



universität  
wien

# MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Die Linguistic Risk-Taking Initiative für Deutschlernende  
in einem österreichischen Universitätskontext“

verfasst von / submitted by

Stefanie Cajka, BA

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

Wien, 2021 / Vienna 2021

Studienkennzahl lt. Studienblatt /  
degree programme code as it appears on  
the student record sheet:

UA 066 899

Studienrichtung lt. Studienblatt /  
degree programme as it appears on  
the student record sheet:

Masterstudium Angewandte Linguistik

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Mag. Dr. Eva Vetter



## **Danksagung**

Danke an Eva Vetter für ihre wertvolle Unterstützung von der Idee für dieses Projekt bis zu dessen Abschluss; dafür, dass sie sich stets Zeit für meine Fragen genommen und mit ihren hilfreichen Kommentaren und Anregungen zum Gelingen dieser Arbeit beigetragen hat.

Danke an das OLBI/ILOB der University of Ottawa für die hervorragende Zusammenarbeit bei diesem Projekt. Allen voran danke ich dabei Nikolay Slavkov, durch den ich die Linguistic Risk-Taking Initiative kennenlernen durfte und der mich stets in den verschiedensten Belangen und Phasen des Projekts unterstützt, beraten und motiviert hat. Zudem gilt mein Dank den Mitgliedern der Linguistic Risk-Taking Research Group der University of Ottawa für den interessanten Austausch.

Danke an das Sprachenzentrum der Universität Wien, dass ich die Linguistic Risk-Taking Initiative dort pilotieren durfte. Dank ergeht an die Lehrpersonen, die sich zur Umsetzung der Initiative in ihrem jeweiligen Kurs bereiterklärt sowie sich für ein Expert\*inneninterview zur Verfügung gestellt haben. Zudem danke ich allen Deutschlernenden, die an der Linguistic Risk-Taking Initiative, an der Fragebogen-Befragung sowie an den Expert\*inneninterviews teilgenommen haben.

Danke an die Universität Wien, die die grafische Gestaltung des „Riskier was!“-Heft durchgeführt hat. Danke an den Arbeitsbereich Sprachlehr- und -lernforschung für die Finanzierung der Hefte sowie an dessen Mitarbeiter\*innen für die vielseitige Unterstützung.

Danke an meine Studienkolleg\*innen für interessante Diskussionen und wertvolle Anregungen, die mir bei der Konzeptionierung und Durchführung dieses Projekts sehr weitergeholfen haben.

Danke an meine Eltern, die mich in jedweder Hinsicht unterstützt haben, sodass ich meine Interessen und Potenziale entfalten und meinen bisherigen akademischen Weg in einer für mich idealen Weise beschreiten konnte. Danken darf ich auch meiner Schwester Katja, meinen Großeltern sowie meinen Freund\*innen für ihre große Unterstützung.

Danke an meinen Partner Christopher, der mich unermüdlich motiviert, bestärkt und in jeder Situation ein offenes Ohr für mich hat.

# Inhaltsverzeichnis

Danksagung .....	3
Inhaltsverzeichnis .....	4
Abbildungsverzeichnis .....	7
1 Einleitung .....	8
2 Relevante theoretische Konzepte .....	10
2.1 Linguistic Risk-Taking .....	10
2.2 Language Anxiety .....	11
2.3 Willingness to Communicate .....	12
2.4 Motivation .....	13
2.5 Zusammenfassung .....	16
3 Relevante pädagogische Konzepte .....	17
3.1 Autonomie .....	17
3.2 Authentizität .....	19
3.3 Content-Based Instruction .....	22
3.4 Task-Based Language Learning and Teaching .....	23
3.5 Gamification .....	24
3.6 Zusammenfassung .....	26
4 Die Linguistic Risk-Taking Initiative .....	27
4.1 Der Linguistic Risk-Taking Passport .....	28
4.2 Die Pilotstudie von Marshall (2018) .....	31
4.3 Das Potenzial der Linguistic Risk-Taking Initiative .....	33
4.4 Zusammenfassung .....	35
5 Riskier was! .....	36
5.1 Der gegebene Kontext .....	36
5.2 Vom Linguistic Risk-Taking Passport zum „Riskier was!“-Heft .....	37
5.3 Die zugrundeliegenden Konzepte .....	43

5.4	Die Umsetzung der Linguistic Risk-Taking Initiative .....	46
5.5	Zusammenfassung.....	48
6	Forschungsfragen .....	50
7	Forschungsdesign.....	51
7.1	Methoden.....	51
7.1.1	Fragebogen.....	54
7.1.2	Interviews .....	58
7.2	Datenerhebung.....	61
7.3	Datenanalyse .....	64
7.3.1	Auswertung des Fragebogens.....	65
7.3.2	Auswertung der Expert*inneninterviews .....	66
8	Resultate .....	78
8.1	Ergebnisse des Deutschlernenden-Datensets .....	78
8.1.1	Ergebnisse Fragebogen-Befragung .....	78
8.1.2	Ergebnisse Expert*inneninterviews .....	85
8.1.3	Triangulation .....	121
8.2	Ergebnisse des Lehrpersonen-Datensets .....	125
8.2.1	Ergebnisse Expert*inneninterviews .....	126
9	Diskussion .....	139
9.1	Die eingeschätzte Nutzung des Hefts.....	139
9.2	Die eingeschätzte Bedeutung der Linguistic Risk-Taking Initiative für das Sprachenlernen .....	141
9.3	Verbesserungsvorschläge zur Linguistic Risk-Taking Initiative .....	144
9.4	Einschränkung der Gültigkeit.....	146
10	Schlussfolgerungen .....	148
	Literatur.....	150
	Anhang .....	157
	Anhang 1 – Das „Riskier was!“-Heft.....	157

Anhang 2 – Vorschläge zur Einbindung der Linguistic Risk-Taking Initiative in den Unterricht.....	162
Anhang 3 – Fragebogen .....	164
Anhang 4 – Leitfaden 1 .....	166
Anhang 5 – Leitfaden 2 .....	168
Anhang 6 – Informierte Teilnahmeerklärung.....	170
Anhang 7 – Einwilligungserklärung.....	172
Anhang 8 – Balkendiagramme zu den Fragen eins bis zehn des Fragebogens.....	173
Anhang 9 – Transkriptionskonventionen .....	178
Anhang 10 – Transkripte.....	179
Anhang 11 – Abstract.....	180

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Welcome Page im Linguistic Risk-Taking Passport (Marshall, 2018, S. 70)....	40
Abbildung 2: Welcome Page im „Riskier was!“-Heft .....	40
Abbildung 3: Das Cover des „Riskier was!“-Hefts .....	41
Abbildung 4: Seite mit Risiken im Linguistic Risk-Taking Passport (Marshall, 2018, S. 74)	42
Abbildung 5: Seite mit Risiken im „Riskier was!“-Heft .....	42
Abbildung 6: Veranschaulichung des gewählten Mixed-Methods-Designs .....	52
Abbildung 7: Diagramm zu Frage 17 des Fragebogens .....	79
Abbildung 8: Diagramm zu Frage 18 des Fragebogens .....	80
Abbildung 9: Diagramm zu Frage eins des Fragebogens.....	173
Abbildung 10: Diagramm zu Frage zwei des Fragebogens .....	173
Abbildung 11: Diagramm zu Frage drei des Fragebogens.....	174
Abbildung 12: Diagramm zu Frage vier des Fragebogens.....	174
Abbildung 13: Diagramm zu Frage fünf des Fragebogens .....	175
Abbildung 14: Diagramm zu Frage sechs des Fragebogens .....	175
Abbildung 15: Diagramm zu Frage sieben des Fragebogens.....	176
Abbildung 16: Diagramm zu Frage acht des Fragebogens .....	176
Abbildung 17: Diagramm zu Frage neun des Fragebogens .....	177
Abbildung 18: Diagramm zu Frage zehn des Fragebogens .....	177

# 1 Einleitung

Ein Ziel des Sprachenlehrens bzw. -lernens ist die Entwicklung von Kompetenzen, die es den Lernenden ermöglichen, in der Zielsprache zu kommunizieren (vgl. Little, Dam & Legenhausen, 2017; Widdowson, 2012). Doch wenn es darum geht, die Zielsprache zu verwenden, zeigen sich manche Personen trotz ihrer oftmals hohen Kompetenzen zurückhaltend (vgl. MacIntyre, 2007; MacIntyre, Dörnyei, Clément & Noels, 1998). Möchte man die eigenen Kenntnisse in der Zielsprache verbessern, wird es aber als zielführend beschrieben, das ‚Risiko‘ einzugehen, diese auch tatsächlich zu verwenden (Cervantes, 2013). So wird ausgeführt, dass Personen, die sich auf das sogenannte *Risk-Taking* einlassen, die Möglichkeiten nutzen, in denen sie ihre Zielsprache verwenden können, dadurch stets dazulernen und so ihr Sprachniveau verbessern können (Cervantes, 2013).

An der University of Ottawa in Kanada wurde das Konzept des *Linguistic Risk-Takings* aufgegriffen und die *Linguistic Risk-Taking Initiative* entwickelt (Slavkov & Séror, 2019). Diese hat das Ziel, die Verwendung der jeweiligen Zweitsprache der Studierenden auf dem zweisprachigen (Englisch-Französisch) Campus in alltäglichen Situationen zu fördern (Slavkov & Séror, 2019) und damit sowohl die Selbstsicherheit der Lernenden als auch deren Kompetenzen in dieser Sprache zu steigern (Marshall, 2018). Für die Lernenden ist es nämlich oft einfacher, in der Komfortzone ihrer bevorzugten Sprache zu bleiben, da die Gefahr besteht, dass sie ansonsten missverstanden werden, Fehler machen, andere missverstehen etc. (Slavkov & Séror, 2019). Mithilfe eines *Linguistic Risk-Taking Passports* sollen Studierende aber auch außerhalb des Sprachunterrichts dazu ermutigt werden, sich auf die Verwendung ihrer Zweitsprache einzulassen (Slavkov & Séror, 2019). Außerdem soll die Initiative ein Bewusstsein dafür schaffen, wie wichtig Linguistic Risk-Taking in Alltagssituationen ist, um das formale Sprachenlernen in einem Kurssetting zu ergänzen (Slavkov & Séror, 2019).

Dieser Ansatz ist jedoch nicht nur im Kontext einer bilingualen Universität relevant, sondern erscheint auch für Universitäten hierzulande interessant. Im Wintersemester 2018/2019 gab es österreichweit an den öffentlichen Universitäten 268.586 ordentliche Studierende, 75.459 davon kamen aus dem Ausland.<sup>1</sup> Um beispielsweise an der Universität Wien zu einem ordentlichen deutschsprachigen Studium zugelassen zu werden, ist der Nachweis von Deutschkenntnissen auf Niveau C1 erforderlich.<sup>2</sup> Kann man keinen der geforderten Nachweise

---

<sup>1</sup>[http://www.statistik.at/web\\_de/statistiken/menschen\\_und\\_gesellschaft/bildung/hochschulen/studierende\\_belegte\\_studien/021631.html](http://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung/hochschulen/studierende_belegte_studien/021631.html) (abgerufen am 30.04.2021)

<sup>2</sup> <https://slw.univie.ac.at/studieren/deutschkenntnisse/> (abgerufen am 17.07.2019)

erbringen, verfügt aber über einen Deutschnachweis auf Niveau A2, gibt es die Möglichkeit, im Rahmen eines Vorstudienlehrgangs Deutschkurse (sogenannte ‚VWU-Deutschkurse‘), am Sprachenzentrum der Universität Wien zu besuchen, die zur Vorbereitung auf die Ergänzungsprüfung Deutsch (EPD) dienen.<sup>3</sup> Eine Umsetzung der Linguistic Risk-Taking Initiative erschien in diesem Kontext interessant, um die Deutschlernenden in ihrem Lernprozess zu unterstützen und sie auf die zahlreichen Möglichkeiten hinzuweisen, in denen sie auch in alltäglichen Situationen ihre Zielsprache Deutsch verwenden können. Aus diesem Grund wurde die Initiative im Rahmen des vorliegenden Projekts für diesen österreichischen Universitätskontext adaptiert und das deutschsprachige Pendant zum Linguistic Risk-Taking Passport, das sogenannte „Riskier was!“-Heft, entwickelt und pilotiert. Gleichzeitig galt es, zu erheben, wie die Deutschlernenden ihren Umgang mit der Initiative bzw. deren Bedeutung für ihr Sprachenlernen einschätzen sowie zu untersuchen, welches Verbesserungspotenzial die Lehrpersonen in Hinblick auf die Initiative sehen.

In weiterer Folge wird zunächst ein Überblick über relevante theoretische und pädagogische Konzepte gegeben, bevor die kanadische Linguistic Risk-Taking Initiative näher beschrieben wird. Danach wird die Adaptierung der Linguistic Risk-Taking Initiative und somit die Entwicklung des „Riskier was!“-Hefts dargelegt. Nachdem auf dessen Implementierung in zwei VWU-Deutschkursen am Sprachenzentrum der Universität Wien eingegangen wurde, werden die Forschungsfragen der vorliegenden Arbeit präsentiert. Im Anschluss daran folgen die Ausführungen zum gewählten Forschungsdesign. Danach werden die Ergebnisse, die mithilfe einer Fragebogen-Befragung sowie durch Expert\*inneninterviews erhoben wurden, präsentiert, diskutiert und es werden die entsprechenden Schlussfolgerungen daraus gezogen.

