, in denen sie ihre Zweitsprache im Alltag anwenden. An der University of Ottawa wurde den Lernenden ein *Passport* (engl.= Reisepass) mit einem Katalog an Ideen präsentiert, wo und wie sie die Zielsprache im Alltag anwenden können. Die Initiative hat seinen Ursprung in einem bilingualen Kontext, wo die Lernenden von der Zielsprache im Alltag umgeben werden. (Slavkov & Séror, 2019, S. 260) Es stellt sich die Frage, ob auch Fremdsprachenlernende dazu motiviert werden können, sich ebenfalls außerhalb des Unterrichts mit der Zielsprache zu beschäftigen, obwohl sie nicht von dieser umgeben werden. Weiters stellt sich die Frage, wie die Initiative für den Fremdsprachenkontext angepasst werden kann, um sie auch für Fremdsprachenlernende, bei denen die Zielsprache im Alltag nicht vorherrschend ist, interessant zu

gestalten. Wenn man eine neue Sprache lernt, von der man im Alltag nicht ständig umgeben ist, dann handelt es sich bei dieser Sprache um eine Fremdsprache. Das Erkenntnisinteresse liegt demnach auf der Linguistic Risk-Taking Initiative im Fremdsprachenkontext. Die Gründe, warum jemand eine Fremdsprache lernt, sind oft sehr vielfältig. Oft ist man außerhalb des Klassenraumes nicht mit der Zielsprache konfrontiert, wodurch die Welt der neu gelernten Sprache sehr klein bleibt und sich häufig nur auf den Lernort begrenzt. Es stellt sich die Frage, wie die Welt, die sich beim Erlernen einer neuen Sprache öffnet, betreten bzw. vergrößert werden kann. Ziel des Projektes ist es, den Studierenden Möglichkeiten zu zeigen, um Deutsch auch außerhalb des Klassenzimmers anzuwenden. Es wird erhofft, den Studierenden die Angst vor Fehlern nehmen zu können und ihre Motivation und ihr Selbstbewusstsein nachhaltig zu stärken.

1.2 Aufbau der Arbeit

Die Arbeit ist in mehrere Kapitel unterteilt. Der Hauptteil der Arbeit beginnt mit dem Theorieteil, der den wissenschaftlichen Hintergrund beleuchtet, um die Überlegungen des Projektes ideal nachvollziehen zu können. Hier werden zunächst die grundlegenden theoretischen Konzepte *Willingness to Communicate*, *Language Anxiety* und *Motivation* überblicksschaffend dargelegt. Daran schließt im nächsten Kapitel der Überblick über die pädagogischen Konzepte *Autonomie*, *Authentizität* und *Gamification* an. Anschließend wird sich etwas genauer mit der Begrifflichkeit *Risk-Taking* und schließlich auch *Linguistic Risk-Taking* auseinandergesetzt. Im Anschluss daran folgt der Methodenteil der Arbeit. Hier wird detailliert das Forschungsvorhaben und Forschungsinteresse dargelegt. In diesem Kapitel wird ebenso detailliert auf die Konzipierung des Linguistic Risk-Taking Bogens und die Gedanken bei der Erstellung des Fragebogens eingegangen. Im Ergebnisteil der Arbeit werden schließlich die zentralen Forschungsergebnisse dargestellt. Zu Beginn werden die Risiken genauer unter die Lupe genommen, die von den Studierenden am häufigsten und seltensten riskiert wurden. Auch die Einstufung der Risikolevel wird genauer betrachtet um verstehen zu können, welche Risiken für die Studierenden als besonders hoch und niedrig wahrgenommen wurden. Im nächsten Schritt werden die Ergebnisse des Fragebogens dargelegt, welche für die Interpretation des Projekterfolges maßgeblich sind. Anschließend werden die Ergebnisse im Diskussionsteil interpretiert. Den Abschluss der Arbeit bildet das Fazit, welches die Arbeit zusammenfasst und Überlegungen für künftige Projekte aufzeigt.

2. Grundlegende theoretische und pädagogische Konzepte

Der Linguistik Risk-Taking Initiative liegen viele Überlegungen zu Grunde. Um die Relevanz der Forschung nachvollziehen zu können, sollen zu Beginn die relevanten pädagogischen und theoretischen Konzepte, auf denen die Initiative basiert, aufgelistet und erklärt werden. Die drei wichtigsten theoretischen Konzepte sind *Willingness to Communicate* (WTC), *Language Anxiety* und *Motivation*. Pädagogisch lehnt man sich stark an die Konzepte *Authentizität*, *Autonomie* und *Gamification*. (Slavkov & Séror, 2019, S. 255–257) Diese sechs Begriffe, welcher der Initiative essentiell zugrunde liegen, werden im folgenden Kapitel überblickscaffend näher erklärt.

2.1 Grundlegende theoretische Konzepte

2.1.1 Willingness to Communicate (WTC)

Ein wichtiger Aspekt für die Linguistik Risk-Taking Initiative laut Slavkov und Séror (2019) ist *Willingness to Communicate* (WTC). (Slavkov & Séror, 2019, S. 255–256) Dieses Konzept kommt aus der Kommunikationsforschung und wurde in den 1980er Jahren von James McCroskey und Virginia Richmond basierend auf der Arbeit von Burgoon (1976) entwickelt (MacIntyre, 2007, S. 564; Wen & Clément, 2003, S. 23) Der Artikel von McCroskey und Baer (1985) untersucht das Konzept und berichtet über die Entwicklung eines Messinstrumentes für die WTC. Es wird argumentiert, dass WTC eine persönlichkeitsbasierte, eigenschaftsähnliche Prädisposition ist, die weitgehend in verschiedenen Kommunikationskontexten und mit verschiedenen Kommunikationspartner_innen konsistent existiert. (McCroskey & Baer, 1985, S. 1) Das Konzept bezieht sich ursprünglich auf die Erstsprache und die Bereitschaft in bestimmten Situationen Kommunikation zu initiieren. (MacIntyre et al., 1998, S. 545–546) In den 1990er Jahren wurde das Konzept von MacIntyre et al. (1998) in den Fremd- und Zweitsprachenkontext übertragen. Sie betonten, dass WTC im Fremdsprachenkontext nicht nur von persönlichen Faktoren, sondern auch von situativen Faktoren beeinflusst wird. In diesem Zusammenhang beschreibt WTC die Bereitschaft einer Person, in einer Fremdsprache zu kommunizieren, und bezieht dabei auch andere Faktoren wie beispielsweise Motivation, Angst und Selbstbewusstsein mit ein. Das *Heuristic Model of Variables Influencing WTC* von MacIntyre et al. (1998) umfasst mehrere Ebenen: das Kommunikationsverhalten und die Kommunikationsintention, situationsbedingte Aspekte, Motivationstendenzen sowie, soziale, individuelle und affektiv-kognitive Aspekte. (MacIntyre et al., 1998, S. 547) Es wird betont,

dass MacIntyre et al. (1998) WTC nicht als eigenschaftsähnliches Konstrukt sehen. Vielmehr sehen sie, dass es bestimmte Situationen gibt, in denen Lernende eine hohe Bereitschaft zur Kommunikation (WTC) erleben, und andere, in denen dieselben Lernenden möglicherweise nicht bereit sind zu kommunizieren. Abhängig ist dies besonders von der Situation, dem Zeitpunkt und dem_der Gesprächspartner_in. (MacIntyre et al., 1998, S. 558–559) MacIntyre (2007) betont, dass in jedem spezifischen Moment, in dem eine WTC während einer Interaktion mit einer bestimmten Person entsteht, ein komplexer Prozess stattfindet. Situationsbedingte Faktoren interagieren dabei mit psychischen Faktoren des Individuums und nehmen eine zentrale Rolle ein. Sowohl antreibende als auch hemmende Kräfte kommen ins Spiel, welche die sprechende Person bewusst oder unbewusst beeinflussen können. (MacIntyre, 2007, S. 573) Das Konzept WTC hat das Potenzial, psychologische, linguistische, pädagogische und kommunikative Ansätze für Forschungen innerhalb des Zweitspracherwerbs miteinander zu verbinden, die zuvor meist getrennt voneinander betrachtet wurden. (MacIntyre, 2007, S. 564)

MacIntyre und Charos (1996) legen in ihrer Analyse nahe, dass in einem bilingualen Umfeld die Kommunikation von Lernenden in der Zweitsprache unter anderem von der WTC, der Motivation fürs Sprachenlernen, der Kontaktmöglichkeit zu L1-Sprecher_innen und besonders der Wahrnehmung der eigenen Kompetenz abhängig ist. Die eigene Kompetenzwahrnehmung wird wiederum beeinflusst von Language Anxiety und dem sozialen Kontext. (MacIntyre & Charos, 1996, S. 20) Es wird deutlich, dass die zu Beginn genannten Konzepte *WTC*, *Motivation* und *Language Anxiety* entscheidend miteinander verbunden sind. Die Linguistic Risk-Taking Initiative wurde in Anbetracht mehrerer dieser theoretischen und pädagogischen Ansätze begründet und bündelt diese Ideen und Erkenntnisse in dem Projekt. Auf die Rolle von Language Anxiety und Motivation beim Zweit- und Fremdspracherwerb wird in den nächsten Kapiteln näher eingegangen.

2.1.2 Language Anxiety

Eine große Menge an Literatur beschäftigt sich mit Language Anxiety. (Horwitz, 2017; Horwitz et al., 1986; Zhang, 2019) In den letzten Jahrzehnten hat sich die Forschung vermehrt mit dem Thema *Language Anxiety* im Fremdsprachenunterricht beschäftigt. In der Literatur wird diese Thematik oft mit *FLCA* (Foreign Language Class Anxiety) abgekürzt. (Dewaele & MacIntyre, 2019; Teimouri et al., 2019; Zhang, 2019). Ely (1986) subsumiert *Anxiety* gemeinsam mit der eigenen Unsicher- und Verlegenheit unter dem Konstrukt des *Language Class Discomfort*. (Ely, 1986, S. 3)

Horwitz, Horwitz und Cope (1986) untersuchten FLCA und beschreiben sie als eine spezifische Form von Lernangst, welche das Erlernen einer Fremdsprache negativ beeinflusst. Es wird aufgezeigt, dass viele Lernende, trotz hoher Motivation und guten Leistungen in anderen Bereichen, glauben, dass sie beim Sprachenlernen eine mentale Blockade besitzen, die sie dabei behindert, eine Fremdsprache zu erlernen. Häufig haben Lernende eine Angstreaktion, die sie dabei behindert im FSU (Fremdsprachenunterricht) positiv zu performen. Anxiety ist ein subjektives Gefühl und umfasst oft eine gewisse Anspannung, Besorgnis und Nervosität, welches mit der Erregung des autonomen Nervensystems assoziiert und einhergeht. (Horwitz et al., 1986, S. 125) Weiters wird betont, dass Anxiety das Verhalten der Lernenden beeinflusst, indem beispielsweise Klassenaktivitäten vermieden werden oder indem man für Prüfungen überlernt. (Horwitz et al., 1986, S. 126–127) Ein wichtiger Aspekt der Angst ist die Furcht vor negativer Bewertung, die dazu führt, dass sich Lernende in sozialen und akademischen Situationen unwohl fühlen (Horwitz et al., 1986, S. 128; MacIntyre & Gardner, 1991, S. 112) Schlussendlich schlagen Horwitz, Horwitz und Cope (1986) vor, dass Lehrkräfte die Lernenden dabei unterstützen sollten, mit dieser Angst umzugehen und zudem das Lernumfeld weniger stressig gestalten. Es ist die Aufgabe der Lehrenden die Existenz von FLCA anzuerkennen und zu berücksichtigen, wenn Lernende darunter leiden. Dennoch betonen Horwitz, Horwitz und Cope (1986), dass FLCA sehr wahrscheinlich weiter bestehen bleibt, solange das Fremdsprachenlernen in einem schulischen Kontext geschieht, wo Leistung und Beurteilung untrennbar miteinander verknüpft sind. (Horwitz et al., 1986, S. 131)

Viele Sprachlehrkräfte sind sich der Bedeutung um die individuellen Erfahrungen von Lernenden beim Sprachenlernen bewusst und erkennen an, dass es von enormer Bedeutung ist, Lernumgebungen so positive wie möglich für die Studierenden zu gestalten. Dies versuchen sie unter anderem durch die Entwicklung und Aufrechterhaltung von Motivation, Durchhaltevermögen und Resilienz, sowie mithilfe von positiven Emotionen, welche für das langfristige Erlernen einer Fremdsprache notwendig sind. Weiters wissen Lehrkräfte um die entscheidende Rolle einer positiven Klassen- und Lernatmosphäre besonders in Umgebungen, wo Kommunikation und persönliche Interaktion im Fokus stehen, Bescheid. (Mercer & MacIntyre, 2016, S. 156) MacIntyre (2017) schreibt, dass Anxiety sowohl eine interne als auch eine soziale Dimension umfasst. Damit ist gemeint, dass Anxiety einerseits eine interne Charakteristik von Lerner_innen sein kann. Andererseits kann Anxiety aufgrund äußerer Faktoren hervortreten wie z.B. durch die

Lernumgebung, die Situation oder aufgrund der Menschen, mit denen man in Kontakt tritt. (MacIntyre, 2017, S. 28) Es gibt verschiedene Typen von L2-Anxiety. Zum einen eine generelle situationsspezifische Angst und zum anderen Ängste, die sich auf die spezifischen Sprachfähigkeiten (z.B. Sprechen, Hören, Schreiben) beziehen. (Teimouri et al., 2019, S. 364–365)

Zhang (2019) betont in den Ergebnissen seiner Meta-Analyse, dass *Anxiety* beim Fremdsprachenlernen ein bedeutender Faktor für die *performance* (engl.= Leistung) in der Fremdsprache ist. (Zhang, 2019, S. 775) Die Korrelation zwischen Anxiety und Leistung kann jedoch anhand gewisser Faktoren modulieren. So zeigten die Ergebnisse u.a., dass die Korrelation zwischen Anxiety und Leistung am stärksten beim Hörverständnis und am niedrigsten bei der Fertigkeit Lesen waren. (Zhang, 2019, S. 775–776) Beim Faktor *Alter* konnte erkannt werden, dass bei jüngeren Lernenden weniger Korrelation zwischen Anxiety und Leistung bestand als bei älteren Lernenden. (Zhang, 2019, S. 776) Zudem wurde festgestellt, dass die Korrelation zwischen Anxiety und Leistung über verschiedene Sprachkompetenzniveaus hinweg stabil bleibt. Das bedeutet, dass die Rolle von Anxiety unabhängig vom Sprachniveau der Lernenden bestehen bleibt und auch bei Niveausteigerung von Lehrkräften nicht ignoriert werden darf. Weiters wird darauf hingewiesen, dass emotionale Aspekte für das Fremdsprachenlernen ebenso essentiell sind und Language Anxiety nicht ausschließlich im Bereich Leistung zentral ist. Vielmehr wird Foreign Language Anxiety ebenso mit Selbstwirksamkeit, Selbstbewusstsein und Motivation assoziiert. (Zhang, 2019, S. 775–776)

Die Studie von MacIntyre (1995) zeigt, dass Anxiety eine bedeutende Rolle beim Erlernen einer Zweitsprache spielt, indem sie kognitive Prozesse wie das Speichern und Abrufen von Informationen beeinträchtigen kann. (MacIntyre, 1995, S. 91) Zudem können die negativen Auswirkungen von Anxiety je nach Kontext, Zielsprache und Bildungsniveau der Lernenden variieren. (Teimouri et al., 2019, S. 381) Anxiety kann oft zu ablenkenden Gedanken führen, die die Konzentration auf die Aufgabe erschweren und dadurch das Lernen und die Leistung verschlechtern oder behindern. (MacIntyre, 1995, S. 92) Die L2-Angst wirkt sich negativ auf das Sprachenlernen aus und beeinträchtigt die Sprachleistung, die kognitive Verarbeitung und die Motivation der Lernenden. Sie senkt auch die Bereitschaft zur Kommunikation in der Zielsprache. (Teimouri et al., 2019, S. 363–364) Dabei handelt es sich sozusagen um einen Teufelskreis. Je schlechter die Leistung, desto eher empfindet man Anxiety, was wiederum die Leistung weiter beeinträchtigt.

(MacIntyre, 1995, S. 93) Aufgrund dessen scheint es, wie zu Beginn des Kapitels bereits erwähnt, umso wichtiger zu sein, sich auf positive Faktoren zu konzentrieren, die es einen ermöglichen Language Anxiety besser zu managen. Diese Meinung teilen auch Dewaele und MacIntyre (2019) die sich in den letzten Jahren vermehrt mit positiven Emotionen wie beispielsweise *enjoyment* (engl.= Spaß, Vergnügen, Unterhaltung) im Kontext des Fremdsprachenlernens beschäftigten. (Dewaele & MacIntyre, 2019, S. 263) Dewaele und MacIntyre (2017) meinen, dass Anxiety und Enjoyment zwei eher unabhängig voneinander existierende Emotionen sind und sich nur selten überschneiden. Nichtsdestotrotz meinten sie, dass Lerner_innen, die mehr Enjoyment erleben, weniger unter Anxiety leiden. (Dewaele & MacIntyre, 2019, S. 278)

Fremdsprachenlernende beschreiben den FSU häufig als *enjoyable* (engl.= unterhaltsam) oder *anxiety-provoking* (engl.= angstausslösend). Das emotionale Empfinden der Lerner_innen ist ausschlaggebend für den Lernerfolg. (Dewaele & MacIntyre, 2019, S. 264) Lerner_innen dürfen gewisse Dinge am FSU entweder lieben oder hassen, solange sie nicht gelangweilt oder indifferent gegenüber dem Unterricht sind, besteht das Potenzial, dass die Lehrkräfte die Emotionen der Lernenden nutzen können, um eine Lernsteigerung zu bewirken. (Dewaele & MacIntyre, 2019, S. 263) Die Studie von Dewaele und MacIntyre (2019) bezüglich der Macht von multikulturellen Persönlichkeitsmerkmalen bei *Foreign Language Anxiety* und *Enjoyment* haben in ihrer Studie die folgenden Variablen untersucht: Alter, Anzahl der Sprachen, Einstellung bezüglich der Fremdsprache, die Testresultate der Fremdsprache, Einstellung gegenüber der Lehrkraft, die Strenge und die Freundlichkeit der Lehrkraft, die Vorhersehbarkeit der Lehrkraft, den Humor der Lehrkraft, das Sprachniveau, die Häufigkeit des Fremdsprachgebrauches außerhalb der Schule, die Häufigkeit des Lesens außerhalb der Schule, die kulturelle Empathie, Flexibilität, soziale Initiative, Offenheit und emotionale Stabilität. (Dewaele & MacIntyre, 2019, S. 273) Die Studie zeigt, dass FLE (Foreign Language Enjoyment) und FLCA relativ unabhängige Dimensionen sind, da sie durch verschiedene Faktoren beeinflusst werden. FLE wird hauptsächlich von der Lehrperson und in geringerem Maße von der kulturellen Empathie der Lernenden bestimmt, während FLCA vor allem durch emotionale Stabilität und dem Wohlfühlen unter den Kolleg_innen beeinflusst wird. Der soziale Kontext spielt in beiden Fällen eine Rolle. Positive Lernumgebungen fördern FLE, können aber auch FLCA verstärken, wenn negative Bewertungen durch Lehrkräfte oder Lernkolleg_innen wahrgenommen werden. Pädagogisch wird empfohlen, den Fokus eher auf die

Förderung von FLE zu legen, anstatt FLCA zu reduzieren. (Dewaele & MacIntyre, 2019, S. 280–281)

Positivität spielt eine wichtige Rolle beim Lernen einer Sprache. Die *broaden-and-build*-Theorie von Barbara Fredrickson besagt, dass positive Emotionen wie Freude das Denken und Handeln erweitern und langfristige Ressourcen aufbauen, während negative Emotionen wie Angst den Fokus einschränken. (B. L. Fredrickson, 2001; B. Fredrickson, 2003; B. L. Fredrickson & Branigan, 2005) Das bedeutet, dass positive Emotionen die Lernbereitschaft und das Engagement fördern, während Angst die Lernbereitschaft und die Lernfreude eher behindert. (Mercer & MacIntyre, 2016, S. 162) Traditionell werden Emotionen in der Fremdspracherwerbsforschung oft auf einer eindimensionalen Skala betrachtet, wobei positive Emotionen (z. B. Freude, Zufriedenheit) als förderlich für das Lernen und negative Emotionen (z. B. Anxiety, Stress) als hinderlich angesehen werden. (Mercer & MacIntyre, 2016, S. 162) Diese Betrachtung basiert auf einem "See-Saw-Modell", bei dem angenommen wird, dass eine Zunahme positiver Emotionen automatisch zu einer Abnahme negativer Emotionen führt und umgekehrt. Das Prinzip von positiver Psychologie bietet hier jedoch eine zwei-dimensionale Perspektive an, in der positive und negative Emotionen nicht nur als Gegensätze gesehen werden. Stattdessen wird betont, dass sie gleichzeitig auftreten können, was als Ambivalenz bezeichnet wird. (Mercer & MacIntyre, 2016, S. 163) Zum Beispiel kann ein Lernender vor einer mündlichen Prüfung gleichzeitig selbstbewusst (positive Emotion) und nervös (negative Emotion) sein. Diese zwei-dimensionale Sichtweise ist differenzierter, da sie feinere Nuancen zwischen den beiden Extremen berücksichtigt. Anstatt Emotionen nur als positiv oder negativ zu klassifizieren, wird anerkannt, dass Lernende komplexe, gemischte emotionale Zustände erleben können, die sowohl förderlich als auch hinderlich für den Lernprozess sein können. Der Vorteil dieses Ansatzes liegt darin, dass er ein nuancierteres Verständnis der emotionalen Dynamik im Sprachlernprozess ermöglicht und aufzeigt, dass sogar negative Emotionen, wie beispielsweise eine gewisse Nervosität, zusammen mit positiven Emotionen produktiv genutzt werden können. (Mercer & MacIntyre, 2016, S. 162–163)

Ein erweitertes Verständnis der Emotionen beim Sprachenlernen ist das sogenannte Zwei-Dimensionen-Modell, das positive und negative Emotionen gleichzeitig betrachtet. In der Praxis erleben Lernende oft Ambivalenz, indem sie beispielsweise vor einer Präsentation oder der Interaktion mit einer Person die Zielsprache als Erstsprache besitzt, sowohl Selbstvertrauen als auch Angst empfinden. (Mercer & MacIntyre, 2016, S. 162–163)

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass positive Psychologie durch die Förderung von positiven Emotionen und Optimismus eine unterstützende Rolle beim Erlernen einer Fremdsprache spielt. Die Reduzierung von Angst und die Verstärkung von Freude und Engagement wirkt sich positiv auf den Lernerfolg aus.

2.1.3 Motivation

Viel Literatur beschäftigt sich mit dem Thema *Motivation* im Kontext des Zweit- und Fremdsprachbereiches. Häufig wird sich dabei auch ein sozialpädagogisches Modell bezogen. Im Falle des Fremdspracherwerbs wird häufig von Motivation gesprochen, wenn darüber diskutiert wird, wie sehr Lernende die Fremdsprache tatsächlich lernen möchten. (Ely, 1986, S. 3) Motivation spielt eine entscheidende Rolle im Fremdsprachenerwerb, da sie das Engagement und die Ausdauer der Lernenden beeinflusst. Forschungen zum Thema *Motivation* zufolge ist intrinsische Motivation, also das Lernen aus eigenem Interesse, besonders effektiv, da sie das Lernen langfristig fördert und die Freude am Spracherwerb erhöht. (Dörnyei, 2006, S. 10–11) Außerdem zeigt die Studie von Gardner (1985), dass integrative Motivation, also das Bestreben, sich mit einer anderen Kultur zu verbinden, ebenfalls einen positiven Einfluss auf den Erfolg beim Erlernen einer Fremdsprache hat. Daher ist es wichtig, Lernumgebungen zu schaffen, die sowohl intrinsische als auch extrinsische Motivationsfaktoren berücksichtigen, um den Lernprozess zu optimieren. (Gardner, 1985, S. 12)

Gardner (1985) unterstreicht die Bedeutung von intrinsischen und extrinsischen Faktoren bei der Motivation beim Fremdsprachenlernen. Es wird erklärt, dass sowohl intrinsische Motivation als auch extrinsische Motivation eine Rolle spielen können. Bei intrinsischer Motivation handelt es sich um die individuelle Motivation von innen wie beispielsweise das persönliche Interesse an der Sprache. Bei extrinsischer Motivation handelt es sich um Motivation die durch außen wirkt wie beispielsweise das Lernen einer Sprache für berufliche Vorteile. (Gardner, 1985, S. 12) Es wird ausgeführt, dass instrumentelle (extrinsische) Gründe wie das Erlernen einer Fremdsprache für berufliche oder bildungsbezogene Vorteile oft in Forschung und Bildungsdiskussionen im Vordergrund stehen. Gleichzeitig wird eine integrative (intrinsische) Motivation genannt, die aus dem Wunsch entsteht, enger mit der Kultur und Gemeinschaft einer Fremdsprache verbunden zu sein. (Gardner, 1985, 11–12)

Dörnyei, Ibrahim und Muir (2015) beschreiben in ihrem Artikel das Konzept vom *Directed Motivational Currents* (DMCs), wobei es sich um intensive Motivationsströme

handelt. Es handelt sich dabei um ein relativ neues Konzept in der Motivationsforschung, das vor allem in Bezug auf das Fremdsprachenlernen behandelt wird. DMCs bezeichnen intensive, zielgerichtete Motivationsphasen, die Menschen über längere Zeiträume hinweg antreiben und ihnen helfen, außergewöhnliche Leistungen zu erbringen. (Dörnyei et al., 2015, S. 95) Diese Phasen können verschiedene Einflüsse regulieren und ausbalancieren und eine zielgerichtete Handlung ermöglichen. DMCs ähneln dem "Flow"-Erlebnis von Csikszentmihalyi und Csikszentmihalyi (1988) und unterscheiden sich durch ihren langanhaltenden Zustand. Das Flow-Erlebnis hingegen hält nicht so lange an. Dabei handelt es sich um eine Phase, bei der man für kurze Zeit völlig in einer Aufgabe aufgeht. (Dörnyei et al., 2015, S. 95–97) DMCs zeichnen sich durch positive Emotionen aus, die bei der Zielannäherung entstehen. In diesem Zusammenhang steht die positiven Emotionen, die DMCs kennzeichnen, im Zusammenhang mit dem *eudaimonischen Wohlbefinden* (Ryan & Deci, 2001; Ryff, 2013) Dieser Begriff wird häufig in der positiven Psychologie verwendet, um persönliches Wohlbefinden von bloßem Glück zu unterscheiden. Er bezieht sich auf das Gefühl, sein Potenzial zu verwirklichen oder seine Mission zu erfüllen, im Gegensatz zu einem einfachen Zustand des Glücks oder Vergnügens. Da ein DMC immer eine persönliche Reise beinhaltet, die eng mit dem eigenen Selbstbild verbunden ist, kann er diese tiefere Form der eudaimonischen Zufriedenheit und Freude aktivieren und nutzen. (Dörnyei et al., 2015, S. 101)

DMCs zielen darauf ab, zielgerichtete, langanhaltende Motivation zu schaffen, welche durch Visionen und strukturierte Verhaltensweisen angetrieben werden. Eine Vision wird als mentale Darstellung eines zukünftigen Ziels definiert, wodurch eine emotionale Bindung an das Ziel geschaffen wird und somit Handlungen in diese Richtung gelenkt werden. (Irie & Ryan, 2015, S. 357–358) DMCs kombinieren Visionen mit klar strukturierten Zwischenzielen, die dazu beitragen den Motivationsfluss aufrechtzuerhalten, indem sie kontinuierliches Feedback und Fortschrittsmarkierungen ermöglichen. Wenn diese Strukturen richtig eingerichtet sind, können DMCs zu einer Art *automatisierter* Motivation führen, bei der sich das Verhalten auf das Ziel richtet, ohne dass ständige bewusste Steuerung erforderlich ist. (Irie & Ryan, 2015, S. 359–360) Es wird diskutiert, dass DMCs in verschiedenen Bereichen Anwendung finden können wie z.B. Sport oder Bildung. Eine Person kann sich beispielsweise auf ein sportliches Ziel wie einen Marathonlauf vorbereiten oder ein Student_in kann an einer Dissertation arbeiten, dabei in einen DMC geraten, bei dem alle anderen Aktivitäten in den Hintergrund treten und sich das gesamte

Verhalten auf das Erreichen des Ziels konzentriert. (Irie & Ryan, 2015, S. 363–364) DMCs haben das Potenzial typische Motivationsschwankungen zu überwinden und stattdessen eine nachhaltige, zielgerichtete Energie zu erzeugen. (Nitta & Baba, 2015, S. 368) In Bildungskontexten kann das DMC-Konzept genutzt werden, um langfristige Motivation zu fördern, sei es durch Aufgaben im Unterricht, Projekte oder Auslandsaufenthalte. Besonders in projektbasierten Lernsituationen, wo klare Ziele gesetzt werden und strukturiertes Feedback angeboten wird, können DMCs effektiv angewendet werden, um die Motivation der Lernenden zu steigern (Nitta & Baba, 2015, S. 370–371) Das Konzept der DMCs ist eine gute Methode, um Lernende zu besseren Leistungen zu motivieren, die sie sich vorher vielleicht nicht zugetraut hätten. (Nitta & Baba, 2015, S. 373)

Die Konzepte *Willingness to Communicate* (WTC), *Language Anxiety* und *Motivation* sind im Kontext der Linguistic Risk-Taking Initiative von großer Bedeutung, da sie das (Risiko-)Verhalten und die Erfahrungen von Lernenden beim Fremdsprachenlernen maßgebend beeinflussen. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass eine hohe Motivation sich aktiv auf den Erfolg beim Sprachenlernen auswirkt. Es wird vermutet, dass motivierte Lernende eher bereit sind, Risiken einzugehen und neue sprachliche Strukturen auszuprobieren. Die WTC beschreibt die Bereitschaft, in einer bestimmten Sprache zu kommunizieren. Ein hohes Maß an WTC ist entscheidend für das aktive Sprechen und die Interaktion mit anderen. Durch Interaktion kann Gelerntes angewendet und dadurch das Sprachniveau gestärkt werden. Gleichzeitig kann Language Anxiety jedoch ein Hindernis darstellen, indem durch sie die WTC verringert und die Motivation beeinträchtigt wird. Die Linguistic Risk-Taking Initiative zielt darauf ab, diese Ängste abzubauen, indem ein unterstützendes Lernumfeld geschaffen wird, in dem Lernende sich sicher fühlen, Fehler zu machen und zu experimentieren. Insgesamt sind diese Konzepte eng miteinander verbunden und bilden die Grundlage für das Linguistic Risk-Taking Projekt.

2.2 Grundlegende pädagogische Konzepte

In diesem Teil der Arbeit werden die pädagogischen Konzepte vorgestellt, auf denen die Linguistic Risk-Taking Initiative von Slavkov und Séror (2019) beruhen. Bei diesen Konzepten handelt es sich um, *Autonomie*, *Authentizität* und *Gamification*. Diese werden auf den nächsten Seiten dieser Arbeit kurz skizziert, um die Intention der Linguistik Risk-Taking Initiative besser nachvollziehen zu können.

2.2.1 Autonomie

Das Konzept *Autonomie* liegt den pädagogischen Ansätzen des autonomen Lernens zugrunde. Diese Ansätze waren die Folge einer bildungspolitischen Debatte über fremdbestimmtes Lernen an Bildungsinstitutionen wie Schulen und Universitäten Ende der 1960er Jahre in Europa und den USA. Bei *Autonomie* handelte es sich bereits damals nicht um völlig neue Ideen. Vielmehr lassen sich diese Ansätze auf humanistisches Gedankengut zurückführen, das sich seit langem mit der Frage beschäftigt, ob und wie Lernen und Denken vermittelt werden können. (Neuner-Anfindsen, 2005, S. 14)

Bei *Autonomie* handelt es sich um ein lang etabliertes Konzept, welches interdisziplinär in vielen wissenschaftlichen Bereichen eine zentrale Rolle spielt und auf viele Bereiche zurückzuführen ist. (Gremmo & Riley, 1995, S. 152) So ist sie nicht nur in den Bereichen Psychologie, Soziologie oder Politikwissenschaft, sondern auch im Kontext des Fremd- und Zweitspracherwerbs sehr wichtig. Im Englischen wird hierbei oft von der *Language Learner Autonomy* gesprochen. (Benson, 2013; Jiménez Raya & Vieira, 2021; Pemberton et al., 2009) Die Entwicklung des Konzepts der *Lernendenautonomie* seit Ende der 1970er Jahre bis heute hat sich auf mehreren Ebenen gewandelt. Es erfolgte ein Wandel von einer eher situativen Sichtweise hin zu einer individuell geprägten Sichtweise. Zu Beginn fragte man sich warum und was Lernende lernen. Mittlerweile fragt man sich jedoch, wie Lernende lernen. (Neuner-Anfindsen, 2005, S. 17) Eine der frühesten Definitionen findet sich bei Holec (1981), welcher *Autonomie* als die Fähigkeit, Kontrolle über das eigene Lernen zu übernehmen, definiert. Diese Fähigkeit umfasst das selbständige Bestimmen von Zielen, der Inhalte und Progression, die Methodenauswahl, die Überwachung der Lernfortschritte und Lernumstände und schlussendlich die Evaluierung des Gelernten. (Benson, 2013, S. 59) Nunan (1997) hebt hervor, dass Autonomie kein Alles-oder-nichts-Konzept ist, sondern in unterschiedlichen Graden existiert. Wie stark Autonomie ausgeprägt werden kann, hängt von den individuellen psychologischen und kognitiven Eigenschaften der Lernenden ab. Zudem wird sie durch den kulturellen, sozialen und pädagogischen Rahmen beeinflusst, in dem der Lernprozess stattfindet. (Nunan, 1997, S. 192)

Little (2002) argumentiert, dass Autonomie nicht klar und eindeutig beschreibbar ist. Es wird zudem betont, dass Autonomie nicht gleich das Lernen ohne Lehrkraft bedeutet. Es ist nicht etwas, das Lehrende ihren Lernenden antun und auch keine Lehrmethode. (Little, 2002, S. 81) Im Grunde genommen geht es bei Autonomie um die psychologische

Beziehung eines Individuums zum Prozess und den Inhalten des Lernens selbst. (Little, 2002, S. 81) Es liegt jedoch an der Lehrperson eine Umgebung zu schaffen, in der Lernende durch sprachliches Handeln, also durch Kommunikation, lernen können. (Little, 2002, S. 82)

Nunan (1997) hat ein Modell entwickelt, welches darauf abzielt, Autonomie bei Lerner_innen stufenweise zu fördern. Dieses Modell umfasst fünf Stufen (Awareness, Involvement, Intervention, Creation, Transcendence), die darauf ausgelegt sind, die Lernenden systematisch zu mehr Autonomie zu motivieren. (Nunan, 1997, S. 194) Die fünf Schritte zur Förderung der Autonomie von Lernenden beginnen mit der Bewusstseinsentwicklung (Awareness), bei der die Lernenden ein Verständnis für die Ziele, Inhalte und Methoden des genutzten Materials entwickeln. Darauf folgt die Miteinbindung (Involvement), bei der sie aktiv in ihren Lernprozess eingreifen, indem sie aus verschiedenen Lernzielen selbstständig auswählen. Im dritten Schritt (Intervention) passen die Lernenden ihre Ziele, Inhalte und Aufgaben an, um ihren Lernprozess individuell zu gestalten. In der Gestaltungsphase (Creation) kreieren Lerner_innen eigene Ziele und erstellen eigene Aufgaben. In der fünften Phase (Transcendence) schreiten Lerner_innen über den Klassenraum hinaus und schaffen Brücken zwischen den Lerninhalten und der echten Welt. Diese Schritte können jedoch durchaus überlappen und sind nicht strikt voneinander getrennt. Lernende bewegen sich in der Praxis flexibel zwischen den verschiedenen Ebenen umher. (Nunan, 1997, S. 194–196)

Grundlegend versteht man also unter *Learner Autonomy*, dass Lerner_innen die Kontrolle über ihr eigenes Lernen übernehmen. (Benson, 2011, S. 16) Diese Kerndefinition von *Autonomie* hat sich als sehr widerstandsfähig erwiesen. Benson (2011) berichtet davon, dass Autonomie zunehmend mit philosophischen Ideen verbunden wird, wo es darum geht, dass Menschen nach mehr Kontrolle über ihren persönlichen Lebens- und Lernverlauf streben. Gleichzeitig wird erkannt, dass Autonomie multidimensional ist und je nach Person, Umgebung und Kontext unterschiedliche Formen annimmt. (Benson, 2011, S. 15–16) Dickinson (1996) definiert den Begriff *Autonomie* als eine Situation in der Lerner_innen für alle Entscheidungen, die mit ihrem Lernen und der Umsetzung dieser Entscheidungen zusammenhängen, gänzlich verantwortlich sind. (Dickinson, 1996, S. 11)

Benson (2011) spricht von drei wichtigen Gegebenheiten im Kontext von Autonomie:” [...] (a) language learners naturally tend to take control of their learning, (b) learners who

lack autonomy are capable of developing it, and (c) autonomous language learning is more effective than nonautonomous language learning” (Benson, 2011, S. 16). Über diese drei Hauptaussagen, herrscht in der Forschung Einigkeit. Diese Aussagen unterstützen die Förderung von Bildungsmaßnahmen hinsichtlich des autonomen Lernens. Soziokulturelle Implikationen der Autonomie und der Wandel hin zu mehr sozialen Denkweisen in Bezug auf Sprachunterricht, ist in den letzten Jahrzehnten vermehrt in den Mittelpunkt gerückt. (Blair, 2003; Firth & Wagner, 1997) Es wird anerkannt, dass Autonomie eine vielseitige Fähigkeit ist, die je nach Person unterschiedliche Ausprägungen annehmen kann und sich auch bei derselben Person in verschiedenen Situationen oder zu verschiedenen Zeitpunkten unterschiedlich zeigen kann. (Benson, 2013, S. 58) Es gibt verschiedene Grade von Autonomie und sie kann nicht einheitlich definiert werden. (Dickinson, 1996, S. 13; Nunan, 1997, S. 192)

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Autonomie eine wichtige Rolle beim Sprachenlernen spielt. Sie fördert die Selbstbestimmung und Eigenverantwortung der Lernenden. Wenn Lerner_innen es lernen autonom zu handeln, dann sind sie unter anderem dazu in der Lage, ihre Lernziele selbst zu setzen, eigene Lernmethoden zu wählen und ihre Lernfortschritte selbstständig zu überwachen. Autonomie und die damit einhergehende Eigenverantwortung steigert die Motivation, da die Lernenden stärker in den Lernprozess eingebunden sind und ihre eigenen Interessen und Bedürfnisse berücksichtigen können. Zudem wird durch die Förderung der Autonomie die kritische Denkfähigkeit der Lernenden unterstützt, da sie eigene Entscheidungen treffen und Probleme selbstständig lösen lernen. Idealerweise trägt Autonomie zudem zur Steigerung der Sprachkompetenz bei, da Lernende, die zu autonomen Handeln motiviert werden, häufiger Gelegenheiten nutzen, um Sprache in authentischen Kontexten anzuwenden. Insgesamt lässt sich sagen, dass ein autonomer Lernansatz zu einem tieferen und nachhaltigeren Verständnis der Sprache führt, da er die Lernenden dazu ermutigt, aktiv und kreativ mit Sprache und Lernmaterialien umzugehen. Als Fazit wird gezogen, dass es wichtig ist, Autonomie sowohl innerhalb als auch außerhalb des Unterrichts zu fördern. Die Linguistik Risk-Taking Initiative soll dieser Förderung zugutekommen. Der Zusammenhang zwischen Lernendenautonomie und Linguistic Risk-Taking liegt darin, dass Autonomie Lernende dazu motivieren kann, sprachliche Risiken einzugehen. Autonome Lernende sind in der Regel selbstständiger, übernehmen mehr Verantwortung für ihren Lernprozess und sind bereit, Fehler zu machen, um ihre sprachlichen Fähigkeiten zu verbessern. Durch das Eingehen von Risiken

wie beispielsweise der Gebrauch neuer Wörter und komplexerer sprachlicher Strukturen, wird der Sprachlernprozess gefördert und das Selbstbewusstsein gesteigert. Autonomie und Linguistic Risk-Taking beeinflussen und stärken sich somit gegenseitig. Mehr Selbstständigkeit führt zu größerer Risikobereitschaft, während das Eingehen sprachlicher Risiken die Entwicklung von Autonomie unterstützt.

2.2.2 Authentizität

Ein weiteres wichtiges Konzept, welches für die Idee der Linguistik Risk-Taking Initiative eine Rolle spielt, ist das der *Authentizität*. Besonders in Bezug auf Lernmaterialien, Lernaufgaben und Lernaktivitäten spielt der Aspekt *Authentizität* eine zentrale Rolle. In der Forschung ist man sich relativ einig darüber, dass Lerner_innen authentischen Kommunikationssituationen ausgesetzt werden sollten. (Slavkov & Séror, 2019, S. 257) Das Interesse um vermehrten Einsatz von gesprochener, authentischer Sprache im DaF-Unterricht wird damit begründet, dass es als eine notwendige Voraussetzung für die weitere Förderung der kommunikativen Kompetenz verstanden wird. So soll neben lexikalischen und grammatischen Phänomenen, auch Diskursfähigkeit und allgemein Sprachreflexion potenzielle Lehrziele darstellen. (Bies, 2024, S. 58)

Es stellt sich die Frage, wie sehr die Sprache im DaF-Unterricht der Realität entspricht oder ob sie zu einem gewissen Grad sogar eine Illusion ist. Beim Erlernen einer Sprache steht Sprachkompetenz immer im Zusammenhang mit interkultureller Kompetenz. Authentizität und FSU sind nicht zu problemlos miteinander vereinbar. In dem Beitrag von Blell und Kupetz (2011) wird an den Ansatz von Leitzke-Ungerer (2009) angeknüpft, welcher die Begriffsdefinition von *Authentizität* im Kontext des Fremdsprachenunterrichtes in Frage stellt. Leitzke-Ungerer (2009) stellte fest, dass im Bereich des Fremdsprachenunterrichts nur dann von Authentizität gesprochen werden kann, wenn ein erweitertes oder anderes Verständnis von Authentizität als Grundlage herangezogen wird. Sie stellt einen Bezug zwischen der Authentizität des Objektes (z.B. Textauthentizität), des Subjektes (Lerner_innenauthentizität) und der Situation (Situationsauthentizität) her. (Blell & Kupetz, 2011, S. 99–100) Im FSU bezieht sich Textauthentizität auf die Verwendung von Texten, die in der Zielkultur entstanden sind und nicht für den Unterricht modifiziert wurden, um realitätsnahe sprachliche und kulturelle Gegenstände zu vermitteln. Lerner_innenauthentizität hingegen fokussiert darauf, dass die Lernenden eine persönliche Verbindung zu den Materialien und Aktivitäten herstellen und diese als relevant und motivierend für ihren eigenen Lernprozess wahrnehmen. Situationsauthentizität

beschreibt die Schaffung realitätsnaher Lernsituationen, in denen die Lernenden authentische Sprachverwendungen erleben können, beispielsweise durch reale Kommunikationskontexte oder den Unterricht an authentischen Orten. Diese drei Dimensionen der Authentizität wirken zusammen, um ein möglichst realistisches und effektives Lernumfeld zu schaffen. (Blell & Kupetz, 2011, S. 100–103)

Authentizität bzw. die Verwendung von authentischer Sprache ist besonders im FSU schwer umzusetzen. Man kann versuchen, authentische Aktivitäten nachzuahmen oder zu simulieren, aber das Klassenzimmer bleibt von Natur aus ein Raum, der sich von der echten Sprachverwendung unterscheidet. (Slavkov & Séror, 2019, S. 257) Als einen Aspekt, wo Authentizität geschaffen werden kann, benennt Blell und Kupetz (2011) jedoch gerade den Lernort. Allgemein stellt sich die Frage, wie Unterricht stärker mit dem Leben außerhalb des Klassenzimmers verbunden werden kann. Eine Möglichkeit, den FSU-Unterricht authentischer zu gestalten, besteht darin, den Unterricht aus dem Klassenzimmer in die reale Welt zu verlagern. Dabei geht es jedoch nicht nur darum, die Lerner_innen Situationen lebensnah erleben zu lassen. Lernen an außerschulischen Orten bietet zudem die Chance, Lernenden die Begrenztheit der geschaffenen Wahrheit im Klassenraum vor Augen zu führen und ihnen lebensnahe, handlungsorientierte Lernanreize zu vermitteln. (Blell & Kupetz, 2011, S. 104)

Es stellt sich die Frage, inwiefern der Lernort im Fremdsprachenkontext außerhalb des Klassenzimmers verlagert werden kann, wenn der außerschulische Lebensraum nicht die Zielsprache widerspiegelt. Die Frage um authentische Alltagssprache wird im Unterricht für Deutsch als Fremdsprache immer beliebter. Da trifft es sich sehr gut, dass man in der heutigen Zeit aufgrund des Internets viel Zugang zu neuen Kommunikationsmedien wie z.B. YouTube hat, wo sich viel Datenmaterial findet. (Bies, 2024, S. 57–58) Das Internet und dessen Vielzahl an Materialien, Plattformen und Verwendungsmöglichkeiten bietet sich demnach ideal dafür an, den Lernort vom Klassenzimmer in die digitale Welt zu verlagern. Blell und Kupetz (2011) meinen, dass eine web-basierte Lernumgebung eine gute Voraussetzung für authentische Aktivitäten bietet. Das Internet hat eine große Anzahl an multimedialen Gegenständen, welche durch spezifische Aufgabenstellungen zum Lerngegenstand gemacht werden können. (Blell & Kupetz, 2011, S. 109) Es lässt sich schlussfolgern, dass Aufgaben, die reale Interaktionen simulieren können und Materialien, die direkt aus authentischen Quellen stammen, hilfreich sind, um die Lücke zwischen Klassenzimmer und realem Sprachgebrauch zu verringern.

Widdowson (2012) thematisiert die Diskrepanz, welche zwischen Theorie und Praxis im Englischunterricht vorherrscht, und betont die Notwendigkeit, diese Lücke zu schließen. Oft werden diese beiden Bereiche als getrennt wahrgenommen, obwohl sie eigentlich untrennbar miteinander verbunden sind. (Widdowson, 2012, S. 3) Lernmethoden mit einem strukturalistischen Ansatz fokussierten sich oft auf formale Sprachregeln und vernachlässigten die kommunikative Komponente von Sprachkompetenz. In Bezug auf Authentizität im Fremdsprachunterricht wird *authentisches Englisch* kritisch betrachtet, da es oft nicht auf die Realität der Lernenden abgestimmt ist. Stattdessen sollte ein *realistisches Englisch* verwendet werden, das sich an den Bedürfnissen und Kontexten der Lernenden orientiert. (Widdowson, 2012, S. 5–11) Als realistisches Englisch wird eine Form von Sprache definiert, die sowohl den Lernkontext der Lerner_innen als auch ihre Lernziele berücksichtigt. Gleichzeitig muss diese Sprache Lernmöglichkeiten bieten, indem sie zeigt, wie die formalen Aspekte der Sprache als kommunikative Ressourcen genutzt werden können. *Realistisches Englisch* ist somit eine didaktisch gestaltete Sprachform, die Lernende beim Sprachlernen effektiv unterstützt. (Widdowson, 2012, S. 11–12)

Laut Roberts und Cooke (2009) lässt sich zudem annehmen, dass Lerner_innen nicht immer davon profitieren, wenn Lernmaterialien künstlich für pädagogische Zwecke erzeugt werden. Zudem finden sich bei Lernmaterialien oft inszenierte Dialoge, welche natürliche Kommunikationssituationen nicht realistisch abbilden. (Roberts & Cooke, 2009, S. 620) Forscher_innen verdeutlichen die Wichtigkeit von authentischen Unterrichtsmaterialien indem sie betonen, wie sehr diese die Lernendenautonomie fördern. Durch diese Materialien wird zwischen den beiden zentralen Konzepten *Autonomie* und *Authentizität* eine Verbindung geschaffen. (Slavkov & Séror, 2019, S. 257–258). Authentische Unterrichtsmaterialien fördern das Erlernen einer Sprache, da sie zum Diskurs anregen, bedeutsames Wissen über die Welt transportieren und zum Reflektieren von Sprachsystemen anregen. Dadurch werden weitere wichtige Grundsteine für das Lernen selbst gelegt. (Little et al., 1988, S. 110–112)

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Authentizität den Lernenden ermöglicht, die Sprache in realistischen und lebensnahen Kontexten zu erleben, wodurch sowohl die Sprachkompetenz als auch das kulturelle Verständnis gefördert wird. Mit authentischen Materialien und in authentischen Sprachumgebungen zu lernen ist förderlich. Im Unterricht selbst sollte jedoch nicht nach authentischer Sprache, sondern realistischer Sprache gestrebt werden. Unter realistischer Sprache wird eine didaktisch gestaltete Sprachform

verstanden, welche die Lerner_innen beim Sprachenlernen effektiv unterstützen soll, ohne diese zu überfordern. Davon, den Lernort in die digitale Welt zu verlagern, um Zugang zu authentischer Sprache zu bekommen, hat sich auch das Linguistik Risk-Taking Projekt in Kaohsiung Gebrauch gemacht. Da die Umgebungssprache in Kaohsiung nicht der Zielsprache entspricht, wurden einige Risiken in den digitalen Raum verlagert. Im nächsten Kapitel wird das Konzept *Gamification* kurz erklärt, um die Hintergründe zur spielerischen Natur des Projektes aufzuzeigen.

2.2.3 Gamification

Der Term *Gamification* ist ein relativ neuer Begriff, welcher sich in den Jahren nach der Jahrtausendwende im Bereich Marketing und Betriebswirtschaft etablierte. Innerhalb der letzten zwei Jahrzehnten ist der Term auch in der Fremdsprachendidaktik zum festen Bestandteil geworden. (García García, 2023, S. 3) Im digitalen Zeitalter und zu einem Zeitpunkt, zu dem nicht mehr nur Jugendliche Spiele spielen, sondern Menschen aller Altersgruppen, bietet Gamification großes Potenzial für das Sprachenlernen. Das liegt daran, dass Gamification flexible und sozial relevante Ansätze ermöglicht, die nicht nur im Unterricht eingesetzt werden können, sondern auch darüber hinaus. (Slavkov & Séror, 2019, S. 258)

Bei *Gamification* handelt es sich um eine pädagogische Strategie, die im Fremdsprachenunterricht häufig eingesetzt wird. Diese pädagogische Strategie beschreibt den Einsatz von Spielelementen und Prinzipien der Spielgestaltung im Bildungskontext. Grundlegend lässt sich *Gamification* verstehen als die Integration von Spielelementen in Aktivitäten, die im Grunde keine Spiele sind. Die Lernmethode soll so gestaltet werden, dass es spielähnlich ist, ohne jedoch ein vollständiges Spiel zu sein. (Chan & Lo, 2024, S. 2) Gamification bedeutet nicht, den Unterricht komplett in ein Spiel zu verwandeln, sondern stellt ein Instrument dar, um Motivation, Leistungskontrolle und Lernfortschritt zu fördern. Der Begriff bezieht sich nicht auf den vereinzelt Einsatz von Spielen im Unterricht, sondern auf die gezielte Einbindung spielerischer Elemente in die Unterrichtsgestaltung. Dabei ist Gamification ein eigenständiges pädagogisches Konzept und nicht synonym austauschbar mit anderen Konzepten wie z.B. Simulationen oder Serious Games. (Hahn, 2017, S. 121)

Gamification im Fremdsprachenunterricht nutzt spielerische Elemente, um die Lernmotivation zu steigern. Typische spielerische Strategien, um den Lernprozess spannender und interaktiver zu gestalten, umfassen zum Beispiel den Einsatz von Punktesystemen,

Fortschrittsbalken und Belohnungen wie z.B. Abzeichen und Bestenlisten. Solche Ansätze können Lernende dazu motivieren, Lernziele eigenständig zu setzen und zu erreichen und die Lernerfahrung insgesamt positiver zu gestalten. In gamifizierten Kontexten erhalten Lerner_innen sofortiges Feedback, was für den Lernprozess entscheidend ist. Durch das Meistern von Herausforderungen erreichen Lerner_innen ihre Lernziele und erleben zudem ein positives Erfolgsgefühl. (Chan & Lo, 2024, S. 2)

Vorteile von *Gamification* umfassen die Förderung von Autonomie und die Erhöhung der Interaktionsbereitschaft mit der Fremdsprache. Es muss beachtet werden, dass alle Lerner_innen die gleichen Chancen zur Teilnahme haben und alle über die benötigten Materialien, Technologien etc. verfügen. Bei gamifizierten Lernmethoden muss weiters darauf geachtet werden, dass kein zu starker Wettbewerbsdruck entsteht, da dies für Lerner_innen demotivierend wirken und von den eigentlichen Lernzielen ablenken kann. Um spielerisches Lernen effektiv einzusetzen, sollten die Spielelemente sorgfältig auf die Zielgruppe und die Lernziele abgestimmt sein, um so ideal in den Unterricht integriert zu werden. (Chan & Lo, 2024, S. 2) Chan und Lo (2024) betonen zudem, dass Gamification nicht auf den Erwerb von Wortschatz beschränkt ist, sondern zur Förderung aller Fertigkeiten beiträgt. (Chan & Lo, 2024, S. 16) Die Risiken im Linguistic Risk-Taking Bogen umfassen deshalb alle Sprachfertigkeiten. Es gibt Risiken zum Thema Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben, sowie der mündlichen Interaktion. Darüber hinaus muss jedoch beachtet werden, dass Lernende es möglicherweise vorziehen, Sprachlernspiele oder verwandte aufgabenbasierte Aktivitäten ohne den Einsatz von Technologie zu spielen. In diesem Sinne bietet die Linguistic Risk-Taking Initiative den Studierenden eine Kombination aus digitalen und nicht-digitalen Aktivitäten. (Slavkov & Séror, 2019, S. 258)

Chapman und Rich (2018) haben sich in ihrer Studie die Frage gestellt, ob Gamification in Bildungskontexten die Motivation von Studierenden steigern kann. Weiters interessierten sie sich dafür, welche spezifischen Spielelemente die Motivation am meisten steigern. Eine Umfrage unter 124 Studierenden analysierte die allgemeine Motivation in einem gamifizierten Kurs sowie die Wirkung einzelner Spielelemente. (Chapman & Rich, 2018, S. 315) Insgesamt gaben 67,7 Prozent der Teilnehmenden an, dass der gamifizierte Kurs motivierender oder deutlich motivierender war als ein herkömmlicher Kurs. 25,8 Prozent empfanden keinen Unterschied in der Motivation, während lediglich 6,5 Prozent der Studierenden angaben, sich weniger oder deutlich weniger motiviert zu fühlen. Die vier Elemente, die dabei am meisten motivierten, waren das Erhalten von Punkten für

erledigte Aufgaben, Bonus- oder Negativpunkte für fristgerechte bzw. verspätete Abgaben, flexible Abgabetermine sowie die Anzeige des aktuellen Notenstandes. (Chapman & Rich, 2018, S. 318)

Die zuvor erläuterten theoretischen Konzepte *Willingness to Communicate*, *Language Anxiety* und *Motivation* spielen eine wichtige Rolle beim Erlernen einer Sprache. Die in diesem Kapitel beschriebenen pädagogischen Ansätze *Autonomie*, *Authentizität* und *Gamification* zeichnen sich jedoch dadurch aus, dass sie das Sprachenlernen unterstützen, indem sie den Schwerpunkt vom formalen Lernumfeld im Klassenzimmer auf die effektive Anwendung der Zielsprache in der Praxis verlagern. Mit der Skizzierung dieses letzten grundlegenden Konzeptes ist das Fundament für die Linguistik Risk-Taking Initiative gelegt. Wie bereits im vorherigen Kapitel erwähnt, ist Autonomie ein zentraler Baustein für die Linguistic Risk-Taking Initiative. Verknüpft man dieses Konzept mit der Idee von *Gamification*, lässt sich eine Brücke zum im vorherigen Kapitel besprochenen Aspekt *Motivation* schlagen. Es zeigt sich, wie die erwähnten Begriffe miteinander interagieren und auf einander aufbauen, wodurch die Linguistic Risk-Taking Initiative entstanden ist. Im nächsten Kapitel wird nun Risk-Taking im Allgemeinen und die Linguistik Risk-Taking Initiative im Besonderen genauer erklärt.

3. Risk-Taking

3.1 Eine risikobereite Lernumgebung als Vorteil

Barney und Maughan (2015) meinen, dass Studierende am besten lernen, wenn Lehrkräfte in den Hintergrund treten. Oft ist der Unterricht an Universitäten jedoch stark lehrerzentriert und frontal ausgerichtet. Solche Lernumgebungen behindern vermeintlich die Entwicklung von Risikobereitschaft und Entscheidungsfreude, die im späteren Berufsleben Vorteile mit sich bringen können. (Barney & Maughan, 2015, S. 49) Bain (2004) betont, dass Umgebungen, die Wahlmöglichkeiten priorisieren, Risikobereitschaft fördern und Fehler zulassen, Studierenden besser auf den beruflichen Erfolg vorbereiten. (Bain, 2004, S. 108–109)

Barney und Maughan (2015) beschäftigen sich in ihrem Artikel *getting out of the way: Learning, risk, and choice* wie Lernrisiken und Handlungskompetenz die individuelle Entwicklung der Studierenden fördern, wenn Lehrkräfte zurücktreten. Grund für ihr Vorhaben waren die Behauptungen von industrieführenden Personen, die sich zum Erfolg von Absolvent_innen ausgesprochen haben. Diese waren sich einig, dass die zwei Hauptmerkmale für den Erfolg von ehemaligen Studierenden in der Arbeitswelt die Fähigkeit ist, Risiken einzugehen und autonom zu handeln. (Barney & Maughan, 2015, S. 50) Durch den Einsatz eines Schnellbewertungsprozesses (RAP) und Aktionsforschung (AR) wurde in einem Softwareentwicklungskurs an einer großen Universität im Nordwesten der USA ein Experiment entwickelt, um zu prüfen, ob ein weniger lehrerzentrierter Universitätskurs zu mehr Teilnahme bei den Studierenden führt. Statt eine Lehrperson in den Mittelpunkt zu stellen, soll durch gewisse Systeme, die einer auf der Komplexitätstheorie basierenden Methodik zur Gestaltung eines Kurses zugrunde liegen, verstärkt die Autonomie der Studierenden und deren Risikofreude gestärkt werden. (Barney & Maughan, 2015, S. 49–50)

Ein weiterer interessanter Aspekt ist das Risikoverhalten allgemein. Die zentrale These des Textes *Timid Choices and Bold Forecasts: A Cognitive Perspective on Risk Taking* von Daniel Kahneman und Dan Lovallo (1993) ist, dass Entscheidungsträger_innen häufig dazu neigen, Probleme als einmalig zu betrachten, wobei sie sowohl vergangene Situationen als auch verschiedene zukünftige Möglichkeiten außer Acht lassen. Dies führt zu zwei Hauptverzerrungen. Zum einen, dass Einschätzungen aufgrund des sogenannten Planungsfehlers häufig zu optimistisch sind, da sie auf idealisierten Erfolgsszenarien statt

auf realistischen Ergebnissen basieren. Zum anderen, dass Entscheidungen durch den Isolationsfehler übermäßig vorsichtig getroffen werden, da die Möglichkeit der Risikobündelung nicht berücksichtigt werden und Risiken innerhalb einzelner Projekte isoliert bewertet werden. Diese beiden Verzerrungen beeinflussen das Risikoverhalten von Individuen, was oft zu einem Ungleichgewicht zwischen vorsichtigen Entscheidungen und waghalsigem Vorgehen führt. (Kahneman & Lovallo, 1993, S. 28–30) Es wird argumentiert, dass das Zusammenspiel dieser beiden Isolationsfehler die Risikobereitschaft von Individuen und Organisationen beeinflusst. (Kahneman & Lovallo, 1993, S. 17) Das bedeutet, dass Risk-Taker_innen nicht frei von Vorerfahrungen handeln und je nach Situation entweder etwas riskieren oder Risiken ausweichen. Es stellt sich die Frage um die bisher gesammelten Erlebnisse der Studierenden, wenn es darum geht, *Linguistic Risks* einzugehen. Je nach Erkenntnishorizont könnten die Entscheidungen und somit das Risikoverhalten der Lernenden erklärt werden. Fadi Al Shalabi (2003) argumentiert, dass jeder Mensch je nach Situation entscheidet, wie ausdrucksstark oder zurückhaltend er oder sie in Gesellschaft mit anderen handeln möchte. Extrovertiertheit und Introvertiertheit sollte am besten als Präferenz angesehen werden. (Fadi Al Shalabi, 2003, S. 17) Fadi Al Shalabi (2003) beschäftigte sich in seiner Masterarbeit mit Lerner_innenpersönlichkeiten und Lernstilen und argumentiert für die Berücksichtigung dieser individuellen Bedingungen im Curriculum. Er geht zudem darauf ein, inwiefern die Risikobereitschaft von Lernenden mit der Persönlichkeit der Lernenden korreliert. Lerner_innenpersönlichkeiten können grob auf einem Spektrum zwischen introvertiert und extrovertiert betrachtet werden. (Fadi Al Shalabi, 2003, S. 6)

Das Ziel von Barney und Maughan (2015) war es, den Status quo in Frage zu stellen und zu zeigen, wie die Wechselwirkungen zwischen Risikobereitschaft, Handlungsfähigkeit, Lernkultur, Lehrenden, Betreuenden, Peers, Kursen und Ergebnissen wichtig für die berufliche Vorbereitung der Studierenden sind. Sie stellten fest, dass Studierende besser auf die berufliche Tätigkeit vorbereitet sind und kompetenter auftreten, wenn sie im Lernumfeld Risikobereitschaft und Handlungskompetenz entwickeln konnten. Weiters konnte die Fähigkeit der Studierenden gestärkt werden, sich unbekannten Herausforderungen zu stellen. (Barney & Maughan, 2015, S. 50–51)

Am Ende ihres Beitrages fassen Barney und Maughan (2015) zusammen, dass soziale Interaktionsnetzwerke mit mehreren Verknüpfungsmöglichkeiten den Studierenden erlauben, die Auswirkungen von Risk-Taking auf sich und andere wahrzunehmen.

Voraussetzung dafür, dass Studierende Lernrisiken eingehen, ist, dass sie das Gefühl haben, für mögliche Fehler nicht bestraft werden zu können. Fehler sollen stattdessen als etwas Positives angesehen werden und den Lernprozess der Studierenden lenken. (Barney & Maughan, 2015, S. 74) Da es sich um eine kontinuierliche Bewertungsspirale handelt, kann jedes Bewertungsereignis alle alten Bewertungsergebnisse außer Acht lassen. Dies schafft eine gewisse Freiheit, welche den Studierenden erlaubt, zusätzliche Risiken einzugehen, mehr Fehler zu machen, aus ihren Fehlern zu lernen und sich weiter zu verändern bzw. sich weiterzuentwickeln. (Barney & Maughan, 2015, S. 74–75) Die Charakteristiken von Risk-Taking zu analysieren ist notwendig, um die pädagogischen Implikationen zu verstehen. In gewissem Maße haben die Studien zur Risikobereitschaft bestätigt, dass das Lernen in einem Umfeld stattfinden sollte, in dem Sprachlernende die Möglichkeit haben, Risiken einzugehen und darüber hinaus auch dazu ermutigt werden Risiken einzugehen. (Cervantes, 2013, S. 432) Es gilt herauszufinden, inwiefern man Risiken für Lernende attraktiv machen kann und Ungewissheit und Unsicherheit als Motivationsfaktoren einsetzen kann.

Wenn die Begriffe *Risiko* und *Bildung* gemeinsam verwendet werden, verweisen diese oft auf Situationen, in denen Unsicherheit im Zentrum steht. Risikobereitschaft von Lernenden wird häufig als Zeichen für Ehrgeiz gedeutet. Die ehrgeizige Schülerin oder der ehrgeizige Schüler sind bereit etwas Neues auszuprobieren, zu riskieren und dadurch Neues zu lernen. Lerner_innen sollen dazu ermutigt werden bereitwillig Risiken einzugehen, um beim Lernen zu profitieren. Das Risiko ist erforderlich, um Annäherungen vorzunehmen, um neue Fähigkeiten, Kenntnisse und Konzepte zu erwerben. Die Literatur, die gewöhnlich mit Schule und Lernen im Klassenzimmer in Verbindung gebracht wird, verbindet Risikobereitschaft mit Vertrauen und einer nicht bedrohlichen Umgebung. (Bialostok & Whitman, 2012, S. 1–2)

3.2 Risk-Taking im Sprachunterricht

Beebe (1983) behauptet, dass man jedes Mal, wenn man vor hat sich in einer Fremdsprache zu äußern und allgemein in jeder Lernsituation, in der man abliefern muss, ein Risiko eingeht. (Beebe, 1983, S. 39) Beebe (1983) definiert Risk-Taking wie folgt: “Risk-taking may be defined as a situation where an individual has to make a decision involving choice between alternatives of different desirability; the outcome of the choice is uncertain; there is a possibility of failure.” (Beebe, 1983, S. 39) Das bedeutet, dass jede getroffene

Entscheidung eines Individuums bei mehreren Entscheidungsmöglichkeiten, wobei das Resultat ungewiss ist und man potenziell auch scheitern könnte, eine Situation ist, in der man ein Risiko eingeht. Daryl Bem (1971) definiert Risk-Taking hingegen etwas anders. Dieser meint, dass „Taking a risk... may be viewed as a selection of one alternative or course of action from among many in which the consequences of that choice could leave the individual in a worse position than if he had selected otherwise or not selected at all.“ (Bem, 1971, S. 5 zit. nach Beebe, 1983, S. 39–40). Das bedeutet, dass erst dann ein Risiko besteht, wenn man durch das Eingehen des Risikos potenziell schlechter dasteht als zuvor oder wenn man eine andere Entscheidung getroffen hätte.

Ely (1986) untersucht in seinem Beitrag *An Analysis of Discomfort, Risk-Taking, Sociability, and Motivation in the L2 Classroom* drei spezifische Konstrukte: *Language Class Discomfort* (engl.= Unbehagen im Sprachunterricht) *Language Class Risktaking* (engl.= Risikobereitschaft im Sprachunterricht) und *Language Class Sociability* (engl.= Soziale Teilnahme im Sprachunterricht). Dahingehend wurde vermutet, dass freiwillige Klassenbeteiligung die Wirkung dieser Konstrukte sowie der Stärke der Motivation auf den Erfolg im Zweitsprachenlernen im Klassenzimmer vermittelt. Ziel der Studie war es, die komplexen Zusammenhänge zwischen emotionalen, sozialen und motivationalen Faktoren im Zweitsprachenunterricht und deren Einfluss auf den Lernerfolg zu erkennen (Ely, 1986, S. 1) Die Ergebnisse bestätigen, dass Unbehagen im Sprachunterricht sich negativ auf die Risikobereitschaft und die Geselligkeit im Sprachunterricht auswirkt. Außerdem konnte vorausgesagt werden, dass sich Risikobereitschaft positiv auf die Klassenbeteiligung und die Klassenbeteiligung sich positiv auf die Korrektheit von Gesagtem auswirkt. (Ely, 1986, S. 20–23) Ely (1986) spricht von *Risk-Taking* im Fremdspracherwerb von vier konkreten Verhaltensweisen: Neugelerntes ohne Zögern anzuwenden, eine Bereitschaft für die Anwendung von komplexen sprachlichen Elementen, tolerant gegenüber Fehlern und der Möglichkeit des Fehlermachens zu sein und spontan und frei zu sprechen. (Ely, 1986, S. 8–9)

Bereits Cervantes (2013) hat sich mit dem Zusammenhang von Risikoverhalten und der Entwicklung von Sprechfertigkeiten im englischen Zweitsprachenunterricht theoretisch beschäftigt. Sie befasste sich u.a. mit den besonderen Merkmalen, die Risk-Taker_innen beim Sprachenlernen charakterisieren, und erläuterte diese charakteristischen Variablen. Dabei haben sich situative, soziale und individuelle Merkmale behauptet, die für die Unterschiede in der Risikobereitschaft verantwortlich sind. Das Ziel des Aufsatzes war es,

zu untersuchen, ob risikofreudiges Verhalten den Zweitspracherwerb erleichtert und Lernenden dazu verhilft, ihre mündliche Sprachfähigkeit zu verbessern. (Cervantes, 2013, S. 421–422)

Der Prozess des Erwerbs einer zweiten Sprache muss sowohl als ein Prozess des Lernens von Regeln als auch als ein Prozess, bei dem individuelle Unterschiede ins Spiel kommen, angesehen werden. Die Umweltbedingungen, das Alter, die Einstellung gegenüber der Zielsprache und dem Lernen selbst, Neurotizismus, Motivation und Extrovertiertheit sind gängige Beispiele für individuelle Unterschiede, die es beim Erlernen einer Zweitsprache zu berücksichtigen gilt. (Cervantes, 2013, S. 422) Zusätzlich zu den genannten Faktoren scheint die Fähigkeit bzw. Bereitschaft der Lernenden Risiken einzugehen ein wichtiges Merkmal für den Erfolg beim Zweitspracherwerb zu sein. (Gass & Selinker, 2008, S. 433) Beebe (1983), eine der führenden Forscher_innen im Feld zum Thema *Risikoverhalten*, definiert den Begriff *Risk-Taking* als eine Situation in der ein Individuum eine Entscheidung treffen muss, die die Wahl zwischen Alternativen mit unterschiedlicher Attraktivität beinhaltet. Man ist ein Risiko eingegangen, wenn dem Individuum die Wahl ungewiss war und die Möglichkeit des Scheiterns bestanden hat (Beebe, 1983, S. 39)

In Bezug auf die Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten ist es in den meisten Fällen von Vorteil, eine Person zu sein, die bereit ist, sprachliche Risiken einzugehen, wie auch die Studie von Wang und Lin (2015) bestätigt. Darin wird untersucht, wie die Risikobereitschaft und die mündliche Sprachproduktion im Kontext von Flüssigkeit, Genauigkeit und Komplexität von chinesischen Studierenden, die Englisch als Hauptfach haben, korrelieren. Die Ergebnisse zeigen, dass Studierende, die sprachliche Risiken eingehen, flüssigere und korrektere Äußerungen in der Zielsprache machen als ihre weniger risikobereiten Kommiliton_innen. (Wang & Lin, 2015, S. 120–121) Ob eine Person sich auf das sprachliche Risikoeingehen einlässt oder nicht, wird laut Cervantes (2013) von einer Vielzahl äußerer und innerer Faktoren bestimmt, darunter situationsbedingte Umstände, mögliche Belohnungen oder Versagensängste. Zusätzlich zu diesen situationsgebundenen und sozialen Variablen spielen auch individuelle Faktoren wie das Selbstbewusstsein eine wichtige Rolle. (Cervantes, 2013, S. 431–432)

Um die Sprechkompetenz in einer Fremdsprache zu stärken, wird Risikobereitschaft als sehr hilfreich angesehen. Risk-Taking soll Schüler_innen dazu ermutigen, sich in einer Sprache zu äußern, die nicht ihre Erstsprache ist. Schüler_innen, die risikofreudiger sind,

neigen dazu, jede Gelegenheit zu nutzen, um mit anderen, unabhängig davon, ob innerhalb des Klassenzimmers oder im außerschulischen Umfeld, in der Zielsprache zu kommunizieren. (Wang & Lin, 2015, S. 113) Die Studie von Wang und Lin (2015) zeigt, dass die Risikobereitschaft im Hauptfach *Englisch* allgemein relativ gering ist, es jedoch eine positive Korrelation zwischen Risikobereitschaft und den Aspekten *Flüssigkeit* und *Genauigkeit* bei der Sprachproduktion gibt. Risikobereitschaft führt also zu flüssigeren und genaueren Satzbildungen, jedoch nicht zu komplexeren. Es gibt keine signifikanten Unterschiede in der Komplexität der Sätze zwischen Personen mit hoher und niedriger Risikobereitschaft. Verschiedene Faktoren wie die Art der mündlichen Aufgaben und das Sprachniveau der Teilnehmer_innen beeinflussen die Komplexität mehr als die Risikobereitschaft. (Wang & Lin, 2015, S. 116–117)

Anhand der Ergebnisse von Ely (1986) lässt sich die Wichtigkeit zur Förderung von Risikobereitschaft im Spracherwerbskontext weiter erkennen. Risikobereite Lernende verwenden häufiger neue und komplexe sprachliche Elemente. (Ely, 1986, S. 8) Diese Praxis trägt stark zur Verbesserung der Sprachkompetenz bei, da häufigeres Üben und Experimentieren mit Sprache zum Lernerfolg beitragen. Weiters hat sich gezeigt, dass eine höhere Risikobereitschaft zu einer aktiveren Beteiligung am Unterricht führt. Diese Teilnahme ist entscheidend für das Sprachenlernen, da sie mehr Gelegenheiten bietet, die Sprache in einem authentischen Kontext zu üben und Feedback zu erhalten. (Ely, 1986, S. 20) Wenn Lernende ermutigt werden, Risiken einzugehen und Fehler als Teil des Lernprozesses zu akzeptieren, baut sich Selbstbewusstsein auf. Dieses Selbstbewusstsein ist entscheidend, um die Angst vor dem Sprechen in der Fremdsprache zu überwinden. Ein lernförderndes Umfeld, das Risikobereitschaft unterstützt, hilft dabei, eine positive Lernatmosphäre zu schaffen. Lehrende spielen eine wichtige Rolle, indem sie Fehler als Lernmöglichkeiten darstellen und Lernende ermutigt, sich neuen sprachlichen Herausforderungen zu stellen. (Ely, 1986, S. 22–23)

3.3 Die Linguistic Risk-Taking Initiative

Der Begriff *Linguistic Risk-Taking* hat seinen Ursprung in der Sozialpsychologie und wurde in den 80er Jahren zum ersten Mal mit dem Sprachenlernen in Verbindung gebracht. (Rhéaume et al., 2021, S. 1216) Linguistic Risk-Taking bedeutet nicht, in einer gefährlichen Situation ein Verb in der Zielsprache zu konjugieren oder jemanden mit Worten zu beleidigen und somit zu riskieren, dass man in eine Konfrontation gerät.

Linguistic Risk-Taking beschreibt, die Bereitschaft sich mehr Sprache zu stellen, als man besitzt.