---

<sup>3</sup> <https://studieren.univie.ac.at/zulassung/deutschnachweise/deutschnachweise-c1/>,  
<https://sprachenzentrum.univie.ac.at/deutschkurse/deutschkurse-fuer-den-vwu/> (beide abgerufen am 30.04.2021)

## 2 Relevante theoretische Konzepte

In diesem Kapitel werden jene Konzepte vorgestellt, die für den theoretischen Rahmen der vorliegenden Arbeit relevant sind. In Vorbereitung auf die Vorstellung der Linguistic Risk-Taking Initiative unter Punkt 4 wird deshalb näher auf Linguistic Risk-Taking im Allgemeinen sowie die damit verbundenen Konzepte der *Language Anxiety*, der *Willingness to Communicate* (WTC) sowie der Motivation eingegangen.

### 2.1 Linguistic Risk-Taking

Ein zentrales Konzept, das der Linguistic Risk-Taking Initiative zugrunde liegt (Slavkov & Séror, 2019), ist jenes des Linguistic Risk-Takings. Beebe (1983) hat ausgehend von der sozialpsychologischen Literatur den Begriff als eine der ersten mit dem Sprachenlernen in Verbindung gebracht (Slavkov & Séror, 2019). Sie beschreibt Risk-Taking als eine Situation, in der Personen verschiedene Alternativen zur Wahl haben, die sie als unterschiedlich wünschenswert beurteilen, deren Ausgang unsicher ist und in welchen sie unter Umständen auch versagen könnten (Beebe, 1983, zit. n. Slavkov & Séror, 2019, S. 257). Cervantes (2013) schreibt unter Berücksichtigung mehrerer Studien, dass Risk-Taking ein wichtiger Faktor zum erfolgreichen Erlernen einer Sprache ist. In ihrem Artikel fokussiert sie konkret auf die Rolle des Risk-Takings in Bezug auf die Entwicklung von Sprechfertigkeiten bei ESL-Lernenden<sup>4</sup>. *Risk-Taker* werden dabei als Lernende charakterisiert, die gewillt sind, in ihrer Zielsprache zu kommunizieren und sich dafür auch Gelegenheiten suchen. Dabei werden oftmals neue sprachliche Strukturen ausprobiert; auch dann, wenn sie sich über deren tatsächliche Verwendung in der Zielsprache nicht gänzlich sicher sind (Cervantes, 2013, S. 432). Sind Personen jedoch zurückhaltender, wenn es ums Risk-Taking geht, neigen sie vielmehr dazu, ihre Aussagen vorab zu überprüfen und zeigen sich allgemein eher introvertiert (Cervantes, 2013, S. 432). In Bezug auf die Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten ist es in den meisten Fällen allerdings von Vorteil, eine Person zu sein, die gerne sprachliche Risiken eingeht (Cervantes, 2013). Das wird auch in der Studie von Wang und Lin (2015) bestätigt. Darin wird untersucht, wie Risk-Taking und die mündliche Sprachproduktion von chinesischen Studierenden, die Englisch als Hauptfach haben, korrelieren. Die Ergebnisse zeigen, dass Studierende, die Risk-Taking betreiben, flüssigere und korrektere Äußerungen in der Zielsprache von sich geben als ihre weniger risikobereiten Kolleg\*innen.

---

<sup>4</sup> ESL ist die Abkürzung für *English as a Second Language* (Englisch als Zweitsprache).

Ob sich eine Person auf Linguistic Risk-Taking einlässt oder nicht, wird Cervantes (2013) zufolge von einer Vielzahl an äußeren und inneren Faktoren bestimmt. Darunter nennt sie beispielsweise situationsbedingte Umstände, mögliche Belohnungen oder Versagensängste. Zusätzlich zu diesen situationsgebundenen und sozialen Variablen kommen auch noch individuelle Faktoren wie beispielsweise der Selbstwert (Cervantes, 2013).

## **2.2 Language Anxiety**

Bei Language Anxiety handelt es sich Marshall (2018) zufolge um ein Konzept, das eng mit Linguistic Risk-Taking verbunden ist. Erstmals von Horwitz, Horwitz und Cope (1986) als solches konzeptualisiert, stellt Language Anxiety ein häufig auftretendes Phänomen beim Sprachenlernen dar. Dies bestätigt auch El-Hariri (2017, S. 23), die beschreibt, dass in der Forschungsliteratur Angst oftmals als sehr einflussreicher Faktor beim Sprachenlernen angesehen wird. Als der bedrohlichste Aspekt wird dabei das Sprechen in der Zielsprache genannt (Horwitz et al., 1986, S. 132). Die Verhaltensmuster, Empfindungen und Symptome, die Lernende in einer Situation der Language Anxiety empfinden, sind prinzipiell dieselben, wie bei jeder anderen Form der Angst (Horwitz et al., 1986, S. 126). Sie leiden unter Konzentrationsschwierigkeiten, Schweißausbrüchen und Herzklopfen und neigen außerdem dazu, Vermeidungsstrategien zu entwickeln und beispielsweise nicht im Unterricht zu erscheinen (Horwitz et al., 1986, S. 126). MacIntyre (1995, S. 96) führt die Problematik auf ein *Divided Attention Scenario* zurück. Das bedeutet, dass sich ängstliche Lernende beim Erfüllen einer Aufgabe stets sowohl auf die Aufgabe selbst als auch auf etwaige Reaktionen darauf konzentrieren. Wenn sie sich also in der Zielsprache äußern, sind sie nicht nur auf die Äußerung an sich, sondern auch auf die Evaluierung der sozialen Implikationen dieser fokussiert. Die Angst interferiert also mit all jenen kognitiven Aktivitäten, auf denen das Erlernen einer Sprache basiert, also unter anderem mit der Kodierung, der Speicherung sowie mit Abrufprozessen. Dadurch, dass die selbstbezogene Kognition ansteigt, ist die aufgabenbezogene Kognition eingeschränkt, worunter wiederum die Leistung (in diesem Fall die sprachliche Äußerung) leidet (MacIntyre, 1995, S. 96). Aus diesem Grund erlernen ängstliche Personen die Zielsprache auch langsamer als jene, die nicht von Language Anxiety betroffen sind (MacIntyre, 1995, S. 96). MacIntyre (1995, S. 97) zufolge gibt es eine zyklische Beziehung zwischen Angst und der Leistungsfähigkeit bei sprachlichen Aufgaben: Je öfter Lernende Misserfolge erleben, desto mehr steigert sich auch ihre Angst.

Zu ähnlichen Ergebnissen kommt auch Nerlicki (2011), der in seiner Studie die Language Anxiety von Germanistik-Studierenden zweier polnischer Universitäten untersucht, wenn diese im Sprachunterricht Deutsch sprechen. Dabei zeigte sich, dass die Faktoren, die zur Entwicklung der Language Anxiety beitragen, vor oder während der Produktion einer Äußerung auftreten (Nerlicki, 2011, S. 191). Die Lernenden gaben an, sich aufgrund ihrer Angst vor Fehlern und negativen Reaktionen darauf nicht sprachlich äußern zu wollen (Nerlicki, 2011, S. 191).

Horwitz et al. (1986, S. 131) zufolge haben Lehrpersonen zwei Möglichkeiten, mit der Language Anxiety ihrer Lernenden umzugehen. Zum einen können sie ihnen dabei helfen, besser mit Situationen umzugehen, in denen sie Angst verspüren und zum anderen können die Lehrpersonen den Lernkontext selbst stressfreier gestalten. Dies ist jedoch keine unbedingt einfache Aufgabe, denn solange das Erlernen der Zielsprache in einem formal schulischen Setting stattfindet, ist es auch untrennbar mit dem Erbringen von Leistung verbunden, weshalb die Angst Horwitz et al. (1986, S. 131) zufolge wahrscheinlich bestehen bleibt.

### **2.3 Willingness to Communicate**

Ein weiteres Konzept, das Marshall (2018) sowie Slavkov und Séror (2019) zufolge mit der Linguistic Risk-Taking Initiative zusammenhängt, ist Willingness to Communicate (WTC). Ursprünglich wurde es von McCroskey und Baer (1985), aufbauend auf Arbeiten von Burgoon (1976), mit Bezug auf die Erstsprache entwickelt (MacIntyre et al., 1998). MacIntyre (2007, S. 564) zufolge hat das Konzept der WTC jedoch das Potenzial, psychologische, linguistische, pädagogische und kommunikative Zugänge in Bezug auf die Forschung des Zweitspracherwerbs zu vereinen, die zuvor unabhängig voneinander betrachtet wurden. MacIntyre et al. (1998) entwickelten das Konzept weiter und passten es für den Kontext der Zweitsprachverwendung an. Sie definieren WTC als „a readiness to enter into discourse at a particular time with a specific person or persons, using a L2“ (MacIntyre et al., 1998, S. 547). Dabei wurde das Konstrukt der WTC dahingehend neu definiert, dass es sich auf eine bestimmte Person zu einer bestimmten Zeit bezieht und zusätzliche situationelle Variablen berücksichtigt. Außerdem wurden sowohl mündliche als auch andere Formen der Kommunikation in das Konzept inkludiert. Dieses Modell versucht demnach, bei der Entscheidung, ob man in einer Zweitsprache kommuniziert oder nicht, auch individuelle und kontextuelle Faktoren zu berücksichtigen (Clément, Baker & MacIntyre, 2003).

MacIntyre et al. (1998) begründen diese Weiterentwicklung dahingehend, dass es ihr Versuch war, zu erklären, warum sich Personen so stark in ihrer Bereitschaft zu kommunizieren unterscheiden. Denn während manche Lernende (oftmals trotz ihrer nicht sehr ausgeprägten sprachlichen Kompetenzen) jede Möglichkeit nutzen, um in der Zielsprache zu kommunizieren, zeigen sich andere eher zurückhaltend, obwohl sie eigentlich über eine viel höhere sprachliche Kompetenz verfügen (MacIntyre et al., 1998). Im Zuge ihrer Ausführungen formulierten MacIntyre et al. (1998) das *Heuristic Model of Variables Influencing Willingness to Communicate*. Dieses umfasst persönliche, soziale und affektive Faktoren, darunter das kommunikative Verhalten, die Intention des Verhaltens, gegebene Ursachen, Motivationstendenzen, den affektiv-kognitiven sowie den sozialen und individuellen Kontext (MacIntyre et al., 1998, S. 547). Durch die Darlegung der Faktoren, die mitwirken, wenn eine Person bereit ist, in einer Situation zu kommunizieren und in einer anderen nicht, lassen sich auch jene Faktoren identifizieren, die die Kommunikation im Klassenzimmer sowie in der realen Welt beeinflussen (MacIntyre et al., 1998, S. 558).

MacIntyre (2007) argumentiert jedoch, dass in Bezug auf die WTC einer Person nicht nur langfristige Faktoren eine Rolle spielen, sondern dass in jedem spezifischen Fall, in dem eine WTC zu einem bestimmten Zeitpunkt in der Interaktion mit einer bestimmten Person entsteht, ein komplexer Prozess im Gange ist. Die situationsgebundenen Faktoren interagieren dabei mit den psychischen Faktoren des Individuums und spielen eine primäre Rolle. Es kommen nämlich sowohl treibende als auch zurückhaltende Kräfte ins Spiel, die bewusst oder unbewusst auf die sprechende Person wirken können (MacIntyre, 2007, S. 573).

Marshall (2018, S. 11) zieht den Schluss, dass bei der WTC verschiedene Langzeitfaktoren situationeller, individueller und sozialer Art gemeinsam mit momentanen Faktoren (Wille, treibende und zurückhaltende Kräfte) interagieren. Marshall (2018, S. 11) zufolge wurde zwar viel Forschungsarbeit dahingehend geleistet, den Einfluss verschiedener Faktoren auf die WTC auf einer theoretischen Ebene zu identifizieren, allerdings wurden gleichzeitig eher wenige praktische Ansätze genannt, mit welchen die WTC beispielsweise im Unterricht erhöht werden kann.

## **2.4 Motivation**

Motivation ist beim Erlernen einer Sprache von großer Wichtigkeit. Dörnyei und Ryan (2015) zufolge ist sie der Antrieb, um das Sprachenlernen überhaupt zu initiieren. Im Zuge des Lernprozesses sei sie die treibende Kraft, um den oft mühsamen Prozess des Erlernens der

Zielsprache aufrecht zu erhalten (Dörnyei & Ryan, 2015). Hohe Motivation kann Defizite in der Begabung der Lernenden sowie in den Lernvoraussetzungen ausgleichen – dementsprechend können ohne ausreichend Motivation aber auch Lernende mit den besten Voraussetzungen ihre langfristigen Ziele nicht erreichen (Dörnyei & Ryan, 2015).

Die Erforschung der Motivation im Bereich des Sprachenlernens war seit jeher ein sehr aktiver Forschungsbereich der Sprachlehr- und -lernforschung; in den letzten Jahrzehnten gab es viel Forschungsaktivität auf diesem Feld (Dörnyei & Ryan, 2015). Ihren Ausgang nahm sie in einer sozialpsychologischen Periode, die sich über die Zeit zwischen 1959 bis 1990 erstreckte und vor allem durch das Werk von Gardner und Lambert (vgl. Gardner, 1985; Gardner & Lambert, 1972 etc.) geprägt ist (Dörnyei & Ryan, 2015). Darauf folgte die kognitiv-situierte Periode, in der sich die Forschung verstärkt an der pädagogischen Psychologie orientierte, die hauptsächlich von kognitiven Theorien geprägt war, die außerhalb der Sprachlehr- und -lernforschung entwickelt wurden (Dörnyei & Ryan, 2015, S. 73f.). Seit der Jahrtausendwende befindet sich die Motivationsforschung im Bereich der Sprachlehr- und -lernforschung in einer prozessorientierten Periode; diese wird insbesondere durch ihr Interesse am Motivationswandel geprägt, beispielsweise wie Motivation durch die Interaktion zwischen Individuen und Kontexten entstehe (Dörnyei & Ryan, 2015, S. 74)

Während Marshall (2018) in Bezug auf das Linguistic Risk-Taking auf die *Self-Determination Theory* (vgl. Deci, 1975), Integrative Motivation (vgl. Gardner & Lambert, 1972) und das *L2 Motivational Self System* (vgl. Dörnyei, 2009) verweist, soll an dieser Stelle ergänzend auf *Directed Motivational Currents* (DMCs) (vgl. Dörnyei & Ryan, 2015) eingegangen werden, da dieses Konzept aktuelle Entwicklungen der Sprachlehr- und -lernforschung aufgreift.