Die pädagogische Linguistic Risk-Taking Initiative hat ihren Ursprung an der englisch-französischen University of Ottawa, wo Studierende entweder eine der beiden oder beide Sprachen unterschiedlich gut beherrschen. Das Ziel der Initiative lag darauf, die Studierenden dazu zu motivieren, sowohl am Campus als auch darüber hinaus zweisprachig zu handeln. (Slavkov & Séror, 2019, S. 255) Die University of Ottawa ist die weltweit größte bilingual englisch-französische Universität. Sie bietet vielfache Lehrveranstaltungen und Programme in beiden Sprachen an. Auch außerhalb des Unterrichtes gibt es diverse zweisprachige Angebote am gesamten Campus. Wichtig zu beachten ist, dass eine bilinguale Universität nicht bedeutet, dass jeder_jede Student_in beide Universitätssprachen spricht (Slavkov & Séror, 2019, S. 259)

In dem zweisprachigen Kontext an der Universität Ottawa werden unter *linguistic risk* (engl.= sprachliche Risiken) authentische Sprech- bzw. Kommunikationsakte in der jeweils anderen Amtssprache der Studierenden verstanden, bei denen unterschiedliche unangenehme Situationen entstehen könnten. So besteht z.B. die Möglichkeit Sprechfehler zu machen, das Gegenüber misszuverstehen oder von dem Gegenüber missverstanden zu werden. Wenn man sich von etablierten Sprechmustern entfernt und sich entscheidet in einer Sprache zu handeln, die man weniger gut beherrscht, geht man also ein sprachliches Risiko ein. (Slavkov & Séror, 2019, S. 259) Das Potenzial, dass Sprechakte misslingen könnten, kann dazu führen, dass die Studierenden die Chancen verpassen, sich auf dem gesamten Campus auf das Erlernen der Zweitsprache einzulassen. Um das Eingehen von Risiken zu fördern, ist die Risk-Taking Initiative entstanden. Dabei wurde ein 26-seitiges Heft entwickelt, welches über 70 Risiken auflistet und an über 500 Lernende von Französisch oder Englisch verteilt wurde. (Slavkov & Séror, 2019, S. 254) Die aufgelisteten Risiken entsprechen Aktivitäten wie z.B. das Sprechen in der Zweitsprache in der Bibliothek, das Fragen nach dem Weg, das Bestellen von Essen in der Cafeteria, die Interaktion mit Professor_innen oder Kolleg_innen, das Ausfüllen von online Formularen und vieles mehr. (Slavkov & Séror, 2019, S. 260–263) Die Studierenden markieren die absolvierten Risiken, nachdem sie diese eingegangen sind, in ihren Pässen und machen sich Notizen über den Schwierigkeitsgrad des eingegangenen Risikos. Wenn sie das Risiko als *high* (engl.= hoch) empfunden haben, kreuzen sie *H* an, wenn das Risiko *medium*

(engl.= mittelmäßig) war, kreuzen Sie *M* an und wenn das Risiko als *low* (engl.= niedrig) empfunden wurde, kreuzen sie *L* an. Weiters gibt es auch leere Zeilen, wo die Studierenden eigene Risiken vorschlagen und dokumentieren können. (Slavkov & Séror, 2019, S. 263) Der Linguistic Risk-Taking Pass konzentriert sich speziell darauf, den Gebrauch der Sprache außerhalb des Klassenzimmers zu fördern, obwohl auch im Unterrichtskontext Risiken eingegangen werden können. Die Liste der Risiken im Pass umfasst nicht nur gesprochene Interaktionen, sondern auch Risiken zu den Fertigkeiten Hören, Lesen und Schreiben in der Zielsprache. (Griffiths & Slavkov, 2021, S. 128–129)

In der Schlussfolgerung des Beitrags von Slavkov und Séror (2019) wird erläutert, dass die Idee um Linguistic Risk-Taking zwar nicht neu ist, jedoch durch die Initiative eine praktische Umsetzung erfahren hat. Die ursprüngliche Initiative konzentriert sich auf Kanadas offizielle Sprachen Englisch und Französisch, jedoch wird auch das Potenzial untersucht, diese auf andere Sprachen, einschließlich Erb-, internationale, indigene und Gebärdensprachen, auszuweiten. Es wird auch eine spezielle Version für Menschen mit Stottern entwickelt. (Slavkov & Séror, 2019, S. 266) Weiterhin wird betont, dass ein ehrgeiziges Forschungsprogramm etabliert wurde, um die linguistischen Risiken zu analysieren und die Literatur zu diesem Thema in interdisziplinären Bereichen wie angewandte Linguistik, Bildung, Psychologie und Gesundheitswissenschaften zu erweitern. Geplante Untersuchungen umfassen die Analyse von Risiken, Häufigkeit des Risikos, wahrgenommenes Risikoniveau und dessen Beziehung zur Art und Anzahl der Risiken, sowie die Wirksamkeit der Initiative. Schließlich wird eine App erwähnt, die entwickelt wurde, um die Motivation zu steigern, den Zugang zur Initiative zu erleichtern und die Datenerhebung für die Forschung zu verbessern. (Slavkov & Séror, 2019, S. 266–267)

In Bezug auf die verschiedenen Fertigkeiten wird sich bezüglich der Risikobereitschaft stark auf das Sprechen und weniger auf die anderen Fertigkeiten (Schreiben, Hören und Lesen) konzentriert. Die mündliche Produktion hat in der Vergangenheit beim Thema *Linguistic Risk-Taking* besonders viel Aufmerksamkeit erhalten, da es für Lehrkräfte oft mühsam ist, die Lernenden im Unterricht zum Sprechen zu bewegen. (Cervantes, 2013, S. 422) Cervantes (2013) hebt in Anlehnung an mehrere Studien hervor, dass Risk-Taking ein wichtiger Faktor für erfolgreiches Sprachenlernen ist. Sie fokussiert sich in ihrem Artikel speziell auf die Rolle des Risikoeingehens in Bezug auf die Entwicklung der Sprechfertigkeiten bei ESL-Lernenden. Risk-Taker_innen werden als Lernende

charakterisiert, die bereit sind, in ihrer Zielsprache zu kommunizieren und dafür auch Gelegenheiten zu suchen. Dabei werden oft neue sprachliche Strukturen ausprobiert, selbst wenn sie sich über deren tatsächliche Verwendung in der Zielsprache nicht vollkommen sicher sind. Personen, die hingegen beim Risikoeingehen zurückhaltender sind, tendieren eher dazu, ihre Aussagen im Voraus zu überprüfen und zeigen sich allgemein introvertierter. (Cervantes, 2013, S. 432)

Rhéaume und Slavkov u.a. (2021) haben sich mit der bereits vorhandenen Literatur zum Thema *Linguistic Risk-Taking* beschäftigt und formulierten als Ziel ihrer Projekt-Umsetzung, die Perspektive der Unvorhersehbarkeit oder Verletzlichkeit zu relativieren und sich stattdessen auf die Nutzung von Chancen oder den Aufbau von Wegen zu positiven Erfahrungen und Ergebnissen zu konzentrieren. (Rhéaume et al., 2021, S. 1216) Tatsächlich betrachteten sie *Linguistic Risks* als einen positiven Kernaspekt des Spracherwerbsprozesses, der beschleunigend für authentische Zweitsprachverwendung dient. Diese Sichtweise geht über den universitären Kontext hinaus, umfasst demnach die reale Welt und damit die Fähigkeit, in täglichen, persönlichen, akademischen oder beruflichen Interaktionen Risiken einzugehen. Das soll versichern, dass die im Klassenzimmer erworbenen Sprachkenntnisse verbessert werden. (Rhéaume et al., 2021, S. 1216–1217)

In dem Beitrag *Linguistic Risk-Taking: A Bridge Between the Classroom and the Outside World* beschreiben Griffiths und Slavkov (2021) die Linguistic Risk-Taking Initiative genauer und analysieren zum einen Interviews mit teilnehmenden Lehrkräften sowie die ausgefüllten Linguistic Risk-Taking Pässe der teilgenommenen Studierenden. Die Initiative wird im Kontext von Task-Based Language Teaching (TBLT) beschrieben, in welchem die vorgeschlagenen Risiken als Aufgaben betrachtet werden, die frei wählbar sind und als Brücke zwischen dem Lernen im Klassenzimmer und dem Gebrauch der erlernten Sprache im realen Leben zu schaffen und umgekehrt. (Griffiths & Slavkov, 2021, S. 127)

Darüber hinaus wurde diese Initiative im Zuge einer Masterarbeit von Stefanie Cajka (2021) für einen österreichischen Hochschulkontext angepasst und eingesetzt. Ihr Interesse lag dabei besonderes auf der Einschätzung der Deutschlernenden hinsichtlich ihrer Nutzung des "Riskier was!"-Hefts, sowie der Bedeutung der Linguistic Risk-Taking Initiative für die Deutschlernenden. (Cajka, 2021, S. 148) Bei dieser Adaption wurde geschlossen, dass die Initiative auch im österreichischen Kontext zielführend war, und wird als wertvolle Ergänzung zum Regelunterricht angesehen. (Cajka, 2021, S. 149)

Weiters haben MacDonald und Thompson (2019) die Initiative auf der Kanada University of International Studies (KUIS) in Japan adaptiert. Es handelt sich um ein fortschreitendes Projekt, welches stetig überarbeitet wird. Das Ziel der Initiative ist es, die Studierenden dazu zu ermutigen, verschiedene Risiken einzugehen, um dadurch ihr Selbstvertrauen während des Sprachenlernens zu stärken. Zudem soll den Lernenden geholfen werden, zusätzliche Möglichkeiten für den Spracherwerb sowohl innerhalb als auch außerhalb des Klassenzimmers effektiv nutzen zu lernen. (MacDonald & Thompson, 2019, S. 415) Obwohl nur eine kleine Anzahl von Studierenden das Projekt abgeschlossen hat, zeigten sich bemerkenswerte Ergebnisse. Insbesondere bei den Teilnehmer_innen, die ihre Gefühle zum Thema *Risikobereitschaft* und ihre Gesamterfahrung angegeben haben, waren die Antworten in Bezug auf Freude, Entschlossenheit und ein gesteigertes Selbstvertrauen äußerst positiv. Das zeigt den positiven Effekt für die Studierenden, welche autonom am Projekt teilgenommen haben. (MacDonald & Thompson, 2019, S. 432–433)

3.4 Risiko-Faktoren

Risk-Taking kann negative Konsequenzen nach sich ziehen und Lernende somit negativ beeinflussen. Es kann beispielsweise zu Situationen kommen, in denen Lernende ein starkes Gefühl von Versagen verspüren, welche sie schlussendlich entmutigt. (Cervantes, 2013, S. 427) Oft scheuen sich Lernende vor authentischen, alltäglichen Kommunikationsaufgaben, da dabei verschiedene Risiken im Hintergrund lauern. Die größten Risikofaktoren, welche sich Lernenden beim Sprechakt potentiell aussetzen, sind, dass sie missverstanden werden, andere missverstehen, Fehler machen oder für ihre Sprachkenntnisse verurteilt werden. Weiters stellen sie sich der Herausforderung andere Persönlichkeitszüge zu präsentieren und sich mit einer anderen Seite ihrer Identität zu befassen und sprachlich-soziologische Gewohnheiten zu verändern. (Slavkov, 2018)

Beebe (1983) differenziert die möglichen Auswirkungen von Risk-Taking innerhalb und außerhalb des Klassenzimmers. Innerhalb des Klassenzimmers könnte es so beispielweise zu einer schlechteren Note, dem Durchfallen bei einer Prüfung, einem Vorwurf seitens der Lehrperson, gehässigem Verhalten seitens der Klassenkolleg_innen oder der eigenen Verlegenheit oder Beschämung kommen. (Beebe, 1983, S. 40) Außerhalb des Klassenzimmers wird das Risiko-Verhalten der Lernenden stark von Angst geleitet. So fürchten sich Lernende häufig davor, sich lächerlich zu machen, vor der Frustration, die kommt, wenn man mit dem verständnislosen Blick des Gegenübers konfrontiert ist und einem

bewusst wird, dass die Kommunikation misslungen ist oder auch vor der Gefahr sich nicht um sich selbst kümmern zu können. Die Angst vor Entfremdung und Ausschluss, wenn man nicht dazu im Stande ist zu kommunizieren und den Menschen durch Unterhaltung und Austausch näher zu kommen, ist ebenso präsent. Die wohl größte Angst jedoch besteht vor dem Verlust der eigenen Identität. (Beebe, 1983, S. 40)

Das Risiko-Verhalten wird von persönlichen und situationalen Merkmalen beeinflusst. Persönlichkeitsmerkmale die das Risiko-Verhalten eventuell beeinflussen können sind z.B. die Motivation etwas erreichen zu wollen, das Bedürfnis nach Bestätigung, das Selbstbewusstsein und der *Locus of Control* (engl.= Kontrollüberzeugung). (Beebe, 1983, S. 41) Beim *Locus of Control* handelt es sich um ein persönlichkeitspsychologisches Konstrukt, das zwei verschiedene generalisierte Erwartungen beschreibt. Zum einen den *Internal Locus of Control* (engl.= internale Kontrolle), welcher die Erwartung beschreibt, dass man Handlungsfolgen selber unter Kontrolle hat. Personen, die über eine interne Kontrollüberzeugung verfügen, neigen zu der Annahme, sie hätten die Macht, Ereignisse durch ihre eigenen Fähigkeiten und Bemühungen zu beeinflussen. Der *External Locus of Control* (engl.= externale Kontrolle) bezieht hingegen auf die Erwartung, Opfer der Umstände bzw. der Situation zu sein und der Annahme, dass sich der Ort der Kontrolle außerhalb des Einflussbereiches der Person befindet. (Neyer & Asendorpf, 2024, S. 215–216) Situationsbedingte Einflussfaktoren sind beispielsweise der Grad der Beeinflussung des Ergebnisses durch Können oder Zufall und der Einfluss bisher gesammelter Erfahrungen (sowohl Erfolg, als auch Misserfolg und die Anzahl dieser Erfahrungen). Der subjektive Wert der Belohnung und die Schwere eines möglichen Versagens sind ebenso wichtige situationsbedingte Komponenten, die das Risiko-Verhalten beeinflussen. So riskiert man vermutlich mehr für einen Euro als für einen Cent. (Beebe, 1983, S. 42)

Nun, da sowohl ein Überblick über die grundlegenden pädagogischen und theoretischen Konzepte gegeben wurde, die der Linguistic Risk-Taking Initiative und somit auch dem hier durchgeführten Projekt unabdingbar zugrunde liegen und sich intensiv mit der Thematik Risk-Taking und besonders Linguistic Risk-Taking auseinandersetzt wurde, wird im nächsten Schritt das Forschungsdesign und Erkenntnisinteresse genau dargelegt und erklärt werden.

4. Forschungsdesign

4.1 Forschungsfrage und Erkenntnisinteresse

Wie bereits im vorherigen Kapitel erläutert wurde, soll im Rahmen der Arbeit erkundet werden, wie viel Anklang die Linguistic Risk-Taking Initiative bei Studierenden von Deutsch als Fremdsprache fand. Das Projekt wurde am Institut für angewandtes Deutsch an der National Kaohsiung University of Science and Technology in Kaohsiung in Taiwan durchgeführt. Ziel des Projektes war, die Lernenden dazu zu motivieren, mit der Zielsprache auch außerhalb des Unterrichts zu handeln.

Die Arbeit stellt die folgende Frage in den Fokus:

- Inwiefern war die Adaption der Linguistic Risk-Taking Initiative für den deutschen Fremdsprachenkontext an einer Universität in Kaohsiung/Taiwan umsetzbar?

Es wird erhofft, durch das Projekt die folgenden forschungsleitenden Fragen beantworten zu können:

- Besteht Interesse an der Initiative bei den Studierenden? Wie hoch ist die Beteiligung am Linguistic Risk-Taking Projekt?
- Werden eher Risiken innerhalb des Universitätskontextes eingegangen oder Risiken außerhalb des Universitätskontextes?
- Können die Studierenden dazu motiviert werden, sich auch außerhalb des Universität-Kontextes mit der Zielsprache zu beschäftigen?
- Welche Risiken werden von den Lernenden besonders oft eingegangen? Welche Risiken werden nicht oft eingegangen? Welche Fertigkeiten haben die Lernenden durch die ausgewählten Risiken am häufigsten und am seltensten geübt?
- Welche Unterschiede lassen sich zwischen der Risikowahl des 2. und 4. Jahrganges erkennen?
- Welche Herausforderungen sind beim Eingehen der Risiken aufgetreten?
- Wirkt sich die Initiative positiv auf das Selbstbewusstsein und die Motivation der Studierenden aus?

Wie diese Fragen und das allgemeine Erkenntnisinteresse beantwortet werden soll, wird nun im folgenden Kapitel detailliert erklärt.

4.2 Projekt-Setting

Im folgenden Kapitel soll erläutert werden, wie die Linguistic Risk-Taking Initiative im Zuge eines Projektes an der National Kaohsiung University of Science and Technology (NKUST) in Taiwan bei Deutsch als Fremdsprache-Lernenden umgesetzt wurde, sowie welche Erhebungs-, Aufbereitungs- und Analysemethoden für die Untersuchung gewählt wurden.

4.2.1 Rahmenbedingungen

Das Linguistic Risk-Taking Projekt an der NKUST fand im Wintersemester 2023/24 über einen Zeitraum von zwei Monaten im Zuge meines DaF-Auslandspraktikumsaufenthaltes statt. Die Teilnahme am Projekt war freiwillig. Die Möglichkeit zur Teilnahme am Linguistik Risk-Taking Projekt hatten alle Studierenden aus dem 2. und 4. Jahrgang des Bachelorstudiums *Deutsch*. Im 2. Jahrgang hatten 42 Studierende die Möglichkeit, am Projekt teilzunehmen und im 4. Jahrgang 60 Studierende. Schlussendlich haben im 2. Jahrgang 20 Personen und im 4. Jahrgang 22 Personen ihren Linguistic Risk-Taking Bogen abgegeben. Bei den Studierenden handelt es sich um eine heterogene Gruppe, deren Deutschkenntnisse sich auf der Niveaustufe zwischen A1 und B1 einordnen lassen.

4.2.2 Adaption der Linguistic Risk-Taking Initiative für den DaF-Kontext

Wie im Theorieteil der Arbeit bereits erklärt wurde, hat die Linguistic Risk-Taking Initiative ihren Ursprung an der zweisprachigen University of Ottawa. Dort wurde im Zuge der Initiative ein 26-seitiges Heft entwickelt, worin über 70 Risiken zu finden sind. Dieses Heftchen hatte das Design eines Reisepasses und wurde als *Linguistic Risk-Taking Passport* an die Teilnehmenden ausgeteilt. (Slavkov & Séror, 2019, S. 254)



Abbildung 1: Linguistic Risk-Taking Passport Deckblatt Ottawa, Kanada

Slavkov und Séror (2019) haben in ihrem Beitrag *The Development of the Linguistic Risk-Taking* bereits im Fazit betont, dass sie sich über die Einschränkungen eines papierbasierten Linguistic Risk-Taking Passes bewusst sind. Aus diesem Grund haben sie dann eine App erschaffen, wodurch der Linguistic Risk-Taking Pass für die Studierenden digitalisiert zugänglich gemacht wurde. Slavkov und Séror (2019) hatten die Vermutung, dass eine App auf mehreren Ebenen nützlich sein könnte. Zum einen erhoffte man sich dadurch die Motivation der Studierenden zu steigern, den Zugang zur Initiative zu verbessern und die Erhebung der Daten zu erleichtern. (Slavkov & Séror, 2019, S. 267) Die App *Linguistic Risk* steht mittlerweile gratis zum Download zur Verfügung. Es ist jedoch eine Emailadresse von der Universität von Ottawa für einen Zugang zur App notwendig und ist somit nicht uneingeschränkt global für Risk-Taker_innen zugänglich. Die Initiative wurde in der Masterarbeit von Cajka (2021) für den österreichischen Universitätskontext, also für Deutschlernende an Wiener Universitäten adaptiert. Hier wurden im Rahmen von zwei VWU-Deutschkursen des Sprachenzentrums der Universität Wiens Daten von 40 Deutschlernenden und zwei Lehrkräften erhoben. (Cajka, 2021, S. 61) Im Zuge des Forschungsprojektes entwickelte Cajka (2021) unter der Betreuung von Univ.-Prof. Mag. Dr. Eva Vetter und in Kooperation mit dem Zentrum für Lehrer_innenbildung und dem Sprachenzentrum der Universität Wien sowie dem Gründungsinstitut der Initiative der University of Ottawa das Riskier was!-Heftchen.¹

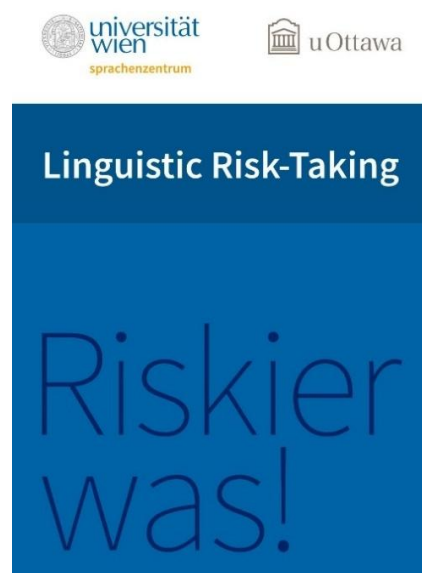


Abbildung 2: Riskier was!-Heftchen Deckblatt Wien, Österreich

¹<https://lehrerinnenbildung.univie.ac.at/en/fields-of-work/language-teaching-and-learning-research/research/ongoing-projects/linguistic-risk-taking/> [Zugriff: 16.06.2024; 10:38]

Dabei handelt es sich um ein Heftchen mit einem Gesamtumfang von neun Seiten, in dem neben einer Begrüßung, einer Einführung in die Initiative und einer Erklärung der Spielregeln eine Auflistung von insgesamt 65 verschiedene Risiken folgt. Die aufgelisteten Risiken umfassen alle Sprachfertigkeiten und beziehen sich sowohl auf Universitätskontexte wie z.B. Risiko Nr. 1 „Ich habe eine deutschsprachige Veranstaltung an der Universität (Vortrag, Vorlesung etc.) besucht (Cajka, 2021, S. 159)“ als auch auf Bereiche in der Freizeit wie z.B. Nr. 29. „Ich habe zuhause einen Film oder eine Serie auf Deutsch mit Untertiteln geschaut (Cajka, 2021, S. 159)“. Neben jedem Risiko befinden sich je drei Zeilen mit den Kästchen H, M und N. Das bedeutet, dass jede_r Teilnehmer_in jedes Risiko bis zu dreimal wiederholen kann. Wobei sie bei jedem Durchgang das subjektive Empfinden des Risikolevels dokumentieren sollen. Wenn der_die Lernende den Risk als besonders riskant wahrgenommen hat, so kreuzt man H für hoch an. War das Risiko mittelmäßig, kreuzt man M an und wenn das Risiko als niedrig empfunden wird, dann kreuzt man N an. Diese Art und Weise der Selbstreflexion wurde bereits bei Slavkov und Séror (2019) verwendet. Das Ankreuzen des Risikolevels soll die Lernenden dazu motivieren, über die unterschiedlichen Situationen nachzudenken und darüber zu reflektieren, wie riskant, also wie unangenehm oder einschüchternd oder wie erfolgreich und ermutigend und diese Erfahrungen für sie waren. Das Einordnen der Risiken in die Kategorien hoch, mittel und niedrig soll dabei helfen, die Selbsteinschätzung und das Bewusstsein weiterzubilden. (Slavkov & Séror, 2019, S. 265–266) Der Auflistung an vorgegebene Risiken im Riskier was!-Heftchen folgt eine leere Tabelle, in der die Lernenden weitere Risiken dokumentieren können, die sie sich getraut haben zu riskieren. (Cajka, 2021, S. 160)

In der vorliegenden Untersuchung wurde das Design des Riskier was!-Heftchens als Vorlage für die Erstellung des Risiko-Bogens für die Deutsch als Fremdsprache-Lernenden an der NKUST in Taiwan verwendet. Risiken aus dem Riskier was!-Heftchen, die auch im Fremdsprachenkontext riskiert werden können, wurden inhaltlich und teilweise sprachlich im Linguistic Risk-Taking Bogen übernommen. Dadurch ist ein sechsseitiges Dokument entstanden, welches als Deckblatt eine Tabelle ziert, in die die persönlichen Informationen der Teilnehmenden eingetragen werden sollen. Weiters findet sich am Deckblatt bereits die Auflistung der Spielregeln. Hier wird den Lernenden erklärt, dass sie jedes Risiko bis zu dreimal wiederholen können, dass sie die Reihenfolgen und die Auswahl der Risiken selbst entscheiden können und dass sie nach dem Absolvieren eines Risikos bewerten sollen, ob sie das Risiko als hoch (H), mittel (M) oder niedrig (N)

empfundene haben. Da die Terminologie rund um die Begriffe *riskieren* und *Risiko* für die DaF-Lernenden eher schwierig nachzuvollziehen war, wurde zu den Erklärungen um die Buchstaben *H*, *M* und *N* je noch ein Satz dazugeschrieben, welche den Lernenden klar macht, dass es sich im Grunde einfach um Aufgaben handelt, die für sie schwer, mittelschwer oder leicht zu bewältigen sein können.

Linguistic Risk-Taking

Persönliche Informationen:

Name (deutsch und chinesisch)				
Alter				
Jahrgang				
B1 Prüfung	Ich habe die B1 Prüfung bereits absolviert und bestanden!		Ich habe die B1 Prüfung noch nicht absolviert.	
Meine Erstsprache (Muttersprache)	Lesen Hören Schreiben Sprechen		Lesen Hören Schreiben Sprechen	
Meine weiteren Sprachen				

Spielregeln:

1. Die Risiken **können** drei Mal wiederholt werden.
2. Es gibt keine Reihenfolge, in der du dich den Risiken stellen sollst. Du entscheidest, was du riskierst!
3. Bitte bewerte jedes Risiko mit hoch (H), mittel (M) oder niedrig (N), indem du nach jedem Versuch das entsprechende Kästchen ankreuzt.

H – Das Risiko war hoch. Ich habe die Aufgabe sehr schwer zu bewältigen gefunden.
M – Das Risiko war mittel. Ich habe die Aufgabe mittelschwer zu bewältigen gefunden.
N – Das Risiko war niedrig. Ich habe die Aufgabe leicht zu bewältigen gefunden.

0.	Ich habe die Regeln zur Teilnahme an der Linguistic Risk-Taking Initiative gelesen.	H	M	N
		H	M	N
		H	M	N

1

Abbildung 3: Linguistic Risk-Taking Dokument Deckblatt Kaohsiung, Taiwan

Nach dem Deckblatt folgt auf den nächsten drei Seiten eine Auflistung von insgesamt 56 potentiellen Risiken, welche die Lernenden eingehen können. Einige der Risiken aus dem Riskier-was!-Heftchen, welches in einem DaZ-Kontext entstanden ist, wurden für dieses Projekt in einen DaF-Kontext mit Zustimmung von Cajka (2021) adaptiert. Dabei handelt es sich lediglich um jene Risiken, die auch in einem Umfeld eingegangen werden können, in dem die Umgebungssprache nicht die Zielsprache ist. Auf Seite 5 folgt eine leere Tabelle, wo die Studierenden eigene Ideen von Risiken dokumentieren können. Auch bei diesen Risiken sollen die Studierenden markieren, ob sie das Risiko als hoch (H), mittel (M) oder niedrig (N) empfunden haben.

Das Projekt fand in der zweiten Hälfte des Wintersemesters 2023/24 im Zeitraum von zwei Monaten statt. Mitte November 2023 wurde das Projekt den einzelnen Klassen

vorgestellt und anschließend das gerade beschriebene Dokument digital über einen Google-Classroom zur Verfügung gestellt.

4.3 Das Forschungsdesign im Überblick

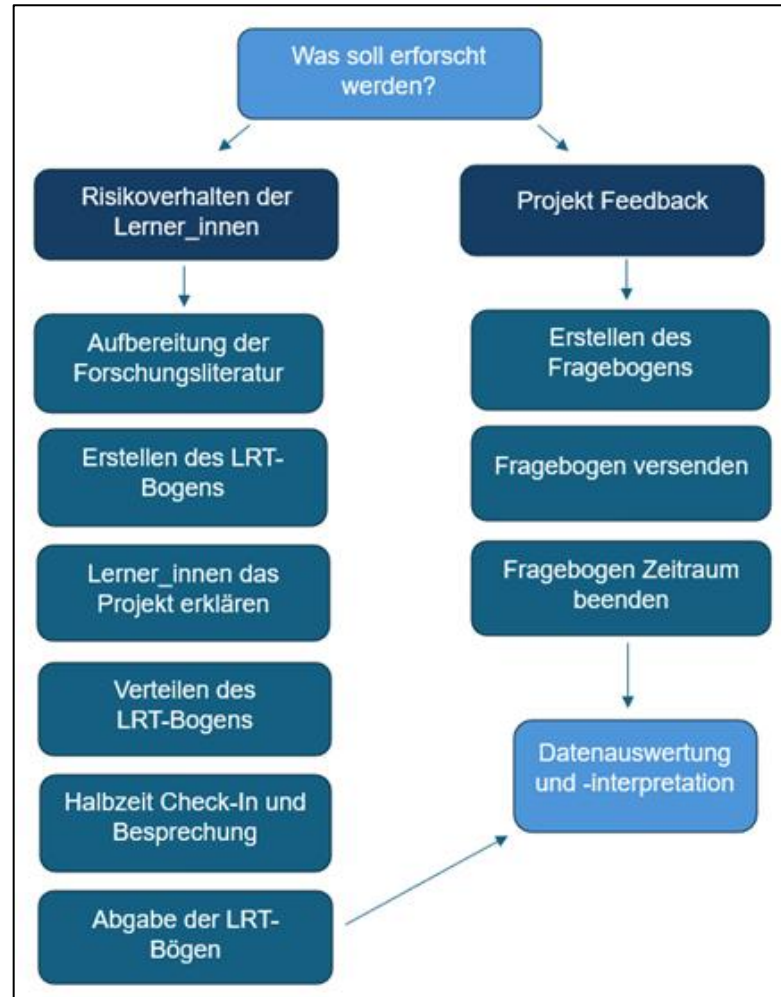


Abbildung 4: Das Forschungsdesign im Überblick

Anhand der Grafik lassen sich die einzelnen Stufen des Forschungsprojektes erkennen. Das Forschungsdesign zielt darauf ab, das Risikoverhalten der Studierenden und das allgemeine Feedback zum Linguistic Risk-Taking Projekt zu untersuchen. Im ersten Schritt erfolgt eine umfassende Aufbereitung der relevanten Forschungsliteratur, um bestehende Theorien und Erkenntnisse zu verstehen und Lücken zu identifizieren. Daraufhin wurden spezifische Risiken formuliert und in einem Dokument aufbereitet. Anschließend wurde ein Fragebogen erstellt, welcher darauf abzielt das Projekt-Feedback zu erforschen. Nach der Datenerhebung erfolgt die Auswertung und Interpretation. Die Ergebnisse werden abschließend interpretiert und analysiert, um zu verstehen, welche praktischen Implikationen daraus gezogen werden können.

4.4 Erhebungsmethoden

4.4.1 Der Linguistic Risk-Taking Bogen

Den ersten Teil, welcher methodisch ausgewertet werden soll, bilden die abgegebenen Risiko-Bögen der Studierenden. Alle Studierenden bekommen den Risiko-Bogen, also ein sechsseitiges Dokument in einem Google-Classroom zur Verfügung gestellt, auf dem sie eine Auflistung mit sprachlichen Risiken finden. Sie können selbständig entscheiden, wie viele Risiken und wie oft sie diese eingehen möchten. Dabei sollen sie nach jedem eingegangenen Risiko bewerten, ob sie das Risiko als hoch (H), mittel (M) und niedrig (N) wahrgenommen haben. Weiters folgt eine Seite mit einer leeren Tabelle, in der die Lernenden weitere, eigene Risiko-Ideen dokumentieren und bewerten können. Die Risiko-Bögen wurden aus mehreren Gründen digital über einen Google-Classroom zur Verfügung gestellt. Dies geschah zum einen, um zu verhindern, dass die Bögen verloren oder kaputt gehen, und zum anderen, da die Studierenden es gewohnt waren, Bücher, Aufgaben etc. digital zur Verfügung gestellt zu bekommen.

Den Studierenden standen insgesamt 56 aufgelistete Risiken zur Auswahl. (siehe Anhang 2, S. 102–104) Da das Ziel des Projektes war, die Studierenden zum Gebrauch der Zielsprache außerhalb des Unterrichts zu motivieren, handelt es sich bei den meisten Risiken um Aufgaben, die außerhalb der Universität eingegangen werden können. Insgesamt handelt es sich um 8 Risiken, die innerhalb des Universitätskontextes eingegangen werden konnten, und um 48 Risiken, die sich in der Freizeit bewältigen ließen. Weiters lassen sich die Risiken innerhalb der Fertigkeiten Hören, Sprechen, Schreiben und Lesen unterscheiden. (auch Interaktion: Hören-Sprechen und digitale Kommunikation: Lesen-Schreiben).

Riskier was!

1.	Ich habe im Unterricht aufgezeigt und eine Frage auf Deutsch gestellt.	H	M	N
		H	M	N
		H	M	N
2.	Ich habe eine E-Mail an eine Lehrperson auf Deutsch geschrieben.	H	M	N
		H	M	N
		H	M	N
3.	Ich habe ein neues Vokabel gelernt und außerhalb des Unterrichts verwendet.	H	M	N
		H	M	N
		H	M	N
4.	Ich habe während einer Pause mit einer Kollegin oder einem Kollegen nur Deutsch gesprochen.	H	M	N
		H	M	N
		H	M	N
5.	Ich bin zu Linda in die Übungsstunde gegangen.	H	M	N
		H	M	N
		H	M	N
6.	Ich habe in meiner Freizeit mit einer Freundin oder einem Freund Deutsch gesprochen.	H	M	N
		H	M	N
		H	M	N
7.	Ich habe ein Telefonat auf Deutsch geführt.	H	M	N
		H	M	N
		H	M	N
8.	Ich habe eine Textnachricht (LINE, WhatsApp etc.) auf Deutsch geschrieben.	H	M	N
		H	M	N
		H	M	N
9.	Ich habe einen deutschsprachigen Zeitungsartikel gelesen.	H	M	N
		H	M	N
		H	M	N
10.	Ich habe ein deutschsprachiges Buch gelesen.	H	M	N
		H	M	N
		H	M	N
11.	Ich habe einen inneren Monolog mit mir selbst auf Deutsch geführt.	H	M	N
		H	M	N
		H	M	N
12.	Ich habe einen Bankomaten (=Geldautomat) auf Deutsch verwendet.	H	M	N
		H	M	N
		H	M	N
13.	Ich habe beim Kaufen eines Tickets für öffentliche Verkehrsmittel (Zug, Bus, MRT etc.) die Sprache am Automaten auf Deutsch gestellt.	H	M	N
		H	M	N
		H	M	N
14.	Ich habe die Sprache auf meinem Handy oder meinem Tablet für einen Tag auf Deutsch gestellt.	H	M	N
		H	M	N
		H	M	N
15.	Ich habe die Sprache auf meinem Handy oder meinem Tablet für eine Woche auf Deutsch gestellt.	H	M	N
		H	M	N
		H	M	N
16.	Ich habe die Sprache auf meinem Computer/Laptop für eine Woche auf Deutsch gestellt.	H	M	N
		H	M	N
		H	M	N
17.	Ich bin Teil eines Sprachtandems und habe mich mit meiner Tandempartnerin oder meinem Tandempartner getroffen.	H	M	N
		H	M	N
		H	M	N
18.	Ich habe einer Freundin oder einen Freund auf Deutsch von dem <i>Linguistic Risk-Taking</i> Projekt erzählt.	H	M	N
		H	M	N
		H	M	N

2

Abbildung 5: Erste Seite des Linguistic Risk-Taking Bogens

Da die Umgebungssprache des Projektortes nicht mit der Zielsprache übereinstimmt, sind die meisten Risiken digital bzw. mithilfe von Endgeräten mit Internetverbindung zu bewältigen. Schlussendlich lassen sich die Risiken noch dahingehend unterscheiden, ob man beim Eingehen des Risikos alleine ist (siehe Abb. 5, Nr. 11) oder ob man für die Bewältigung des Risikos eine andere Person benötigt (siehe Abb. 5, Nr. 7). Dies ist dahingehend interessant, da sich vermuten lässt, dass Aufgaben, die sich alleine riskieren lassen, weniger riskant sind, als jene, bei denen es eine andere Person gibt, die einen bewerten oder verurteilen könnte.

Auf der letzten Seite im ausgeteilten Linguistic Risk-Taking Dokument findet sich neben einem Überblick über die Eigenschaften eines Risk-Takers und einer Risk-Takerin noch ein Dankeschön an die Unterstützer_innen des Projektes und den Begründer_innen der Initiative. Die Eigenschaften der Risk-Taker_innen wurden, wie einige der Risiken selbst, inspiriert und teilweise inhaltlich von dem Riskier-was!-Heftchen übernommen. (Cajka, 2021, S. 161)

Am Ende der Projektzeit geben die Studierenden ihre ausgefüllten Risiko-Bögen ab, wonach diese anhand unterschiedlicher Aspekte untersucht werden sollen (siehe Kapitel 4.).

Außerdem zeigt sich nach Ende des Projektzeitraumes, wie hoch die Teilnahme am Projekt war. Es soll also zuerst erkundet werden, ob und wie viele Teilnehmer_innen es pro Jahrgang gab, die an dem Projekt teilgenommen haben, und anschließend soll das Risikoverhalten genauer betrachtet und ausgewertet werden. Die Studierenden hatten bis Ende des Wintersemesters 2023/24 Zeit ihre ausgefüllten Risiko-Bögen in den zugeteilten Google-Classroom abzugeben.

4.4.2 Der Fragebogen

Als zweite Erhebungsmethode, um das Projekt evaluieren zu können, wurde der Fragebogen gewählt. Es wurde sich für diese Art der Befragung entschieden, da Fragebögen als effiziente Erhebungsmethode dienen, die es ermöglichen, eine große Anzahl von Personen in kurzer Zeit zu befragen. Insgesamt bieten Fragebögen eine praktische und effiziente Möglichkeit, Daten aus einer breiten Stichprobe zu sammeln. Weiters können durch die Standardisierung der Fragen vergleichbare Daten gesammelt werden. (Döring, 2023, S. 393–394) Der Online-Fragebogen hat sich nach intensiven Überlegungen in Betracht der Rahmenbedingungen als besonders gut geeignete Erhebungsmethode herausgestellt.