Unter DMCs versteht man „a prolonged process of engagement in a series of tasks that are rewarding primarily because they transport the individual towards a highly valued end“ (Dörnyei, Ibrahim & Muir, 2015, S. 98). Bei DMCs handelt es sich um eine Periode der intensiven und beständigen Motivation mit dem Anspruch, ein wichtiges persönliches Ziel zu erreichen, beispielsweise das Erlernen einer Zielsprache (Henry, Davydenko & Dörnyei, 2015). DMCs involvieren dabei ein größeres Gefühl der Dringlichkeit als normales motiviertes Verhalten (Henry et al., 2015, S. 330). Die intensiven, zielgerichteten Aktivitäten können dabei sogar etablierte Muster des täglichen Lebens ändern (Henry et al., 2015). Alle DMC-bezogenen Phänomene verfügen über drei Kernelemente (Henry et al., 2015, S. 330-332):

- *Zielgerichtetheit*: Eine zentrale Eigenschaft von DMC ist die dauerhafte Anwesenheit eines klar definierten, übergeordneten Ziels. Das kann beispielsweise sein, ein\*e

kompetente\*r Verwender\*in einer Zielsprache zu werden. Diese Zielgerichtetheit hat einen großen Effekt auf die Motivation, da sie das Verhalten so kanalisiert, dass verstärkt jene Aktivitäten durchgeführt werden, von denen geglaubt wird, dass sie zur Erreichung des Zieles beitragen. Aktivitäten, die das nicht tun, werden hingegen hintangestellt.

Das klar definierte Ziel ist dabei gepaart mit einer Vision, wie dieses erreicht werden kann. Vision wird von Dörnyei und Kubanyiova (2014, zit. n. Henry et al., 2015, S. 331) als Ziel definiert, das angereichert ist mit einer vorgestellten Realität der tatsächlichen Erfahrung des Erfolgs. Umgelegt auf das Sprachenlernen würden sich beispielsweise Lernende in zukünftigen Situationen sehen, in denen sie die Zielsprache während einer Interaktion mit anderen Personen verwenden. Bei Sprachlernenden in einem DMC wird das zukunftsorientierte Bild, ein\*e erfolgreiche\*r Sprecher\*in der Zielsprache zu werden, zum Teil der eigenen Identität.

- *Auffällige erleichternde Struktur*: Eine weitere Eigenschaft von DMCs ist ihre Struktur. Diese gibt den Weg zur Erreichung des Ziels sowie die einzelnen Etappen dorthin vor. Dabei gibt es auch die Möglichkeit, den eigenen Fortschritt immer wieder zu überprüfen, was als erleichterndes Element gewertet wird. Aus diesem Grund werden DMCs auch als selbstantreibend beschrieben. Dieser motivierende Pfad, an dem sich die Handlungen zur Erreichung des Ziels orientieren, wird als zentraler Teil des Konstrukts verstanden. Dadurch unterscheiden sich DMCs von anderen Motivationskonzepten, die eine solche „Integrated Behavioral Dimension“ (Henry et al., 2015, S. 331) vermissen. Die Struktur von DMCs hat drei Komponenten: Wiederkehrende Routinen, die ohne willentliche Kontrolle ausgeführt werden und die komplett im Sinne der Erreichung des Ziels geschehen; der Prozess der regelmäßigen Überprüfung des eigenen Fortschritts, beispielsweise durch die Erreichung von Teilzielen; erkennbare Start- und Endpunkte.
- *Positive Emotionalität*: Lernende empfinden das Ausführen jener Aktivitäten, die sie ihrem Ziel näherbringen, als Vergnügen. Begründet wird das damit, dass in einem DMC Ziele stark mit Identitäten verbunden sind und mit dem Gefühl, das eigene Potenzial zu verwirklichen. Lernen und Leistung können dadurch Erfahrungen der persönlichen Freude, Zufriedenheit und Erfüllung hervorrufen, die sich aber von der intrinsischen Freude, die beispielsweise durch eine vereinzelte Lernaktivität hervorgerufen wird, unterscheiden. Diese Freude trägt, ähnlich wie die erleichternde Struktur, zur Erzeugung jener Energie bei, die selbstantreibend wirkt.

Um die Konzeption von DMC in der Praxis zu überprüfen, wurde von Henry et al. (2015) eine interviewbasierte Studie durchgeführt. Dabei sollte herausgefunden werden, ob jene Punkte, die als Kerneigenschaften von DMCs formuliert wurden, auch auf persönlicher Ebene bei Sprachlernenden identifiziert werden können, die anhaltendes motivierendes Verhalten gezeigt haben. Konkret fokussierten Henry et al. (2015) darauf, ob die Eigenschaften von DMCs auch in den Beschreibungen von Zeiträumen der ungewöhnlich intensiven und andauernden Motivation von Migranten vorkommen, die Schwedisch lernen. Dabei zeigte sich, dass motiviertes Verhalten mit jenen Eigenschaften charakterisiert wird, die ähnlich zu denen sind, die in Bezug auf das DMC-Konzept formuliert wurden. Diese waren der Selbstantrieb durch eine erleichternde Struktur, eine positive Emotionalität und die Ausrichtung des motivierten Verhaltens an einem langfristigen Ziel (Henry et al., 2015, S. 343). Aus diesem Grund zogen Henry et al. (2015) den Schluss, dass es sich bei DMC um eine einzigartige Form der Motivation handelt, die es wert ist, näher erforscht zu werden.

## **2.5 Zusammenfassung**

In diesem Kapitel wurden jene theoretischen Konzepte skizziert, die, wie von Slavkov und Séror (2019) dargelegt, in Hinblick auf die Linguistic Risk-Taking Initiative relevant sind. Konkret wurde dabei auf Linguistic Risk-Taking, Language Anxiety, WTC und Motivation eingegangen. All das sind Aspekte, die beim Erlernen einer Zielsprache zum Tragen kommen. WTC beschreibt etwa die Bereitschaft, mit einer oder mehreren gewissen Person(en) zu einer bestimmten Zeit in der Zweitsprache zu kommunizieren (MacIntyre et al., 1998, S. 547). Auch Language Anxiety stellt einen Faktor dar, der beim Sprachenlernen als sehr einflussreich beschrieben wird (El-Hariri, 2017, S. 23) und diesen Prozess erschweren kann (vgl. MacIntyre, 1995, S. 96). Ein Faktor, der sich hingegen positiv auf die Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten auswirken dürfte, ist Linguistic Risk-Taking, wie die Ausführungen von Cervantes (2013) sowie von Wang und Lin (2015) zeigen. Und auch Motivation durchzieht den ganzen Lernprozess: Sie ist der Antrieb, um mit dem Sprachenlernen überhaupt zu beginnen und in weiterer Folge den oft mühsamen Sprachlernprozess aufrecht zu erhalten (Dörnyei & Ryan, 2015).

Im folgenden Kapitel werden die pädagogischen Konzepte beschrieben, die für die Linguistic Risk-Taking Initiative relevant sind, bevor diese unter Punkt 4 selbst vorgestellt wird.

### 3 Relevante pädagogische Konzepte

In diesem Abschnitt werden in weiterer Folge jene pädagogischen Konzepte vorgestellt, auf die sich die Linguistic Risk-Taking Initiative – wie in Slavkov und Séror (2019) ausgeführt – beruft. Demnach wird in den folgenden Punkten näher auf Autonomie, Authentizität, *Content-Based Instruction*, *Task-Based Language Learning and Teaching* sowie auf *Gamification* eingegangen.

#### 3.1 Autonomie

Ein zentrales Konzept, auf welchem die Linguistic Risk-Taking Initiative basiert, ist jenes der Autonomie (insbesondere die Autonomie in Bezug auf Sprachlernende – im Englischen als *Language Learner Autonomy* bezeichnet). Die Auseinandersetzung mit der Autonomie von Lernenden hat eine lange zurückliegende Tradition. Gremmo und Riley (1995, S. 152) zufolge steht sie in einer komplexen Verbindung mit Entwicklungen in den Bereichen der Philosophie, Psychologie, Soziologie und Politikwissenschaft, welche teilweise bis zu mehrere Jahrhunderte zurückreichen.

Zum Gegenstand intensiver Debatten und Untersuchungen wurde das Konzept der Autonomie (und auch der *Self-Direction*, genauere Ausführungen dazu finden sich beispielsweise in Gremmo & Riley, 1995) zwei bis drei Jahrzehnte nach dem Zweiten Weltkrieg. Seitdem ist es auch in der pädagogischen Forschung und Praxis populär (Gremmo & Riley, 1995, S. 152). In Bezug auf das Sprachenlernen fand das Konzept der Autonomie laut Benson (2001) seinen Eingang durch das *Modern Languages Project* des Europarats im Jahr 1971. Im Zuge dessen wurde das *Centre de Recherches et d'Applications en Langues* (CRAPEL) gegründet, welches im Feld der Sprachlehr- und -lernforschung eine zentrale Rolle spielte (Benson, 2001). Ein Projektbericht von dessen Leiter, Henri Holec, aus dem Jahr 1981 wird dabei als Schlüsseldokument in Bezug auf Autonomie beim Sprachenlernen angesehen (Benson, 2001).

Dabei definiert Holec (1981, S. 3, zit. n. Huang & Benson, 2013, S. 8) Autonomie als „the ability to take charge of one’s own learning“. Benson (2001) schlägt jedoch vor, Autonomie als “the capacity to take control of one’s own learning” (Benson, 2001, S. 47) zu definieren, da ihm zufolge das Konstrukt von ‚Kontrolle‘ (*control*) in Bezug auf seine Erforschung zugänglicher sei als das Konstrukt der ‚Verantwortung‘ (*charge*). In einer späteren Publikation wird dieser Vorschlag auch dahingehend begründet, dass die Theorie von Autonomie dadurch

einfacher an andere Bereiche der Sprachlernforschung anknüpfen kann, die sich ebenfalls mit Kontrolle auseinandersetzen (Huang & Benson, 2013).

Weiters hält Benson (2001, S. 2) fest, dass es sich bei Autonomie um keine Methode des Lernens, sondern um ein Merkmal des Zugangs der Lernenden zum Lernprozess handelt. Nunan (1997, S. 192) betont außerdem, dass Autonomie kein „all-or-nothing concept“ ist, sondern davon ausgegangen wird, dass es verschiedene Grade von Autonomie gibt. Das Ausmaß, in dem Autonomie entwickelt werden kann, gestaltet sich je nach der individuellen psychologischen und kognitiven Veranlagung bzw. Verfassung der Lernenden und wird auch durch den kulturellen, sozialen und pädagogischen Kontext geprägt, in dem das Lernen stattfindet (Nunan, 1997, S. 192). Ähnliches berichtet Benson (2001, S. 47), der festhält, dass es sich bei Autonomie um eine multidimensionale Fähigkeit handelt, die je nach Person verschiedene Formen annehmen kann und die sich auch bei ein und derselben Person in verschiedenen Kontexten oder zu verschiedenen Zeiten unterschiedlich verhält.

Benson (2001) zufolge sprechen Forschungsergebnisse aus der Lernpsychologie stark dafür, dass Autonomie ein zentraler Faktor für effektives Lernen ist. Das unterstützen auch Little et al. (2017), die betonen, dass jedes erfolgreiche Lernen auf die Fähigkeit der Lernenden zu autonomen Verhalten zurückgreift. Bezüglich des Sprachenlernens führt Nunan (1997) aus, dass die Entwicklung eines gewissen Grades an Autonomie für Lernende wichtig ist, damit sie zu erfolgreichen Sprachverwender\*innen werden. Er geht davon aus, dass durch bestimmte pädagogische Maßnahmen die Fähigkeit der Lernenden gefördert werden kann, das eigene Lernen zu steuern (Nunan, 1997). Diesbezüglich führen Little et al. (2017) aus, dass es die Aufgabe der Lehrperson sei, die Erfahrungen zu autonomen Verhalten, die die Lernenden außerhalb des Klassenzimmers gesammelt haben, für das Sprachenlernen nutzbar zu machen.

Nunan (1997) entwickelte ein Schema, um die Autonomie der Lernenden schrittweise zu erhöhen. Dabei wurden die folgenden fünf Ebenen ausgearbeitet, die die Lernenden zu mehr Autonomie ermutigen sollen (Nunan, 1997, S. 194f.):

1. *Awareness*: Lernende sollen ein Bewusstsein für die Ziele, Inhalte und Strategien entwickeln, die dem verwendeten Material zugrunde liegen.
2. *Involvement*: Lernende sollen sich von der Bewusstheit hin zu einer aktiven Beteiligung an ihrem eigenen Lernen bewegen, indem sie Entscheidungen aus verschiedenen Optionen (z.B. in Bezug auf Inhalte oder Vorgangsweisen) treffen.
3. *Intervention*: Lernende greifen durch das Ändern und Anpassen von Zielen, Inhalten und Aufgaben in ihr Lernen ein.

4. *Creation*: Lernende setzen ihre eigenen Ziele, entwickeln Inhalte und entwerfen eigene Aufgaben.
5. *Transcendence*: Die autonomen Lernenden gehen dabei über das formale Lernen hinaus und entwickeln selbständig eigene Lernmaterialien aus jenen Ressourcen, die in der Gesellschaft bestehen.

In Bezug auf diese fünf Ebenen betont Nunan (1997) jedoch, dass diese überlappend sind und Lernende sich in der Praxis zwischen diesen Ebenen bewegen können.