Der Link zum Online-Fragebogen über das Tool *soSci oFb- der online Fragebogen* wurde in der letzten Unterrichtseinheit mit den Studierenden geteilt. Den Risk-Taker_innen wurde in dieser Stunde Zeit gegeben, den Fragebogen auszufüllen. Die Stunde wurde dem Ausfüllen des Fragebogens gewidmet, um zu erreichen, dass die Teilnahme an der Projekt-Evaluation mittels des Fragebogens besonders hoch ist. Dennoch war der Link zum Fragebogen eine Woche gültig und konnte gegebenenfalls auch pausiert werden. Diese Entscheidung wurde deshalb gefällt, um sicherzustellen, dass diejenigen Studierenden, welche sich lieber alleine mit dem Fragebogen beschäftigen wollten, genügend Zeit haben und sich ohne Stress und Druck mit dem Fragebogen auseinandersetzen konnten. Der Fragebogen ist eine Mischung aus offenen, geschlossenen und zwei halboffenen Fragen. Die geschlossenen und halboffenen Fragen können von den Teilnehmer_innen nicht übersprungen werden, die offenen Fragen sind jedoch freiwillig zu beantworten. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass es sich bei dem Fragebogen um einen teilstandardisierten Fragebogen handelt. (Döring, 2023, S. 394) Wie der Fragebogen aufgebaut ist und welche Entscheidung bei der Erstellung des Fragebogens getroffen wurden, soll nun genauer erklärt werden.

Der Fragebogen, welcher mithilfe des *Tools soSci oFb- der online Fragebogen* erstellt wurde, besitzt den folgenden Aufbau. Den Anfang des Fragebogens ziert eine Seite mit Begrüßung, einigen Informationen zum Projekt und dem Fragebogen sowie der Information über die Anonymisierung und Datenverarbeitung. Diese erste Seite wird im oberen Teil in Deutsch und zusätzlich auf Englisch angeführt, um das vollständige Verständnis der Informationen zu gewährleisten. Anschließend kommt ein Feld indem die Studierenden bestätigen müssen, dass sie mindestens 18 Jahre alt sind und die Einverständniserklärung gelesen und verstanden haben. Auf der nächsten Seite werden die Teilnehmer_innen um ihre persönlichen Informationen (Name, Alter, Studienjahrgang, Erstsprache(n), weitere Sprache(n), bereits bestandene B1-Prüfung) gebeten. Im Anschluss daran startet der Fragebogen rund um das Linguistic Risk-Taking Projekt.

Der Fragebogen besteht aus insgesamt 18 Fragen, bei denen es sich um 10 geschlossene Fragen, 2 halboffene Fragen und 6 offene Fragen handelt. Der Fragebogen startet mit einer Ja/Nein-Frage und bittet die Teilnehmenden grundlegend anzugeben, ob sie an dem Projekt teilgenommen haben und mit dem Linguistic Risk-Taking Dokument gearbeitet haben oder nicht. Je nach Antwort werden die Teilnehmer_innen dann innerhalb des Fragebogens weitergeleitet. Antwortet man mit *Nein*, wird man zu der folgenden Frage weitergeleitet.

- **Warum hast du nicht mit dem „Linguistic Risk-Taking“-Dokument gearbeitet?**

Ich habe an dem Projekt nicht teilgenommen, weil...

Bei dieser Frage handelt es sich um eine offene Frage, die die Studierenden mithilfe des einleitenden Satzes *Ich habe an dem Projekt nicht teilgenommen, weil...* beantworten können. Die Studierenden haben jedoch auch die Möglichkeit, die Frage zu überspringen, da die Teilnahme am Projekt und somit auch die Teilnahme an dessen Evaluation freiwillig war. Egal ob die Nicht-Teilnehmer_innen die offene Frage beantworten oder nicht, werden sie anschließend zu deren nächster und letzter Frage weitergeleitet.

- **Gibt es etwas, das du noch sagen möchtest?**

Was ich noch sagen möchte...

Hier wird den Studierenden die Möglichkeit gegeben sich bei Bedarf zu irgendeinem Anliegen auszusprechen oder von gewissen Gedanken loszulösen. Klickt man bei der ersten Frage um die Teilnahme am Projekt auf *Ja*, wird man zu der Seite weitergeleitet auf der

sich drei geschlossene Fragen zum Thema *Projekt-Feedback* befinden. Bei den geschlossenen Fragen wurde sich für eine vierstufige Likert-Skala (Ratingskala) mit einer verbalen Skalenbezeichnung entschieden. Ganz links beginnt die Skala mit *stimme zu* gefolgt von *stimme eher zu*, *stimme eher nicht zu* und an letzter Stelle ganz rechts mit *stimme nicht zu* endet. Die ausgewählte Skala ist eine Likert-Skala, die es einen ermöglicht Fremd- oder auch Selbstbeurteilungen zu erheben. (Steiner & Benesch, 2021, S. 54) Bei einer Skala mit vier Auswahlmöglichkeiten gibt es keinen Skalenmittelpunkt. Das bedeutet, dass die Studierenden keine Mittelkategorie als Fluchtkategorie verwenden können, wenn sie einer Frage ausweichen wollen oder nicht beantworten können. Stattdessen werden sie durch die gerade Skala von vier Auswahlmöglichkeiten dazu eingeladen, sich für eine Seite der Skala zu entscheiden. (Porst, 2014, S. 83–84)

Bei den drei geschlossenen Fragen zum Thema *Projekt-Feedback* handelt es sich um drei Aussagen, bei denen die Studierenden zwischen den zuvor erwähnten vier Auswahlmöglichkeiten entscheiden müssen. Bei diesen Fragen soll erkundet werden, ob das Projekt positiv erlebt wurde und Freude bereitet hat, das Projekt einen pädagogischen Wert hatte und den Teilnehmenden neue Lernmethoden oder Lernressourcen aufgezeigt hat und um zu erkunden, wie wahrscheinlich es ist, dass das Projekt weiterempfohlen wird. Zusammengefasst gehören alle drei Fragen zur Evaluierung der Effektivität und Zufriedenheit und den wahrgenommenen Nutzen des Projektes.

Fragen zum Thema *Projekt-Feedback*:

➤ **Das Projekt hat mir Spaß gemacht.**

Bitte kreuze an, wie sehr du dieser Aussage zustimmst.

☐	☐	☐	☐
stimme zu	stimme eher zu	stimme eher nicht zu	stimme nicht zu

➤ **Dieses Projekt hat mir neue Möglichkeiten gezeigt, um Deutsch zu üben.**

Bitte kreuze an, wie sehr du dieser Aussage zustimmst.

☐	☐	☐	☐
stimme zu	stimme eher zu	stimme eher nicht zu	stimme nicht zu

➤ **Ich würde das Projekt weiterempfehlen.**

Bitte kreuze an, wie sehr du dieser Aussage zustimmst.

☐	☐	☐	☐
stimme zu	stimme eher zu	stimme eher nicht zu	stimme nicht zu

Auf diese Fragen schließt auf der nächsten Seite des Fragebogens eine offene Frage an. Über dieser Frage findet sich jedoch, wie auch bei jeder weiteren offenen Frage, ein Informationsfeld auf Deutsch und Englisch, welches den Teilnehmenden die Kriterien zur Beantwortung der Frage verdeutlicht. Hier findet sich erklärt, dass sowohl auf Deutsch als auch auf Englisch geantwortet werden darf und Wörterbücher oder technische Hilfsmittel verwendet werden dürfen. Weiters steht erklärt, dass mögliche Grammatik- oder Rechtschreibfehler nicht schlimm sind und das Wichtigste ist, dass man die eigene Meinung sagt und ehrlich über die eigenen Erfahrungen spricht. Diese erste offene Frage ist auch dem Thema *Projekt-Feedback* zuzuordnen und lautet wie folgt:

➤ **Wie hat dir das Projekt gefallen?**

Wie ist deine Meinung zu diesem Projekt? Hat es dir gefallen oder hat es dir nicht gefallen?

z.B.: Mir hat das Projekt gefallen, weil.../ Mir hat das Projekt nicht gefallen, weil...

Die Fragen unter der Kategorie *Projekt-Feedback* wurden gestellt, um sicherzustellen, dass das Projekt nicht nur theoretisch sinnvoll ist, sondern auch praktisch und emotional ansprechend und effektiv für die Teilnehmer_innen. Die Antworten auf diese Fragen soll für die Weiterentwicklung des Projektes und die Planung zukünftiger Initiativen genutzt werden. Im Anschluss folgt der nächsten Themenblock an Fragen zum Thema *Motivation und Lernerfolg*.

Fragen zum Thema *Motivation und Lernerfolg*:

➤ **Ich bin jetzt motivierter, mehr Deutsch in meiner Freizeit zu verwenden.**

Bitte kreuze an, wie sehr du dieser Aussage zustimmst.

☐	☐	☐	☐
stimme zu	stimme eher zu	stimme eher nicht zu	stimme nicht zu

- **Ich bin jetzt motivierter, mit Leuten auf Deutsch zu sprechen.**

Bitte kreuze an, wie sehr du dieser Aussage zustimmst.

☐	☐	☐	☐
stimme zu	stimme eher zu	stimme eher nicht zu	stimme nicht zu

- **Durch das Projekt haben sich meine Deutschkenntnisse verbessert.**

Bitte kreuze an, wie sehr du dieser Aussage zustimmst.

☐	☐	☐	☐
stimme zu	stimme eher zu	stimme eher nicht zu	stimme nicht zu

Die Fragen sollen zeigen, ob das Projekt die Bereitschaft der Teilnehmer_innen erhöht hat, Deutsch auch außerhalb des formalen Lernumfeldes zu nutzen und aktiver auf Deutsch kommunizieren zu wollen. Es soll dadurch evaluiert werden, ob das Projekt zu einer positiven Wahrnehmung hinsichtlich der eigenen Sprachkenntnisse geführt hat. Diese Fragen ermöglichen eine Einschätzung, ob das Projekt dazu beigetragen hat, Hemmungen abzubauen und die Bereitschaft zur Anwendung der Sprache in realen Situationen zu erhöhen. Es ist wichtig zu wissen, ob die Teilnehmer_innen das Gefühl haben, dass sich ihre Fähigkeiten verbessert haben, um die Effektivität des Projekts zu bewerten. Indem diese Fragen gestellt werden, wird sichergestellt, dass das Projekt nicht nur kurzfristig einen positiven Eindruck hinterlassen hat, sondern auch nachhaltige Motivation und positiven Lernfortschritt bei den Sprachkenntnissen der Studierenden gefördert werden.

An diese Fragen schließen auf der nächsten Seite drei Fragen zum Thema *Selbstbewusstsein* an. Da Linguistic Risk-Taking sich ursprünglich stark auf die Sprechfertigkeit bezogen hat, konzentrieren sich diese drei Fragen auf das Selbstbewusstsein und die Kommunikationsfähigkeit, wenn es um die mündliche Sprachproduktion handelt.

Fragen zum Thema *Selbstbewusstsein und Kommunikationsfähigkeit*:

- **Ich spreche durch das Projekt selbstbewusster Deutsch im Unterricht.**

Bitte kreuze an, wie sehr du dieser Aussage zustimmst.

☐	☐	☐	☐
stimme zu	stimme eher zu	stimme eher nicht zu	stimme nicht zu

- **Ich spreche durch das Projekt selbstbewusster Deutsch mit Personen, die ich gut kenne.**

Bitte kreuze an, wie sehr du dieser Aussage zustimmst.

☐	☐	☐	☐
stimme zu	stimme eher zu	stimme eher nicht zu	stimme nicht zu

- **Ich spreche durch das Projekt selbstbewusster Deutsch mit Fremden.**

Bitte kreuze an, wie sehr du dieser Aussage zustimmst.

☐	☐	☐	☐
stimme zu	stimme eher zu	stimme eher nicht zu	stimme nicht zu

Diese Fragen helfen zu verstehen, ob das Projekt das Selbstbewusstsein der Teilnehmer_innen im Gebrauch der deutschen Sprache in unterschiedlichen sozialen Kontexten gestärkt hat. Diese Fragen zielen darauf ab, ob das Projekt dazu beigetragen hat, Ängste und Hemmungen beim Sprechen zu überwinden. Wie wir im theoretischen Teil dieser Arbeit bereits gesehen haben, ist Language Anxiety innerhalb des Zweit- oder Fremdsprachgebrauchs sehr häufig (siehe Kapitel 2.1.2). Dies ist besonders wichtig für den Spracherwerb, da Angst und Unsicherheit oft Hindernisse darstellen. Durch die Unterscheidung zwischen Unterricht, bekannten Personen und Fremden kann gezielt ermittelt werden, in welchen Bereichen die Teilnehmenden besonders von dem Projekt profitiert zu haben scheinen. Dies liefert wertvolle Informationen darüber, welche Aspekte des Projekts besonders effektiv waren. Indem diese Fragen gestellt werden, kann festgestellt werden, ob das Projekt nicht nur theoretische Kenntnisse vermittelt, sondern auch praktisch das Selbstbewusstsein der Teilnehmer_innen gestärkt und ihre Fähigkeit verbessert hat, Deutsch in verschiedenen sozialen Situationen anzuwenden.

An diesen Themenblock anschließend folgt eine Frage, die die Gefühlswelt der Lernenden genauer ergründen soll. Ziel der nächsten drei Fragen ist es, die positiven Erfahrungen der Studierenden zu erkunden.

Fragen zum Thema *Erfahrungen und Rückmeldungen zu positiven Erlebnissen*:

- **Wie hast du dich gefühlt, wenn du ein Risiko erfolgreich beendet hast?**

Du kannst so viele Antworten ankreuzen, wie du willst.

☐	fröhlich
☐	glücklich
☐	dankbar
☐	erleichtert
☐	entspannt
☐	selbstbewusst
☐	stolz
☐	mutig
☐	optimistisch
☐	motiviert
☐	sonstiges:

Abbildung 6: Positive Gefühle

Es ist wichtig zu verstehen, wie sich die Studierenden emotional fühlen, wenn sie ein Risiko erfolgreich eingegangen sind. Positive emotionale Reaktionen können ein Indikator sein, dass das Projekt motivierend und gewinnbringend war. Erfolgserlebnisse und die damit verbundenen positiven Gefühle sind essenziell für die Motivation und das Engagement der Teilnehmenden. Die Auswahl von Begriffen wie *fröhlich*, *glücklich* und *stolz* zeigt beispielsweise, wie sehr die Studierenden durch ihre Erfolge bestärkt wurden. Die Auswahl von *selbstbewusst* und *mutig* könnte darauf hindeuten, dass das Eingehen eines Risikos das Vertrauen in das Selbst der Teilnehmer_innen gestärkt hat. Begriffe wie *erleichtert*, *entspannt* und *dankbar* könnten darauf hinweisen, dass das erfolgreiche Absolvieren von Risiken dazu beigetragen hat, dass sich potenzielle Angst oder Stress reduziert und Angespanntheit gelöst hat. Wenn Teilnehmer_innen angeben, sich *motiviert* und *optimistisch* zu fühlen, zeigt dies, dass der Erfolg sie anspornt, weiterzumachen und sich neuen Herausforderungen zu stellen. Dies ist entscheidend für langfristige Lernprozesse und kontinuierliche Verbesserung. Die Möglichkeit, eigene Gefühle vorzuschlagen, erlaubt es den Studierenden, spezifische und möglicherweise unerwartete Emotionen zu äußern. Dies kann wertvolle Einblicke in individuellen Erfahrungen der Teilnehmenden geben. Die Frage wurde in den Fragebogen inkludiert, um die emotionalen Auswirkungen des erfolgreichen Abschlusses eines Risikos zu verstehen und positive Lernerfahrungen zu fördern.

Anschließend folgen zwei offene Fragen. Hier werden die Studierenden gebeten Risiken zu nennen, die ihnen besonders gut gefallen haben und diese Momente genauer zu beschreiben.

- **Welche Risiken (max. drei Risiken) haben dir besonders gut gefallen? Warum?**

Erzähle mir von Risiken, die dir besonders gut gefallen haben und begründe deine Auswahl. Bitte gib auch die Nummer der Risiken an (z.B. Risiko Nr. XY, Nr. XY und Nr. XY)

Risiko Nr. XY hat mir besonders gut gefallen, weil...

- **Hat es einen besonders schönen Moment gegeben, an den du dich erinnern kannst?**

Erzähle mir von einem erfolgreichen Moment.

Die Fragen helfen zu ermitteln, welche Aufgaben bei den Teilnehmer_innen besonders gut angekommen sind. Durch das Hinterfragen, warum den Studierenden bestimmte Aufgaben besonders gut gefallen haben, sollen spezifische Elemente identifiziert werden, die ansprechend und motivierend waren. Das Feedback zu besonders positiven Momenten und bevorzugten Aufgaben liefert wertvolle Informationen zur kontinuierlichen Verbesserung. Es zeigt, welche Aspekte beibehalten oder weiterentwickelt werden sollten. Positive Momente sind entscheidend für die Motivation und das langfristige Engagement der Teilnehmer_innen. Indem solche Momente erkannt und reflektiert werden, kann gezielt daran gearbeitet werden, mehr solcher positiven Erlebnisse zu schaffen. Die Fragen geben Einblick in die Faktoren, die die Teilnehmenden motivieren und begeistern. Dies ist wichtig, um ein lernförderndes Umfeld zu schaffen, das die Studierenden inspiriert und ihre Lernbereitschaft erhöht.

Die nächsten drei Fragen sollen schlussendlich die negativen Erfahrungen der Studierenden verdeutlichen. Den Beginn dieses Themenblocks bildet die Frage rund um negative Gefühle, die beim Eingehen von Risiken aufgetreten sein könnten.

Fragen zum Thema *Erfahrungen und Rückmeldungen zu negativen Erlebnissen*:

- **Wie hast du dich gefühlt, wenn ein Risiko besonders schwierig für dich war?**

Du kannst so viele Antworten ankreuzen, wie du willst.

☐	traurig
☐	unglücklich
☐	nervös
☐	überfordert
☐	angespannt
☐	unsicher
☐	schüchtern
☐	entmutigt
☐	pessimistisch
☐	demotiviert
☐	sonstiges:

Abbildung 7: Negative Gefühle

Diese Frage wurde gestellt, um herauszufinden, welche negativen Gefühle bei besonders schwierigen Risiken am präsentesten waren. Die Antworten *traurig* und *unglücklich* deuten darauf hin, dass die Teilnehmer_innen das Gefühl haben, dass sie versagt haben und gewisse Erwartungen nicht erfüllen konnten. *Entmutigt* und *demotiviert* könnte darauf hindeuten, dass die Studierenden das Gefühl haben könnten, dass ihre Bemühungen nicht zu Erfolgen führen. Dadurch verlieren sie möglicherweise das Interesse und die Motivation mit dem Linguistic Risk-Taking Dokument weiterzuarbeiten. Die Antwort *pessimistisch* zeigt, dass die Teilnehmenden glauben könnten, dass sie das Risiko nicht bewältigen können, was möglicherweise zu einer negativen Einstellung gegenüber dem Projekt führen könnte. *Schüchtern* und *unsicher* deuten darauf hin, dass sie das Gefühl haben könnten, nicht über ausreichenden Sprachfähigkeiten verfügen, um das Risiko erfolgreich zu bewältigen. *Nervös* deutet hingegen auf die Angst bzw. Anxiety der Studierenden potenziell Fehler zu machen hin. *Angespannt* lässt vermuten, dass die Studierenden sich unter Druck gesetzt fühlten und von der Situation gestresst sind. Wenn *überfordert* als Antwort gegeben wurde, könnte das bedeuten, dass das Risiko zu hoch war und die Aufgabe als zu schwierig empfunden wurde. Die Option, eigene Gefühle anzugeben, ermöglicht es den Studierenden, spezifische und möglicherweise überraschende Emotionen auszudrücken. Dies kann wertvolle Einblicke in die individuellen Erfahrungen der Teilnehmenden liefern.

Die Frage soll dabei helfen, die spezifischen emotionalen Reaktionen der Studierenden zu besonders schwierigen Aufgaben zu verstehen, um künftig Unterstützung zu optimieren und die Lernerfahrungen der Studierenden zu verbessern.

➤ **Welche Risiken (max. drei) sind dir besonders schwer gefallen? Warum?**

Erzähle mir von Risiken, die dir besonders schwer gefallen sind und begründe deine Auswahl. Bitte gib auch die Nummer der Risiken an (z.B. Risiko Nr. XY, Nr. XY und Nr. XY)

➤ **Hat es einen besonders frustrierenden Moment gegeben, an den du dich erinnern kannst?**

Erzähle mir von einem besonders frustrierenden Moment.

Die Frage hilft, die emotionalen Reaktionen der Teilnehmenden auf schwierige Aufgaben zu verstehen. Feedback zu den emotionalen Reaktionen auf schwierige Aufgaben kann dabei helfen, die Risiken anzupassen, um sie zugänglicher und weniger entmutigend zu gestalten, ohne dabei den notwendigen Schwierigkeitsgrad zu verringern. Die Erkenntnisse darüber, welche Aufgaben entmutigend oder demotivierend wirken, können genutzt werden, um das Design zukünftiger Aufgaben zu verbessern und die Motivation der Studierenden zu steigern. Die Frage ermöglicht die Identifikation von Stressfaktoren und Unterstützungsbedarf, fördert die Selbstreflexion und trägt zur Verbesserung der aufgelisteten Risiken bei.

Um den Studierenden noch die Chance zu geben, weitere Gedanken loszuwerden und Gefühle oder Feedback zu äußern, folgt am Ende des Fragebogens die folgende Frage:

➤ **Gibt es etwas, das du noch sagen möchtest?**

Was ich noch sagen möchte...

Diese Frage ist wichtig, da den Studierenden die Möglichkeit gegeben wird, sich bei Bedarf zu irgendeinem Anliegen auszusprechen oder abschließende Gedanken, Gefühle oder Ideen loszuwerden. Auch Nicht-Teilnehmer_innen wurde diese Frage gestellt (siehe S.41).

Als Abschluss zum Fragebogen folgt auf der letzten Seite ein Dankeschön an alle Teilnehmer_innen und zur Auflockerung ein kleiner Witz.

Liebe Risikobewältigerin,
Lieber Risikobewältiger,
Danke für deine Teilnahme und deine Risikobereitschaft!
Zum Abschluss noch ein Witz:
"Warum haben die Deutschlernenden die Sprach-Achterbahn genommen? Weil sie sich auf ein linguistisches Risiko eingelassen haben!"
Liebe Grüße,
Linda ☺

Abbildung 8: Witz am Ende des Fragebogens

Zusammenfassung

Die jeweiligen Rubriken des Fragebogens sind demnach gleichmäßig aufgeteilt. Jede Rubrik enthält drei Fragen. Lediglich die Kategorie *Projekt-Feedback* beinhaltet mit insgesamt vier Fragen eine Frage mehr. Die Rubriken des Fragebogens lassen sich überblicksschaffend wie folgt darstellen.

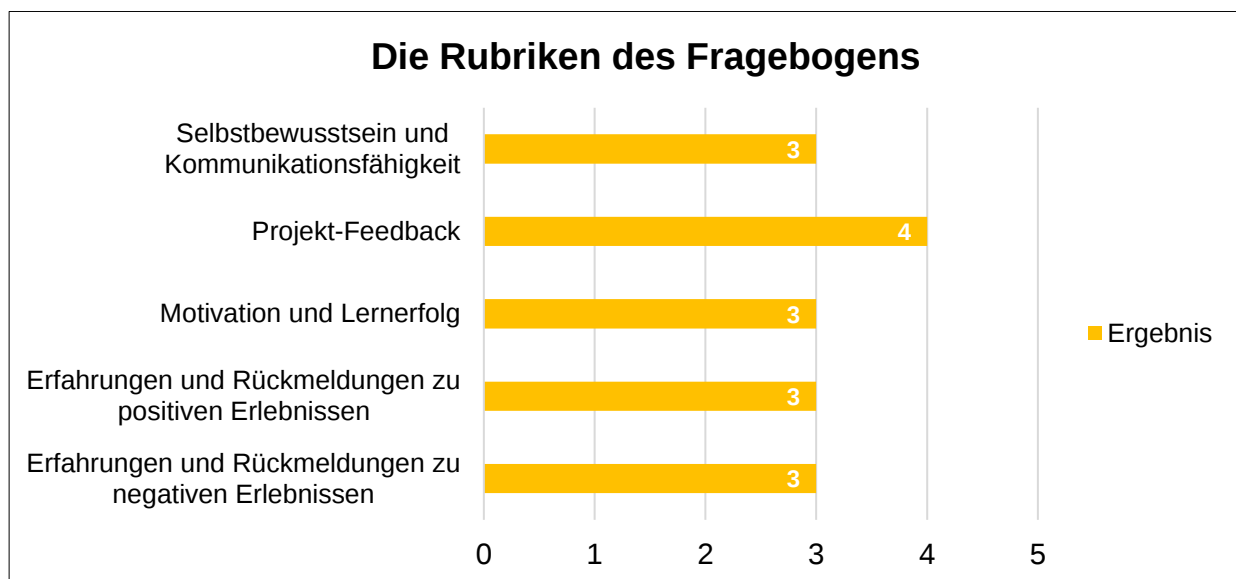


Abbildung 9: Die Rubriken des Fragebogens

4.5 Aufbereitungs- und Auswertungsmethoden

4.5.1 Deskriptive statistische Auswertung

Die quantitativen Daten der geschlossenen Fragen des Fragebogens sowie die der ausgefüllten Risiko-Bögen wurden statistisch ausgewertet. Dabei standen folgende Fragen im Mittelpunkt. Welche Risiken wurden am häufigsten eingegangen? Welche Risiken

wurden am seltensten eingegangen? Welche Fertigkeiten wurden am häufigsten geübt? Für die statistische Auswertung wurde sich für die deskriptive, statistische Auswertung entschieden. Die deskriptive, statistische Auswertung eignet sich besonders gut für die Datenauswertung kleinerer Gruppen, insbesondere wenn es sich um einmalige Daten handelt, und wird häufig verwendet, um die grundlegenden Merkmale von Daten zu beschreiben. Die deskriptive Statistik ermöglicht es, Daten zu beschreiben, zu organisieren und zusammenzufassen. Weiters ermöglicht sie die Auswertung von u.a. Modus, Median, Standardabweichung usw. (Grum & Zydati, 2016, S. 320) Die durch Fragebogen und Risiko-Bogen erhobenen Daten sollen mithilfe von des Tools *Excel* ausgewertet werden.

Um die gewonnenen Daten statistisch auswerten zu können, müssen diese zuvor in eine auswertbare Zahlenform umgeformt werden. (Grum & Zydati, 2016, S. 320) Zu Beginn wurde jedem Risikolevel eine Zahl zugewiesen (3=hoch, 2=mittel, 1=niedrig). Dabei wurde auch jede Wiederholung der eingegangenen Risiken miteinbezogen und als Wert mitgezählt. Risiken bei dem kein Risikolevel angekreuzt wurde, wurden mit 0 kodiert. Hier wird davon ausgegangen, dass die Lerner_innen das Risiko nicht eingegangen sind und dementsprechend keine Einschätzung des Risikolevel vorliegt. Diese Daten werden von der finalen Analyse ausgeschlossen, da es in diesem Projekt lediglich um das Risikoempfinden jener Risiken gehen soll, die tatsächlich eingegangen wurden. Warum gewisse Risiken eventuell von keinem Lernenden eingegangen wurde, weiß man nicht. Dafür gäbe es verschiedenste Gründe, die man durch andere Methoden erfragen hätte können. Innerhalb dieser Arbeit ist dafür jedoch kein Platz.

4.5.2 Ergänzende inhaltliche Analyse

Die qualitativen, erhobenen Daten wie die eigenen Risiko-Ideen der Studierenden und die Antworten der offenen Fragen des Fragebogens sollen ergänzend interpretativ analysiert werden. Typisch für die qualitative Inhaltsanalyse ist die Entwicklung von Kategorien, denen die Daten zugeordnet werden und auf die sich während der Analyse fokussiert wird. (Burwitz-Melzer & Steininger, 2016, S. 258–259) Eine qualitative Inhaltsanalyse erfordert eine umfassende Codierung und Strukturierung, um die Inhalte tiefgehend zu interpretieren. In der vorliegenden Arbeit wird jedoch keine qualitative Inhaltsanalyse durchgeführt, sondern die Antworten werden lediglich als Ergänzungen zu den restlichen Daten interpretiert. Die Begründung für dieses Vorgehen ist, dass die Antworten primär dazu dienen, die restlichen erhobenen Daten zu kontextualisieren und zu ergänzen, anstatt eigenständige, tiefgehende Erkenntnisse zu ermöglichen. Eine vollständige qualitative

Inhaltsanalyse würde den Rahmen der Arbeit sprengen und den Fokus von der Gesamtbetrachtung der Daten hin zu einer detaillierten Interpretation einzelner Textstellen verschieben, was nicht den Zielen dieser Arbeit entspricht.

4.6 Forschungsethik und Gütekriterien

Allgemein lassen sich Gütekriterien in quantitativen und qualitativen Forschungsansätzen unterscheiden. Die vorliegende Arbeit ist im Bereich der quantitativen Forschung einzuordnen und beachtet somit die Gütekriterien der quantitativen Forschung. Bei den Gütekriterien handelt es sich um theoretische Konzepte, die dazu dienen, die Qualität und Aussagekraft empirisch gewonnener Forschungsergebnisse einzuordnen. Die Gütekriterien der quantitativen Forschung umfassen drei Hauptpunkte: *Objektivität*, *Reliabilität* und *Validität*. (Caspari, 2016, S. 16) Diese drei Hauptpunkte sollen im Folgenden kurz näher beleuchtet werden und im Kontext mit dem in dieser Arbeit durchgeführten Forschungsprojekt kritisch reflektiert werden.

Unter Objektivität versteht man „[...] die Unabhängigkeit der Ergebnisse von den Forscher_innen, die die Untersuchung durchgeführt haben“ (Caspari, 2016, S. 16). Das bedeutet, dass die Forschungsergebnisse von unterschiedlichen Betrachter_innen der Ergebnisse gleich gedeutet werden würden. Reliabilität bezieht sich auf die Genauigkeit und Zuverlässigkeit der Forschungsmethoden, sodass bei Wiederholungen unter gleichen Bedingungen identische Ergebnisse erzielt werden könnten. Unter Validität wird schlussendlich die Gültigkeit der Messungen gemeint. Eine Messung ist dann valide, wenn sie das misst, was auch tatsächlich gemessen werden soll. (Caspari, 2016, S. 16–17)

Das Gütekriterium *Objektivität* wird erfüllt, da die Rahmenbedingungen des Projektes so gestaltet sind, dass sie unabhängig von den Forscher_innen, dieselben Ergebnisse liefern würden. Die statistisch ausgewerteten Ergebnisse sind eindeutig und ermöglichen wenig Interpretationsspielraum für andere Forschende. Die Frage um Reliabilität ist hingegen etwas komplizierter. Das Projekt wäre auf jeden Fall in unterschiedlichsten Kontexten wiederholbar. Es ist jedoch zu hinterfragen, ob je wieder dieselben Ergebnisse zum Vorschein kämen, da es sich bei dem Projekt um einen ganz spezifischen Zeitraum und eine ganz spezifische Personengruppe handelt. Mit den verwendeten Materialien ließe sich das Projekt in unterschiedlichen Sprachumgebungen und mit unterschiedlichen Lernenden durchführen. Es stellt sich jedoch die spannende Frage, inwiefern die Ergebnisse in

unterschiedlichen Umgebungen und mit einer unterschiedlichen Personengruppe anders wären.

Am schwierigsten ist die Frage um die Validität, da durchaus die Möglichkeit besteht, dass Studierende die Linguistic Risk-Taking Bögen nicht wahrheitsgemäß ausgefüllt haben. Es gibt leider keinerlei Möglichkeit zu überprüfen, welche Risiken tatsächlich eingegangen wurden und welche nicht. Man muss in diesem Fall auf die Ehrlichkeit der Studierenden vertrauen. Dennoch gibt es auch Zeichen die darauf hindeuten, dass sich die Studierenden tatsächlich umfangreich mit den Linguistik Risk-Taking Bögen auseinandergesetzt haben. So finden sich auf einer Vielzahl der abgegebenen Bögen innerhalb der Risiken-Tabelle und am Rand des Dokumentes Notizen der Studierenden. Ebenso finden sich über einigen Wörtern und Textpassagen chinesische Übersetzungen. Das zeigt, dass sich die Studierenden mit dem Bogen beschäftigt haben und selbstständig sicherstellten den Text auch tatsächlich zu verstehen. Dadurch, dass die Teilnahme am Projekt völlig freiwillig war und eine Nicht-Teilnahme keinerlei negativer Konsequenzen mit sich bringen würde, wird darauf vertraut, dass sowohl der Linguistik Risk-Taking Bogen als auch der Fragebogen wahrheitsgemäß ausgefüllt und beantwortet wurde (siehe Anhang 3, S. 105–115).

5. Ergebnisse und Analyse

In diesem Kapitel werden die gewonnenen Forschungsergebnisse dargestellt. Gemäß den zwei verschiedenen Datensets, werden zunächst die Ergebnisse der Linguistic Risk-Taking Bögen präsentiert und analysiert und anschließend die Ergebnisse des Fragebogens.

5.1 Ergebnisse der abgegebenen Linguistic Risk-Taking Bögen

5.1.1 Überblick über die Projekt-Teilnahme

Die zentralen Fragen dieser Arbeit richten sich einerseits nach den eingegangenen Risiken der Studierenden und andererseits dem Feedback des Projektes seitens der Studierenden. Im 2. Jahrgang hatten 42 Studierende die Möglichkeit, am Projekt teilzunehmen und im 4. Jahrgang hatten 60 Studierende die Möglichkeit. Im Endeffekt haben insgesamt 42 Studierende am freiwilligen Linguistic Risk-Taking Projekt teilgenommen. Aus dem 2. Jahrgang waren es 20 Studierende und aus dem 4. Jahrgang waren es 22 Studierende. Prozentual beträgt die Teilnahme am Projekt im 4. Jahrgang bei 36,67 Prozent und im 2. Jahrgang bei 47,62 Prozent. Die Teilnahme war demnach im 2. Jahrgang etwas höher als im 4. Jahrgang. Hier könnte man spekulieren, dass die Studierenden des 4. Jahrganges kurz vor Studienabschluss standen und eventuell bereits weniger motiviert waren oder sich aufgrund von Prüfungsstress etc. weniger Zeit für die Risiken nehmen konnten. Außerdem ist es sehr interessant zu sehen, dass die Teilnahme im 2. Jahrgang mit der Personengruppe mit niedriger Niveaustufe höher ist, da für diese Studierende das Risiko sprachlich Fehler zu begehen höher ist als bei jenen Studierenden mit höherer Niveaustufe. Möglicherweise war die Motivation bei den Studierenden des 2. Jahrgangs höher. Nichtsdestotrotz ist die Teilnahme in beiden Jahrgängen sehr zufriedenstellend, wenn man bedenkt, dass die Teilnahme am Projekt völlig freiwillig war und eine Nicht-Teilnahme keinerlei negative Konsequenzen für den Studienverlauf der Studierenden bedeutet.

5.1.2 Ergebnisse der eingegangenen Risiken

Das Linguistic Risk-Taking Projekt wurde in einem Zeitraum von zwei Monaten durchgeführt. Insgesamt gab es eine Liste mit 56 Risiken, die von den Studierenden eingegangen werden konnte. Zusätzlich hatten die Studierenden die Chance eigene Risiken vorzuschlagen und auf ihrem Linguistic Risk-Taking Bogen zu notieren. In den 56 vorgeschlagenen Risiken sind alle Fertigkeiten vertreten. 14 Risiken zur Fertigkeit Hören, 14 fürs Lesen, 7 zum Schreiben und 9 zum Sprechen. Die restlichen 12 Risiken werden unter

dem Unterpunkt *Interaktion* zusammengefasst und umfasst jene Risiken, wo weitere Leute involviert sind und bei denen das Sprechen und Hören gemeinsam gefordert sind.

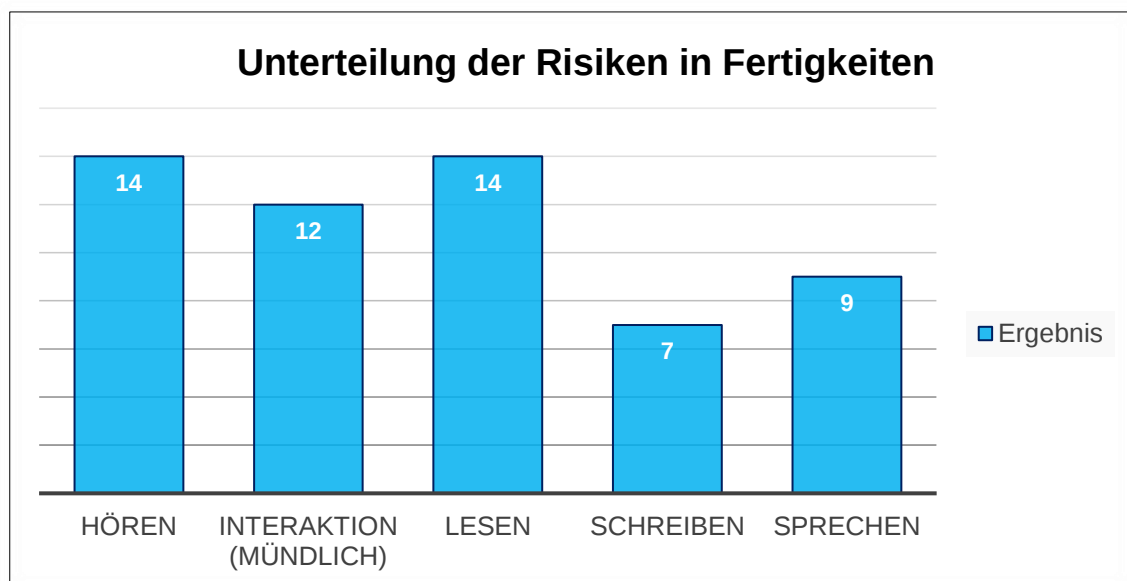


Abbildung 10: Überblick der Fertigkeiten der 56 Risiken

Die Studierenden hatten völlig freie Hand bei der Entscheidung ob, welche und wie oft sie Risiken eingehen möchten. Nach der Auswertung der Daten zeigt sich, dass insgesamt 2787 Risiken von allen teilgenommenen Studierenden eingegangen wurden.

Fertigkeit	Summe der eingegangenen Risiken
Hören	773
Lesen	719
Sprechen	475
Interaktion (mündlich)	453
Schreiben	367
Summe	2787

Tabelle 1: Überblick der geübten Fertigkeiten

Wie die Tabelle veranschaulicht, wurde die Fertigkeit *Hören* mit insgesamt 773 eingegangenen Risiken am häufigsten geübt. Auf Platz zwei findet sich die Fertigkeit *Lesen*. Mit etwas Abstand findet sich die Fertigkeit *Sprechen* dicht gefolgt von Risiken, bei denen *Interaktion* stattgefunden hat. Am wenigsten wurde das Schreiben von den Studierenden innerhalb des Projektes geübt. Diese Ergebnisse lassen sich aus mehreren Perspektiven interpretieren. Hören wird von Sprachlerner_innen oft als weniger risikoreich

empfundene, da es keine direkte Produktion der Lerner_innen erfordert und mögliche Fehler somit keine unmittelbaren Konsequenzen nach sich ziehen. Dennoch ist es überraschend, dass am häufigsten Risiken gewählt wurden, die die Hörfähigkeit fordert. Im Sprachunterricht wird immer stark versucht, die Lerner_innen zum Sprechen und Interagieren zu bekommen. Dass diese Fertigkeiten hinter Hören und Lesen zurückbleiben, könnte darauf hinweisen, dass Lernende sich eher auf vorbereitende oder individuell kontrollierbare Risiken und Fertigkeiten konzentrierten. Schreiben bietet Zeit zum Überlegen und Bearbeiten, sodass es weniger unmittelbaren Druck gibt. Es ist jedoch überraschend, dass Schreiben die am wenigsten riskierte Sprachfertigkeit ist. Das könnte auf eine geringere Relevanz im alltäglichen Fremdsprachgebrauch oder eine höhere mentale Hürde (z. B. Grammatikangst) hindeuten. Lesen ist vergleichbar mit Hören, da es weniger Interaktion erfordert. Dennoch überrascht die höhere Beliebtheit im Vergleich zu Sprechen und der Interaktion, da diese normalerweise für Lernende spannender sind. Die Ergebnisse zeigen, dass Lernende häufig Fertigkeiten wählen, bei denen sie keine direkte Sprachproduktion leisten müssen (Hören und Lesen), was möglicherweise auf Angst vor Fehlern oder den Wunsch nach Kontrolle zurückzuführen ist. Ebenso interessant ist, dass kein Unterschied bei den zwei Jahrgängen wahrgenommen werden konnte. Sowohl im 2. als auch im 4. Jahrgang ist die Beliebtheit der Fertigkeiten in derselben Reihenfolge wie in Tabelle 1 dargestellt. Die Ergebnisse bieten wichtige Einblicke in das Risikoverhalten der Lerner_innen. Es zeigt, dass in der Zukunft vermehrt der Fokus im Unterricht auf der Überwindung gegenüber dem Sprechen, der Interaktion und dem Schreiben gesetzt werden sollte.

Von den 56 aufgelisteten Risiken waren lediglich 8 Risiken im Universitätskontext einzugehen. Bei den restlichen 48 Risiken handelt es sich um Situationen, die in der Freizeit und außerhalb des Klassenraums eingegangen werden konnten. Trotz dieser großen Differenz an aufgelisteten Risiken innerhalb und außerhalb des Universitätskontextes wurden insgesamt 412 Mal Risiken innerhalb des Universitätskontextes eingegangen. Das sind rund 14,78 Prozent aller eingegangenen Risiken. Dieses Ergebnis deutet darauf hin, dass die 8 Risiken weder überdurchschnittlich stark noch unterdurchschnittlich stark riskiert wurden. Die Werte liegen im Rahmen des Erwarteten. Um eine der forschungsleitenden Fragen zu beantworten, lässt sich sagen, dass die Studierenden durchaus dazu bereit waren, sich in ihrer Freizeit mit der Zielsprache zu beschäftigen und Risiken außerhalb des Komforts des Klassenzimmers zu bewältigen. Es wurden insgesamt 2375

Risiken und somit 85,22 Prozent aller eingegangenen Risiken außerhalb des Unterrichts- und Universitätskontextes von den Studierenden riskiert.

5.1.3 Welche Risiken wurden von den Lernenden besonders oft eingegangen?

Im nächsten Schritt werden die häufigsten und die wenigsten häufig riskierten Risiken betrachtet. Als Vorreiter aller Risiken hat sich das Risiko Nr. 27 *Ich habe mir ein YouTube-Video auf Deutsch angesehen* bewährt, welches mit einem Endwert von 88 am häufigsten von allen Risiken eingegangen wurde. Das könnte einerseits daran liegen, dass YouTube ein sehr beliebtes Medium und bei den Studierenden in Verwendung ist, und andererseits auch daran, dass dieses Risiko keine eigene Sprachproduktion erfordert und das Risiko lediglich darin besteht, das Gehörte nicht zu verstehen und keinerlei weitere negative Konsequenzen mit sich bringt.

Das zweithäufigste Risiko ist Risiko Nr. 8 *Ich habe eine Textnachricht (LINE, WhatsApp etc.) auf Deutsch geschrieben*, welches insgesamt 84 mal eingegangen wurde. Die Beliebtheit dieses Risikos könnte damit verbunden sein, dass die Studierenden hier viel Kontrolle über den die Textempfänger_in haben und somit selbständig steuern können, wie riskant das Senden der Nachricht ist. Entscheidet man sich eine Nachricht an die beste Freundin zu schreiben, die von dem Linguistic Risk-Taking Projekt weiß und eventuell im selben Boot sitzt und über den Stand meiner Sprachkenntnisse Bescheid weiß, ist dies bestimmt weniger riskant als eine Textnachricht an eine Lehrperson oder eine L1-Sprecher_in zu versenden. Hier wäre es sehr interessant zu wissen, an wen die Lernenden die Nachricht tatsächlich geschrieben haben.

Auf Platz drei findet sich Risiko Nr. 3 *Ich habe ein neues Vokabel gelernt und außerhalb des Unterrichts verwendet*, das 82 Mal riskiert wurde. Das Lernen eines neuen Vokabel an sich ist sehr sicher. Das Lernen birgt kaum Risiken, da es ein privater Prozess ist. Lernende können im eigenen Tempo lernen und üben und sich auf den Einsatz vorbereiten. Wenn das neue Vokabel in einer entspannten Umgebung verwendet wird z. B. unter Freund_innen, ist das Risiko minimal, hängt aber auch von der Selbstsicherheit der Lernenden ab.

Am vierthäufigsten wurde Risiko Nr. 9 *Ich habe einen deutschsprachigen Zeitungsartikel gelesen* mit 79 Durchgängen riskiert. Das Risiko beim Lesen eines Zeitungsartikels in einer Fremdsprache ist minimal, da es keine direkte Interaktion oder öffentliche Bewertung mit sich bringt. Die größten Herausforderungen liegen im Verständnis des Textes

und der Bewältigung von unbekannten Vokabeln und Satzstrukturen. Weiters könnten sie sich Sorgen machen, wichtige Informationen falsch zu interpretieren, was eventuell zu Unsicherheit führen könnte. Nichtsdestotrotz überwiegt der Lernerfolg für die Studierenden anscheinend dem potenziellen Risiko.

Auf Platz 5 findet sich Risiko Nr. 1 *Ich habe im Unterricht aufgezeigt und eine Frage auf Deutsch gestellt*, welches insgesamt 76 Mal riskiert wurde. Dieses Ergebnis überrascht nicht, da der Sprachunterricht es ideal erlaubt, dieses Risiko einzugehen. Das Risiko ist eher minimal, da das Klassenzimmers im Idealfall einen sicheren Rahmen bietet, sich sprachlich auszuprobieren. Eine Bewertung ist lediglich seitens der Lehrperson zu erwarten, die jedoch mit einer guten Fehlerkultur keine Scham oder Unsicherheit bei den Lernenden auslöst. Nichtsdestotrotz erfordert auch dieses Risiko Selbstbewusstsein.

5.1.4 Welche Risiken wurden besonders selten eingegangen?

Die Risiken, die hingehen am seltensten eingegangen wurden sind Risiko Nr. 38 *Ich habe das internationale online Deutsch-Café besucht (Termine: 29.11.23, 20.12.23; Link: <https://deutsch-cafe.de/>)*, welches lediglich 19 Mal riskiert wurde. Dieses Ergebnis ist nicht überraschend, da dieses Risiko an nur zwei expliziten Terminen riskiert werden konnte und die Wahrscheinlichkeit, dass viele Studierende genau dann Zeit haben und risikobereit genug wären, sich in eine unbekannte und stark interaktive Situation zu begeben, doch relativ gering ist. Umso beeindruckender ist es, dass dieses Risiko dennoch ganze 19 Mal eingegangen wurde.

Am zweitseltensten wurde Risiko Nr. 40 *Ich habe auf Discord mit einer Person aus Österreich auf Deutsch gesprochen* mit ebenso 19 Ausführungen riskiert. Auf Platz 3 findest du das Risiko Nr. 41 *Ich habe auf Discord mit einer Person aus der Schweiz auf Deutsch gesprochen*, welches insgesamt 22 Mal riskiert wurde. Am vierwenigsten wurde Risiko Nr. 39 *Ich habe auf Discord mit einer Person aus Deutschland auf Deutsch gesprochen* mit 24 Ausführungen eingegangen. Die Platzierung dieser drei Risiken innerhalb der Rangliste der am seltensten riskierten Risiken ist besonders spannend, da es sehr eindeutig zeigt, wie hoch die Hemmschwelle bei Risiken mit Interaktion ist. Diese Risiken sind insofern besonders riskant, da die Studierenden nur wenig Kontrolle über die Situation haben wie z.B. Gesprächspartner_in, Sprechgeschwindigkeit und Sprechweise (Dialekt, Akzent, Register etc.) des Gegenübers. Das Ergebnis zeigt auch, dass die Studierenden eher dazu bereit waren, mit einer Person aus Deutschland zu sprechen als mit einer Person aus Österreich oder der Schweiz. Dies kann darauf hindeuten, dass die Studierenden

Österreich und Schweiz eher mit Dialektsprecher_innen verbinden als Deutschland und somit mit einem höheren Risiko versehen. Aus einer anderen Perspektive könnte man auch überlegen, ob die Studierenden eventuell wenig Erfahrung mit dem Onlinedienst *Discord* haben und deshalb diese spezifischen Risiken nicht eingegangen sind.

Auf Platz 5 findet sich schließlich mit 28 Ausführungen das Risiko Nr. 51 *Ich habe ein TikTok-Video auf Deutsch kommentiert*. Dieses Ergebnis könnte damit verbunden sein, dass das Kommentieren eines TikTok-Videos in einer Fremdsprache sowohl sprachliche Fertigkeiten wie das Wissen um Grammatik und Wortschatz, als auch mit Selbstbewusstsein verbunden ist, da das Kommentieren in einem öffentlichen Raum stattfindet und somit von Fremden Personen gelesen und bewertet werden kann. Dieses Risiko bietet jedoch eine gute Gelegenheit, sich in einer realen Kommunikationssituation zu üben und direktes Feedback von L1-Sprecher_innen zu erhalten und das Selbstbewusstsein zu trainieren und stärken.

5.1.5 Welche Risiken wurden mit dem höchsten Risikolevel bewertet?

Im folgenden Kapitel muss beachtet werden, dass die addierten Angaben der Risikolevel in Relation dazu stehen, wie häufig ein Risiko tatsächlich riskiert wurde. Eine Rangliste der Risiken mit den höchsten Risikolevel, die nicht die Häufigkeit der tatsächlich eingegangenen Risiken berücksichtigt, könnte ein verzerrtes Bild liefern. Nur durch die Relation zwischen Bewertungen und Teilnahmehäufigkeit wird ersichtlich, ob ein Risiko tatsächlich als riskant empfunden wird oder ob es nur in einer kleinen Gruppe hohe Bewertungen erhalten hat. Im folgenden Teil werden zuerst die absoluten Zahlen interpretiert. Das heißt, es werden jene Risiken aufgelistet, welche insgesamt die höchste Summe an Risikolevel generiert haben.

Wenn man die Summe aller Bewertungen der Risikolevel von jenen Risiken, welche die Studierenden eingegangen sind, betrachtet, zeigt sich, dass Risiko Nr. 9 *Ich habe einen deutschsprachigen Zeitungsartikel gelesen* mit einem absoluten Wert von 176 am höchsten eingestuft wurde.

Dicht gefolgt mit einem Wert von 168 wurde das Risiko Nr. 27 *Ich habe mir ein YouTube-Video auf Deutsch angesehen*, mit der zweithöchsten Risikolevel-Summe versehen. Das ist sehr interessant, da dieser Wert deutlich zeigt, dass auch Situationen, in denen die Studierenden nur auf sich alleine gestellt sind und es niemanden sonst gibt, der in dieser Situation die eigenen Sprachkenntnisse bewerten kann, ein gewisses Risiko wahrgenommen haben.

Auf Platz drei folgt Risiko Nr. 10 *Ich habe ein deutschsprachiges Buch gelesen* mit 139 Punkten. Es gilt zu beachten, dass der Umfang der Risiken variiert. So wäre es nur logisch, wenn das Risiko ein deutschsprachiges Buch zu lesen höher eingestuft wird als das Lesen eines deutschsprachigen Zeitungsartikel. Dass die absolute Summe der Risikolevel für das Lesen eines deutschen Zeitungsartikel hier jedoch höher ist, spricht lediglich dafür, dass dieses Risiko öfter eingegangen wurde, da das Risiko des Lesens eines ganzen deutschsprachigen Buches allgemein als höher oder vielleicht sogar zu hoch von den Studierenden wahrgenommen wird.

Als nächsthöchstes Risiko hat sich das Risiko Nr. 6 *Ich habe in meiner Freizeit mit einer Freundin oder einem Freund Deutsch gesprochen* mit 133 Punkten bewährt. Das ist insofern überraschend, da man denkt, dass gerade der Austausch mit einer vertrauten Person als wenig risikohaft eingeschätzt werden würde.

Ebenso mit einem Wert von 133 besticht das Risiko Nr. 21 *Ich habe einen Film auf Deutsch mit deutschen Untertiteln geschaut*. Dieser Wert ist nicht überraschend, da sich die Studierenden in diesem Fall völlig auf ihre Fremdsprachenkenntnisse verlassen müssen, um dem Film folgen zu können. Sowohl ihr Hörverstehen, als auch ihr Leseverständnis kann in dieser Situation gefordert werden.

Im nächsten Schritt werden die Risiken und deren Einstufungen der Risikolevel in Relation mit den tatsächlichen Durchführungen betrachtet. Mit einem Mittelwert von 2,47 und 19 Durchführungen findet sich Risiko Nr. 40 *Ich habe auf Discord mit einer Person aus Österreich auf Deutsch gesprochen*. Am zweitriskantesten war das Risiko Nr. 22 *Ich habe einen Film auf Deutsch ohne Untertiteln geschaut* mit einem Mittelwert von 2,38 und 50 Durchführungen. Auf Platz drei befindet sich Risiko Nr. 53 *Ich habe 24 Stunden lang nur Deutsch gesprochen* mit einem Durchschnittswert von 2,35 und 31 Durchführungen. Am nächstriskantesten wurde Risiko Nr. 41 *Ich habe auf Discord mit einer Person aus der Schweiz auf Deutsch gesprochen* mit einem Wert von 2,31 und 22 Durchführungen eingestuft. Auf Platz fünf findet sich schließlich Risiko Nr. 12 *Ich habe einen Bankomaten (=Geldautomat) auf Deutsch verwendet* mit einem durchschnittlichen Wert von 2,3 und 36 Risikobeschreibungen.

5.1.6 Welche Risiken wurden mit dem niedrigsten Risikolevel bewertet?

Auch in diesem Kapitel werden zunächst die absoluten Zahlen betrachtet. Im Anschluss wird der Mittelwert berechnet und die Angaben der Risikolevel in Relation mit den

tatsächlichen Durchführungen interpretiert. Die Risiken mit den niedrigsten Risikolevel Bewertungen sind auf Platz 1 mit einem Wert von 43 Risiko Nr. 38 *Ich habe das internationale online Deutsch-Café besucht (Termine: 29.11.23, 20.12.23; Link: <https://deutsch-cafe.de/>).* Dieses Ergebnis überrascht nicht, da es sich bei diesem Risiko auch um das am seltensten riskierte Risiko mit lediglich 19 Ausführungen handelt. Auf Platz zwei findet sich das Risiko Nr. 33 *Ich habe das German Soul Kaohsiung 德意所 Restaurant besucht und mein Essen auf Deutsch bestellt,* mit der absoluten Zahl 45 an Risikolevel. Den dritthöchsten Wert hat Risiko Nr. 40 *Ich habe auf Discord mit einer Person aus Österreich auf Deutsch gesprochen* mit einem Wert von 47 generiert. Auf Platz vier findet sich wenig überraschend das Risiko Nr. 41 *Ich habe auf Discord mit einer Person aus der Schweiz auf Deutsch gesprochen* mit einem Wert von 51. Mit dem fünftniedrigsten Wert 53 wurde das Risiko Nr. 39 *Ich habe auf Discord mit einer Person aus Deutschland auf Deutsch gesprochen* eingestuft.

Wie sich deutlich erkennen lässt, deckt sich dieses Ergebnis mit dem in Kapitel 5.1.4 angeführten Risiken, die am seltensten von den Studierenden riskiert wurden. Ebenso sind die Ergebnisse beinahe deckungsgleich mit den Ergebnissen der durchschnittlich als riskantesten wahrgenommenen Risiken im vorherigen Kapitel. Daraus lässt sich schließen, dass jene Risiken, die als besonders riskant eingestuft wurden, am seltensten riskiert wurden. Die Hemmschwelle bei diesen Risiken war am höchsten und sie wurden am seltensten durchgeführt.

Umso spannender sind nun auch die Ergebnisse der Durchschnittswerte mit den niedrigsten Wert der Risikolevel. Hier wurden die Zahlen in Relation mit den tatsächlichen Durchführungen gesetzt. Am risikolosesten wurde Risiko Nr. 36 *Ich habe ein (Online-) Wörterbuch oder eine andere Ressource genutzt, um zehn neue deutsche Wörter nachzuschlagen* mit einem Durchschnittswert von 1,43 bei 74 Durchführungen wahrgenommen. Auf Platz 2 findet sich Risiko Nr. 43 *Ich habe mir fünf deutschsprachige Lieder angehört* mit einem Wert von 1,44 bei 69 Durchführungen. Als nächstes wurde Risiko Nr. 30 *Ich habe eine deutsche Redewendung gelernt und außerhalb des Unterrichts verwendet* als sehr risikolos eingestuft mit einem Durchschnittswert von 1,47 bei 53 Durchführungen. Auf Platz 4 folgt Risiko Nr. 3 *Ich habe ein neues Vokabel gelernt und außerhalb des Unterrichts verwendet* mit einem Wert von 1,56 bei 82 Durchführungen. Schlussendlich wurde ebenso als sehr risikoarm Risiko Nr. 8 *Ich habe eine Textnachricht (LINE, WhatsApp etc.) auf Deutsch geschrieben* mit einem durchschnittlichen Wert von 1,57 bei 84 Durchführungen.

Diese Ergebnisse zeigen deutlich auf, dass Risiken mit geringen sozialen und sprachlichen Hürden mit niedrigem Risikolevel bewertet wurden. Das Nachschlagen neuer Wörter findet privat statt. Dabei herrscht keine direkte Interaktion oder Bewertung durch andere vor, was die Situation allgemein sehr risikoarm macht. Lernende können das Risiko in ihrem eigenen Tempo und ohne Druck durchführen. Das Hören von Liedern ist eine passive Tätigkeit, die keinen Zwang zur Sprachproduktion oder Interaktion mit anderen erfordert. Es ist angenehm und kann unabhängig von Sprachkenntnissen genossen werden. Lernende könnten es sogar als unterhaltsame und entspannte Möglichkeit wahrnehmen, ihre Sprachkenntnisse zu erweitern. Es lässt sich auch argumentieren, dass Lieder und Musik oft fern aller Sprachkenntnisse genossen werden können und somit als risikolos von den Studierenden eingestuft wurden. Redewendungen sind oft einfache, feste Ausdrücke, die ohne große grammatikalische Hürden verwendet werden können. Ihre Anwendung in alltäglichen Situationen könnte als wenig riskant empfunden werden, da sie kein komplexes Nachdenken erfordern. Zudem können sie in ungezwungenen Gesprächen eingesetzt werden, was den Druck stark reduziert. Die Verwendung eines einzelnen neuen Vokabel ist eine eher überschaubare Herausforderung, da sie keine umfangreiche Sprachproduktion erfordert. Lernende können das Vokabel gezielt in passenden Kontexten einsetzen. Textnachrichten bieten Lernenden die Möglichkeit, ihre Gedanken ohne Zeitdruck zu formulieren und Fehler zu korrigieren, bevor sie die Nachricht senden. Da die Kommunikation schriftlich und häufig mit vertrauten Personen wie z.B. Freund_innen oder Studienkolleg_innen erfolgt, reduziert sich der soziale Druck erheblich. Zudem wird diese Form der Kommunikation oft als informell wahrgenommen, wodurch Fehler oder Unsicherheiten als weniger tragisch wahrgenommen werden.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die aufgezählten Risiken gemeinsam haben, dass sie größtenteils individuell und nicht öffentlich stattfinden, was die Wahrnehmung des Risikolevel stark reduziert. Zudem bieten sie schnelle Erfolgserlebnisse, die den Lernenden Sicherheit bieten und potenzielle Fehler oft nicht zu sehr ins Gewicht fallen.

5.1.7 Selbstvorgeschlagene Risiken der Studierenden

Die Studierenden hatten zudem die Möglichkeit eigene Risiken vorzuschlagen und einzugehen. Im folgenden Kapitel werden die interessantesten Risiken aufgezählt und interpretiert. Wie sich gezeigt hat, haben sie vielfältige kreative Risiken vorgeschlagen, die oft auf authentischen, realen Situationen basieren. Beispielsweise ist eine Person das Risiko *Ich habe einen Film auf Japanisch mit deutschen Untertiteln geschaut* eingegangen. Das

zeigt, dass sich die Lernenden dazu bereit sind, sich auf interkulturelle bzw. mehrsprachige Sprachsituationen einzulassen, in denen mehrere ihrer fremdsprachlichen Kenntnisse gefordert werden. Das Risiko *Ein Japanisch Kurs auf Deutsch nehmen* ist ein besonders interessantes Risiko. Das Lernen einer weiteren Sprache auf Deutsch ist ein besonders spannend, da es mehrere Sprachkompetenzen kombiniert. Das hoch angekreuzte Risikolevel zeigt, dass diese Aufgabe als herausfordernd empfunden wurde. Dies könnte besonders daran liegen, dass sie sowohl den aktiven als auch den passiven Sprachgebrauch fordert. Ein weiteres Risiko, das aufgelistet wurde, ist *Ich habe ein Tagebuch auf Deutsch geführt*. Das Schreiben eines Tagebuchs ist eine individuelle Aktivität, die Zeit zum Nachdenken und Reflektieren bietet. Das Risiko wurde mit M (mittel) bewertet. Es fordert grammatikalische Sicherheit und Wortschatzwissen, was die moderate Bewertung erklärt. Das Risiko *Ich habe die App „slowly“ verwendet und Brief mit Deutschen ausgetauscht* erfordert detaillierte schriftliche Ausdrucksfähigkeiten und interkulturelle Kommunikation. Der Risikowert H (hoch) spiegelt die Herausforderung deutlich wieder. Das Risiko *Ich habe bei einem Tabu-Spiel nur auf Deutsch die Wörter beschrieben* wurde ebenso mit hoch bewertet. Die Schwierigkeit, Tabu in einer Fremdsprache zu spielen, liegt besonders darin, dass man oft nicht über das gesamte Vokabular verfügt, um bestimmte Begriffe zu erklären. Zusätzlich kann es schwierig sein, schnell zu denken und dabei die Sprachregeln korrekt anzuwenden, ohne sich in der Übersetzung zu verlieren. Das Risiko *Ich habe meine Telefonnummer auf Deutsch gegeben* spiegelt eine praktische Alltagserfahrung wider, bei der sprachliche Unsicherheiten überwunden wurden. *Ich habe ein Theater auf Deutsch gespielt* und *Ich habe an einem österreichischen Theaterstück teilgenommen* kombiniert eine kulturelle Komponente mit sprachlicher Leistung. Diese Risiken wurden ebenfalls als hoch empfunden. Das könnte daran liegen, dass die Aktivität einen hohen sozialen und sprachlichen Einsatz erforderte. Besonders spannend ist das Risiko *Ich habe einen Freund Deutsch beigebracht*, da es die Lernenden in eine Lehrende-Rolle versetzt, was anspruchsvoll, aber auch motivierend sein kann.

Die selbstvorgeschlagenen Risiken zeigen, dass die Studierenden versuchen, ihre Sprachkenntnisse in persönlichen und kulturellen Kontexten anzuwenden und weiterzuentwickeln. Die Auswahl der Risiken zeigt eine beeindruckende Bandbreite an Aktivitäten, die sowohl alltägliche als auch kreative und interkulturelle Aspekte des Sprachlernens abdecken. Viele Risiken spiegeln den Wunsch wider, die Sprache in realen Situationen anzuwenden, sei es durch soziale Interaktionen wie das Geben der Telefonnummer, das

Sprechen im Restaurant oder das Plaudern mit Tandempartnern. Gleichzeitig legen einige Risiken, wie das Schreiben eines Tagebuchs oder eines Briefes, den Fokus auf individuelle Reflexion und sprachliche Präzision. Besonders interessant ist der Einbezug von kulturellen und multimodalen Elementen, etwa das Schauen von Filmen mit Untertiteln, das Spielen eines Theaterstücks oder das Anhören von Liedern, was zeigt, dass die Lernenden versuchen, die Sprache mit ihren persönlichen Interessen zu verbinden. Insgesamt offenbart die Vielfalt der vorgeschlagenen Risiken eine Mischung aus sozialem Mut, kreativem Ausdruck und pragmatischem Nutzen, die den Lernprozess nicht nur effektiver, sondern auch lebensnah und unterhaltsam gestalten.

5.2 Ergebnisse des Fragebogens

5.2.1 Projekt-Teilnahme

Durch identifizierende Faktoren zeigt sich, dass von den 42 Studierenden, welche ihren Linguistik Risk-Taking Bogen abgegeben haben, 29 Studierende auch den an das Projekt anschließenden Fragebogen ausgefüllt haben. Die übrigen 11 Personen haben den Fragebogen nicht ausgefüllt. Zusätzlich zu den 29 Studierenden die sowohl den Linguistic Risk-Taking Bogen abgegeben haben als auch den Fragebogen beantwortet haben, haben 11 weitere Studierenden den Fragebogen ausgefüllt und darin mitgeteilt am Projekt teilgenommen zu haben, ohne dass diese Studierenden auch ihren Linguistic Risk-Taking Bogen abgegeben haben. Warum diese Studierenden ihren Bogen nicht abgegeben haben, lässt sich nicht klar sagen. Es gibt verschiedene mögliche Gründe, warum manche Lerner_innen zwar am Fragebogen teilgenommen haben, jedoch ihren Bogen nicht abgegeben haben. Möglicherweise hatten diese Studierenden Zeitprobleme oder wurden durch andere Verpflichtungen abgelenkt, sodass sie die Abgabe vergessen haben. Ein weiterer Grund könnte Unsicherheit oder Angst vor Fehlern gewesen sein. Möglicherweise wollten manche Lernende bewusst keinen Einblick in ihre absolvierten Risiken geben oder hatten das Gefühl, zu wenige Risiken eingegangen zu sein. Schlussendlich könnte es auch an einem Verlust an Motivation oder mangelndem Interesse liegen. Weiters haben 12 Studierende am Fragebogen teilgenommen, die nicht am Projekt teilgenommen haben.

5.2.2 Projekt-Feedback

Die erste Rubrik die durch den Fragebogen erfragt wurde, betrifft der allgemeinen Einstellung zum Projekt. Dafür hat es drei geschlossene Fragen zum Beantworten gegeben

und eine offene Frage. Die geschlossenen Fragen konnten im Fragebogen nicht unbeantwortet bleiben, wohingegen die offenen Fragen übersprungen werden konnten.

Das Projekt hat mir Spaß gemacht.	
stimme zu	19
stimme eher zu	20
stimme eher nicht zu	1
stimme nicht zu	0
Summe	40

Tabelle 2: Antworten Frage 2

Wie die Tabelle veranschaulicht, stimmt der Großteil der Studierenden zu und eher zu, bei der Frage um den Spaßfaktor hinsichtlich des Projekts. Die überwältigende Zustimmung deutet darauf hin, dass das Projekt insgesamt als positiv wahrgenommen wurde. Es hat offenbar Punkte enthalten, die den Teilnehmenden gefallen und möglicherweise motiviert haben. Spaß an einem Projekt korreliert oft mit einem gewissen Maß an Motivation und Engagement. Die positive Rückmeldung könnte darauf hinweisen, dass die Teilnehmenden dazu bereit waren, sich aktiv miteinzubringen. Weiters wäre es vorteilhaft herauszufinden, welche Aspekte als besonders positiv wahrgenommen wurden, um diese für künftige Projekte zu berücksichtigen. Allerdings muss beachtet werden, dass die Aussage *Das Projekt hat mir Spaß gemacht* keine Rückschlüsse auf andere Aspekte wie Motivation, Selbstbewusstsein und Lernerfolg gibt. Deshalb ist es besonders sinnvoll, dass im Fragebogen noch weitere Faktoren untersucht wurden, um ein umfassenderes Bild des Projekterfolgs zu erhalten.

Dieses Projekt hat mir neue Möglichkeiten gezeigt, um Deutsch zu üben.	
stimme zu	25
stimme eher zu	12
stimme eher nicht zu	3
stimme nicht zu	0
Summe	40

Tabelle 3: Antworten Frage 3

Diese Frage ist essentiell für den Sinn des Projektes. Als allumfassendes Ziel galt, den Lerner_innen Wege und Möglichkeiten aufzuzeigen, um in der Zielsprache auch

außerhalb des Klassenzimmers zu handeln. Das Ergebnis von 25 Personen, die dieser Aussage zustimmen, ist somit ein voller Erfolg. Zwölf weitere Personen stimmen eher zu, was weiters auf ein super Ergebnis hindeutet. Lediglich 3 Personen stimmen der Aussage eher nicht zu, was einem Prozentsatz von 7,5 Prozent bedeutet. Das bedeutet, dass ganze 92,5 % der Aussage zustimmen bzw. eher zustimmen. Diese Mehrheit weist darauf hin, dass das Projekt erfolgreich war, um neue Wege für das Deutschlernen aufzuzeigen. Das Projekt scheint somit den Studierenden konkrete und umsetzbare Übungsmöglichkeiten vermittelt zu haben. Das Ergebnis zeigt, dass das Projekt für die Mehrheit der Teilnehmenden einen deutlichen Mehrwert gebracht hat. Dennoch wäre es auch sinnvoll, qualitatives Feedback einzuholen, um besser verstehen zu können, welche Möglichkeiten besonders geschätzt wurden. Umso besser ist es, dass auch eine offene Frage gestellt wurde, wo die Studierenden ausführlicher beantworten konnten, wie ihnen das Projekt gefallen hat. In der folgenden Tabelle werden einige aussagekräftige Antworten aufgezeigt.

Wie hat dir das Projekt gefallen? <i>Wie ist deine Meinung zu diesem Projekt? Hat es dir gefallen oder hat es dir nicht gefallen?</i> z.B.: Mir hat das Projekt gefallen, weil.../ Mir hat das Projekt nicht gefallen, weil...
Ich finde dieses Projekt sehr interessant. Es ist eine neue Art des Lernens für mich und ich kann schneller Fortschritte machen.
Ich mag es, weil ich Deutsch in meinem Alltag anwenden kann!
Mir hat das Projekt sehr gefallen! Denn diese Aufgaben geben mir die Motivation, Deutsch zu lernen. Und ich habe auch etwas über andere verwandte Dinge gelernt. z.B. deutsche Redewendungen, österreichische Dialekt. Wenn ich mich nicht mit diesem Projekt beschäftigt hätte, wäre ich nicht in das Restaurant German Soul gegangen. Ich glaube, dieses Projekt kann mir helfen, meine Fähigkeit zu hören, zu sprechen und zu lesen zu verbessern. Aber gibt es noch relativ wenig Fortschritte bei der Schreibfähigkeit.
Mir hat das Projekt gefallen, weil ich Deutsch lernen und üben kann. Ich kann im Alltag Deutsch lernen und üben. Das macht mir viel Spaß!

Mir hat dieses Projekt gefallen, weil es mir Möglichkeiten anbietet, verschiedene Herausforderungen zu erleben. Außerdem gibt es viele praktische und interessante Aufgaben, die ich vorher nicht gedacht habe. Die Aufgaben, die ich auf Deutsch im Alltag riskiert habe, macht mir selbstbewusster, dass man nur versucht, sie zu überwinden, dann kann er schwierig oder leicht sagt.

Tabelle 4: Antworten Frage 5

Die Aussagen der Studierenden bezüglich des Projekt-Feedbacks zeichnen ein überwiegend positives Bild. Viele Studierende heben hervor, dass sie durch das Projekt neue Möglichkeiten kennenlernten, ihre Deutschkenntnisse anwenden und zu verbessern. Weiters konnten sie viele neue Perspektiven auf das Lernen der Sprache gewinnen. Besonders geschätzt wurde die Möglichkeit, Deutsch in ihren Alltag zu integrieren, wodurch die Lernumgebung praxisnaher und lebensnaher wurde. Das Projekt wurde oft als motivierend bezeichnet, da es neue Lernwege eröffnet hat, die vom klassischen Lehrbuchlernen abweichen. Durch praktische Aufgaben wie Restaurantbesuche oder die Auseinandersetzung mit Dialekten wurde ihnen Abwechslung geboten, was als sehr positiv wahrgenommen wurde. Einige Rückmeldungen unterstreichen die persönliche Bereicherung. Die Studierenden berichten, dass sie durch das Projekt Dinge getan haben, die sie normalerweise nicht machen würden, und dass sie dadurch über sich hinauswachsen konnten. Einzelne Stimmen weisen darauf hin, dass das Projekt Spaß gemacht hat, weil es mehrere interessante Herausforderungen enthielt, die praktische Anwendungsmöglichkeiten der deutschen Sprache boten und dabei halfen, Selbstbewusstsein im Umgang mit der deutschen Sprache zu gewinnen. Insgesamt zeigt das Feedback, dass das Projekt als innovativ, motivierend und praxisnah wahrgenommen wurde. Als letzte Frage in der Rubrik *Projekt-Feedback* ist die Frage, ob die Studierenden das Projekt auch an andere Sprachlerner_innen weiterempfehlen würden.

Ich würde das Projekt weiterempfehlen.	
stimme zu	24
stimme eher zu	12
stimme eher nicht zu	4
stimme nicht zu	0
Summe	40

Tabelle 5: Antworten Frage 4

Auch hier zeigt ist das positive Feedback zum Projekt deutlich erkennbar. 24 Personen stimmen der Aussage komplett zu während 12 Personen der Aussage eher zustimmen. Diese 12 Personen zeigen, dass das Projekt insgesamt sehr geschätzt wurde, es aber dennoch Raum für Verbesserungen gibt. Lediglich 4 Personen stimmen der Aussage eher nicht zu. Das bedeutet, dass 60 Prozent der Befragten das Projekt klar weiterempfehlen würden und weitere 30 Prozent es eher weiterempfehlen würden. Das spricht für eine insgesamt hohe Zufriedenheit mit dem Projekt und deutet darauf hin, dass es den Erwartungen und Bedürfnissen der meisten Studierenden entsprach. 10 Prozent der Befragten sind nicht ganz von dem Projekt überzeugt und würden das Projekt eher nicht weiterempfehlen. Die Rückmeldung dieser 4 Personen signalisiert, dass es bestimmte Aspekte oder Herausforderungen im Projekt gab, die sie davon abhalten, es anderen Studierenden uneingeschränkt weiterzuempfehlen. Das könnte auf individuelle Schwierigkeiten und Herausforderungen hindeuten. Allgemein ist das Projekt auf viel Akzeptanz und Begeisterung gestoßen. Um jedoch die Weiterempfehlungsrate noch weiter zu steigern, sollten gezielt die Bedürfnisse derjenigen adressiert werden, die nur *eher* oder *eher nicht* zur Weiterempfehlung tendieren. Das könnte dabei helfen, das Projekt noch zugänglicher und attraktiver für alle Studierenden zu machen. Dennoch darf auch nicht unerwähnt bleiben, dass 0 Personen der Aussage nicht zustimmen. Das bedeutet, dass keine_r der Befragten das Projekt als überhaupt nicht empfehlenswert einschätzt.