### **3.2 Authentizität**

Ein weiteres Konzept, das in Bezug auf die Linguistic Risk-Taking Initiative eine Rolle spielt, ist jenes der Authentizität. So sollen authentische Unterrichtsmaterialien beim Erlernen einer Sprache förderlich sein, weil sie relevantes Wissen über die Welt, den Diskurs und das Sprachsystem aktivieren und damit gleichzeitig die Bedingungen für weiteres Lernen schaffen (Little, Devitt & Singleton, 1989). Authentizität sei laut Pinner (2016) unerlässlich beim Sprachenlernen, da sie zwischen den Lernenden und den Lerninhalten eine Verbindung erzeugt und ein wichtiger Teil dessen sei, wie die Lernenden sich selbst in Bezug auf den weiteren sozialen Kontext wahrnehmen, in welchem die Zielsprache verwendet wird.

So entsprechen Lehrmaterialien, die erfunden, vereinfacht und in ihrer interaktionalen Komplexität abgeschwächt sind, nicht unbedingt den Bedürfnissen von Sprachenlernenden (Roberts & Cooke, 2009). In der Literatur wird auf Basis dessen die Forderung formuliert, dass authentische Unterrichtsmaterialien der Ausgangspunkt für Aktivitäten innerhalb des Klassenzimmers sein (Lazaraton, 2001) oder die Hauptquelle des zielsprachlichen Inputs darstellen sollen (Little et al., 1989) – doch das ist nicht unumstritten, wie im Weiteren ausgeführt wird.

Authentizität dürfte im Kontext des Sprachenlernens eine wichtige Rolle innehaben, doch was genau mit dem Begriff gemeint ist, darüber scheint in der Forschungsliteratur Uneinigkeit zu herrschen. So wird in mehreren Arbeiten festgestellt, dass dem Konzept der Authentizität – gerade im Hinblick auf Englisch als Zielsprache bzw. für englischsprachige Lehrmaterialien – eine langjährige Debatte vorausgeht, die von Widersprüchlichkeit und Komplexität geprägt ist (vgl. Gilmore, 2007; Pinner, 2016; Roberts & Cooke, 2009 etc.). In einem der konsultierten Werke wird die laufende Diskussion folgendermaßen zusammengefasst:

In broad terms, discussions of authenticity typically center around the extent to which some use of language aligns with the lexicogrammatical conventions and/or sociolinguistic and pragmatic practices of native speakers of the language that learners are studying, in contrast to the (perceived) less-than-authentic representation of the language in pedagogical materials and classroom discourse. (Van Compernelle & McGregor, 2016, S. 1)

Pinner (2016) führt aus, dass das Konzept der Authentizität entweder Lehrmaterialien, von der Lehrperson verwendete Aufgaben oder die Sprache, die von den Sprecher\*innen produziert wird, beschreibt. Eine weitestgehend akzeptierte Definition von authentischer Sprache ist ihm zufolge, dass sie in einem Kontext produziert wurde, in dem die Sprache einem realen Zweck dient und sie für die Verwendung im Sprachunterricht nicht verändert wurde (Pinner, 2016, S. 64).

Dadurch wurde Authentizität im Kontext des Sprachunterrichts laut Pinner (2016) allerdings zu einem gewissen Paradoxon: Lehrpersonen und Lehrbuchautor\*innen verwenden authentische Inhalte, um ihre Unterrichtseinheiten bzw. das Unterrichtsmaterial darauf aufzubauen, obwohl sich die klassische Definition von Authentizität stets auf die ‚reale Welt‘ bezieht, nicht auf das Klassenzimmer, in welchem das Material verwendet wird (Pinner, 2016, S. 67). Durch das Kriterium, dass authentisches Material stets aus der ‚echten Welt‘ stammt, wird laut Pinner (2016, S. 68) gleichzeitig impliziert, dass der Unterricht und damit das Klassenzimmer kein Teil dieser ‚realen Welt‘ sei. Somit ist authentisches Material auch nicht für die Verwendung im Unterricht bestimmt, was gleichzeitig bedeutet, dass dessen Zweck etwas ‚Authentischeres‘ war als der Sprachunterricht (Pinner, 2016, S. 68).

Auch Gilmore (2007) führt aus, dass es eine Bandbreite an Bedeutungen gibt, die mit Authentizität verbunden werden. Ihm zufolge kann die Verortung des Konzepts der Authentizität im Text selbst, in den Teilnehmenden, dem jeweiligen sozialen oder kulturellen Kontext, im Zweck der kommunikativen Handlung oder in einer Kombination daraus erfolgen (Gilmore, 2007, S. 98). Das führt soweit, dass sich für ihn sogar die Frage auftut, ob das Konzept nicht aufgegeben werden soll, wenn es dermaßen schwer greifbar ist (Gilmore, 2007, S. 98).

Zur Lösung dieses Dilemmas schlägt Gilmore (2007) vor, sich weniger auf die Debatten rund um das Konzept zu fokussieren und vielmehr die Frage ins Zentrum zu rücken, was mit

den Unterrichtsmaterialien eigentlich erreicht werden soll. Die für ihn logische Antwort darauf wäre, dass man Lernende dazu ausbilden möchte, in der Zielsprache einer bestimmten Sprachgemeinschaft effektiv kommunizieren zu können und somit kommunikativ kompetent zu sein (Gilmore, 2007, S. 98). Sein Vorschlag ist, dass Lehrpersonen zu diesem Zweck alle Mittel verwenden, die ihnen zur Verfügung stehen, unabhängig davon, inwiefern diese authentisch oder ‚erfunden‘ sind.

Auch Widdowson (2012, S. 5) sieht es als das ultimative Ziel des Englischunterrichts an, dass die Lernenden Fähigkeiten entwickeln, die es ihnen ermöglichen, die Zielsprache für ihre kommunikativen Zwecke erfolgreich zu nutzen. Authentisches Englisch beschreibt er als „the English that carries the real language guarantee of having been produced by its native speakers in naturally occurring contexts of use“ (Widdowson, 2012, S. 9). Aber wie so viele andere beurteilt auch er diesen Ansatz der Authentizität als problematisch, da ‚echtes‘ Englisch nur durch den Faktor, dass es tatsächlich so geäußert wurde, als angemessen definiert wird (Widdowson, 2012, S. 11). Dementsprechend sei die einzig echte Sprache jene, die angemessen für die Zwecke und Verwendungskontexte von Native Speaker\*innen produziert worden ist.

Die Problematik im Hinblick auf die Verwendung dieses authentischen Englisch im Sprachunterricht liegt jedoch darin, dass diese Zwecke und Kontexte eine Realität repräsentieren, die von den Lernenden nicht geteilt wird. Das einzige Englisch, das für die Lernenden angemessen ist, ist Widdowson (2012, S. 11) zufolge jenes, das einen Zusammenhang mit ihrer Realität, ihren Zwecken und ihren Kontexten hat.

Für viele Lernende erfolgt der Kontakt mit der Zielsprache in Form von Unterrichtseinheiten, bestehend aus vorgeschriebenen Aktivitäten, Aufgaben oder Projekten; das ist für Widdowson (2012, S. 11) die Realität, die Englisch für die Lernenden bedeutet. Aus diesem Grund sollte ihm zufolge überlegt werden, was unter Unterrichtsbedingungen überhaupt machbar ist. Dabei plädiert er nicht für ‚reales‘, sondern ‚realistisches‘ Englisch (Widdowson, 2012, S. 11).

Das Englisch im Unterrichtsfach Englisch soll seinem Vorschlag nach zwei Bedingungen erfüllen (Widdowson, 2012, S. 12): Es soll zum einen eine Sprache sein, auf die sich die Lernenden einlassen können. Zum anderen soll es auch eine Sprache sein, von der sie lernen können, die also den Lernprozess aktiviert. Dabei komme es nicht darauf an, wie sehr das dem Englisch ähnelt, das von Native Speaker\*innen verwendet wird – was aber gleichzeitig nicht heißen soll, dass ‚reales‘ Englisch vermieden werden soll (Widdowson, 2012, S. 12). Im Zuge des Lernprozesses werde sich die Sprache im Unterricht ohnehin an die Sprachverwendung von Native Speaker\*innen annähern – das aber nicht aus dem Grund, dass sie ‚real‘ bzw.

„authentisch“ ist, sondern weil sie die beiden oben beschriebenen Bedingungen erfüllt und aus diesem Grund pädagogisch gerechtfertigt ist (Widdowson, 2012, S. 12).

### **3.3 Content-Based Instruction**

Ein Zugang zum Sprachenlernen, der mit der Linguistic Risk-Taking Initiative in engem Zusammenhang steht, ist jener des Content-Based Learnings und Teachings (CBLT) bzw. der Content-Based Instruction (CBI). Brinton, Snow und Wesche (2008, S. 2) definieren CBI als „the integration of particular content with language-teaching aims“. Dabei beziehe man sich im Speziellen auf die postsekundäre Bildung und berufe sich auf das gleichzeitige Lehren von akademischen Inhalten und Kompetenzen in der jeweiligen Zielsprache (Brinton et al., 2008, S. 2). Eine starke Orientierung der CBI hin zu akademischen Zwecken wird auch von Snow (2001) genannt.

Das Ziel der CBI ist es, die künstliche Trennung zwischen Sprachunterricht und Sachunterricht, die in vielen Lernumgebungen gegeben ist, aufzuheben. In diesem Sinne sollen die Lernenden in der Lage sein, ihre Sprachkenntnisse auch auf andere (akademische) Bereiche bzw. Kurse, die in der Zielsprache abgehalten werden, übertragen zu können (Brinton et al., 2008, S. 2). Die Aktivitäten im Sprachunterricht sind im Rahmen von CBI auf den jeweiligen Gegenstand, der unterrichtet wird, zugeschnitten und sollen die Lernenden dazu anregen, durch die Verwendung ihrer Zielsprache zu lernen (Brinton et al., 2008, S. 2).

Die Umsetzung diverser Modelle der CBI hängt laut Snow (2001, S. 303) mit unterschiedlichen Faktoren zusammen. Dazu zählen beispielsweise das Unterrichtssetting, die Unterrichtsziele oder die jeweilige Zielgruppe. Der gemeinsame Ausgangspunkt der verschiedenen Modelle liege ihr zufolge jedoch darin, dass die gegebenen Sprachlernziele in den Unterricht des jeweiligen Gegenstands integriert werden (Snow, 2001, S. 303). Da es sich bei CBI um einen lernerzentrierten Zugang handelt, sollten bei der Auswahl geeigneter Inhalte die Sprachkenntnisse der Lernenden, ihre akademischen oder beruflichen Ziele sowie ihre Interessen und Bedürfnisse Berücksichtigung finden (Snow, 2001, S. 316). Laut Brinton et al. (2008, S. 9) dürfte der Ansatz vielfältig einsetzbar sein, da er ihnen zufolge für alle Altersgruppen förderlich ist, insbesondere wenn die Lernenden ihre Zielsprache für bestimmte fachliche Erfordernisse brauchen.

### 3.4 Task-Based Language Learning and Teaching

Ein weiteres pädagogisches Konzept, auf welches sich die Linguistic Risk-Taking Initiative bezieht, ist jenes des Task-Based Learnings. Die Forschung zum Task-Based Language Learning und Teaching (TBLT) hat sich laut Eckerth (2008, S. 13) in den frühen 1980er-Jahren als eine Teildisziplin der Angewandten Linguistik und der Forschung zum Zweitspracherwerb entwickelt. Im Laufe der Zeit wurde das Konzept von *Task* in der Lehrplanerstellung, dem Unterricht sowie in der Beurteilung der Lernenden zu einem zentralen Element (Nunan, 2004, S. 8).

Unterschieden wird laut Nunan (2004) zwischen *Real-World* bzw. *Target Tasks* und pädagogischen Tasks (sogenannten *Pedagogical Tasks*). Als Task definierte Long (1985, S. 89, Hervorhebung im Original) „the hundred and one things people *do* in everyday life, at work, at play and in between“. Nunan (2004), der ebenfalls auf die Definition von Long (1985) Bezug nimmt, führt diesbezüglich aus, dass es sich dabei weder um eine technische noch um eine linguistische Definition handelt. Dies impliziert ihm zufolge wiederum, dass ein Task, im Gegensatz zu vielen anderen Aufgaben und Aktivitäten im Unterricht, nicht notwendigerweise ein sprachliches bzw. linguistisches Ergebnis haben muss (Nunan, 2004, S. 2).

Wie bereits erwähnt wurden Tasks auch aus pädagogischer Perspektive definiert (vgl. beispielsweise Breen, 1987; Ellis, 2003; Richards, Platt & Weber, 1986 etc.) Dabei liegt der Fokus laut Nunan (2004, S. 2f.) in erster Line darauf, was Lernende innerhalb des Klassenzimmers tun, jedoch betont auch diese Perspektive, dass die nichtsprachlichen Ergebnisse dessen im Zentrum stehen. Unter Berücksichtigung mehrerer Definitionen von pädagogischen Tasks zieht Nunan (2004) den Schluss, dass sich diese Definitionen zwar alle zu einem gewissen Grad unterscheiden, sich aber dennoch auf die kommunikative Sprachverwendung berufen, bei welcher sich die Sprachverwender\*innen vielmehr auf die Bedeutung des Gesagten als auf dessen grammatische Form fokussieren (Nunan, 2004, S. 4). Nunan (2004) selbst definiert einen pädagogischen Task folgendermaßen:

My own definition is that a pedagogical task is a piece of classroom work that involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is focused on mobilizing their grammatical knowledge in order to express meaning, and in which the intention is to convey meaning rather than to manipulate form. (Nunan, 2004, S. 4)

Nunan (2004, S. 1) zufolge hat TBLT zahlreiche Prinzipien und Methoden in pädagogischer Hinsicht gestärkt. Darunter fallen beispielsweise

- ein bedarfsorientierter Zugang zur Auswahl von Inhalten,
- die Interaktion in der Zielsprache als Mittel, zielsprachliche Kommunikation zu lernen,
- die Verwendung von authentischen Texten in Lernsituationen,
- das Anbieten der Möglichkeit, dass Lernende ihre Aufmerksamkeit nicht nur auf die Zielsprache, sondern auch auf den eigenen Lernprozess richten,
- die Verbindung des Sprachenlernens innerhalb des Klassenzimmers mit der tatsächlichen Sprachverwendung außerhalb des Unterrichts (Nunan, 2004, S. 1).