5.2.3 Motivation und Lernerfolg

In der nächsten Rubrik wird der Aspekt *Motivation und Lernerfolg* hinsichtlich des Projektes erfragt.

Ich bin jetzt motivierter, mehr Deutsch in meiner Freizeit zu verwenden.	
stimme zu	20
stimme eher zu	20
stimme eher nicht zu	0
stimme nicht zu	0
Summe	40

Tabelle 6: Antworten Frage 6

Insgesamt haben 100 Prozent der Befragten angegeben, dass das Projekt ihre Motivation, Deutsch in der Freizeit zu nutzen, gesteigert hat. Auch hier darf nicht unerwähnt bleiben, dass somit 0 Prozent aller Befragten der Aussage nicht zustimmen oder eher nicht

zustimmen. Das zeigt, dass das Projekt einen klaren Einfluss darauf hatte, die Studierenden zu inspirieren und dazu anzuregen, die Zielsprache über den formalen Lernkontext im Klassenzimmer hinaus aktiv anzuwenden. Die 20 Personen, die vollständig zustimmen, fühlen sich wahrscheinlich besonders stark motiviert. Die 20 Personen, die eher zustimmen, sind ebenfalls motiviert, aber ihre Begeisterung könnte etwas weniger hoch sein. Möglicherweise gibt es für sie noch kleinere Hemmungen oder Unsicherheiten, Deutsch tatsächlich in der Freizeit anzuwenden. Das Ergebnis zeigt, dass das Projekt ein voller Erfolg war, wenn es darum geht, die Motivation der Teilnehmenden zu steigern, Deutsch auch außerhalb des Klassenzimmers anzuwenden.

Ich bin jetzt motivierter, mit Leuten auf Deutsch zu sprechen.	
stimme zu	18
stimme eher zu	16
stimme eher nicht zu	6
stimme nicht zu	0
Summe	40

Tabelle 7: Antworten Frage 7

In dieser Frage geht es im Gegensatz zur vorherigen Frage spezifisch um das Sprechen. 34 von 40 Personen, also ganze 85 Prozent stimmen der Aussage zu oder eher zu, dass sie nun motivierter sind, mit Leuten auf Deutsch zu sprechen. Das zeigt, dass das Projekt insgesamt erfolgreich war Sprechpraxis zu fördern und Ängste oder Unsicherheiten bei der Interaktion mit anderen zu reduzieren. Die 6 Personen, also 15 Prozent der Befragten, die der Aussage eher nicht zustimmen, weisen darauf hin, dass sie wenig bis gar keine zusätzliche Motivation durch das Projekt entwickelt haben, vermehrt auf Deutsch mit anderen zu sprechen. Das könnte mehrere Gründe haben. Möglicherweise gibt es einen Mangel an willigen Gesprächspartner_innen oder persönliche Hemmungen wie Schüchternheit oder Angst. Möglicherweise haben diese Personen sich eher auf Risiken konzentriert, die andere Fertigkeiten in den Fokus rückten und haben sich im Zuge des Projektes nur wenig in aktive Sprechsituationen begeben. Dennoch hat das Projekt insgesamt eine starke positive Wirkung gezeigt, indem es die Mehrheit der Befragten dazu motiviert hat, mit anderen auf Deutsch zu sprechen.

Weiters ist es interessant den Unterschied in dem Ergebnis zur vorherigen Frage zu betrachten. Der Unterschied zwischen den beiden Fragen ist, dass Sprachverwendung

breiter gefasst ist als Sprachproduktion. *Deutsch verwenden* umfasst neben dem aktiven Sprechen auch eine Vielzahl an weiteren Aktivitäten wie das Lesen, Schreiben, Hören, aber auch das Lernen durch Aktivitäten wie z.B. Filme schauen oder Musik hören. Diese Aktivitäten sind oft individueller, weniger mit sozialem Druck verbunden und erfordern keine direkte Interaktion mit anderen. *Deutsch sprechen* hingegen erfordert aktives Engagement in Gesprächen mit anderen Personen, was mit gewissen Herausforderungen verbunden ist. Dabei kann es eher zu Hemmungen und Angst vor Fehlern kommen. Der Unterschied in den Ergebnissen bei diesen beiden Aussagen könnte darauf hinweisen, dass das aktive Sprechen für viele Studierende eine größere Herausforderung darstellt als andere Formen des Sprachgebrauchs.

In der nächsten und letzten Frage innerhalb der Rubrik *Motivation und Lernerfolg*, dreht es sich spezifisch um die Wahrnehmung des Lernerfolges der Studierenden. Haben sich die Deutschkenntnisse der Studierenden ihrer Meinung nach verbessert oder nicht?

Durch das Projekt haben sich meine Deutschkenntnisse verbessert.	
stimme zu	18
stimme eher zu	20
stimme eher nicht zu	2
stimme nicht zu	0
Summe	40

Tabelle 8: Antworten Frage 8

Ganze 95 Prozent also 38 von 40 Personen stimmen der Aussage zu oder eher zu und geben somit an, dass sich ihre Deutschkenntnisse durch das Projekt verbessert haben. Das zeigt, dass das Projekt für nahezu alle Teilnehmenden einen positiven Lerneffekt hatte. Der Unterschied zwischen *stimme zu* und *stimme eher zu* deutet darauf hin, dass etwa die Hälfte der Teilnehmenden von klaren Verbesserungen spricht, während die andere Hälfte eine moderatere Verbesserung wahrnimmt. Weiters muss beachtet werden, dass der Begriff Deutschkenntnisse breit gefächert ist und alle Sprachfertigkeiten umfasst. Je nach Schwerpunkt des Projekts haben die Teilnehmenden möglicherweise unterschiedliche Aspekte ihrer Deutschkenntnisse trainiert und verbessert, was erklären könnte, warum einige klarere Verbesserungen wahrnehmen als andere. Die 2 Personen, die eher nicht zustimmen, empfinden anscheinend kaum oder keine Verbesserung ihrer Deutschkenntnisse. Das könnte daran liegen, dass das Projekt nicht ihren Erwartungen entsprochen hat oder

sie sich größerer Fortschritte erwartet haben. Möglicherweise haben sie auch Schwierigkeiten gehabt, sich aktiv ins Projekt einzubringen. Es könnte auch sein, dass ihre Lernbedürfnisse innerhalb des Projekts nicht vollständig erfüllt und berücksichtigt wurden, was die Teilnahme für sie maßgeblich erschwert hat. Das Projekt hat für die große Mehrheit der Studierenden deutliche Verbesserungen der Deutschkenntnisse bewirkt. Die unterschiedlichen Wahrnehmungen der Verbesserungen hängen vermutlich davon ab, welche Sprachaspekte individuell besonders relevant und wahrnehmbar waren. Fokussiert man sich stärker auf individuelle Bedürfnisse der Lernenden, könnten möglicherweise mehr Verbesserungen der Deutschkenntnisse erzielt und wahrgenommen werden. Möglicherweise müssten vor Projekt Antritt Lernziele und Erwartungen formuliert werden, um die Auswirkungen des Projektes für die Studierenden tatsächlich messbar zu machen.

5.2.4 Selbstbewusstsein und Kommunikationsfähigkeit

Die nächste Rubrik im Fragebogen untersucht die Auswirkungen des Projektes auf das Selbstbewusstsein und die Kommunikationsfähigkeit der Studierenden.

Ich spreche durch das Projekt selbstbewusster Deutsch im Unterricht.	
stimme zu	18
stimme eher zu	14
stimme eher nicht zu	7
stimme nicht zu	1
Summe	40

Tabelle 9: Antworten Frage 9

Das Ergebnis zeigt, dass 80 Prozent der Befragten also 32 von 40 Personen angegeben haben, durch das Projekt selbstbewusster im Unterricht Deutsch zu sprechen. 18 Personen stimmen der Aussage zu und 14 Personen stimmen der Aussage eher zu. Das deutet darauf hin, dass das Projekt insgesamt erfolgreich dabei war, das Selbstbewusstsein der Mehrheit der Studierenden im Klassenzimmer zu stärken. Gleichzeitig geben 8 Personen und somit 20% der Befragten an, dass sie eher nicht oder gar nicht selbstbewusster geworden sind. Dies könnte darauf hindeuten, dass einige Studierende trotz des Projekts weiterhin Schwierigkeiten oder Hemmungen beim Deutschsprechen im Unterricht empfinden. Mögliche Ursachen dafür könnten ein geringes Ausgangsniveau, persönliche Unsicherheiten, mangelnde Übung oder fehlende Erfolgserlebnisse während des Projekts sein. Das

weist darauf hin, dass es für eine gewisse Anzahl an Studierende gezielte Unterstützung oder alternative Ansätze benötigt, um das Selbstbewusstsein weiter zu stärken.

In der nächsten Aussage wird die Frage um das Selbstbewusstsein etwas erweitert. Anstatt dass es sich lediglich um das Selbstbewusstsein beim Sprechen im Unterricht handelt, bezieht sich die Aussage hier um das Selbstbewusstsein beim Sprechen mit Personen im Freundes- und Bekanntenkreis und wird somit aus den Klassenraum hinausverlagert.

Ich spreche durch das Projekt selbstbewusster Deutsch mit Personen, die ich gut kenne.	
stimme zu	18
stimme eher zu	12
stimme eher nicht zu	9
stimme nicht zu	1
Summe	40

Tabelle 10: Antworten Frage 10

Das Ergebnis zeigt, dass 75 Prozent also 30 Personen durch das Projekt selbstbewusster geworden sind, Deutsch mit Personen zu sprechen, die sie gut kennen. 18 Personen stimmen dieser Aussage zu und 12 stimmen eher zu. Das deutet darauf hin, dass das Projekt bei einer Mehrheit der Teilnehmenden Hemmungen beim Sprechen in vertrauten Kontexten reduzieren konnte. Gleichzeitig geben 25 Prozent der Befragten, also 10 Personen an, dass sie eher nicht oder gar nicht selbstbewusster geworden sind. Dieser Anteil ist höher als bei der Aussage zum Selbstbewusstsein im Unterricht. Das könnte darauf hindeuten, dass das Sprechen mit bekannten Personen mit anderen Herausforderungen verbunden ist wie z. B. Erwartungen des Gesprächspartners oder der Gesprächspartnerin oder auch persönliche Unsicherheiten. Während das Projekt insgesamt positive Auswirkungen auf das Selbstbewusstsein der Teilnehmenden hatte, zeigt die Verteilung der Antworten, dass etwa ein Viertel weiterhin Unterstützung benötigt, um sich auch im privaten Umfeld wohler beim Deutschsprechen zu fühlen. Maßnahmen wie mehr praktische Übungen in vertrauten Szenarien oder gezielte Ermutigung könnten dabei eventuell helfen.

Ich spreche durch das Projekt selbstbewusster Deutsch mit Fremden.	
stimme zu	12
stimme eher zu	14
stimme eher nicht zu	7
stimme nicht zu	7
Summe	40

Tabelle 11: Antworten Frage 11

Die Ergebnisse zeigen, dass die Mehrheit der Befragten der Meinung ist, dass das Projekt ihnen geholfen hat, selbstbewusster Deutsch mit Fremden zu sprechen. Insgesamt 21 Personen stimmen also positiv der Aussage zu, was auf eine deutliche Zustimmung der Aussage hinweist. 12 Personen stimmen voll und ganz zu, während 14 Personen eher zustimmen. Auf der anderen Seite gibt es jedoch 7 Personen, die eher nicht zustimmen, und weitere 7 Personen die der Aussage nicht zustimmen. Diese 14 negativen Stimmen könnten darauf hindeuten, dass das Projekt für diese Personen nicht den gewünschten Effekt hatte oder sie sich durch andere Faktoren beim Deutschsprechen unsicher fühlen. Allgemein war zu erwarten, dass die Hemmschwelle beim Sprechen mit Fremden höher ist als das Sprechen mit Bekannten und Freund_innen oder innerhalb des Klassenzimmers. Es könnte sein, dass diese Personen generell, unabhängig von dem Projekt, ein höheres Maß an Unsicherheit oder Angst im Umgang mit fremden Personen haben.

5.2.5 Erfahrungen und Rückmeldungen zu positiven Erlebnissen

Im nächsten Abschnitt sollen die positiven Erlebnisse der Studierenden aufgezeigt werden. Um mehr Einblick in die Gefühlswelt der Lerner_innen zu bekommen und sie auch dazu zu bekommen darüber nachzudenken, wie sie gewisse Risiken und Situationen fühlen lies, wurde zu Beginn die Frage gestellt, wie sie sich bei der erfolgreichen Beendigung von Risiken gefühlt haben. Dafür hatten sie eine Auswahl an 10 positiven Antworten und zusätzlich die Möglichkeit auch weitere Begriffe bzw. Gefühlslagen zu nennen.

Wie hast du dich gefühlt, wenn du ein Risiko erfolgreich beendet hast?	
fröhlich	21
glücklich	20
dankbar	14
motiviert	14
entspannt	12

selbstbewusst	10
optimistisch	10
mutig	9
erleichtert	8
stolz	6
sonstiges: aufregend	1

Tabelle 12: Antworten Frage 12

Die Antworten zeigen, dass das erfolgreiche Bewältigen eines Risikos für die Studierenden viele positive und bestärkende Emotionen hervorgerufen hat. Die häufigste Rückmeldungen haben *fröhlich* mit 21 Antworten und *glücklich* mit 20 Antworten erhalten. Das verdeutlicht, dass die Lerner_innen erfolgreiche Momente als emotionale Höhepunkte empfanden, die sie Freude und Zufriedenheit empfinden lies. Auch *dankbar* und *motiviert* mit je 14 Antworten zeigen, dass die Teilnehmenden die Möglichkeit, Risiken einzugehen als bereichernd und motivierend empfunden haben. Dankbarkeit könnte darauf hindeuten, dass sie die Unterstützung durch das Projekt wertschätzen und die Erfolge nicht als selbstverständlich ansehen. Es wird erhofft, dass die Motivation, die sie aus den Erfolgen ziehen, zu einer langfristigen Bereitschaft führen könnte, weiter an ihren Sprachfertigkeiten zu arbeiten, Neues auszuprobieren und sich unbekannten Situationen zu stellen. Gefühle wie *selbstbewusst* mit 10 Antworten, *stolz* 6 Antworten und *mutig* mit 9 Antworten heben hervor, dass das Meistern von Herausforderungen das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten stärkt. Besonders das Gefühl von *Mut* zeigt, dass die Lerner_innen durch ihre Erfolge gewisse Hemmungen überwunden haben, sich schwierigen Situationen zu stellen. Hoffentlich führt dieser entdeckte Mut auch dazu, künftig offener und vor allem furchtloser neuen Herausforderungen gegenüber zu sein. Auch die eine Nennung von *aufregend* unter der Option *sonstiges* zeigt, dass das Erleben eines erfolgreichen Moments mit belebenden Gefühlen verbunden ist.

Interessant ist auch, dass einige Studierende *entspannt* mit 12 Antworten und *erleichtert* mit 8 Antworten angekreuzt haben. Das zeigt, dass das Überwinden eines Risikos nicht nur mit Freude, Stolz und Dankbarkeit, sondern auch mit einer Befreiung von Stress und Anspannung verbunden sein könnte. Das zeigt, dass Risiken nicht unbedingt als negativ empfunden werden, sondern eher als vorübergehende Herausforderungen. Durch die

Überwindung dieser Risiken bzw. Herausforderungen erfolgt dann das Gefühl von Ruhe und Sicherheit.

Schließlich deutet *optimistisch* mit 10 Antworten darauf hin, dass die Lerner_innen nach einem Erfolg oft auch voller Optimismus und Vorfreude auf neue Chancen und Herausforderungen waren. Sie sahen in den Erfolgen nicht nur als einen Abschluss einer Aufgabe an, sondern auch als einen Anstoß, sich noch weiter weiterzuentwickeln zu können.

Zusammenfassend zeigen die Antworten, dass das erfolgreiche Abschließen von Risiken den Studierenden nicht nur Freude brachte, sondern auch ihren Mut, ihr Selbstbewusstsein und ihre Motivation prägten. Die Hoffnung liegt nun darin, dass diese Gefühle einen nachhaltigen Effekt haben. Das Projekt hat offensichtlich dazu beigetragen, eine positive Einstellung gegenüber Herausforderungen zu schaffen und das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten zu stärken. Die Reaktionen deuten darauf hin, dass das Projekt Momente geschaffen hat, die nicht als belastende Herausforderungen, sondern als Lernchancen wahrgenommen wurden.

Welche Risiken (max. drei Risiken) haben dir besonders gut gefallen? Warum? <i>Erzähle mir von Risiken, die dir besonders gut gefallen haben und begründe deine Auswahl. Bitte gib auch die Nummer der Risiken an (z.B. Risiko Nr. XY, Nr. XY und Nr. XY)</i> Risiko Nr. XY hat mir besonders gut gefallen, weil...
Ich bin am meisten daran interessiert, Filme auf Deutsch zu sehen, weil ich so auf einfache Weise mehr über die deutsche Kultur lernen kann.
"Ich habe eine Textnachricht (LINE, WhatsApp etc.) auf Deutsch geschrieben." Diese Frage ist relativ einfach. Es gibt viele Online-Gruppen (Line) zum Thema Deutsch in Taiwan. Ich habe mir fünf deutschsprachige Lieder angehört. Diese Frage ist auch interessant, aber es gibt zu wenige Lieder auf Deutsch.
Mir haben Risiko Nr. 5, Nr. 32 und Nr. 55 besonders gut gefallen, denn diese drei Aufgaben muss man meiste Zeit sprechen und schreiben, statt nur einseitig lesen oder hören. Bevor ich sie mache, nehme ich oft an, dass sie bestimmt schwierig wären, aber jetzt wage ich mehr, im Alltag mit Menschen Deutsch zu sprechen und eigene Meinungen auf Deutsch zu äußern.
Nr. 10 hat mir besonders gut gefallen, weil ich gerne lese. Das glaube ich, dass ich Grammatik durch Wörter und Sätze in Büchern lernen kann. Nr. 30 hat mir auch

gefallen! Denn die Redewendungen mich der Art und Weise, wie Muttersprachlern sprechen, näher bringen kann. Nr. 33 hat mir am meisten gefallen. Es war das erste Mal, dass ich in Taiwan authentisches deutsches Essen probiert habe, und ich konnte mich im Restaurant mit anderen Menschen auf Deutsch unterhalten.

Nr. 27 hat mir besonders gut gefallen, weil ich sehr gerne YouTube Videos schaue. Durch YouTube Videos kann ich über viele Themen gucken, nicht nur Deutsch lernen oder ein bestimmtes langweiliges Thema. Ich habe sehr viele Wahlen.

Tabelle 13: Antworten Frage 13

Die Antworten der Studierenden zeigen eine große Vielfalt an Interessen und Aktivitäten auf, der sie im Zuge des Projektes nachgegangen sind, um ihre Deutschkenntnisse anzuwenden und im Idealfall auch zu verbessern. Viele Studierende erwähnen spezifische Medien wie Filme, YouTube-Videos und Musik, was darauf hinweist, dass audiovisuelle Inhalte besonders beliebt beim Sprachenlernen für sie sind. Besonders häufig wird betont, dass Filme und Serien schauen nicht nur Spaß macht, sondern auch eine einfache und angenehme Möglichkeit bietet, mehr über die deutsche Sprache und Kultur zu lernen.

Ein weiterer zentraler Punkt ist die persönliche Interaktion. Einige Studierenden haben Deutsch in ihren Alltag integriert, indem sie Textnachrichten versendeten, Social-Media-Postings verfassten oder Gespräche mit Freund_innen führten. Diese Aktivitäten scheinen auch ihr Selbstbewusstsein gestärkt zu haben. Es ist auch bemerkenswert, dass einige Studierende zunächst vor bestimmten Herausforderungen, wie etwa dem Sprechen oder Schreiben auf Deutsch, Angst hatten, diese jedoch durch das Projekt überwinden konnten. Das zeigt, dass das Projekt das Selbstbewusstsein der Studierenden gefördert hat, Deutsch in verschiedenen Kontexten anzuwenden.

Die Erwähnung von Aktivitäten wie das Verfassen von Texten, das Anhören von deutschsprachigen Liedern und das Besuchen eines deutschen Restaurants unterstreicht weiters die Bedeutung von praktischen, kulturellen und realitätsnahen Erfahrungen. Die Studierenden scheinen, was die Kultur der L1-Sprecher_innen betrifft, großes Interesse zu haben. Es scheint, dass authentische Sprachsituationen und authentische kulturelle Inhalte von besonderem Interesse sind. Besonders positiv und für das Projekt sprechend ist, dass die Studierenden auch explizit auf ihre eigenen Lernfortschritte hinweisen, wie z. B. die Verbesserung ihrer Grammatik durch Bücher oder die Vorbereitung auf Sprachprüfungen. Zusammenfassend zeigt die Vielfalt der Antworten, dass das Projekt auf unterschiedliche

Lernstile und Interessen eingegangen ist und den Lerner_innen geholfen hat, ihre Deutschkenntnisse sowohl im Alltag als auch in spezifischen Kontexten anzuwenden und diese auch tatsächlich zu verbessern.

Hat es einen besonders schönen Moment gegeben, an den du dich erinnern kannst? <i>Erzähle mir von einem erfolgreichen Moment.</i>
Ja, es gibt viele schöne Momente, aber einer, an den ich mich besonders erinnere, habe Ich einen Film auf Deutsch mit chinesischen Untertitel geschaut. Ich habe viele neue Wörter auf den Film gelernt.
Jedes Mal, wenn ich eine Aufgabe erledige, habe ich das Gefühl, dass sich meine Deutschkenntnisse verbessert haben.
Während ich mir einen deutschen Film mit chinesischen Untertitel im Kino anschau, finde ich in diesem Moment sehr spannend und gleichzeitig erleichtert. Obwohl ich nicht unbedingt jedes Wort gut verstehe, jedoch scheint es, dass ich näher mit ihm verbinde als die anderen Zuschauer. Ich kenne diese Sprache!
Als ich im German Soul Restaurant wäre, ich habe einige Fragen mit dem Sohn des Chefs (auch Chef) gefragt. Natürlich unterhalten wir uns auch ein bisschen. In diesem Moment merkte ich, dass ich mir mehr zutraute, mit Fremden auf Deutsch zu sprechen.
Im Dezember gab es an unserer Uni ein großes Konzert, weil es eine Jubiläum unserer Universität ist. Der Universität hat vier Oper Sänger angestellt. Fast alles kann deutsch sprechen und ich habe diese Gelegenheit benutzt mehr auf Deutsch gesprochen. Ich bin wirklich stolz, dass ich deutsch sprechen kann.

Tabelle 14: Antworten Frage 14

Die Antworten der Studierenden verdeutlichen, dass das Linguistic Risk-Taking Projekt viele wertvolle Momente geschaffen hat, in denen sie ihre Deutschkenntnisse praktisch anwenden und vertiefen konnten. Besonders häufig werden Situationen erwähnt, in denen Filme, Serien oder YouTube-Videos in deutscher Sprache konsumiert wurden – manchmal mit Untertiteln und manchmal auch ohne Untertiteln. Diese Momente scheinen nicht nur das Hörverständnis der Teilnehmenden gefördert zu haben, sondern auch ihr Selbstbewusstsein gestärkt zu haben. Sie selbst können feststellen, dass sie immer mehr auf Deutsch verstehen.

Ein weiterer zentraler Aspekt sind Begegnungen und Gespräche auf Deutsch. Diese haben sowohl im Alltag stattgefunden, als auch in besonderen Kontexten wie einem Restaurantbesuch oder einem Universitätskonzert. Hier berichten die Lerner_innen von ihren Erfolgserlebnissen, beispielsweise beim Bestellen von Essen auf Deutsch oder beim Gespräch mit L1-Sprecher_innen. Solche Situationen scheinen das Selbstbewusstsein der Studierenden bereichert zu haben, da sie in der Lage waren, sich in einer Fremdsprache erfolgreich zu verständigen. Besonders beeindruckend ist die Geschichte, in der eine Person von Stolz spricht. Sie war stolz darauf Deutsch sprechen zu können und die Gelegenheit genutzt zu haben, diese Sprachkenntnisse auch anzuwenden.

Die Vielfalt der geschilderten Momente reicht von alltäglichen Aufgaben wie dem Erledigen von Übungen bis hin zum Schauen eines Films mit chinesischen Untertiteln im Kino. Viele Studierende empfinden diese Momente als erfolgreich, da sie durch die Sprache Zugang zu neuen Erfahrungen und Inhalten erhalten haben. Zusammenfassend zeigen die Antworten, dass das Projekt sowohl praktische Fähigkeiten wie Hörverstehen und Sprechen als auch das Selbstbewusstsein der Teilnehmenden gestärkt hat. Die vielen positiven Erlebnisse zeigen den Mehrwert, den die Studierenden aus dem Projekt gezogen haben. Ein Ziel des Projektes war, die Lerner_innen dazu zu motivieren Deutsch auch in ihrem Alltag zu integrieren. Wie es scheint, ist dieses Ziel auch erreicht worden.

5.2.6 Erfahrungen und Rückmeldungen zu negativen Erlebnissen

Um den Erfolg des Projektes angemessen bewerten zu können, werden im folgenden Kapitel auch die negativen Momente und Gefühle der Studierenden genauer unter die Lupe genommen. Als erste Frage wurde dafür die Frage gestellt, wie sich die Lerner_innen dabei gefühlt haben, wenn die Situation bei einem Risiko besonders schwierig für sie war.

Wie hast du dich gefühlt, wenn ein Risiko besonders schwierig für dich war?	
nervös	24
überfordert	13
unsicher	11
traurig	11
unglücklich	10
angespannt	7
demotiviert	7
entmutigt	7

schüchtern	5
pessimistisch	3
sonstiges:	0

Tabelle 15: Antworten Frage 15

Die Antworten zeigen, dass schwierige Risiken bei den Studierenden durchaus eine Vielzahl an negativen Emotionen ausgelöst haben. Dennoch sticht ein Gefühl besonders stark hervor. *Nervös* mit 24 Antworten ist mit Abstand jenes Gefühl, welches am häufigsten von den Lerner_innen angekreuzt wurde. Das könnte darauf hindeuten, dass die Unsicherheiten der Studierenden und das Gefühl, einer Herausforderung eventuell nicht gewachsen zu sein, bei vielen starke Sorgen ausgelöst haben. Diese Nervosität könnte auch von Angst begleitet gewesen sein, Fehler zu machen, Dinge misszuverstehen oder gewisse Erwartungen nicht zu erfüllen.

Darüber hinaus geben die 13 Angaben von *überfordert* und die 11 Angaben von *unsicher* Einblick in die mentale Anstrengung und Belastung, die die Studierenden besonders bei schwierigen Risiken empfanden. Sie fühlten sich offenbar teilweise stark gefordert, so dass sie möglicherweise auch teilweise an ihren Fähigkeiten gezweifelt haben. In solchen Momenten haben sie sich eventuell weniger kompetent oder selbstbewusst gefühlt. Diese Unsicherheiten werden durch Gefühlsnennungen wie *traurig* mit 11 Angaben und *unglücklich* mit 10 Angaben weiter verstärkt. Das zeigt, dass besonders herausfordernde Risiken als emotional belastend wahrgenommen wurden und demzufolge auch demotivierend für die Studierenden sein könnten. Auch die 5 Angaben von *schüchtern* gibt Einblick in eine gewisse Unsicherheit seitens der Studierenden.

Gefühle wie *angespannt* mit 7 Angaben zeigen, dass die Studierenden auch körperliche Reaktionen auf schwierige Situationen hatten. Der Stress und die Herausforderung war für diese Lerner_innen körperlich spürbar, was die Bedeutung und Intensität dieser schwierigen Momente hervorhebt. Besonders interessant sind die Ergebnisse von *entmutigt* und *demotivierend* mit je 7 Angaben. Diese Antworten sind dahingehend sehr enttäuschend, da das Ziel des Projektes die Motivation und das Selbstbewusstsein der Studierenden im Umgang mit der Fremdsprache zu stärken, nicht vollständig gelungen ist. Auch die 3 Angaben bei *pessimistisch* zeigen, dass das Projekt nicht bei allen Studierenden förderlich und zielbringend war. Dennoch muss hervorgehoben werden, dass es sich bei *pessimistisch* um lediglich drei Nennungen handelt und somit sehr selten genannt wurde.

Das deutet darauf hin, dass die Lerner_innen zwar mit emotionalen Hürden konfrontiert waren, diese aber in den meisten Fällen nicht dazu führten, dass sie aufgegeben haben. Trotz Herausforderungen wurde in den meisten Fällen die Hoffnung auf Fortschritt nicht aufgegeben.

Insgesamt zeigen die Antworten, dass schwierige Risiken von den Lerner_innen oft als emotional belastend erlebt wurden. Daraus ergibt sich eine Mischung aus Nervosität, Unsicherheit und teilweise Traurigkeit, die bei den Studierenden zurückblieb. Trotzdem scheinen nur wenige Teilnehmende durch diese Herausforderungen dauerhaft entmutigt oder demotiviert worden zu sein. Die Ergebnisse verdeutlichen dennoch die Notwendigkeit, eine unterstützende Lernumgebung zu schaffen, in der die Studierenden ihre Unsicherheiten auch reflektieren und abbauen können, um schlussendlich auch aus schwierigen Situationen motiviert hervorgehen zu können.

Im nächsten Schritt wurden die Studierenden gebeten, Risiken zu nennen, die ihnen besonders schwierig gefallen sind und die Auswahl im Idealfall auch zu begründen.

Welche Risiken (max. drei) sind dir besonders schwer gefallen? Warum?
<i>Erzähle mir von Risiken, die dir besonders schwer gefallen sind und begründe deine Auswahl. Bitte gib auch die Nummer der Risiken an (z.B. Risiko Nr. XY, Nr. XY und Nr. XY)</i>
Risiko Nr. 53 ist mir besonders schwer gefallen, weil Aufgrund der Umgebung es etwas schwierig, den ganzen Tag über 24 Stunden Deutsch zu sprechen ist.
Risiko Nr. 46 oder 47 sind ist mir besonders schwer gefallen, weil der Dialekt für mich zu schwer zu verstehen ist.
Nr. 27 ist mir besonders schwer gefallen, weil die Sprechgeschwindigkeit von Muttersprachlern wirklich zu schnell ist. Ohne die Hilfe englischer oder chinesischer Untertitel wäre ich ein wenig überfordert.
Risiko Nr. 39 ist mir besonders schwer gefallen, weil ich Angst habe, dass mein Deutsch nicht gut ist.

Nr.2 Nr.8 sind mehr besonders schwer gefallen, weil mit Lehrer Deutsch schreiben sich normalerweise um wichtiges Thema handelt. Auch Nachrichten auf Deutsch schreiben, ist besonderes schwer für mich. Es ist schwer für mich meine Meinung richtig oder konkret auszudrücken. Ich habe Angst davor, dass ich nicht richtig meine Meinung äußere und Missverständnis entstehe. Manchmal habe ich Probleme Sätze auszubauen, um meine Meinung zu sagen. Das ist wirklich ärgerlich.

Tabelle 16: Antworten Frage 16

Die Antworten der Lerner_innen verdeutlichen, dass sie mit verschiedenen Arten von Risiken unterschiedlich stark zu kämpfen hatten. Sprachliche, soziale und kulturelle Herausforderungen wurden dabei besonders häufig hervorgehoben. Viele Studierende empfanden es als besonders schwierig, Deutsch in einem natürlichen oder ungewohnten Kontext zu sprechen. So wurde z.B. Risiko Nr. 53 *Ich habe 24 Stunden lang nur Deutsch gesprochen* als besonders schwierig hervorgehoben. Diese Aufgabe erforderte nicht nur ein hohes Maß an sprachlicher Kompetenz, sondern auch Durchhaltevermögen, was für einige Lerner_innen aufgrund von fehlendem Wortschatz oder mangelnder Sprechroutine eine große Herausforderung darstellte. Der Stress und Druck in allen Situationen spontan auf Deutsch zu sprechen, wurde als besonders anstrengend beschrieben.

Eine weitere wiederkehrende Schwierigkeit war das Verstehen authentischer deutscher Inhalte, wie etwa bei Podcasts, Nachrichten oder bei Dialekten (Risiken Nr. 10 *Ich habe ein deutschsprachiges Buch gelesen*, Risiko Nr. 27 *Ich habe mir ein YouTube-Video auf Deutsch angesehen.*, Risiko Nr. 46 *Ich habe mir ein Lied angehört, in dem deutscher Dialekt gesungen wurde*, Risiko Nr. 47 *Ich habe mir ein Lied angehört, in dem österreichischer Dialekt gesungen wurde*). Die schnelle Sprechweise von L1-Sprecher_innen und das Fehlen unterstützender Untertitel machte es den Studierenden besonders schwer dem Gesagten zu folgen. Auch das Lesen deutscher Texte, wie Comics oder Textnachrichten, war für viele eine Herausforderung, da unbekannte Wörter und komplizierte Satzstrukturen das Lesen erschwerte. Soziale Interaktionen wie das Sprechen mit fremden Personen z. B. Risiko Nr. 39 *Ich habe auf Discord mit einer Person aus Deutschland auf Deutsch gesprochen* wurden ebenfalls als besonders schwierig empfunden. Hierbei spielten neben sprachliche Barrieren auch emotionale Faktoren wie Schüchternheit und die Angst davor Fehler zu machen oder missverstanden zu werden eine große Rolle.

Zusammenfassend zeigen die Antworten, dass die größten Schwierigkeiten oft mit mangelndem Wortschatz, fehlendem Selbstbewusstsein und der ungewohnten Situation der Risiken zusammenhängen. Besonders herausfordernd war der Umgang mit realitätsnahen Sprechsituationen, in denen spontane Kommunikation gefordert war. Ebenso herausfordernd war der Verzicht auf Hilfsmittel wie z.B. Untertitel auf die nur selten von den Lerner_innen verzichtet wurden.

Hat es einen besonders frustrierenden Moment gegeben, an den du dich erinnern kannst?
<i>Erzähle mir von einem besonders frustrierenden Moment.</i>
Ich habe ein Telefonat auf Deutsch geführt. Es ist wirklich schwierig! Zu schwer! Zu schwer!
Ich möchte meine Meinung oder meine Idee sagen, aber plötzlich kann ich keine Sätze bilden. Als ich einige Worte gesagt habe, hat die andere eine neue Satz noch mal bilden. Das war, was ich sagen möchte. Ich kenne alle Wörter aber kann ich gar nicht etwas sagen.
Immer wenn ich kann das Gespräch des Podcast nicht verstehen, ist mir ziemlich traurig und nervös. Ich fürchte sehr, dass ich die B1-Prüfung nicht bestehen kann.
Es gibt viele Momente, an die ich mich erinnern kann, aber besonders frustrierend war die Situation, als ich möglicherweise mit Deutschen spreche, verstehen sie mich manchmal nicht.
Wenn ich sehe, dass andere sehr mächtig sind, ich aber selbst nichts weiß.

Tabelle 17: Antworten Frage 17

Die Antworten der Studierenden zeigen, dass sie in verschiedenen Situationen Frustration erlebt haben. Insbesondere wenn sie sich mit der Komplexität der deutschen Sprache oder den eigenen sprachlichen Fähigkeiten konfrontiert wurden. Ein häufig genanntes Thema ist das Hören und Verstehen von authentischen deutschen Inhalten wie z.B. Podcasts, Liedern oder Filmen ohne Untertitel. Viele berichten, dass sie sich frustriert fühlen, wenn sie den Inhalt nur teilweise oder gar nicht verstehen, obwohl sie den Eindruck haben, sich zu stark bemühen. Es herrscht eine starke Unsicherheit vor, dass ihre Sprachkenntnisse nicht für das Bestehen der B1-Prüfung ausreichen und vielleicht nie genug sein werden. Hier steckt vermutlich ein gewisser Leistungsdruck dahinter.

Ein weiterer frustrierender Aspekt ist die Interaktion mit anderen Personen. Eine Person schildert, dass sie Schwierigkeiten hat, ihre Gedanken spontan auszudrücken und Sätze zu formulieren, obwohl sie das Gefühl hat, eigentlich viel Wortschatzwissen zu besitzen. Besonders belastend ist für viele, wenn sie nicht verstanden werden. Diese Momente können oft zu Gefühlen der Hilflosigkeit führen und bei Lerner_innen den Eindruck erwecken, sprachlich nicht kompetent genug zu sein. Auch die fehlende sprachliche Umgebung wird häufig als frustrierend wahrgenommen. Der Vergleich mit anderen, die scheinbar schneller lernen oder bereits sprachlich weiter fortgeschritten sind, hebt die eigenen Schwächen zusätzlich hervor.

Zusammenfassend spiegelt sich in den Antworten der Lernenden ein hohes Maß an Unsicherheit und Selbstzweifel wieder. Die Studierenden haben oft sehr hohe Erwartungen an sich selbst, was ultimativ zu Frustration und einem Gefühl von Unzulänglichkeit führt, wenn diese Erwartungen nicht erfüllt werden. Nun stellt sich die Frage, wie den Lerner_innen diese negativen Gefühle genommen werden kann.

5.2.7 Warum haben Leute nicht am Projekt teilgenommen?

Ein weiterer interessanter Punkt ist die Frage, warum einige Studierende nicht dazu motiviert werden konnten am Linguistic Risk-Taking Projekt teilzunehmen. Glücklicherweise haben sich einige Studierende die Zeit genommen trotz Nichtbeteiligung am Projekt den Fragebogen auszufüllen.