So führt auch Marshall (2018, S. 18f.) aus, dass TBLT laut Robinson (2011) zahlreiche Vorteile mit sich bringt. Darunter fallen beispielsweise die Möglichkeit, dass Lernende korrektives Feedback bekommen, die verstärkte metalinguistische Reflexion, die die Lernenden betreiben, wenn sie mit den Unterschieden zwischen ihren eigenen sprachlichen Äußerungen und dem angebotenen Input konfrontiert sind sowie eine Steigerung der Motivation.

### **3.5 Gamification**

Ein weiteres Konzept, das in Bezug auf die Linguistic Risk-Taking Initiative von Bedeutung ist, ist jenes der Gamification. Dabei handelt es sich um einen aufstrebenden Zugang zum Unterricht, bei welchem durch die Verwendung von verschiedenen Spielelementen das Lernen vereinfacht und die Motivation gefördert wird (Kapp, 2016, S. 356). So wird Gamification als „using game-based mechanics, aesthetics and game thinking to engage people, motivate action, promote learning, and solve problems“ (Kapp, 2012, S. 10) definiert. Obwohl der Begriff der Gamification relativ neu ist, gibt es laut Kapp (2016) ein grundlegendes Einverständnis darüber, auf welchen Grundannahmen das Konzept der Gamification basiert. Schwieriger wird es ihm zufolge, wenn es darum geht, zu definieren, was ein Spiel ausmacht. McGonigal (2011, S. 33-34) zufolge liegen allen Spielen die folgenden vier Elemente zugrunde:

1. *Ziel*: Das Ziel gibt dem Spiel einen Sinn und sorgt für die Aufmerksamkeit der Spielenden.
2. *Regeln*: Regeln sorgen für Einschränkungen beim Versuch, das Ziel zu erreichen. Dadurch werden strategisches Denken und Kreativität gefördert.

3. *Feedbacksystem*: Das Feedbacksystem gibt Informationen darüber, wie nah die Spielenden dem Ziel bereits gekommen sind. Das kann beispielsweise durch Punkte oder Levels erfolgen; die einfachste Form ist es, den Spielenden die Endbedingungen des Spiels mitzuteilen.
4. *Freiwillige Teilnahme*: Es ist Voraussetzung, dass die Spielenden das Ziel, die Regeln und das Feedbacksystem kennen und diese Punkte von ihnen willentlich anerkannt werden. Das wiederum schafft eine gemeinsame Basis, auf welche sich die spielenden Personen beziehen können.

Ähnliches stellt auch Kapp (2016, S. 357) fest, der Regeln, ein Ziel bzw. quantifizierbare Ergebnisse, das Lösen eines Problems bzw. das Überwinden von Hindernissen sowie das Empfinden von Kontrolle als jene Spielelemente beschreibt, bezüglich derer es in der Literatur die meiste Übereinstimmung gibt.

Die Idee hinter Gamification ist es, Elemente, die auf Spielen basieren, in die Unterrichtsumgebung zu integrieren (Kapp, 2016, S. 356). Dabei geht es laut Kapp (2016) jedoch nicht darum, dass die Lernenden ein Spiel von Anfang bis zum Ende komplett durchspielen, sondern dass sie an Aktivitäten teilnehmen, in die Spielelemente integriert sind, also beispielsweise das Gewinnen von Punkten oder das Bewältigen diverser Aufgaben oder Hürden.

Als Grundprinzipien der Gamification formuliert Kapp (2016, S. 361) zunächst das Aufbauen und Erhalten des Engagements der Lernenden. Dabei ist es notwendig, dass diese durch verschiedene Aktivitäten, das Treffen von Entscheidungen und das Reagieren auf Anreize mit dem Lernprozess beschäftigt sind. Dazu müssen Strukturen entwickelt werden, bei welchen die Lernenden die ganze Gamification-Erfahrung hindurch Entscheidungen treffen müssen (Kapp, 2016, S. 361).

Das zweite Grundprinzip besteht darin, dass es Regeln gibt, innerhalb derer die Lernenden Entscheidungen treffen und autonom agieren können (Kapp, 2016, S. 361f.). Wichtig ist dabei, dass die getroffenen Entscheidungen keine schwerwiegenden Folgen haben können, sich die Lernenden also in einer sicheren Umgebung befinden (Kapp, 2016, S. 362).

Das dritte Schlüsselement der Gamification ist es, den Lernenden sichtbar zu machen, dass sie Fortschritte machen in Bezug auf jene Inhalte und Fähigkeiten, die erlernt werden sollen. Durch das Sehen des eigenen Fortschritts entsteht Motivation (Kapp, 2016, S. 363).

Die Idee, Spiele im Unterricht – speziell im Sprachunterricht – einzusetzen, sei laut Perry (2015) an sich nicht neu. Durch den technologischen Fortschritt gäbe es vonseiten der

Pädagog\*innen die Forderung, spielbasiertes Lernen in neuen digitalen Umgebungen zu nutzen (Slavkov & Séror, 2019). So hat Prensky (2001) bereits um die Jahrtausendwende gefordert, Methoden und Inhalte in allen Fächern und Disziplinen zu überdenken, da es sich bei den Lernenden um *Digital Natives* handelt und diese Spiele der Arbeit gegenüber bevorzugen (Prensky, 2001, S. 4). Der Verbreitung von Gamification kam außerdem – obwohl sie nicht notwendigerweise auf Technologie angewiesen ist – der technologische Fortschritt zugute (Kapp, 2016).

### **3.6 Zusammenfassung**

In diesem Kapitel wurde auf jene pädagogischen Konzepte Bezug genommen, die laut Slavkov und Séror (2019) der Linguistic Risk-Taking Initiative zugrunde liegen. Dementsprechend wurden die Grundzüge der Konzepte der Autonomie, der Authentizität, der CBI, des TBLT sowie der Gamification aufgearbeitet. Während die zuvor beschriebenen theoretischen Konzepte alle Aspekte waren, die beim Erlernen einer Zielsprache von Bedeutung sind, haben die in diesem Kapitel angeführten pädagogischen Konzepte gemeinsam, dass sie beim Sprachenlernen förderlich sind bzw. gewissermaßen den Fokus vom formalen Sprachlernsetting im Klassenzimmer auf eine erfolgreiche Sprachverwendung der Zielsprache lenken. So wird Autonomie als wichtiger Faktor für effektives bzw. erfolgreiches Lernen beschrieben (Benson, 2001; Little et al., 2017); in Bezug auf das Sprachenlernen sei Autonomie wichtig, damit die Lernenden zu erfolgreichen Sprachverwender\*innen werden (Nunan, 1997). Zentral für das Sprachenlernen sei darüber hinaus auch Authentizität (Pinner, 2016; vgl. Little et al., 1989). Auch bei Gamification geht es darum, durch die Verwendung von Spielelementen das Lernen zu vereinfachen und die Motivation zu fördern (Kapp, 2016, S. 356). CBI wiederum hat das Ziel, die künstliche Trennung zwischen Sprach- und Sachunterricht aufzuheben; die Lernenden sollen in der Lage sein, ihre Kenntnisse der Zielsprache auf andere Bereiche zu übertragen (Brinton et al., 2008). In Bezug auf TBLT und insbesondere pädagogische Tasks wird darauf eingegangen, dass sich die Lernenden bei der Zielsprachverwendung vielmehr auf die Bedeutung als auf die grammatische Form fokussieren (Nunan, 2004).

Im Weiteren wird die Linguistic Risk-Taking Initiative im Detail beschrieben, die von Slavkov und Séror (2019) konzipiert und entwickelt wurde.

## 4 Die Linguistic Risk-Taking Initiative

Die Linguistic Risk-Taking Initiative wurde als eine neue Sprachlerninitiative an und für eine kanadische postsekundäre Bildungsinstitution entwickelt (Slavkov & Séror, 2019; vgl. auch Séror & Slavkov, 2019). Bei dieser Institution handelt es sich um die University of Ottawa, die die weltweit größte zweisprachige (Englisch-Französisch) Universität ist (Slavkov & Séror, 2019). Dort werden sowohl alle Services für Studierende als auch viele Studienrichtungen in beiden Sprachen angeboten (Marshall, 2018, S. 20). Das bedeutet jedoch nicht, dass alle Studierenden zweisprachig sind. Es gibt nämlich auch die Möglichkeit, in nur einer Sprache zu studieren. Slavkov und Séror (2019, S. 258f.) kommen in diesem Zusammenhang mit Verweis auf Cummins (2008) und MacLennan (1945) auf das Phänomen der *Two Solitudes* zu sprechen. Gemeint ist damit, dass die englisch- und die französischsprachige Gesellschaft nebeneinander bestehen, aber nicht unbedingt miteinander agieren, sondern ihre Mitglieder vielmehr in deren eigenem sprachlichen und kulturellen Raum bleiben (Slavkov & Séror, 2019, S. 258).

Marshall (2018) zufolge ist aber ein Großteil der Studierenden zumindest zu einem gewissen Grad bilingual und außerdem sind sie dieser Zweisprachigkeit auch durch die Kommunikation mit der Universität ausgesetzt (beispielsweise durch zweisprachige E-Mails). Um den Studierenden alle Services in beiden Sprachen anbieten zu können, müssen allerdings die Mitarbeiter\*innen der University of Ottawa, inklusive der Lehrpersonen, zu einem gewissen Grad zweisprachig sein (Marshall, 2018, S. 20). Die Universität selbst sei durchaus um die Förderung der offiziellen Zweisprachigkeit bemüht, sei es beispielsweise durch Immersionsprogramme oder zweisprachige Events (Marshall, 2018, S. 20).

Im Zuge dessen wurde dort die Linguistic Risk-Taking Initiative entwickelt, um die Lernenden darin zu unterstützen, in der Verwendung ihrer Zweitsprache selbstbewusster zu werden sowie ihre Sprachkenntnisse zu verbessern (Marshall, 2018, S. 21). Es ist nämlich, wie bereits erwähnt, für Studierende durchaus möglich, während ihrer Studienzeit an der University of Ottawa durchgehend bei ihrer bevorzugten Sprache zu bleiben. Dadurch bleiben allerdings viele Möglichkeiten zur authentischen Interaktion in der jeweiligen Zweitsprache ungenutzt (Slavkov & Séror, 2019). Die Studierenden zu ermutigen, diese einzigartige Umgebung des bilingualen Campus als Ressource zu nutzen, um in ihrer Zweitsprache zu kommunizieren, wird als ein Ziel dieser pädagogischen Initiative beschrieben (Slavkov & Séror, 2019). Zudem soll ein Bewusstsein dafür geschaffen werden, wie wichtig Linguistic Risk-Taking in Alltagssituationen ist, um das Lernen im Klassenzimmer zu ergänzen (Slavkov & Séror, 2019, S. 259)

Linguistic Risks definieren Slavkov und Séror (2019, S. 259) im Rahmen der Initiative folgendermaßen: „For our purposes, we define linguistic risks as authentic everyday communicative acts that take place outside of the language classroom and involve spontaneous and meaningful second language use.“ Außerdem wird im Rahmen der Initiative der Begriff des Linguistic Risk-Takings dahingehend ausgeweitet, dass er sich – anders als von Beebe (1983) ursprünglich vorgeschlagen – nicht nur auf gesprochene Äußerungen bezieht, sondern zusätzlich auch Lesen, Schreiben, Hören und mündliche Interaktion integriert (Slavkov & Séror, 2019).

Slavkov und Séror (2019) erkennen durchaus an, dass beim Begriff des Linguistic Risks auch negative Aspekte mitschwingen können, allerdings wollen sie in diesem Zusammenhang eine Bedeutungsänderung herbeiführen und ihn mit einem Gefühl des Erfolgs verbinden. Der Begriff des Risikos soll ein „friendly face“ (Slavkov & Séror, 2019, S. 265) bekommen und vielmehr Begeisterung hervorrufen anstatt eine Bedrohung darzustellen und Versagensängste zu wecken, die sonst oftmals mit universitären Anforderungen einhergehen. Gefühle der Angst sollen den Lernenden bewusst gemacht, positiviert und in ein Gefühl der Erfüllung und des Erfolgs verwandelt werden (Slavkov & Séror, 2019, S. 260).