Warum hast du nicht mit dem „Linguistic Risk-Taking“-Dokument gearbeitet?
<i>Ich habe an dem Projekt nicht teilgenommen, weil...</i>
Ich habe keine Zeit.
Ich habe an dem Projekt nicht abgegeben, weil ich nur eine erledigt habe. Ich glaube, ich habe zu wenige Projekte abgeschlossen.
Zu wenige Zeit. Das möchte ich nach dem Prüfung machen.
Ich habe an dem Projekt nicht teilgenommen, weil es schwierig ist.
Ich habe an dem Projekt nicht teilgenommen, weil ich habe vergessen

Tabelle 18: Antworten Frage 2 bei Nicht-Teilnehmer_innen

Die Antworten zeigen, dass die Hauptgründe für die Nichtteilnahme am Projekt vor allem Zeitgründe waren. Viele Studierende geben an, keine ausreichende Zeit gehabt zu haben oder sich aufgrund von Prüfungen oder anderen Verpflichtungen keine Zeit für das Projekt nehmen konnten. Einige haben ebenso erwähnt, dass sie sich nach Abschluss der

Prüfungen mit dem Linguistic Risk-Taking Bogen auseinandersetzen wollen. Weitere Hindernisse waren das Gefühl, nicht genug Risiken eingegangen zu sein, was möglicherweise auf Unklarheiten über die Anforderungen des Projekts hindeutet. Für andere wirkte das Projekt hingegen allgemein als zu schwierig. Das könnte auf eine gewisse Überforderung hindeuten. Möglicherweise war unklar, dass nicht jedes Risiko bewältigt werden muss, sondern völlig freie Hand über die Auswahl der Risiken gegeben war. Im Grunde hätten die Lernenden auch die Möglichkeit gehabt keines der vorgeschlagenen Risiken zu bewältigen und ausschließlich eigene Risiken vorzuschlagen und einzugehen. Schlussendlich wird auch Vergesslichkeit als Grund genannt, nicht am Projekt teilgenommen zu haben. Das könnte darauf hinweisen, dass das Projekt möglicherweise keinen hohen Stellenwert im Studienverlauf der Studierenden hatte, kein Interesse geweckt werden konnte oder kein zusätzlicher Arbeitsaufwand zum bereits bestehenden Lern- und Prüfungsstress hinzugefügt werden wollte. Insgesamt deuten die Antworten darauf hin, dass Zeitmanagement, Motivation und klare Kommunikation über Ziele und Anforderungen des Projekts die Hauptfaktoren für die Nichtbeteiligung waren.

Zum Abschluss wurde den Studierenden noch die Möglichkeit geboten etwas zu sagen, falls ihnen noch etwas auf dem Herzen liegen sollte.

Gibt es etwas, das du noch sagen möchtest?
<i>Was ich noch sagen möchte...</i>
Die Risiko motiviere ich, dass man so viel Dinge alltäglich im Deutsch machen kann.
Ich bin dankbar für die Möglichkeit, an diesem Projekt mitzuwirken. Ich werde die oben aufgeführten Risiken als eines der Kriterien für mich nützen, um nach meinem Tag Deutsch zu lernen. Vielen Dank!!!!
Ich finde, dieses Projekt ist sehr wichtig, weil es mir ermöglichte, Deutsch in meiner Freizeit und ohne Stress zu üben
Vielen Dank für Ihre Geduld, mit uns Deutsch zu sprechen!!!
Ich freue mich sehr, an diesem Projekt teilzunehmen! Durch dieses Projekt kann ich besser verstehen, ob ich Schwierigkeiten beim Deutschlernen habe.

Tabelle 19: Antworten der Abschlussfrage

Die abschließenden Worte der Lerner_innen zeigen eine insgesamt positive Haltung der Studierenden gegenüber dem Linguistic Risk-Taking Projekt. Viele äußern Dankbarkeit dafür, dass sie am Projekt teilnehmen durften. Sie heben hervor, dass es sie motiviert hat,

Deutsch auf vielfältige und alltägliche Weise in ihr Leben zu integrieren. Einige sehen das Projekt als Instrument ihre eigenen Schwächen erkennen zu können. Besonders geschätzt wurde die stressfreie Herangehensweise, welche den Studierenden ermöglicht hat, in einer entspannten Atmosphäre zu üben und zu lernen. Die Lerner_innen äußern auch ihre Wertschätzung gegenüber den Organisator_innen für ihre Geduld und Unterstützung, was auf eine positive Lernumgebung und eine ermutigende Betreuung hinweist. Insgesamt wird das Projekt als bereichernd und motivierend wahrgenommen. Es bleibt zu hoffen, dass es auch nachhaltigen Einfluss auf das Deutschlernen der Studierenden genommen hat.

6. Diskussion

Im folgenden Kapitel soll nun über das Projekt genauer reflektiert und diskutiert werden. Das durchgeführte Linguistic Risk-Taking Projekt hat wertvolle Einblicke in die Lernerfahrungen und Herausforderungen der Studierenden geliefert. Insbesondere in Bezug auf Hürden und Schwierigkeiten, aber auch Erfolgsmomenten, hat das Projekt umfangreiche Ergebnisse geliefert. Wie im dritten Kapitel der Arbeit (siehe Kapitel 3.1.) bereits zusammengefasst wurde, bietet eine Lernumgebung, welche Risk-Taking ermöglicht, Vorteile für die Lernenden. Es stellt sich nun die Frage, ob diese Vorteile auch gegeben sind, wenn die risikofreudige Umgebung nicht der Klassenraum selbst, sondern anderweitige Umgebungen sind. Ich denke, dass diese Frage im Zuge dieses Projektes definitiv mit ja beantwortet werden kann. Es bedarf allgemein einem Umdenken von Lernen vs. Gebrauch. Eine Sprache zu gebrauchen, also mit einer Sprache zu handeln, bedeutet diese zu lernen. Durch das Anwenden der Sprache lernen wir. Ich denke, dass es sehr wichtig ist, den Studierenden zu verdeutlichen, dass sie durch das Eingehen sprachlicher Risiken es schaffen, sich sprachlich weiterzuentwickeln. Die Ergebnisse des Projektes zeigen, dass das Projekt inhaltlich sehr relevant war. Die Teilnehmenden haben offenbar das Gefühl, etwas Neues gelernt zu haben, das für ihre Sprachpraxis hilfreich ist. Besonders spannend war, die Steigerung der Autonomie der Lernenden wahrnehmen zu können. Das Projekt hat den Studierenden die Möglichkeit geboten, sich selbständig Ziele zu setzen, sich selbstständig Inhalte und Materialien auszuwählen und die eigenen Fortschritte zu dokumentieren und reflektieren. Zentral für das Konzept der Lernendenautonomie ist, die Kontrolle über das eigene Lernen zu übernehmen. Ich bin stolz zu sehen, wie viele Lerner_innen den Mut hatten diese Kontrolle zu übernehmen.

Wie soeben im Analyseteil der Arbeit aufbereitet, hat sich gezeigt, dass seitens der Studierenden viel Interesse um authentische Inhalte der Zielsprache existiert. Der Faktor *Authentizität* nimmt demnach eine wichtige Rolle ein. Dadurch, dass der Lernort größtenteils außerhalb des Klassenzimmers verlagert wurde, wurden die Lerner_innen mit authentischen Sprechsituationen und Inhalten konfrontiert. Es hat sich gezeigt, dass die Lerner_innen durchaus dazu bereit waren sich alltagsnahen und sprachrealistischen Risiken zu stellen. In dem Sinne wäre es mir ein großes Anliegen, dass man künftig versucht, vermehrt die Sprachvielfalt des Deutschen zu berücksichtigen. Die Berücksichtigung aller Standardvarietäten des Deutschen ist besonders wichtig, um ein umfassendes und authentisches Bild der deutschen Sprache und Kultur zu vermitteln, vor allem für Personen,

die Deutsch als Fremdsprache erlernen. Wie ich erkennen konnte, glauben viele Personen, die Deutsch als Fremdsprache lernen, dass Standarddeutsch das Deutsch in Deutschland bedeutet und Dialekt das Deutsch in Österreich und der Schweiz. Ich finde, es liegt in der Verantwortung der Deutschlehrkräfte diesen Mythos zu beseitigen und umfassend über die Varietätsvielfalt in allen deutschsprachigen Ländern aufzuklären. Die Standardvarietäten repräsentieren nicht nur sprachliche Unterschiede in Wortschatz, Aussprache und Grammatik, sondern auch kulturelle Eigenheiten, die für den interkulturellen Austausch von großer Bedeutung sind. Für Fremdsprachenlernende ist es daher von Vorteil, diese Vielfalt frühzeitig kennenzulernen, um besser auf reale Kommunikationssituationen vorbereitet zu sein. Besonders trifft dies zu, wenn diese Lernenden verschiedene deutschsprachige Länder bereisen, in diesen Ländern studieren oder arbeiten möchten. Eine Berücksichtigung mehrerer deutscher Varietäten stärkt nicht nur allgemein die sprachliche Kompetenz, sondern auch die kulturelle Sensibilität.

Bei der Durchführung des Projektes konnten einige Lücken und Mängel erkannt werden, die im folgenden Abschnitt für weitere Forschungsprojekte genauer beleuchtet werden. Ein maßgeblicher blinder Fleck bei dem Projekt bildet weiterhin die Validität. Ob die Risiken wirklich eingegangen wurden oder lediglich instinktiv oder willkürlich Risikostufen angekreuzt wurden, lässt sich nicht überprüfen. Durch die Tatsache, dass die Teilnahme am Projekt freiwillig war und keinerlei Konsequenzen von einer Nicht-Teilnahme entstehen, erhofft man sich, dass es sich bei den erhobenen Daten um ehrliche Rückmeldungen der Studierenden handelt.

Der erste Punkt, bei dem das Projekt auf Schwierigkeiten gestoßen ist, ist die Thematik bezüglich der Begriffe Risk-Taking, Risiko und riskieren. Es ließ sich beobachten, dass die Studierende bei der Vorstellung des Projektes große Verständnisschwierigkeiten bei diesen Wörtern hatten. Ich bin bei der Erklärung des Projektes anstelle von *Risiko* auf das Wort *Aufgabe* ausgewichen. Erst als ich es so erklärt habe, dass es sich bei den Risiken um Aufgaben handelt, die für jede Person individuell entweder schwierig zu absolvieren oder leichter zu absolvieren sind, bin ich einigermaßen auf Verständnis gestoßen. Ein Risiko, also eine Aufgabe als hoch (H), mittel (M) oder niedrig (N) einzustufen, war ebenso schwierig zu verstehen, weshalb dies innerhalb der Spielregeln auf der ersten Seite des Linguistic Risk-Taking Bogens sinnhaft übersetzt wurde in H für *Das Risiko war hoch. Ich habe die Aufgabe sehr schwer zu bewältigen gefunden*, M für *Das Risiko war mittel. Ich habe die Aufgabe mittelschwer zu bewältigen gefunden* und N für *Das Risiko war*

niedrig. Ich habe die Aufgabe leicht zu bewältigen gefunden. Zusätzlich musste meine Kollegin das Projekt jedoch auch auf Chinesisch genauer erklären, da sich viele Studierende schwer getan haben, das Projekt hundertprozentig zu verstehen. Grund dafür könnte die niedrige Niveaustufe der Studierenden sein. Für Sprecher_innen auf A1 Niveau kann so eine metaphorische Sprache durchaus schwer zu verstehen sein. Es war also auf jeden Fall eine Hürde, den Studierenden klar zu machen, dass es sich hier um eine sprachliche Metapher handelt und nicht um riskante, lebensbedrohende Gefahren, denen sie sich aussetzen sollen. Wäre ich in dieser Situation ohne chinesisch-sprachige Unterstützung gewesen, könnte ich nicht garantieren, dass das Projektvorhaben auch tatsächlich verstanden worden wäre. Ich möchte demnach auf die Notwendigkeit von einfacherer Sprache hindeuten, die es den Lerner_innen auf allen Niveaustufen erlaubt, dem Projektvorhaben zu folgen.

Weiters könnte der Linguistic Risk-Taking Bogen weiter optimiert werden, indem man neben den Kästchen mit den Risikolevel eine weitere Spalte für Notizen einfügt. Innerhalb des Fragebogen wurde öfters erwähnt, dass sich einige Studierende an besonders erfolgreiche oder herausfordernde Situationen nicht mehr erinnern konnten. In der extra Spalte könnten die Studierenden dazu aufgefordert werden, zu dokumentieren, wie sie sich vor Antritt des Risikos, während der Durchführung des Risikos und oder nach Beendigung des Risikos gefühlt haben. So könnte mehr Einblick in die Gefühlswelt der Lerner_innen gewährleistet werden. Generell könnte das Führen eines Projekt-Tagebuches eine spannende Erhebungsmethode sein, um noch mehr Einblicke in die Überlegungen und Gefühle der Studierenden zu bekommen.

Weiters stellt sich die Frage ob es gut ist, dass man die Studierenden mit einem vorgefertigten Linguistic Risk-Taking Bogen konfrontiert hat oder ob es für zukünftige Projekte gewinnbringend wäre, gemeinsam mit den Studierenden Ideen zu sammeln und die Risiken gemeinsam zu konzipieren. Involviert man die Studierenden von Beginn an, könnte man möglicherweise auch eine höhere Teilnahmequote generieren. Weiters darf nicht unerwähnt bleiben, dass die aufgelisteten Risiken auf keinen Fall alle Möglichkeiten, die Zielsprache in der außerschulischen Wirklichkeit anzuwenden, abdeckt. Eine Erweiterung bzw. Ergänzung des Linguistic Risk-Taking Bogens ist auf jeden Fall möglich. Es gibt bestimmt noch viele weitere Ideen und Vorschläge, wie man im Fremdsprachenkontext mit der Zielsprache in Kontakt treten kann. Besonders in der modernen Welt in der wir leben, ließen sich bestimmt noch viele weitere Möglichkeiten finden. So wären mir

im Nachhinein noch einige weitere Ideen gekommen wie beispielsweise das Finden von deutschen Brieffreund_innen bzw. aus dem deutschsprachigen Raum oder das Unterhalten mit künstlichen Intelligenzen.

Weiters könnte man in Bezug auf die Konzipierung des Linguistik Risk-Taking Bogens in Zukunft mehr Rücksicht auf Mehrsprachigkeit legen. So sollte bei gewissen Risiken nicht automatisch von Chinesisch gesprochen werden, sondern eventuell von Erstsprache bzw. Erst- oder Zweitsprachen. Es gehört berücksichtigt, dass Lernenden nicht homogen monolingual in derselben Umgebung und unter denselben Umständen aufgewachsen sind. Generell könnte bei allen Risiken mehr auf Mehrsprachigkeit geachtet werden.

Ein weiterer Punkt, um den man sich mehr Gedanken machen könnte, wären mögliche Belohnungen. Dieses Prinzip ist im Bereich *Gamification* eigentlich sehr üblich. Es stellt sich die Frage, ob extra Mitarbeitspunkte genügend Anreiz geboten haben, um am Projekt teilzunehmen. Im Nachhinein wäre das ein interessanter Punkt gewesen, den man ideal im Fragebogen erfragen hätte können. Belohnungen spielen bei der Teilnahme an freiwilligen Projekten eine wichtige Rolle, da sie die Motivation der Teilnehmenden steigert. Gerade bei freiwilligen Projekten, bei denen keine Verpflichtung zur Teilnahme vorherrscht, können Belohnungen als Anreiz dienen, aktiv und engagiert mitzuwirken. Es stellt sich die Frage, ob sichtbare, materielle Belohnungen mehr Einfluss, auf die Teilnahmequote der Studierenden hätte, als unsichtbare *incentives* (engl.= Anreize) bzw. Motivationsfaktoren. Letztlich tragen Belohnungen dazu bei, positive Erfahrungen und Erinnerungen zu schaffen, die den Projekterfolg und die langfristige Motivation der Teilnehmenden beeinflussen könnte. Deshalb wären Überlegungen zu anderen Belohnungsmöglichkeiten auf jeden Fall angebracht.

Nichtsdestotrotz bin ich im allgemeinen sehr zufrieden mit dem Ergebnis des Linguistic Risk-Taking Projektes. Ein zentraler Erfolg des Projekts war die Schaffung eines motivierenden Rahmens, in dem die Teilnehmenden ihre Sprachfähigkeiten praktisch anwenden konnten. Viele berichteten von positiven Momenten, in denen sie sich selbst überwunden und Fortschritte bemerkt haben. Die Lerner_innen hatten die Möglichkeit, ihren Bedürfnissen selbständig nachzugehen. Durch die Möglichkeit sich den eigenen Interessen zu widmen, konnte sichergestellt werden, dass die intrinsische Motivation der Lerner_innen angesprochen wurde. Wie in Kapitel 2.1.3 bereits hervorging, ist das Lernen

aus eigenem Interesse besonders effektiv. Es war mir von vorn herein bewusst, dass es sehr schwierig werden wird, die Studierenden dazu zu motivieren, sich auch außerhalb des Unterrichts mit der deutschen Sprache zu befassen. Umso stolzer bin ich auf die Ergebnisse des Projektes. Wie es scheint hatte das Projekt enormen Einfluss auf das Selbstbewusstsein und die Motivation der Studierenden. Auch der Faktor *Spaß*, scheint bei den Studierenden eine zentrale Rolle gespielt zu haben. Wie bereits von Dewaele und MacIntyre (2019) empfohlen, soll der Fokus auf der Förderung von FLE (Foreign Language Enjoyment) liegen. (Dewaele & MacIntyre, 2019, S. 280–281) Wie die Ergebnisse des Fragebogens zeigen, stimmt der Großteil der Studierenden zu und eher zu, bei der Frage, ob das Projekt Spaß gemacht hat (siehe S. 65). Daraus lässt sich schließen, dass die spielerische Natur des Projektes auch Auswirkungen auf das FLE der Lerner_innen hatte.

Die Frage, die jetzt gestellt werden muss, ist, wie man es als Lehrkraft schafft, die neu gewonnene FLE, die Motivation und das Selbstbewusstsein tatsächlich nachhaltig in den Köpfen der Studierenden zu verankern. Das weitere Ziel sollte demnach sein, ein anregendes Lernumfeld zu generieren, welches dazu beiträgt, die allgemeine Zufriedenheit und das Engagement der Teilnehmer_innen zu erhöhen und aufrechtzuerhalten. Für zukünftige Linguistic Risk-Taking Projekte würde ich empfehlen, mehr Zeit im Regelunterricht für die Reflexion und den Austausch untereinander zu ermöglichen.

7. Fazit

Die Linguistic Risk-Taking Initiative wurde ursprünglich für den an der zweisprachigen kanadischen *University of Ottawa* von Slavkov und Séror (2019) entwickelt. Im Rahmen dieser Masterarbeit wurde die Initiative für den deutschen Fremdsprachenkontext in Taiwan adaptiert. Es wurde untersucht, welche Risiken bei den Studierenden besonders beliebt und unbeliebt waren. Weiters wurde untersucht, welche Fertigkeiten die Lerner_innen durch ihr Risikoverhalten am häufigsten und seltensten geübt haben. Zudem konnten Daten zu den wahrgenommenen Risikolevels der eingegangenen Risiken erhoben werden. Im Anschluss an das Projekt hat es auch einen Fragebogen gegeben, welcher tiefe Einblicke in das Projekt-Feedback, die Motivation und den Lernerfolg, sowie das Selbstbewusstsein der Studierenden nach Abschluss des Projektes ermöglichte.

Insgesamt haben 42 Studierende am Linguistic Risk-Taking Projekt teilgenommen. Das entspricht einer Beteiligung von rund 41,18 Prozent. Für ein freiwilliges Projekt ist das eine durchaus beeindruckende Zahl. Im Laufe des Projektzeitraums von zwei Monaten wurden insgesamt 2787 Risiken eingegangen. Am häufigsten wurden dabei Risiken eingegangen, welche die Fertigkeit *Hören* beansprucht. *Hören* wird von Lernenden oft als weniger risikoreich wahrgenommen, da es keine direkte Sprachproduktion erfordert und alleine eingegangen werden kann. Es besteht somit keine Gefahr von einer anderen Person verurteilt oder bewertet zu werden. Wieviel des Gehörten verstanden wurde und wieviel nicht verstanden wurde, weiß nur der_die Lernende selbst. Am schwierigsten stuften die Lernenden Risiken ein, die die Interaktion mit anderen erforderten. Auch das Konsumieren von Filmen ohne Untertitel als Hilfsmittel wurde als sehr schwierig empfunden.

Mithilfe der erhobenen Daten des Fragebogen, lässt sich zudem sagen, dass das Projekt einen positiven Einfluss auf die Motivation und das Selbstbewusstsein der Studierenden genommen hat. Das Projekt hat die Studierenden dazu ermutigt, sprachliche Risiken einzugehen und ihre Deutschkenntnisse in außerschulischen Kontexten anzuwenden. Viele Studierende berichteten, dass sie durch die Arbeit mit dem Linguistic Risk-Taking Bogen nicht nur neue Möglichkeiten zur Deutschverwendung entdeckten, sondern auch ein gesteigertes Selbstbewusstsein entwickelten. Sie haben sich gezielt mit Herausforderungen auseinandergesetzt und ihre sprachlichen Grenzen für sich selbst neu definiert. Die Studierenden berichten zudem, dass sie sich durch das Projekt Herausforderungen gestellt

haben, denen sie sich normalerweise nicht stellen würden. Sie berichten davon, zu merken, dass sie dadurch über sich selbst hinauswachsen konnten.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Linguistic Risk-Taking Initiative und somit auch das hier durchgeführte Linguistic Risk-Taking Projekt ein sehr wertvolles Werkzeug ist, welches das formale Lernen im Klassenzimmer außerschulisch auf aufregende Art und Weise bereichern kann. Das Projekt kann durchaus als erfolgreich betrachtet werden. Wie sich gezeigt hat, ist diese alternative, spielerische Weise, die Studierenden dabei zu unterstützen, neue Wege zu finden, sich mit der Zielsprache in der Freizeit zu beschäftigen, auf sehr viel Anklang gestoßen. Theorie und Praxis werden oft als zwei voneinander getrennte Bereiche betrachtet. Wie im Theorieteil der Arbeit (siehe Kapitel 2.2.2) bereits thematisiert, gilt es diese Lücke zu schließen. Ich denke die Linguistic Risk-Taking Initiative ist ein gutes Beispiel dafür, wie eine Brücke zwischen den Lerninhalten im Unterricht und der außerschulischen Wirklichkeit aussehen kann.

Es lässt sich schließen, dass die Linguistik Risk-Taking Initiative nicht nur im Zweitsprachenbereich, sondern auch für den Fremdsprachenkontext sehr gewinnendbringend umgesetzt werden kann. Wie im Theorieteil der Arbeit klargemacht, bedeutet Linguistic Risk-Taking, sich mehr Sprache zu stellen, als man besitzt. Es kann mit absoluter Überzeugung gesagt werden, dass sich die Studierenden diesem Risiko ausgesetzt und mit Erfolg gemeistert haben.

8. Literaturverzeichnis

- Bain, K. (2004). *What the best college teachers do*. Harvard University Press.
- Barney, L. S. & Maughan, B. (2015). Getting out of the way: Learning, risk, and choice. *Complicity: An International Journal of Complexity and Education*, 12(2), 49–80. <https://doi.org/10.29173/cmplct24198>
- Beebe, L. M. (1983). Risk-taking and the language learner variables. In H. W. Seliger (Hrsg.), *Classroom oriented research in second language acquisition* (S. 39–66). Newbury House.
- Benson, P. (2011). What's new in autonomy? *The Language Teacher*, 35(4), 15–18. <https://doi.org/10.37546/JALTTLT35.4-4>
- Benson, P. (2013). *Teaching and researching autonomy* (Second edition). *Applied linguistics in action*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315833767>
- Bialostok, S. & Whitman, R. (2012). Education and the risk society: An introduction. In S. Bialostok, R. L. Whitman & M. A. Peters (Hrsg.), *Contexts of Education Ser: v.5. Education and the risk society: Theories, Discourse and Risk Identities in Education Contexts* (S. 1–34). Sense Publishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6091-961-9_1
- Bies, A. (2024). Susanne Günthner/ Juliane Schopf/ Beate Weidner (Hg.): Gesprochene Sprache in der kommunikativen Praxis. Analysen authentischer Alltagssprache und ihr Einsatz im DaF-Unterricht. *Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Faches Deutsch als Fremdsprache*, 61(1), 57–60. <https://doi.org/10.37307/j.2198-2430.2024.01.09>
- Blair, S. S. (2003). *The social turn in second language acquisition. Edinburgh Textbooks in Applied Linguistics: ETAL*. Edinburgh University Press. <https://doi.org/10.1515/9781474464505>
- Blell, G. & Kupetz, R. (2011). Authentizität und Fremdsprachendidaktik. In W. Funk & L. Krämer (Hrsg.), *Fiktionen von Wirklichkeit* (S. 99–116). transcript Verlag. <https://doi.org/10.1515/transcript.9783839416648.99>
- Burgoon, J. K. (1976). The unwillingness-to-communicate scale: Development and validation. *Communication Monographs*, 43(1), 60–69. <https://doi.org/10.1080/03637757609375916>
- Burwitz-Melzer, E. & Steininger, I. (2016). Inhaltsanalyse. In D. Caspari, F. Klippel, M. K. Legutke & K. Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch* (S. 256–269). BBC Books.
- Cajka, S. (2021). *"Die Linguistic Risk-Taking Initiative für Deutschlernende in einem österreichischen Universitätskontext"*. Universität Wien, Wien.
- Caspari, D. (2016). Grundfragen fremdsprachendidaktischer Forschung. In D. Caspari, F. Klippel, M. K. Legutke & K. Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch* (S. 7–21). BBC Books.
- Cervantes, I. M. (2013). The role of risk-taking behavior in the development of speaking skills in ESL classrooms. *Revista de Lenguas Modernas*, N°19,2013, Artikel ISSN: 1659-1933, 421-435.
- Chan, S. & Lo, N. (2024). Enhancing EFL/ESL instruction through gamification: a comprehensive review of empirical evidence. *Frontiers in Education*, 9, Artikel 1395155, 1–21. <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1395155>
- Chapman, J. R. & Rich, P. J. (2018). Does educational gamification improve students' motivation? If so, which game elements work best? *Journal of Education for Business*, 93(7), 315–322. <https://doi.org/10.1080/08832323.2018.1490687>

- Csikszentmihalyi, M. & Csikszentmihalyi, I. S. (1992). *Optimal experience: Psychological studies of flow in consciousness*. Cambridge University Press.
- Dewaele, J.-M. & MacIntyre, P. D. (2019). The predictive power of multicultural personality traits, learner and teacher variables on foreign language enjoyment and anxiety. In M. Satō & S. Loewen (Hrsg.), *Evidence-based second language pedagogy: A collection of instructed second language acquisition studies* (S. 263–286). Routledge Taylor & Francis Group.
- Dickinson, L. (1996). *Self-instruction in language learning* (6. print). *Cambridge language teaching library*. Cambridge Univ. Pr.
- Döring, N. (2023). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. Springer Berlin Heidelberg. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-64762-2>
- Dörnyei, Z. (2006). *Motivational strategies in the language classroom* (5. print). *Cambridge language teaching library*. Cambridge Univ. Press.
- Dörnyei, Z., Ibrahim, Z. & Muir, C. (2015). Directed motivational currents’: Regulating complex dynamic systems through motivational surges. In Z. Dörnyei, P. D. MacIntyre & A. Henry (Hrsg.), *Second Language Acquisition: Bd. 81. Motivational dynamics in language learning* (S. 95–105). Channel View Publications Ltd. <https://doi.org/10.21832/9781783092574-012>
- Ely, C. M. (1986). An analysis of discomfort, risktaking, sociability, and motivation in the L2 classroom. *Language Learning*, 36(1), 1–25. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1986.tb00366.x>
- Fadi Al Shalabi, M. (2003). *Study of theories of personality and learning styles; some implications and sample activities to support curriculum change in a higher education TESOL program in Syria*. The University of Edinburgh, Edinburgh.
- Firth, A. & Wagner, J. (1997). On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research. *The Modern Language Journal*, 81(3), 285–300. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1997.tb05480.x>
- Fredrickson, B. L. [B. L.] (2001). The role of positive emotions in positive psychology. The broaden-and-build theory of positive emotions. *The American psychologist*, 56(3), 218–226. <https://doi.org/10.1037//0003-066x.56.3.218>
- Fredrickson, B. (2003). The value of positive emotions. *American Scientist*, 91(4), 330. <https://doi.org/10.1511/2003.4.330>
- Fredrickson, B. L. & Branigan, C. (2005). Positive emotions broaden the scope of attention and thought-action repertoires. *Cognition & emotion*, 19(3), 313–332. <https://doi.org/10.1080/02699930441000238>
- García García, M. (2023). Zur Einführung in den Themenschwerpunkt. In M. García García (Hrsg.), *Fremdsprachen Lehren und Lernen: 52. Jahrgang (2023), Heft 2. Themenschwerpunkt: Gamification* (S. 3–13). Narr Francke Attempto.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation. Social psychology of language: Bd. 4*. Edward Arnold.
- Gass, S. M. & Selinker, L. (2008). *Second language acquisition: An introductory course* (3rd ed.). Routledge/Taylor and Francis Group.
- Gremmo, M.-J. & Riley, P. (1995). Autonomy, self-direction and self access in language teaching and learning: The history of an idea. *System*, 23(2), 151–164. [https://doi.org/10.1016/0346-251X\(95\)00002-2](https://doi.org/10.1016/0346-251X(95)00002-2)
- Griffiths, E. & Slavkov, N. (2021). Linguistic risk-taking: A bridge between the classroom and the outside world. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 24(2), 127–158. <https://doi.org/10.37213/cjal.2021.31308>

- Grum, U. & Zydatiſ, W. (2016). Statistische Verfahren - Einleitung. In D. Caspari, F. Klippel, M. K. Legutke & K. Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch* (S. 319–324). BBC Books.
- Hahn, R. (2017). Gamification im Unterricht. *ÖDaF-Mitteilungen*, 33(2), 120–132. <https://doi.org/10.14220/odaf.2017.33.2.120>
- Holec, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning: Prepared for the council of europe. Council of Europe Modern Languages Project*. Pergamon Press.
- Horwitz, E. K. (2017). On the misreading of Horwitz, Horwitz and Cope (1986) and the need to balance anxiety research and the experiences of anxious language learners. In C. Gkonou, M. Daubney & J.-M. Dewaele (Hrsg.), *Second Language Acquisition. New insights into language anxiety: Theory, research and educational implications* (S. 31–48). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783097722-004>
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125. <https://doi.org/10.2307/327317>
- Irie, K. & Ryan, S. (2015). Study abroad and the dynamics of change in learner L2 self-concept. In Z. Dörnyei, P. D. MacIntyre & A. Henry (Hrsg.), *Second Language Acquisition: Bd. 81. Motivational dynamics in language learning* (S. 343–366). Channel View Publications Ltd. <https://doi.org/10.21832/9781783092574-022>
- Jiménez Raya, M. & Vieira, F. (Hrsg.). (2021). *Autonomy in language education: Theory, research and practice*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429261336>
- Kahneman, D. & Lovallo, D. (1993). Timid choices and bold forecasts: A cognitive perspective on risk taking. *Management Science/Vol.39, No. 1 January 1993*, 17–31.
- Leitzke-Ungerer, E. (2009). *Authentizität im Unterricht romanischer Sprachen*. Unveröffentlichtes Ms. (31. Dt. Romaistentag 2009 Bonn, Sektion 5.3; Einführung in die Sektion), 6S.
- Little, D. (2002). Autonomy in language learning: some theoretical and practical considerations. In A. Swarbrick (Hrsg.), *Teaching modern languages* (S. 81–87). Taylor and Francis.
- Little, D., Devitt, S. & Singleton, D. (1988). *Authentic texts in foreign language teaching: Theory and practice*. Authentik. <https://permalink.obvsg.at/AC00917966>
- MacDonald, E. & Thompson, N. (2019). The adaptation of a linguistic risk-taking passport initiative: A summary of a research project in progress. *Relay Journal*, 415–436. <https://doi.org/10.37237/relay/020216>
- MacIntyre, P. D. (1995). How does anxiety affect second language learning? A reply to Sparks and Ganschow. *The Modern Language Journal*, 79(1), 90–99. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1995.tb05418.x>
- MacIntyre, P. D. (2007). Willingness to communicate in the second language: Understanding the decision to speak as a volitional process. *The Modern Language Journal*, 91(4), 564–576. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2007.00623.x>
- MacIntyre, P. D. (2017). An overview of language anxiety research and trends in its development. In C. Gkonou, M. Daubney & J.-M. Dewaele (Hrsg.), *Second Language Acquisition. New insights into language anxiety: Theory, research and educational implications* (S. 11–30). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783097722-003>
- MacIntyre, P. D. & Charos, C. (1996). Personality, attitudes, and affect as predictors of second language communication. *Journal of Language and Social Psychology*, 15(1), 3–26. <https://doi.org/10.1177/0261927X960151001>

- MacIntyre, P. D., Clément, R., Dörnyei, Z. & Noels, K. A. (1998). Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation. *The Modern Language Journal*, 82(4), 545–562. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1998.tb05543.x>
- MacIntyre, P. D. & Gardner, R. C. (1991). Methods and results in the study of anxiety and language learning: A review of the literature *Language Learning*, 41(1), 85–117. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1991.tb00677.x>
- McCroskey, J. C. & Baer, J. E. (1985). Willingness to communicate: The construct and its measurement. *Paper Presented at the Annual Convention of the Speech Communication Association, Denver.*, 3–11.
- Mercer, S. & MacIntyre, P. D. (2016). Introducing positive psychology to SLA. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4(2), 153–172. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2014.4.2.2>
- Neuner-Anfindsen, S. (2005). *Fremdsprachenlernen und Lernerautonomie: Sprachlernbewusstsein, Lernprozessorganisation und Lernstrategien zum Wortschatzlernen in Deutsch als Fremdsprache*. Zugl.: Freiburg/Fribourg (Schweiz), Univ., Diss., 2005. *Mehrsprachigkeit und multiples Sprachenlernen: Bd. 1*. Schneider-Verl. Hohengehren.
- Neyer, F. J. & Asendorpf, J. (2024). *Psychologie der Persönlichkeit* (7., vollständig überarbeitete Auflage). *Lehrbuch*. Springer. <https://link.springer.com/978-3-662-67384-3>
- Nitta, R. & Baba, K. (2015). Self-regulation in the evolution of the ideal L2 self: A complex dynamic systems approach to the L2 motivational self system. In Z. Dörnyei, P. D. MacIntyre & A. Henry (Hrsg.), *Second Language Acquisition: Bd. 81. Motivational dynamics in language learning* (S. 367–396). Channel View Publications Ltd. <https://doi.org/10.21832/9781783092574-023>
- Nunan, D. (1997). Designing and adapting materials to encourage learner autonomy. In P. Benson & P. Voller (Hrsg.), *Applied linguistics and language study. Autonomy and independence in language learning* (S. 192–203). Routledge Taylor & Francis Ltd.
- Pemberton, R., Toogood, S. & Barfield, A. (2009). *Maintaining control: Autonomy and language*. Hong Kong University Press.
- Porst, R. (2014). *Fragebogen*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-02118-4>
- Rhéaume, M., Slavkov, N. & Séror, J. (2021). Linguistic risk-taking in second language learning: The case of French at a Canadian bilingual institution. *Foreign Language Annals*, 54(4), 1214–1237. <https://doi.org/10.1111/flan.12561>
- Roberts, C. & Cooke, M. (2009). Authenticity in the adult ESOL classroom and beyond. *TESOL Quarterly*, 43(4), 620–642. <https://doi.org/10.1002/j.1545-7249.2009.tb00189.x>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: a review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual review of psychology*, 52, 141–166. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.141>
- Ryff, C. D. (2013). Eudaimonic well-being and health: Mapping consequences of self-realization. In A. S. Waterman (Hrsg.), *The best within us: Positive psychology perspectives on eudaimonia* (S. 77–98). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/14092-005>
- Slavkov, N. & Séror, J. (2019). The development of the linguistic risk-taking initiative at the University of Ottawa. *The Canadian Modern Language Review*, 75(3), 254–272. <https://doi.org/10.3138/cmlr.2018-0202>

- Steiner, E. & Benesch, M. (2021). *Der Fragebogen: Von der Forschungsidee zur SPSS-Auswertung* (6., aktualisierte und überarbeitete Auflage). UTB Schlüsselkompetenzen: Bd. 8406. Facultas. <http://www.blickinsbuch.de/item/51a0b0f0ab916923946e5d1df988746d>
- Teimouri, Y., Goetze, J. & Plonsky, L. (2019). Second language anxiety and achievement. *Studies in Second Language Acquisition*, 41(2), 363–387. <https://doi.org/10.1017/S0272263118000311>
- Wang, Y. & Lin, Y. (2015). A study on correlation of risk-taking and the oral production of english majors in China. *English Language Teaching*, 8(10), 113–122. <https://doi.org/10.5539/elt.v8n10p113>
- Wen, W. P. & Clément, R. (2003). A chinese conceptualisation of willingness to communicate in ESL. *Language, Culture and Curriculum*, 16(1), 18–38. <https://doi.org/10.1080/07908310308666654>
- Widdowson, H. G. (2012). Closing the gap, changing the subject. In J. Hüttner, B. Mehlmauer-Larcher, S. Reichl & B. Schiftner (Hrsg.), *New perspectives on language and education: v.22. Theory and practice in EFL teacher education: Bridging the gap* (S. 3–15). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847695260-004>
- Zhang, X. (2019). Foreign language anxiety and foreign language performance: A meta-analysis. *The Modern Language Journal*, 103(4), 763–781. <https://doi.org/10.1111/modl.12590>
- Zwerenz, K. (2008). *Statistik verstehen mit Excel : Interaktiv lernen und anwenden. Buch mit Excel-Downloads* (2., verb. Aufl.). Oldenbourg Wissenschaftsverlag.

Anhang

Anhang 1 – Das Riskier was!-Heftchen



Linguistic Risk-Taking

Riskier was!