#### **4.1 Der Linguistic Risk-Taking Passport**

Im Mittelpunkt der Linguistic Risk-Taking Initiative steht der Linguistic Risk-Taking Passport (Slavkov & Séror, 2019). Dieser ähnelt optisch einem Reisepass, hat – je nach Version<sup>5</sup> – knapp dreißig Seiten und beinhaltet circa 70 Risiken, die authentische sprachliche Aktivitäten darstellen, die die Lernenden am Campus durchführen können (Slavkov & Séror, 2019). Sein Aufbau gestaltet sich folgendermaßen (Slavkov & Séror, 2019): Zunächst gibt es eine *Welcome Page* sowie eine Seite mit persönlichen Informationen, bei der die Lernenden ihren Namen, ihre E-Mail-Adresse sowie Informationen bezüglich des Sprachkurses eintragen können. Auf den darauffolgenden Seiten werden Linguistic Risks sowie deren Relevanz erklärt und die allgemeinen Regeln zur Teilnahme an der Initiative erläutert. Darauf folgen die Seiten mit den aufgelisteten Linguistic Risks, wobei die meisten dieser Risiken bis zu dreimal wiederholt werden können. Wenn die Lernenden ein Risiko eingegangen sind, müssen sie die entsprechende Box im Pass anhaken sowie angeben, ob sie dieses Risiko als ‚hoch‘, ‚mittel‘

---

<sup>5</sup> Es gibt unterschiedliche Versionen des Passes, da dieser stetig weiterentwickelt wird. Durch die Ergänzung zusätzlicher Risiken, die von den Lernenden vorgeschlagen werden, kann die Zahl der Risiken sowie der Seiten in verschiedenen Versionen des Passes entsprechend variieren. Die aktuellen Versionen des Passes sind unter [ccerbal.uottawa.ca/linguistic-risk/participate](http://ccerbal.uottawa.ca/linguistic-risk/participate) (abgerufen am 30.04.2021) einzusehen.

oder ‚niedrig‘ empfunden haben. Insgesamt werden den Lernenden also über 200 Möglichkeiten dafür geboten, ihre Zielsprache in authentischen Situationen zu verwenden und sich somit in ihrer Zweitsprache auch außerhalb des Unterrichts zu sozialisieren. Außerdem haben die Lernenden auf jeder Seite mit Risiken die Möglichkeit, eigene Kommentare zu vermerken. Weiters beinhaltet der Pass eine Seite, auf der die Lernenden ihre eigenen Risiken vorschlagen können, die danach auch unter Umständen in neuen Versionen des Passes integriert werden. Zudem beinhaltet der Pass eine Seite mit motivierenden Sätzen und Zitaten, die zur Bewusstseinsbildung beitragen sollen (Slavkov & Séror, 2019).

Außerdem gibt es auch noch eine Seite zur Selbsteinschätzung, die sogenannte *Self-Assessment Page*, bei der die Studierenden diverse Aussagen zu ihrer Erfahrung mit dem Pass bewerten sollen. Damit soll herausgefunden werden, wie die Lernenden dessen Effizienz einschätzen (Marshall, 2018, S. 22).

Die englischen oder französischen Pässe (es gibt ein Äquivalent für beide Sprachen; ist die Zielsprache beispielsweise Englisch, wird mit einem englischen Pass gearbeitet) werden im Rahmen des Sprachunterrichts der jeweiligen Zielsprache verteilt und es wird erklärt, wie diese verwendet werden sollen; die Verwendung selbst soll aber außerhalb des Klassenzimmers erfolgen (Slavkov & Séror, 2019). Dazu gibt es mehrere kurze Präsentationen (Slavkov & Séror, 2019): Zu Beginn des Semesters, wenn die Pässe ausgeteilt werden, bekommen die Lernenden eine kurze Präsentation, in der die Initiative erklärt wird und sie dazu motiviert werden, daran teilzunehmen. In der Mitte des Semesters gibt es eine weitere, in der die Lernenden an ihre Teilnahme an der Initiative erinnert werden sollen. Gegen Semesterende gibt es dann ein Gewinnspiel, an dem all jene Lernenden teilnehmen können, die mindestens 20 Risiken in ihrem Pass eingegangen sind und diesen dann abgegeben haben. Im Rahmen des Unterrichts gibt es dann noch eine Präsentation, bei der die Verteilung der Preise stattfindet. Diese Präsentationen werden von Studierenden durchgeführt, die an der Umsetzung der Initiative beteiligt sind. Interessant dabei ist, dass diese während der Präsentationen selbst in ihrer Zweitsprache sprechen, um eine Vorbildfunktion für die Lernenden zu haben (Slavkov & Séror, 2019).

Die Einbindung des Linguistic Risk-Taking Passports im Sprachunterricht variiert je nach den persönlichen Präferenzen der Lehrperson. Während manche ihn nur im Rahmen des Kurses austeilen lassen, organisieren andere Diskussionen zum Thema Risk-Taking, lassen die Teilnahme an der Initiative auch in die Note einfließen oder geben Hausübungen, in denen die Lernenden zum Eingehen von diesen sprachlichen Risiken aufgefordert werden (Slavkov & Séror, 2019).

Wie bereits in vorhergehenden Kapiteln ausgeführt wurde, gibt es mehrere theoretische und pädagogische Konzepte, die für die Linguistic Risk-Taking Initiative von Relevanz sind; Slavkov und Séror (2019) nennen als theoretische Konzepte Language Anxiety, Motivation, WTC und Linguistic Risk-Taking. Als pädagogische Konzepte führen sie dahingehend Autonomie, Authentizität, Content-Based und Task-Based Learning sowie Gamification an (Slavkov & Séror, 2019). Aus diesem Grund wurden diese bereits in den vorhergehenden Kapiteln aufgearbeitet.<sup>6</sup>

Im Hinblick auf den Linguistic Risk-Taking Passport führt Marshall (2018) diesbezüglich näher aus, dass dieser auf dem Konzept des Linguistic Risk-Takings beruht, welches eine verbesserte Kommunikation in der Zielsprache herbeiführen kann, wie beispielsweise bei Cervantes (2013) sowie bei Wang und Lin (2015) gezeigt wurde. Die Initiative geht zudem mit dem Ansatz des Task-Based Language Learnings einher, da die Risiken selbst als pädagogische Aufgabenstellung wahrgenommen werden können (Marshall, 2018).<sup>7</sup> Außerdem wird versucht, Language Anxiety zu minimieren, indem die Lernenden zur informellen Interaktion mit Sprecher\*innen der Zielsprache bewegt werden sollen (Marshall, 2018). Dadurch, dass die Risiken sowohl das Lesen, Schreiben, Hören als auch interaktionelle Aktivitäten fördern, können die Lernenden diese ganz flexibel nach ihren eigenen Vorlieben auswählen und so ihr Selbstbewusstsein bei der Verwendung der Zielsprache aufbauen (Marshall, 2018). Weiters geht das Design Marshall (2018) zufolge unter anderem mit Prinzipien der intrinsischen (vgl. Deci, 1975; Deci & Ryan, 1985 etc.) und integrativen Motivation (vgl. Gardner, 2001; Gardner & Lambert, 1972 etc.) einher. Sie geht davon aus, dass sich bei den Lernenden durch das Abhaken der Liste – ähnlich dem Erreichen eines Ziels – das positive Gefühl einstellt, etwas erreicht zu haben, was sie in weiterer Folge intrinsisch motivieren soll, erneut sprachliche Risiken einzugehen. Weitere intrinsische Motivation würde sich zusätzlich dazu auch ergeben, wenn die Lernenden eine Verbesserung ihrer Sprachkenntnisse feststellen. Die integrative Motivation wiederum soll sich durch die Risiken soziokultureller Natur einstellen, bei welchen die Lernenden in die Sprachgemeinschaft der Zielsprache eintauchen (Marshall, 2018). Zusätzlich dazu wird es den Lernenden ermöglicht, autonome und selbstbestimmte Lernstrategien zu entwickeln: Es steht den Lernenden nämlich frei, wann sie welche Risiken

---

<sup>6</sup> In jüngeren Publikationen (Griffiths & Slavkov, forthcoming; Slavkov, 2020) wird in Hinblick auf den theoretischen Rahmen, auf den sich die Initiative bzw. der Linguistic Risk-Taking Passport bezieht, unter anderem auch verstärkt auf *Language Socialization* (Duff & Talmy, 2011; Ochs & Schieffelin, 2008) oder *Positive Psychology* (Csikszentmihalyi & Nakamura, 2011; MacIntyre & Mercer, 2014) eingegangen. Da das mit der vorliegenden Arbeit verbundene Projekt aber schon vor diesen Publikationen konzeptualisiert und umgesetzt wurde, werden diese Konzepte in der vorliegenden Arbeit nicht näher thematisiert.

<sup>7</sup> Genauere Ausführungen zu Linguistic Risk-Taking und TBLT finden sich in der Publikation von Griffiths und Slavkov (forthcoming).

eingehen, wie viele Risiken sie eingehen und in welcher Reihenfolge sie diese eingehen (Marshall, 2018).

In Hinblick auf den Linguistic Risk-Taking Passport ist zudem zu erwähnen, dass Slavkov und Séror (2019, S. 267) darauf hinweisen, dass sie sich bewusst sind, dass dessen Papierform eine gewisse Begrenztheit aufweist. Demnach wurde eine Linguistic Risk-Taking App entwickelt, durch die man sich etwa eine Steigerung der Motivation und zusätzliche Erkenntnisse durch Gamification, eine einfachere Erhebung von Daten oder einen verbesserten Zugang zur Initiative erhofft (Slavkov & Séror, 2019; vgl. auch Griffiths & Slavkov, forthcoming; Slavkov, 2020).

## **4.2 Die Pilotstudie von Marshall (2018)**

Im Rahmen einer Pilotstudie stellte Marshall (2018) eine explorative Untersuchung zur Linguistic Risk-Taking Initiative an. Dabei wurden die Pässe an der University of Ottawa sowohl an Lernende in FLS<sup>8</sup>- als auch in ESL-Kursen diverser Niveaustufen verteilt. Die Lernenden wurden – wie oben bereits beschrieben – instruiert und es gab die Möglichkeit, mit Abgabe des ausgefüllten Passes (mindestens 20 Risiken mussten eingegangen worden sein) an einem Gewinnspiel teilzunehmen. Die ausgefüllten Pässe dienten dabei als Mittel der Datenerhebung, da darin die Anzahl der eingegangenen Risiken samt Wiederholungen vermerkt waren, die Niveaus der einzelnen Risiken zum Teil eingetragen waren und sie Kommentare und zusätzlich vorgeschlagenen Risiken der Lernenden beinhalteten. Außerdem wertete Marshall (2018) auch noch die Angaben der Lernenden auf der Seite zur Selbsteinschätzung aus. Dabei zeigte sich in Bezug auf die Anzahl der von den Lernenden durchgeführten Risiken, dass in beiden Gruppen die Mehrheit der Lernenden mehr als die notwendigen 20 Risiken einging (Marshall, 2018, S. 37). Im Zuge der Datenanalyse wurden die im Pass angeführten Risiken in die Kategorien Interaktion, Lesen, Schreiben, Hören und Andere eingeteilt, abhängig davon, auf welche sprachliche Komponente sie abzielen. Interaktionsbasierte Risiken sind jene, die am häufigsten im Pass vorkommen, gefolgt von lesebasierten Risiken. Risiken, die nur Schreiben oder Hören involvieren, waren eher seltener vertreten, genauso wie jene, die sich nicht klar in eine der soeben genannten Kategorien einteilen ließen und deswegen unter ‚Andere‘ fielen. Marshall (2018) betont jedoch, dass diese Kategorien im Pass willkürlich angeordnet sind und dadurch für die Lernenden nicht als solche ersichtlich sein sollen.

---

<sup>8</sup> FLS steht für *français langue seconde* (Französisch als Zweitsprache).

Die Ergebnisse der Pilotstudie zeigen, dass jene Risiken, die unter ‚Schreiben‘ einzuordnen waren, in beiden Gruppen am häufigsten eingegangen wurden und jene der Kategorie ‚Interaktion‘ am seltensten (Marshall, 2018, S. 40). Marshall (2018, S. 41) verweist als möglichen Grund dafür unter anderem auf das Phänomen der Language Anxiety. Sie merkt in Bezug darauf aber an, dass es in zukünftigen Versionen des Passes sinnvoll wäre, die Lernenden zu ermutigen, auch mehrere interaktionsbasierte Risiken einzugehen.

Bei der Auswertung der Risikolevels, die die Lernenden bei jedem durchgeführten Risiko mit *High*, *Medium* oder *Low* angeben sollten, zeigte sich, dass in beiden Sprachgruppen die angegebenen Risikolevels relativ ähnlich waren (Marshall, 2018, S. 43f.). Viele Lernende aus beiden Sprachgruppen haben keine Risikolevels angegeben, wobei Marshall (2018, S. 44) betont, dass sich das Fehlen der Angabe der Risikolevels zumeist durch den ganzen Pass zog, da die jeweiligen Lernenden es unter Umständen einfach vergessen haben. Es zeigte sich, dass unter den eingegangenen Risiken in beiden Gruppen die meisten mit Low oder Medium gekennzeichnet wurden; nur wenige der eingegangenen Risiken wurden als High eingestuft. Marshall (2018, S. 44f.) zufolge kann dies auf zwei Arten interpretiert werden: Zum einen kann es sein, dass die Lernenden eher die Risiken eingingen, die sie als einfacher oder weniger riskant empfanden. Dies würde darauf hindeuten, dass die Lernenden sehr durchdacht an das Linguistic Risk-Taking herangegangen sind und sich vorab überlegt haben, welche Risiken sie am ehesten eingehen sollten. Zum anderen kann dieses Ergebnis auf die Interpretation der Risikolevels vonseiten der Lernenden zurückzuführen sein. Es kann sein, dass Lernende ein hohes Risikolevel (High) nur jenen Risiken zuschrieben, die für sie unmöglich bzw. nahezu unmöglich durchzuführen waren. Gleichzeitig könnten sie die niedrigeren Risikolevels (Medium und Low) jenen Risiken zuschreiben, die machbar waren, unabhängig davon, wie schwierig sie diese empfanden. Das könnte dahingehend interpretiert werden, dass die Lernenden sich tendenziell eher an die weniger ‚riskanten‘ Aktivitäten heranwagten (Marshall, 2018).

In Bezug auf die Assoziation von Risikolevel nach Risikokategorie waren keine großen Unterschiede zwischen den einzelnen Kategorien erkennbar, nur die von den Lernenden im Pass vermerkten Kommentare enthalten Aussagen darüber, wie einfach oder schwierig manche Risiken empfunden wurden (Marshall, 2018, S. 50). Obwohl es das Ziel war, mithilfe der Risikolevels herauszufinden, welche Risiken die Lernenden als eher schwierig oder einfach einstufen, merkt Marshall (2018) an, dass diese Levels für die Lernenden scheinbar unklar waren und nicht genau genug erklärt wurden. Aus diesem Grund plädiert sie für eine detaillierte Beschreibung der Risikolevels in zukünftigen Versionen des Passes bzw. für genauere

diesbezügliche Erklärungen. Außerdem sollen Lernende darin ermutigt werden, sich selbst ein bisschen herauszufordern, indem beispielsweise die Regel eingeführt wird, dass die Lernenden wöchentlich zumindest drei Risiken eingehen sollen, die sie als ‚High‘ einstufen (Marshall, 2018, S. 63).

Auch die Antworten, die die Lernenden auf der Seite zur Selbsteinschätzung gegeben haben, wurden von Marshall (2018) ausgewertet. Dabei erwähnt sie, dass die Seite nicht in allen eingereichten Pässen ausgefüllt war; als Grund dafür vermutet sie, dass es von den Lernenden aufgrund der Platzierung dieser Seite am Ende des Passes übersehen oder schlichtweg vergessen worden sein könnte (Marshall, 2018, S. 53).

Die von den Lernenden gegebenen Antworten auf der Seite zur Selbsteinschätzung zeigten, dass diese einen positiven Eindruck vom Linguistic Risk-Taking und dem Pass hatten (Marshall, 2018). Demnach dürften die Lernenden von dem Pass profitiert haben und er dürfte sie insbesondere dabei motiviert haben, ihre Zweitsprache öfter zu verwenden (Marshall, 2018, S. 60). Allerdings gab es auch ein paar negative Rückmeldungen, die Marshall (2018, S. 60) unter anderem auf mögliche kontextuelle oder persönliche Faktoren zurückführt. Sie äußert die Vermutung, dass es etwa zu unangenehmen Erfahrungen beim Eingehen eines sprachlichen Risikos gekommen sein könnte; solche negativen Erfahrungen können Lernende von weiteren Risk-Taking-Versuchen abhalten (Marshall, 2018, S. 60). Demnach zieht sie den Schluss, dass der Pass nur zu Risk-Taking-Aktivitäten anregen kann, wenn es sich dabei um positive Erfahrungen handelt (Marshall, 2018, S. 60). Insofern könnte der Pass noch effektiver sein, wenn es vonseiten der Lehrperson dahingehend eine gewisse Begleitung gibt (Marshall, 2018, S. 60).<sup>9</sup>

### **4.3 Das Potenzial der Linguistic Risk-Taking Initiative**

Slavkov und Séror (2019) sehen in der Linguistic Risk-Taking Initiative einen anregenden neuen Weg, den Sprachunterricht zu ergänzen. Den Pass beschreiben sie als „an example of a flexible and autonomous tool, as students can use it on their own, depending on their needs and preferences“ (Slavkov & Séror, 2019, S. 265). Keines der im Pass angegebenen Risiken muss verpflichtet durchgeführt werden, wodurch die Lernenden diesen an ihr jeweiliges Sprachniveau und ihre eigenen Bedürfnisse anpassen können (Slavkov & Séror, 2019, S. 265)

---

<sup>9</sup> Nach Abschluss der empirischen Phase der vorliegenden Arbeit wurde von Slavkov (2020) eine Publikation veröffentlicht, die aufgrund dieser zeitlichen Abfolge in der Konzeptualisierung der vorliegenden Arbeit nicht einbezogen werden konnte. Es soll an dieser Stelle aber darauf verwiesen werden, dass die darin angeführten Ergebnisse – die unter anderem ebenfalls darauf hindeuten, dass die Initiative sich positiv auf die meisten Lernenden auswirkte – sich gut mit den Befunden von Marshall (2018) treffen und diese ergänzen.

Das gibt ihnen ein hohes Maß an Kontrolle und ein Gefühl der Autonomie, da diese für sich selbst entscheiden können, welche Risiken für ihr jeweiliges Sprachniveau und ihre Risikobereitschaft passend erscheinen (Slavkov & Séror, 2019, S. 265). Außerdem schafft die Initiative ein Bewusstsein dafür, dass es notwendig ist, sich beim Lernen einer Sprache auch in Situationen zu begeben, in denen es zur authentischen Sprachverwendung kommt (Slavkov & Séror, 2019). Zudem werden die Lernenden dazu angeregt, über verschiedene Situationen nachzudenken und insbesondere darüber zu reflektieren, inwiefern diese für sie ein Risiko darstellen; das Kategorisieren der Risiken als hoch, mittel oder niedrig soll dabei zur Selbsteinschätzung und zur Bewusstseinsbildung beitragen (Slavkov & Séror, 2019). Außerdem soll unter anderem die Spannung rund um das Risk-Taking und das Abhaken der eingegangenen Risiken einen emotionalen Zustand herbeiführen, der das mit dem Sprachenlernen und -verwenden verbundene Vergnügen steigern kann (Slavkov & Séror, 2019, S. 265). Darüber hinaus soll das Erfolgsgefühl, das sich bei den Lernenden durch das Eingehen der Risiken einstellt, auch einen motivierenden Faktor darstellen, der zu lebenslangem Lernen beitragen kann (Slavkov & Séror, 2019, S. 266).

Slavkov und Séror (2019, S. 265) führen allerdings auch aus, dass Lernende eher zögerlich bzw. widerwillig reagieren können, was das Eingehen sprachlicher Risiken angeht, oder sie auch einfach darauf vergessen können. Zusätzliche Motivation kann laut Slavkov und Séror (2019) dahingehend von der Lehrperson ausgehen, je nachdem, wie sehr diese die Initiative auch in den Unterricht miteinbindet. Auch Marshall (2018, S. 60) meint, dass der Pass möglicherweise noch effektiver darin sein könnte, die Lernenden zum Linguistic Risk-Taking zu ermutigen, wenn die Lehrperson den Prozess im Unterricht begleitet. Die motivierenden Sätze im Pass sollen ebenfalls dazu beitragen, dass unter den Lernenden eine „linguistic risk-taking identity“ (Slavkov & Séror, 2019, S. 265) entsteht und sich ihre Selbstsicherheit beim Verwenden ihrer Zweitsprache steigert. Auch die Gamification-Elemente – die Initiative erinnert durch die Liste an Risiken, die abgehakt werden können, gewissermaßen an eine Art Schatzsuche oder Schnitzeljagd – sollen dahingehend von Relevanz sein (Slavkov & Séror, 2019, S. 265f.).

Obwohl die Initiative ursprünglich für einen kanadischen Kontext entwickelt wurde, ist ihr Potenzial für die Unterstützung des Sprachenlernens auch in anderen Kontexten interessant (Slavkov & Séror, 2019). So betont Marshall (2018), dass es unter den Teilnehmer\*innen in ihrer Pilotstudie auch internationale Studierende gab, deren Erstsprache weder Englisch noch Französisch war. Dadurch hatten diese nicht die Möglichkeit, in ihrer Erstsprache zu kommunizieren, weshalb sie im Rahmen der Initiative in einem anderen Kontext standen. Für

diese war es notwendig, Englisch oder Französisch zu verwenden, um in erster Linie ihren Alltag zu meistern. Obwohl dabei argumentiert werden kann, dass der willentliche Aspekt der Zweitsprachverwendung in deren Kommunikation außerhalb des Unterrichts wegfällt, ist Marshall (2018) dennoch der Meinung, dass der Pass für sie nützlich sein kann. Der Pass dient in diesem Zusammenhang verstärkt der Bewusstseinsbildung, indem er diese Lernenden darin bestärkt, ihre kommunikativen Aktivitäten in der Zweitsprache auszuweiten und sich auch außerhalb der Community ihrer Erstsprache (die oftmals eine zentrale Rolle spielt), einzubringen (Marshall, 2018, S. 32).

Dadurch zeigt sich, dass die Linguistic Risk-Taking Initiative nicht nur im gegebenen kanadischen Kontext, sondern auch darüber hinaus anwendbar und zielführend sein kann. Slavkov und Séror (2019) betonen ebenfalls das Potenzial der Initiative, auch im Kontext des Erlernens anderer Sprachen hilfreich zu sein. So ist es ein Ziel der vorliegenden Arbeit, Studierende, die in Österreich im Rahmen eines VWU-Deutschkurses Deutsch lernen, mithilfe dieser Initiative in ihrem Lernprozess zu begleiten.

#### **4.4 Zusammenfassung**

In diesem Kapitel wurde die Linguistic Risk-Taking Initiative vorgestellt, die an der University of Ottawa in Kanada konzipiert wurde. Im Zuge dessen wurde auch das Kernstück der Initiative, nämlich der Linguistic Risk-Taking Passport beschrieben, die Pilotstudie von Marshall (2018) vorgestellt sowie abschließend das Potenzial der Initiative – insbesondere auch für andere Kontexte des Sprachenlernens – erläutert. Von diesem Potenzial wird auch in der vorliegenden Arbeit ausgegangen, weshalb die Linguistic Risk-Taking Initiative für Deutschlernende in einem österreichischen Universitätskontext adaptiert und umgesetzt wurde. Wie genau dieser Prozess vonstatten ging, wird in den Kapiteln zur empirischen Studie dargelegt.

## 5 Riskier was!

Unter diesem Punkt wird die Adaption der Linguistic Risk-Taking Initiative für den gegebenen österreichischen Universitätskontext erklärt. Nach einer Einführung in ebendiesen Kontext wird insbesondere auf die Entwicklung des deutschsprachigen Pendantes zum Linguistic Risk-Taking Passport, dem sogenannten „Riskier was!“-Heft, eingegangen. Danach werden die zugrundeliegenden theoretischen und pädagogischen Konzepte dargelegt und abschließend die Umsetzung der Linguistic Risk-Taking Initiative im gegebenen Kontext erklärt.

### 5.1 Der gegebene Kontext

In den letzten Jahren entwickelte sich Österreich zu einem beliebten Land zum Studieren, insbesondere für Personen aus dem Ausland. Während im Wintersemester 2008/2009 rund 21 Prozent aller Studierenden an den öffentlichen Universitäten in Österreich aus dem Ausland waren, lag dieser Prozentsatz im Wintersemester 2018/2019 bei rund 28 Prozent. Auch in absoluten Zahlen ist die Anzahl gestiegen: Während es im Wintersemester 2008/2009 47.071 internationale Studierende an öffentlichen Universitäten in Österreich gab, waren es zehn Jahre später 75.459.<sup>10</sup>

Um jedoch an einer österreichischen Universität als ordentliche\*r Studierende\*r aufgenommen zu werden, ist es notwendig, hinreichend Deutschkenntnisse nachweisen zu können.<sup>11</sup> So muss man beispielsweise seit dem Sommersemester 2019 als Studienwerber\*in bereits bei der Antragstellung für ein deutschsprachiges Studium an der Universität Wien einen Nachweis von Deutschkenntnissen auf Niveau A2 vorlegen. Um dort zu einem ordentlichen deutschsprachigen Studium zugelassen zu werden, ist ein Deutschnachweis auf Niveau C1 erforderlich.<sup>12</sup> Kann man keinen der geforderten Nachweise erbringen (beispielsweise ein Reifezeugnis einer deutschsprachigen Schule mit Deutsch als Unterrichts- und Prüfungssprache<sup>13</sup>), gibt es die Möglichkeit, im Rahmen eines Vorstudienlehrgangs der Wiener Universitäten (VWU) Deutschkurse am Sprachenzentrum der Universität Wien zu besuchen, die als Vorbereitung auf die Ergänzungsprüfung aus Deutsch (EPD) dienen. Diese VWU-

---

<sup>10</sup> [https://www.statistik.at/web\\_de/statistiken/menschen\\_und\\_gesellschaft/bildung/hochschulen/studierende\\_belegte\\_studien/021631.html](https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung/hochschulen/studierende_belegte_studien/021631.html) (abgerufen am 30.04.2021)

<sup>11</sup> <https://www.migration.gv.at/de/leben-und-arbeiten-in-oesterreich/kinder-und-bildung/studieren-in-oesterreich.html> (abgerufen am 30.04.2021)

<sup>12</sup> <https://slw.univie.ac.at/studieren/deutschkenntnisse/> (abgerufen am 17.07.2019)

<sup>13</sup> <https://slw.univie.ac.at/studieren/deutschkenntnisse/> (abgerufen am 17.07.2019)

Deutschkurse, welche pro Semester 320 Unterrichtseinheiten zu je 45 Minuten umfassen (Sprachenzentrum der Universität Wien, 2018), stehen Studierenden verschiedener Wiener Universitäten<sup>14</sup> offen, welche ihre Deutschkenntnisse im Rahmen der EPD noch nachweisen müssen. Der Besuch dieser Kurse ist jedoch nur für einen Zeitraum von höchstens vier Semestern möglich, danach muss die EPD bestanden werden.<sup>15</sup> Das bedeutet, dass Studierende höchstens zwei Jahre dafür brauchen dürfen, Deutschkenntnisse auf A2-Niveau auf ein Niveau von C1 zu bringen.

Da dies eine beträchtliche Steigerung sprachlicher Kenntnisse darstellt, erscheint es sinnvoll, diesen Lernprozess nicht nur innerhalb des Unterrichts, sondern auch außerhalb zu fördern und zu unterstützen. Aus diesem Grund wurde die Entscheidung getroffen, in diesem Kontext mit der Linguistic Risk-Taking Initiative zu arbeiten. Konkret sollen dabei Deutschlernende in VWU-Deutschkursen in ihrem Lernprozess begleitet und darin bestärkt werden, auch in ihrem täglichen Leben außerhalb des Kurses die Sprache Deutsch zu verwenden und davon in weiterer Folge sprachlich zu profitieren. Wie das deutschsprachige Gegenstück zum kanadischen Linguistic Risk-Taking Passport, das dabei zum Einsatz kam, entwickelt wurde, wird im nachfolgenden Punkt näher ausgeführt.