Liebe Risk-Takerin,
Lieber Risk-Taker,

herzlich willkommen zur Linguistic Risk-Taking Initiative, die ursprünglich an der University of Ottawa in Kanada entwickelt wurde und nun auch hier von Deutschlernenden verwendet wird. Dieses Heft wird dir dabei helfen, neue und kreative Wege zu finden, deine Umgebung als eine Ressource für deinen Sprachlernprozess zu nutzen.

**In diesem Sinne:
Viel Spaß und riskier was!**

Warum Linguistic Risk-Taking?

Ein Linguistic Risk, also ein sprachliches Risiko, ist eine alltägliche kommunikative Aufgabe, vor der manche Sprachenlernende zurückschrecken und möglicherweise verstärkten Zuspruch brauchen, um sie zu bewältigen. Die Forschung hat gezeigt, dass manche Lernende zögern, Risiken einzugehen und nicht immer von den zahlreichen Möglichkeiten profitieren, in denen sie ihre Zielsprache Deutsch auch außerhalb des Klassenzimmers üben können. Die Verwendung einer Fremdsprache im echten Leben ist natürlich nicht immer stressfrei. Das kann mit „Risikofaktoren“ verbunden sein, wie z.B. Fehler machen, missverstanden werden, andere missverstehen, eine andere Identität annehmen, Gewohnheiten der Sprachverwendung ändern und so weiter. Deshalb neigen manche Lernende dazu, innerhalb der Komfortzone ihrer bevorzugten Sprache zu bleiben und verpassen dabei die zahlreichen Möglichkeiten, ihr Deutsch auch im täglichen Leben zu verwenden. Das Ziel dieses Hefts ist es, dich zu ermutigen, verschiedene sprachliche Risiken einzugehen und somit dein Selbstbewusstsein beim Verwenden der Sprache Deutsch zu stärken. Das Heft wird dich dabei begleiten, alltägliche Aktivitäten in sprachliche Risiken zu verwandeln, sodass deine Umgebung zur Ressource des alltäglichen Sprachenlernens wird.

Regeln zur Teilnahme

Es ist einfach und macht Spaß:

- **Gehe möglichst viele der aufgelisteten Risiken ein.**
- **Kreuze die Risiken an, die du eingegangen bist:**
 - Immer, wenn du ein Risiko eingegangen bist, gib an, ob du das Risiko als hoch, mittel oder niedrig empfunden hast, indem du das Kästchen mit dem entsprechenden Buchstaben (H, M, N) ankreuzt.
 - Viele Risiken können bis zu drei Mal wiederholt werden (siehe die Anzahl der Reihen an Kästchen neben den einzelnen Risiken).
 - Die Risiken können in jeder beliebigen Reihenfolge eingegangen werden.
 - Du musst nicht alle der aufgelisteten Risiken eingehen.
- **Du kannst gerne die leeren Seiten am Ende dieses Hefts benutzen, um eigene Risiken vorzuschlagen.**

Riskier was!

Die meisten Risiken können bis zu drei Mal wiederholt werden; es gibt keine Reihenfolge, in der die Risiken eingegangen werden sollen; bitte bewerte jedes Risiko mit hoch (**H**), mittel (**M**) oder niedrig (**N**), indem du nach jedem Versuch das entsprechende Kästchen ankreuzt.

Beispiel: Ich habe die Regeln zur Teilnahme an der Linguistic Risk-Taking Initiative gelesen.

1	X	M	N
2	H	X	N
3	H	M	N

1.	Ich habe eine deutschsprachige Veranstaltung an der Universität (Vortrag, Vorlesung etc.) besucht.	1	H	M	N
2.	Ich habe mein Essen auf Deutsch bestellt.	2	H	M	N
3.	Ich habe eine E-Mail an eine Lehrperson auf Deutsch geschrieben.	3	H	M	N
4.	Ich habe eine E-Mail an eine Mitarbeiterin/einen Mitarbeiter vom Sprachenzentrum auf Deutsch geschrieben.	1	H	M	N
5.	Ich habe ein neues Vokabel verwendet während ich mit jemandem Deutsch gesprochen habe.	2	H	M	N
6.	Ich habe 24 Stunden lang nur Deutsch gesprochen.	3	H	M	N

6

18.	Ich habe die Sprache auf meinem Handy oder meinem Tablet eine Woche auf Deutsch gestellt.	1	H	M	N
19.	Ich habe die Sprache auf meinem Handy oder meinem Tablet dauerhaft auf Deutsch gestellt.	2	H	M	N
20.	Ich habe die Sprache auf meinem Computer einen Tag auf Deutsch gestellt.	3	H	M	N
21.	Ich habe die Sprache auf meinem Computer eine Woche auf Deutsch gestellt.	1	H	M	N
22.	Ich habe die Sprache auf meinem Computer dauerhaft auf Deutsch gestellt.	2	H	M	N
23.	Ich habe bei einem Museumsbesuch die Infotexte auf Deutsch gelesen.	3	H	M	N
24.	Ich habe bei einem Museumsbesuch, einem Ausflug, einer Tour etc. meinen Audioguide auf Deutsch benutzt.	1	H	M	N
25.	Ich habe mit einer mir nahestehenden Person Deutsch gesprochen.	2	H	M	N
26.	Ich habe beim Sport bzw. im Fitnessstudio Deutsch gesprochen.	3	H	M	N
27.	Ich habe einen deutschsprachigen Podcast-Feed abonniert.	1	H	M	N
28.	Ich habe einen deutschsprachigen Radiosender gehört.	2	H	M	N
29.	Ich habe zuhause einen Film oder eine Serie auf Deutsch mit Untertiteln geschaut.	3	H	M	N
30.	Ich habe zuhause einen Film oder eine Serie auf Deutsch ohne Untertitel geschaut.	1	H	M	N

8

7.	Ich habe mir fünf deutschsprachige Lieder angehört.	1	H	M	N
8.	Ich habe ein Telefonat auf Deutsch geführt.	2	H	M	N
9.	Ich habe jemandem eine Sprachnachricht auf Deutsch hinterlassen.	3	H	M	N
10.	Ich habe eine Textnachricht auf Deutsch geschrieben.	1	H	M	N
11.	Ich habe bei der Vereinbarung eines Termins (z.B. bei einer Ärztin/einem Arzt etc.) Deutsch gesprochen.	2	H	M	N
12.	Ich habe in meiner Freizeit ein deutschsprachiges Buch gelesen, das ich nicht für den Unterricht lesen musste.	3	H	M	N
13.	Ich habe in meiner Freizeit einen Artikel in einer deutschsprachigen Zeitschrift oder Zeitung gelesen, den ich nicht für den Unterricht lesen musste.	1	H	M	N
14.	Ich habe während einer Pause mit einer Kollegin/einem Kollegen nur Deutsch gesprochen.	2	H	M	N
15.	Ich habe mit einer Freundin/einem Freund Deutsch gesprochen während wir gemeinsam unterwegs waren.	3	H	M	N
16.	Ich habe einen Bankomaten auf Deutsch verwendet.	1	H	M	N
17.	Ich habe die Sprache auf meinem Handy oder meinem Tablet einen Tag auf Deutsch gestellt.	2	H	M	N

7

31.	Ich habe jemanden auf Deutsch nach der Uhrzeit gefragt anstatt auf meinem Handy nachzusehen.	1	H	M	N
32.	Ich habe jemanden auf Deutsch nach dem Weg gefragt anstatt auf meinem Handy nachzusehen.	2	H	M	N
33.	Ich habe eine Bewerbung auf Deutsch verfasst.	3	H	M	N
34.	Ich hatte ein Bewerbungsgespräch auf Deutsch.	1	H	M	N
35.	Ich habe mich für einen Job beworben, bei dem ich Deutsch sprechen muss.	2	H	M	N
36.	Ich habe ein deutschsprachiges Theaterstück besucht.	3	H	M	N
37.	Ich habe mir ein Youtube-Video auf Deutsch angesehen.	1	H	M	N
38.	Ich habe einen deutschsprachigen Youtube-Kanal abonniert.	2	H	M	N
39.	Ich habe ein Social-Media-Posting auf Deutsch verfasst.	3	H	M	N
40.	Ich habe einer Freundin/einem Freund auf Deutsch von der Linguistic Risk-Taking Initiative erzählt.	1	H	M	N
41.	Ich habe mir im Kino einen Film auf Deutsch angesehen.	2	H	M	N
42.	Ich habe aus der Bibliothek ein deutschsprachiges Buch entliehen.	3	H	M	N
43.	Ich habe mit einer Lehrperson außerhalb des Unterrichts Deutsch gesprochen.	1	H	M	N

9

44. Ich habe mit einer Mitarbeiterin/einem Mitarbeiter vom Sprachenzentrum Deutsch gesprochen.	1 H M N 2 H M N 3 H M N
45. Ich habe eine umgangssprachliche Wendung verwendet während ich Deutsch gesprochen habe.	1 H M N 2 H M N 3 H M N
46. Ich habe mir meinen Lieblingssport im Fernsehen auf Deutsch angesehen.	1 H M N 2 H M N 3 H M N
47. Ich habe vom Sprachenzentrum eine zweisprachige E-Mail (Deutsch-Englisch) erhalten und den deutschsprachigen Teil gelesen.	1 H M N 2 H M N 3 H M N
48. Ich habe einen deutschsprachigen Newsletter gelesen.	1 H M N 2 H M N 3 H M N
49. Ich habe die Sprache meines Facebook-Accounts eine Woche auf Deutsch gestellt.	1 H M N 2 H M N 3 H M N
50. Ich habe die Sprache meines Facebook-Accounts dauerhaft auf Deutsch gestellt.	1 H M N
51. Ich habe mit meinen Kolleginnen/Kollegen außerhalb des Unterrichts nur Deutsch gesprochen, wenn wir ein Projekt oder eine Aufgabe besprochen haben.	1 H M N 2 H M N 3 H M N
52. Ich habe alle meine Notizen im Unterricht eine Woche lang nur auf Deutsch verfasst.	1 H M N 2 H M N 3 H M N
53. Ich habe ein Videospiel auf Deutsch gespielt.	1 H M N 2 H M N 3 H M N
54. Ich habe beim Spielen eines Online-Videospiels auf Deutsch kommuniziert.	1 H M N 2 H M N 3 H M N

55. Ich habe mit einer Freundin/einem Freund Deutsch gesprochen, mit der/dem ich normalerweise eine andere Sprache spreche.	1 H M N 2 H M N 3 H M N
56. Ich habe ein (Online-)Wörterbuch oder eine andere Ressource genutzt, um zehn neue deutsche Wörter nachzuschlagen.	1 H M N 2 H M N 3 H M N
57. Ich bin zu einer Party gegangen und habe dort Deutsch gesprochen.	1 H M N 2 H M N 3 H M N
58. Ich habe eine neue Person kennengelernt und mit ihr Deutsch gesprochen.	1 H M N 2 H M N 3 H M N
59. Ich habe gekocht und dabei ein deutschsprachiges Rezept verwendet.	1 H M N 2 H M N 3 H M N
60. Ich habe einer Person geholfen, die kein Deutsch spricht, indem ich für sie übersetzt habe.	1 H M N 2 H M N 3 H M N
61. Ich habe eine deutschsprachige App heruntergeladen und verwendet.	1 H M N 2 H M N 3 H M N
62. Ich habe ein deutschsprachiges Formular ausgefüllt.	1 H M N 2 H M N 3 H M N
63. Ich habe beim Bezahlen an einer Kassa (Supermarkt, Museum etc.) Deutsch gesprochen.	1 H M N 2 H M N 3 H M N
64. Ich habe beim Kaufen eines Tickets für öffentliche Verkehrsmittel (Bahn, U-Bahn etc.) die Sprache am Automaten auf Deutsch gestellt.	1 H M N 2 H M N 3 H M N
65. Ich habe beim Reisen durch Österreich oder im Ausland Deutsch gesprochen.	1 H M N 2 H M N 3 H M N

10

Schlage deine eigenen Risiken vor

Verwende diese Seiten, um zusätzliche Risiken aufzuschreiben, die du eingegangen bist oder die dir eingefallen sind. Bitte bewerte auch hier jedes Risiko mit hoch (**H**), mittel (**M**) oder niedrig (**N**).

	1 H M N
	2 H M N
	3 H M N
	1 H M N
	2 H M N
	3 H M N
	1 H M N
	2 H M N
	3 H M N
	1 H M N
	2 H M N
	3 H M N
	1 H M N
	2 H M N
	3 H M N
	1 H M N
	2 H M N
	3 H M N

12

	1 H M N
	2 H M N
	3 H M N
	1 H M N
	2 H M N
	3 H M N
	1 H M N
	2 H M N
	3 H M N
	1 H M N
	2 H M N
	3 H M N
	1 H M N
	2 H M N
	3 H M N
	1 H M N
	2 H M N
	3 H M N
	1 H M N
	2 H M N
	3 H M N

11

13

Das Profil einer Linguistic Risk-Takerin/eines Linguistic Risk-Takers

- Ich verwende die Sprache Deutsch gerne in meinem Alltag!
- Ich bin keine Native Speakerin/kein Native Speaker des Deutschen und das ist okay für mich!
- Ja, ich habe vielleicht einen Akzent, aber das macht mich einzigartig!
- Ich habe keine Angst davor, Fehler zu machen; das ist ganz normal!

Dieses Projekt ist eine Zusammenarbeit der University of Ottawa und der Universität Wien. Die Linguistic Risk-Taking Initiative wurde ursprünglich von Prof. Nikolay Slavkov und einem Team von Professorinnen und Professoren, Studierenden sowie Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Official Languages and Bilingualism Institute (OLBI) an der University of Ottawa konzipiert. Stefanie Cajka adaptierte die Linguistic Risk-Taking Initiative im Rahmen ihrer Masterarbeit für Deutschlernende an Wiener Universitäten. Das Wiener Heft „Riskier was!“ ist mit freundlicher Unterstützung des Zentrums für LehrerInnenbildung und des Sprachenzentrums der Universität Wien entstanden und das Projekt wird von Univ.-Prof. Dr. Eva Vetter und Prof. Nikolay Slavkov betreut.

Mehr Informationen findest du unter:
ccerbal.uottawa.ca/linguistic-risk
fdz-sprachen.univie.ac.at

Anhang 2 – Der Linguistic Risk-Taking Bogen

Linguistic Risk-Taking

Persönliche Informationen:

Name (deutsch und chinesisch)		
Alter		
Jahrgang		
B1 Prüfung	Ich habe die B1 Prüfung bereits absolviert und bestanden ! ☐ Lesen ☐ Hören ☐ Schreiben ☐ Sprechen	Ich habe die B1 Prüfung noch nicht absolviert. ☐ Lesen ☐ Hören ☐ Schreiben ☐ Sprechen
Meine Erstsprache (Muttersprache)		
Meine weiteren Sprachen		

Spielregeln:

1. Die Risiken **können** drei Mal wiederholt werden.
2. Es gibt keine Reihenfolge, in der du dich den Risiken stellen sollst. Du entscheidest, was du riskierst!
3. Bitte bewerte jedes Risiko mit hoch (H), mittel (M) oder niedrig (N), indem du nach jedem Versuch das entsprechende Kästchen ankreuzt.

H – Das Risiko war hoch. Ich habe die Aufgabe sehr schwer zu bewältigen gefunden.

M – Das Risiko war mittel. Ich habe die Aufgabe mittelschwer zu bewältigen gefunden.

N – Das Risiko war niedrig. Ich habe die Aufgabe leicht zu bewältigen gefunden.

0.	Ich habe die Regeln zur Teilnahme an der Linguistic Risk-Taking Initiative gelesen.	H	M	N
		H	M	N
		H	M	N

1

Riskier was!

1.	Ich habe im Unterricht aufgezeigt und eine Frage auf Deutsch gestellt.	H	M	N
		H	M	N
		H	M	N
2.	Ich habe eine E-Mail an eine Lehrperson auf Deutsch geschrieben.	H	M	N
		H	M	N
		H	M	N
3.	Ich habe ein neues Vokabel gelernt und außerhalb des Unterrichts verwendet.	H	M	N
		H	M	N
		H	M	N
4.	Ich habe während einer Pause mit einer Kollegin oder einem Kollegen nur Deutsch gesprochen.	H	M	N
		H	M	N
		H	M	N
5.	Ich bin zu Linda in die Übungsstunde gegangen.	H	M	N
		H	M	N
		H	M	N
6.	Ich habe in meiner Freizeit mit einer Freundin oder einem Freund Deutsch gesprochen.	H	M	N
		H	M	N
		H	M	N
7.	Ich habe ein Telefonat auf Deutsch geführt.	H	M	N
		H	M	N
		H	M	N
8.	Ich habe eine Textnachricht (LINE, WhatsApp etc.) auf Deutsch geschrieben.	H	M	N
		H	M	N
		H	M	N
9.	Ich habe einen deutschsprachigen Zeitungsartikel gelesen.	H	M	N
		H	M	N
		H	M	N
10.	Ich habe ein deutschsprachiges Buch gelesen.	H	M	N
		H	M	N
		H	M	N
11.	Ich habe einen inneren Monolog mit mir selbst auf Deutsch geführt.	H	M	N
		H	M	N
		H	M	N
12.	Ich habe einen Bankomaten (=Geldautomat) auf Deutsch verwendet.	H	M	N
		H	M	N
		H	M	N
13.	Ich habe beim Kaufen eines Tickets für öffentliche Verkehrsmittel (Zug, Bus, MRT etc.) die Sprache am Automaten auf Deutsch gestellt.	H	M	N
		H	M	N
		H	M	N
14.	Ich habe die Sprache auf meinem Handy oder meinem Tablet für einen Tag auf Deutsch gestellt.	H	M	N
		H	M	N
		H	M	N
15.	Ich habe die Sprache auf meinem Handy oder meinem Tablet für eine Woche auf Deutsch gestellt.	H	M	N
		H	M	N
		H	M	N
16.	Ich habe die Sprache auf meinem Computer/Laptop für eine Woche auf Deutsch gestellt.	H	M	N
		H	M	N
		H	M	N
17.	Ich bin Teil eines Sprachtandems und habe mich mit meiner Tandempartnerin oder meinem Tandempartner getroffen.	H	M	N
		H	M	N
		H	M	N
18.	Ich habe einer Freundin oder einen Freund auf Deutsch von dem <i>Linguistic Risk-Taking</i> Projekt erzählt.	H	M	N
		H	M	N
		H	M	N

2

19.	Ich habe einen Film auf Chinesisch mit deutschen Untertitel geschaut.	H	M	N
		H	M	N
		H	M	N
20.	Ich habe einen Film auf Deutsch mit chinesischen Untertitel geschaut.	H	M	N
		H	M	N
		H	M	N
21.	Ich habe einen Film auf Deutsch mit deutschen Untertitel geschaut.	H	M	N
		H	M	N
		H	M	N
22.	Ich habe einen Film auf Deutsch ohne Untertitel geschaut.	H	M	N
		H	M	N
		H	M	N
23.	Ich habe eine ganze TV-Serie auf Chinesisch mit deutschen Untertitel geschaut.	H	M	N
		H	M	N
		H	M	N
24.	Ich habe eine ganze TV-Serie auf Deutsch mit chinesischen Untertitel geschaut.	H	M	N
		H	M	N
		H	M	N
25.	Ich habe eine ganze TV-Serie auf Deutsch mit deutschen Untertitel geschaut.	H	M	N
		H	M	N
		H	M	N
26.	Ich habe eine ganze TV-Serie auf Deutsch ohne Untertitel geschaut.	H	M	N
		H	M	N
		H	M	N
27.	Ich habe mir ein YouTube-Video auf Deutsch angesehen.	H	M	N
		H	M	N
		H	M	N
28.	Ich habe ein YouTube-Video auf Deutsch kommentiert.	H	M	N
		H	M	N
		H	M	N

29.	Ich habe ein Social-Media-Posting (Instagram Caption, Tweet etc.) auf Deutsch verfasst.	H	M	N
		H	M	N
		H	M	N
30.	Ich habe eine deutsche Redewendung gelernt und außerhalb des Unterrichts verwendet.	H	M	N
		H	M	N
		H	M	N
31.	Ich habe aus der Bibliothek ein deutschsprachiges Buch ausgelohnt.	H	M	N
		H	M	N
		H	M	N
32.	Ich habe mit einer Lehrperson außerhalb des Unterrichts Deutsch gesprochen.	H	M	N
		H	M	N
		H	M	N
33.	Ich habe das <i>German Soul Kaohsiung</i> 德意所 Restaurant besucht und mein Essen auf Deutsch bestellt.	H	M	N
		H	M	N
		H	M	N
34.	Ich habe einen deutschen Zungenbrecher geübt.	H	M	N
		H	M	N
		H	M	N
35.	Ich habe ein Videospiel auf Deutsch gespielt.	H	M	N
		H	M	N
		H	M	N
36.	Ich habe ein (Online-) Wörterbuch oder eine andere Ressource genutzt, um zehn neue deutsche Wörter nachzuschlagen.	H	M	N
		H	M	N
		H	M	N
37.	Ich habe gekocht und dabei ein deutschsprachiges Rezept verwendet.	H	M	N
		H	M	N
		H	M	N
38.	Ich habe das internationale online Deutsch-Café besucht (Termine: 29.11.23, 20.12.23; Link: https://deutsch-cafe.de/).	H	M	N
		H	M	N
		H	M	N

3

39.	Ich habe auf Discord mit einer Person aus Deutschland auf Deutsch gesprochen.	H	M	N
		H	M	N
		H	M	N
40.	Ich habe auf Discord mit einer Person aus Österreich auf Deutsch gesprochen.	H	M	N
		H	M	N
		H	M	N
41.	Ich habe auf Discord mit einer Person aus der Schweiz auf Deutsch gesprochen.	H	M	N
		H	M	N
		H	M	N
42.	Ich habe ein deutsches Sprichwort gelernt und außerhalb des Unterrichts verwendet.	H	M	N
		H	M	N
		H	M	N
43.	Ich habe mir fünf deutschsprachige Lieder angehört.	H	M	N
		H	M	N
		H	M	N
44.	Ich habe mir ein Video (YouTube, TikTok etc.) angeschaut, in dem österreichischer Dialekt gesprochen wurde.	H	M	N
		H	M	N
		H	M	N
45.	Ich habe mir ein Video (YouTube, TikTok etc.) angeschaut, in dem Schweizer Dialekt gesprochen wurde.	H	M	N
		H	M	N
		H	M	N
46.	Ich habe mir ein Lied angehört, in dem deutscher Dialekt gesungen wurde.	H	M	N
		H	M	N
		H	M	N
47.	Ich habe mir ein Lied angehört, in dem österreichischer Dialekt gesungen wurde.	H	M	N
		H	M	N
		H	M	N

48.	Ich habe mir einen deutschsprachigen Podcast angehört.	H	M	N
		H	M	N
		H	M	N
49.	Ich habe meinen Einkaufszettel auf Deutsch geschrieben und bin damit einkaufen gegangen.	H	M	N
		H	M	N
		H	M	N
50.	Ich habe mir ein TikTok-Video auf Deutsch angesehen.	H	M	N
		H	M	N
		H	M	N
51.	Ich habe ein TikTok-Video auf Deutsch kommentiert.	H	M	N
		H	M	N
		H	M	N
52.	Ich habe jemanden auf Deutsch nach der Uhrzeit gefragt, anstatt auf meinem Handy nachzusehen.	H	M	N
		H	M	N
		H	M	N
53.	Ich habe 24 Stunden lang nur Deutsch gesprochen.	H	M	N
		H	M	N
		H	M	N
54.	Ich habe ein Comic/ ein Manga auf Deutsch gelesen.	H	M	N
		H	M	N
		H	M	N
55.	Ich habe einen Tagebucheintrag auf Deutsch verfasst.	H	M	N
		H	M	N
		H	M	N
56.	Ich habe mich mit meiner Lerngruppe getroffen und nur Deutsch gesprochen.	H	M	N
		H	M	N
		H	M	N

4

Was hast du sonst noch riskiert? Schlage deine eigenen Risiken vor.

Verwende diese Seiten, um zusätzliche Risiken aufzuschreiben, die du eingegangen bist oder die dir eingefallen sind. Bitte bewerte auch hier jedes Risiko mit hoch (H), mittel (M) oder niedrig (N).

1.		H	M	N	9.		H	M	N
		H	M	N			H	M	N
		H	M	N			H	M	N
2.		H	M	N	10.		H	M	N
		H	M	N			H	M	N
		H	M	N			H	M	N
3.		H	M	N	11.		H	M	N
		H	M	N			H	M	N
		H	M	N			H	M	N
4.		H	M	N	12.		H	M	N
		H	M	N			H	M	N
		H	M	N			H	M	N
5.		H	M	N	13.		H	M	N
		H	M	N			H	M	N
		H	M	N			H	M	N
6.		H	M	N	14.		H	M	N
		H	M	N			H	M	N
		H	M	N			H	M	N
7.		H	M	N	15.		H	M	N
		H	M	N			H	M	N
		H	M	N			H	M	N
8.		H	M	N	16.		H	M	N
		H	M	N			H	M	N
		H	M	N			H	M	N

5

Dankeschön!

Das Profil einer Linguistic Risk-Takerin und eines Linguistic Risk-Takers:

- Deutsch ist nicht meine Erstsprache und das ist ok!
- Ich bin bereit, neue Wörter und Ausdrücke auszuprobieren!
- Ich bin offen für Kommunikation und habe keine Angst, Fehler zu machen!
- Ich bin selbstbewusst und lasse mich von Sprachbarrieren nicht unterkriegen!
- Ich bin offen für den Austausch mit Menschen aus verschiedenen Sprach- und Kulturbereichen.
- Ich habe vielleicht einen Akzent, aber das macht mich besonders!

Dieses Projekt findet an der National Kaohsiung University of Science and Technology unter der Leitung von Dr. Julia Renner, BA Bakk. MA und Linda Stefanek, BA statt.

Inspiziert wurde dieses Projekt von der Arbeit von Stefanie Cajka, BA MA, welche die Linguistic Risk-Taking Initiative für Deutschlernende an den Universitäten Wiens im Rahmen ihrer Masterarbeit unter der Betreuung von Univ.-Prof. Mag. Dr. Eva Vetter und Prof. Nikolay Slavkov angepasst hat.

In Kooperation mit der University of Ottawa und der Universität Wien hat Stefanie Cajka, BA MA das "Riskier was!"- Heft mit Unterstützung des Zentrums für Lehrer_innenbildung und des Sprachenzentrums der Universität Wien erstellt.

Das "Riskier was!"- Heft diente als Inspiration und Vorlage für die Risiken der Studierenden an der National Kaohsiung University of Science and Technology.

Die Linguistic Risk-Taking Initiative wurde ursprünglich von Prof. Nikolay Slavkov und einem Team aus Professorinnen, Professoren, Studierenden und Mitarbeitenden des Official Languages and Bilingualism Institute (OLBI) an der University of Ottawa entwickelt.

Weitere Informationen sind unter folgendem Link verfügbar:

<https://ccerbal.uottawa.ca/linguistic-risk/>

6

Anhang 3 – Der Fragebogen

Informierte Teilnahmeerklärung



Liebe Risikobewältigerin,
Lieber Risikobewältiger,

Dieses Projekt ist im Rahmen meiner Masterarbeit an der Universität Wien entstanden. Bei Fragen zur Studie oder zur Datenerhebung kannst du mich jederzeit kontaktieren. Im Rahmen dieser Studie werden Informationen über das Risikoverhalten von Deutsch als Fremdsprache-Lernenden gesammelt.

Ich bitte dich, den Fragebogen vollständig auszufüllen und ehrlich auf die Fragen zu antworten (Dauer ca. 10-20min). Deine Anonymität ist vollständig gesichert! Die in meiner Masterarbeit und einer weiteren Publikation präsentierten Studienergebnisse werden vollständig anonymisiert!

Wenn du das ausgefüllte „Linguistic Risk-Taking“-Dokument und/oder den ausgefüllten Fragebogen abgegeben hast, bestätigst du dadurch, diese Informationen gelesen und akzeptiert zu haben und freiwillig an der Studie teilzunehmen.

Vielen Dank für deine Teilnahme am Fragebogen über das "Linguistic Risk-Taking"-Projekt!

Mit freundlichen Grüßen,
Linda Stefanek

Email: a01617516@unet.univie.ac.at

Dear Risk-Taker,

This project was developed as part of my master's thesis at the University of Vienna. If you have any questions about the study or data collection, please feel free to contact me anytime. This study aims to gather information about the risk behavior of German as a foreign language learners.

I kindly ask you to complete the questionnaire in full and respond honestly to the questions (ca. 10-20 minutes). Your anonymity is completely guaranteed! The study results presented in my master's thesis and another publication will be fully anonymized.

By submitting your "Linguistic Risk-Taking"-document and/or the filled-out questionnaire, you confirm that you have read and accepted this information and are participating in the study voluntarily.

Thank you very much for your participation in the questionnaire for the "Linguistic Risk-Taking"-project!

Kind regards,
Linda Stefanek

Hiermit bestätige ich, dass ich mindestens 18 Jahre alt bin, die Einverständniserklärung gelesen und verstanden habe.

AI01 

—

I hereby confirm that I am at least 18 years old and have read and understood the consent form.

☐ Ja

Seite 02

Name (Deutsch):

AI03 

Alter:

AI04 

Studienjahrgang (z.B.: X. Jahrgang im Bachelorstudium Deutsch):

AI05 

Meine Erstsprache(n) / Muttersprache(n):

AI06 

Meine weitere(n) Sprache(n):

AI07 

Ich habe die B1 Prüfung bereits absolviert und bestanden für:

AI08 

- ☐ Hören
- ☐ Sprechen
- ☐ Lesen
- ☐ Schreiben
- ☐ Ich habe die B1-Prüfung noch nicht absolviert.

1. Ich habe an dem Projekt teilgenommen und mit dem „Linguistic Risk-Taking“-Dokument gearbeitet.

JN01

Bitte gib Bescheid, ob du mit dem „Linguistic Risk-Taking“-Dokument gearbeitet hast oder nicht.

- ☐ Ja
☐ Nein

2 aktive(r) Filter

Filter JN01/F1

Wenn eine der folgenden Antwortoption(en) ausgewählt wurde: **2**
Dann Seite(n) **jump6, jump2, jump3, jump4, jump5, jump7, jump8** des Fragebogens ausblenden

Filter JN01/F2

Wenn eine der folgenden Antwortoption(en) ausgewählt wurde: **1**
Dann Seite(n) **jump1** des Fragebogens ausblenden

2. Das Projekt hat mir Spaß gemacht.

AR03

Bitte kreuze an, wie sehr du dieser Aussage zustimmst.

- ☐ stimme zu ☐ stimme eher zu ☐ stimme eher nicht zu ☐ stimme nicht zu

3. Dieses Projekt hat mir neue Möglichkeiten gezeigt, um Deutsch zu üben.

AR02

Bitte kreuze an, wie sehr du dieser Aussage zustimmst.

- ☐ stimme zu ☐ stimme eher zu ☐ stimme eher nicht zu ☐ stimme nicht zu

4. Ich würde das Projekt weiterempfehlen.

AR04

Bitte kreuze an, wie sehr du dieser Aussage zustimmst.

- ☐ stimme zu ☐ stimme eher zu ☐ stimme eher nicht zu ☐ stimme nicht zu

Information

AR05



Bitte beantworte die folgende Frage.

- Bitte versuche, auf **Deutsch** zu antworten. **Englisch** ist auch ok.
- Du kannst gerne Wörterbücher oder technische Hilfsmittel verwenden.
- Grammatik- oder Rechtschreibfehler sind nicht schlimm.
- Das Wichtigste ist, dass du deine eigene Meinung sagst und ehrlich über deine Erfahrungen sprichst.

Please answer the following question.

- Please try to respond in **German**. **English** is also okay.
- Feel free to use dictionaries or technical aids.
- Grammar or spelling mistakes are not a problem.
- The most important thing is that you express your own opinion and honestly talk about your experiences.

5. Wie hat dir das Projekt gefallen?

AR01

Was ist deine Meinung zu diesem Projekt? Hat es dir gefallen oder hat es dir nicht gefallen?

z.B.: Mir hat das Projekt gefallen, weil... / Mir hat das Projekt nicht gefallen, weil...

6. Ich bin jetzt motivierter, mehr Deutsch in meiner Freizeit zu verwenden. MO02

Bitte kreuze an, wie sehr du dieser Aussage zustimmst.

☐ stimme zu ☐ stimme eher zu ☐ stimme eher nicht zu ☐ stimme nicht zu

7. Ich bin jetzt motivierter, mit Leuten auf Deutsch zu sprechen. MO04

Bitte kreuze an, wie sehr du dieser Aussage zustimmst.

☐ stimme zu ☐ stimme eher zu ☐ stimme eher nicht zu ☐ stimme nicht zu

8. Durch das Projekt haben sich meine Deutschkenntnisse verbessert. FE04

Bitte kreuze an, wie sehr du dieser Aussage zustimmst.

☐ stimme zu ☐ stimme eher zu ☐ stimme eher nicht zu ☐ stimme nicht zu

9. Ich spreche durch das Projekt selbstbewusster Deutsch im Unterricht. SE01

Bitte kreuze an, wie sehr du dieser Aussage zustimmst.

☐ stimme zu ☐ stimme eher zu ☐ stimme eher nicht zu ☐ stimme nicht zu

10. Ich spreche durch das Projekt selbstbewusster Deutsch mit Personen, die ich gut kenne. SE04

Bitte kreuze an, wie sehr du dieser Aussage zustimmst.

☐ stimme zu ☐ stimme eher zu ☐ stimme eher nicht zu ☐ stimme nicht zu

11. Ich spreche durch das Projekt selbstbewusster Deutsch mit Fremden. SE02

Bitte kreuze an, wie sehr du dieser Aussage zustimmst.

☐ stimme zu ☐ stimme eher zu ☐ stimme eher nicht zu ☐ stimme nicht zu

12. Wie hast du dich gefühlt, wenn du ein Risiko erfolgreich beendet hast..

FE05

Du kannst so viele Antworten ankreuzen, wie du willst.

- ☐ fröhlich
- ☐ glücklich
- ☐ dankbar
- ☐ erleichtert
- ☐ entspannt
- ☐ selbstbewusst
- ☐ stolz
- ☐ mutig
- ☐ optimistisch
- ☐ motiviert
- ☐ sonstiges:

FE07

Information

Bitte beantworte die folgenden Fragen.

- Bitte versuche, auf **Deutsch** zu antworten. **Englisch** ist auch ok.
- Du kannst gerne Wörterbücher oder technische Hilfsmittel verwenden.
- Grammatik- oder Rechtschreibfehler sind nicht schlimm.
- Das Wichtigste ist, dass du deine eigene Meinung sagst und ehrlich über deine Erfahrungen sprichst.

Please answer the following questions.

- Please try to respond in **German**. **English** is also okay.
- Feel free to use dictionaries or technical aids.
- Grammar or spelling mistakes are not a problem.
- The most important thing is that you express your own opinion and honestly talk about your experiences.

FE02

**13. Welche Risiken (max. drei Risiken) haben dir besonders gut gefallen?
Warum?**

Erzähle mir von Risiken, die dir besonders gut gefallen haben und begründe deine Auswahl. Bitte gib auch die Nummer der Risiken an (z.B. Risiko Nr. XY, Nr. XY und Nr. XY)

Risiko Nr. XY hat mir besonders gut gefallen, weil...

14. Hat es einen besonders schönen Moment gegeben, an den du dich erinnern kannst?

FE03

Erzähle mir von einem erfolgreichen Moment.

15. Wie hast du dich gefühlt, wenn ein Risiko besonders schwierig für dich war?

HA03

Du kannst so viele Antworten ankreuzen, wie du willst.

☐ traurig

☐ unglücklich

☐ nervös

☐ überfordert

☐ angespannt

☐ unsicher

☐ schüchtern

☐ entmutigt

☐ pessimistisch

☐ demotiviert

☐ sonstiges:

HA05

Information

Bitte beantworte die folgenden Fragen.

- Bitte versuche, auf **Deutsch** zu antworten. **Englisch** ist auch ok.
- Du kannst gerne Wörterbücher oder technische Hilfsmittel verwenden.
- Grammatik- oder Rechtschreibfehler sind nicht schlimm.
- Das Wichtigste ist, dass du deine eigene Meinung sagst und ehrlich über deine Erfahrungen sprichst.

Please answer the following questions.

- Please try to respond in **German**. **English** is also okay.
- Feel free to use dictionaries or technical aids.
- Grammar or spelling mistakes are not a problem.
- The most important thing is that you express your own opinion and honestly talk about your experiences.

HA01

16. Welche Risiken (max. drei) sind dir besonders schwer gefallen? Warum?

Erzähle mir von Risiken, die dir besonders schwer gefallen sind und begründe deine Auswahl. Bitte gib auch die Nummer der Risiken an (z.B. Risiko Nr. XY, Nr. XY und Nr. XY)

Risiko Nr. XY ist mir besonders schwer gefallen, weil...

17. Hat es einen besonders frustrierenden Moment gegeben, an den du dich erinnern kannst?

HA02

Erzähle mir von einem besonders frustrierenden Moment.

2. Warum hast du nicht mit dem „Linguistic Risk-Taking“-Dokument gearbeitet?

WA02

Ich habe an dem Projekt nicht teilgenommen, weil....

Gibt es etwas, das du noch sagen möchtest?

ZU02

Was ich noch sagen möchte...

Dankeschön!

SL01

Liebe Risikobewältigerin,
Lieber Risikobewältiger,

Danke für deine Teilnahme und deine Risikobereitschaft!

Zum Abschluss noch ein Witz:

"Warum haben die Deutschlernenden die Sprach-Achterbahn
genommen? Weil sie sich auf ein linguistisches Risiko eingelassen
haben!"

Liebe Grüße,
Linda 😊

Letzte Seite