## **5.2 Vom Linguistic Risk-Taking Passport zum „Riskier was!“-Heft**

Im Zentrum der Adaption der Linguistic Risk-Taking Initiative für den gegebenen österreichischen Universitätskontext stand die Entwicklung eines deutschsprachigen Gegenstücks zum Linguistic Risk-Taking Passport. Dementsprechend wurde der Linguistic Risk-Taking Passport auch als Grundlage zu dessen Entwicklung herangezogen. Wie diese vonstatten ging, wird in den nachfolgenden Punkten genauer erläutert.

### *Pass – ein problematisches Konzept?*

Eine zentrale Überlegung im Entwicklungsprozess war es, inwiefern das deutschsprachige Pendant zum Linguistic Risk-Taking Passport einem Pass ähneln und ob es ebenfalls Pass genannt werden soll. Zum einen gab es Bedenken, dass damit eine Ähnlichkeit mit dem

---

<sup>14</sup> Diese Universitäten sind die Universität Wien, die Wirtschaftsuniversität Wien, die Technische Universität Wien, die Medizinische Universität Wien, die Universität für Bodenkultur Wien sowie die Veterinärmedizinische Universität Wien. Mehr dazu unter: <https://sprachenzentrum.univie.ac.at/deutschkurse/deutschkurse-fuer-den-vwu/> (abgerufen am 30.04.2021)

<sup>15</sup> <https://sprachenzentrum.univie.ac.at/deutschkurse/deutschkurse-fuer-den-vwu/> (abgerufen am 30.04.2021)

Europäischen Sprachenpass<sup>16</sup> erzeugt würde und es dadurch zu etwaigen Verwechslungen kommen könnte. Zum anderen kann nicht davon ausgegangen werden, dass der Begriff ‚Pass‘ im europäischen Kontext stets positiv besetzt ist. Ein Reisepass dient zwar dazu, sich in der Welt zu bewegen, Grenzen zu überqueren und kann dementsprechend – bildlich gesprochen – Türen öffnen. Andererseits geht damit aber einher, dass diese Türen auch verschlossen bleiben können und einem der Durchgang verwehrt wird.

So dient ein Reisepass oftmals – gerade in einer von Migration geprägten Gesellschaft – zur Legitimation und wird damit unter Umständen auch mit dem Erhalt (oder dem Nichterhalt) finanzieller Leistungen in Verbindung gebracht. Gerade im gegebenen Kontext, der ebenfalls von Migration geprägt ist, sollten diese Bedeutungen nicht mitschwingen. Aus diesen Gründen wurde die Entscheidung getroffen, in der Namensgebung, der Optik und dem Aufbau des deutschsprachigen Gegenstücks zum Linguistic Risk-Taking Passport jegliche Ähnlichkeit zu einem Reisepass zu vermeiden. Dementsprechend wird auch nicht von einem Pass, sondern von einem ‚Heft‘ gesprochen.

Bei der Namensgebung fiel die Entscheidung auf „Riskier was!“; in Bezug auf das Heft ist vom „Riskier was!“-Heft die Rede. Durch den gewählten Imperativ in der zweiten Person Singular sollen sich die Lernenden direkt angesprochen fühlen und eine gewisse Nähe erzeugt werden. Außerdem sollte das Element des Risikos, das der Linguistic Risk-Taking Initiative inhärent ist, auch im Namen eine prominente Rolle spielen.

### Die Entwicklung und die Elemente des „Riskier was!“-Hefts

Im Zuge der Entwicklung des „Riskier was!“-Hefts wurde zunächst der englischsprachige Linguistic Risk-Taking Passport aus Marshall (2018, S. 69-96) ins Deutsche übersetzt. Zudem gab es noch weitere Versionen des Passports, die für verschiedene Zielgruppen und Programme am Official Languages and Bilingualism Institute (OLBI)/ Institut des langues officielles et du bilinguisme (ILOB) der University of Ottawa entwickelt wurden. Da das vorliegende Projekt in Kooperation mit dem OLBI/ILOB durchgeführt wurde, wurden diese für den Entwicklungsprozess des deutschsprachigen Hefts von kanadischer Seite ebenfalls zur Verfügung gestellt. Dabei handelte es sich um zwei englischsprachige Passports, die vorwiegend für Englischlernende aus China konzipiert wurden (Official Languages and Bilingualism Institute, 2018a, 2018b) und einen französischsprachigen Passport, der für Französischlernende aus dem Ausland gedacht ist (Institut des langues officielles et du

---

<sup>16</sup> <https://europass.cedefop.europa.eu/de/documents/european-skills-passport/language-passport> (abgerufen am 16.07.2019)

bilinguisme, 2018). Die Risiken, die in diesen drei Passports aufgelistet sind, wurden ebenfalls ins Deutsche übersetzt.

Daraufhin kam es zur Kompilation der Risiken. Dabei wurden die übersetzten Risiken aller vier Passports miteinander abgeglichen und geeignete Risiken für das deutschsprachige Gegenstück zum Linguistic Risk-Taking Passport ausgewählt. Ein Großteil der Risiken aus den vier kanadischen Passports entsprach ohnehin dem gegebenen Kontext in Österreich und konnte somit übernommen werden. Zusätzlich dazu wurden neue Risiken, die als geeignet erachtet wurden, in die Liste deutschsprachiger Risiken aufgenommen. Die Auswahl und Zusammenstellung der Risiken wurden von der Autorin vorgenommen.

Nach diesem Prozess der Risikenauswahl und -zusammenstellung wurde Feedback vom Sprachenzentrum der Universität Wien eingeholt, um sicherzustellen, dass die ausgewählten Risiken den Sprachkenntnissen und der Lebensrealität der Lernenden in den VWU-Deutschkursen möglichst nahekommen und möglicherweise sensible Themen weitestgehend vermieden werden. Außerdem wurden im Anschluss daran auch die zusätzlichen Risiken, die vonseiten des Sprachenzentrums vorgeschlagen wurden, in die finale Liste an deutschsprachigen Risiken aufgenommen.

Da die Autorin selbst im Wiener Universitätskontext verortet werden kann und sich bereits seit mehreren Jahren in diesem bewegt, kann ihre Expertise in der Vorauswahl und Zusammenstellung der Risiken gerechtfertigt werden. Um jedoch auch den Sprachlernkontext in VWU-Deutschkursen zu berücksichtigen und generell noch eine weitere Meinung bezüglich der Liste der deutschsprachigen Risiken zu haben, entschied man sich zur Einholung des Feedbacks vom Sprachenzentrum.

Im weiteren Verlauf wurde ausgewählt, welche anderen Elemente des Linguistic Risk-Taking Passports, wie er in Marshall (2018, S. 69-96) aufscheint, im deutschsprachigen Pendant übernommen werden sollen. Diese umfassen die Welcome Page, die Information zum Linguistic Risk-Taking, die Regeln zur Teilnahme, zwei Seiten, um eigene Risiken vorzuschlagen sowie das Profil eines Linguistic Risk-Takers bzw. einer Linguistic Risk-Takerin, das motivierende Aussagen beinhaltet. Diese Elemente wurden ebenfalls übersetzt und gegebenenfalls entsprechend adaptiert.

Die im Entwicklungsprozess durchgeführten Anpassungen waren zum Teil durchaus umfassend (z.B. die Entscheidung, von der Ähnlichkeit zu einem Reisepass abzusehen), zum Teil jedoch auch sehr spezifisch (z.B. auf Wortebene bei der Übersetzung). Die vorgenommene Adaptierung und Kontextualisierung wird beispielsweise anhand der Welcome Page deutlich, die ebenfalls an den gegebenen Kontext angepasst wurde.



Abbildung 1: Welcome Page im Linguistic Risk-Taking Passport (Marshall, 2018, S. 70)

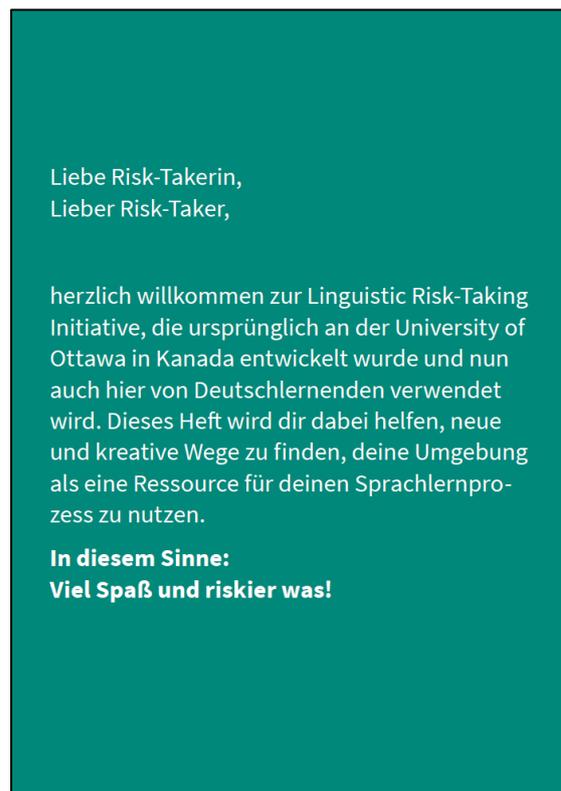


Abbildung 2: Welcome Page im „Riskier was!“-Heft

Wie aus den Abbildungen hervorgeht, wurden im „Riskier was!“-Heft auch auf der Welcome Page Anpassungen vorgenommen, um den Bezug zu einem Pass zu vermeiden. Dementsprechend werden die Lernenden nicht als ‚Passport Holder‘, sondern als ‚Risk-Takerin‘ bzw. ‚Risk-Taker‘ adressiert. Während versucht wurde, die Grundaussage der Willkommensworte im Heft ähnlich wie im Linguistic Risk-Taking Passport zu belassen (z.B. durch die persönliche Ansprache oder den Hinweis darauf, dass das Heft dabei hilft, neue und kreative Wege zu finden, die Umgebung als Ressource des Sprachenlernens zu nutzen), wurden sie dennoch für den gegebenen Kontext angepasst, indem auf die kanadischen Ursprünge verwiesen, gleichzeitig aber auch der Bezug zum Deutschlernen hergestellt wird.

In Übereinstimmung mit der Entscheidung, die Ähnlichkeit zu einem Reisepass nicht weiter verfolgen zu wollen, wurde auch Abstand davon genommen, jene Seite des Linguistic Risk-Taking Passports zu übernehmen, auf welcher die Lernenden ihre persönlichen Daten angeben können. Da im Gegensatz zu der kanadischen Initiative bei der Umsetzung in Österreich kein Gewinnspiel durchgeführt wurde, waren diese auch nicht notwendig und das Heft konnte dementsprechend komplett anonym verwendet werden.

Außerdem wurde auch die Self-Assessment Page des Linguistic Risk-Taking Passports im „Riskier was!“-Heft nicht übernommen. Stattdessen wurde die Entscheidung getroffen, dass

die diesbezügliche Befragung mithilfe eines separaten Fragebogens erfolgen soll (nähere Ausführungen dazu finden sich im Kapitel ‚Forschungsdesign‘).

Die grafische Gestaltung des Hefts wurde von der Universität Wien durchgeführt. Demzufolge entspricht auch die optische Aufbereitung dem Corporate Design der Universität Wien. Eine Abbildung des Heftcovers ist hier ersichtlich:

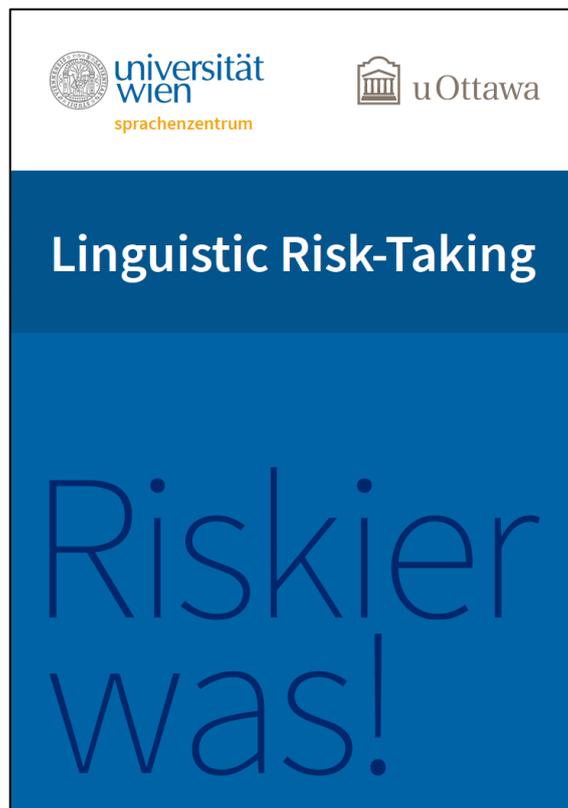


Abbildung 3: Das Cover des „Riskier was!“-Hefts

Das „Riskier was!“-Heft – welches im Anhang einzusehen ist – verfügt über 14 Seiten und beinhaltet 65 sprachliche Risiken, mit welchen sich die Deutschlernenden sowohl rund um das Kursgeschehen als auch in ihrer Freizeit auseinandersetzen können. Die meisten Risiken (bis auf drei Ausnahmen) können dabei – wie auch im kanadischen Linguistic Risk-Taking Passport – bis zu dreimal eingegangen werden. Außerdem sollen die Deutschlernenden bei jedem Versuch vermerken, ob sie das eingegangene Risiko als ‚hoch‘, ‚mittel‘ oder ‚niedrig‘ empfunden haben.

Marshall (2018, S. 44) führt diesbezüglich jedoch aus, dass in ihrer Pilotstudie vonseiten der Lernenden oftmals keine Risikokategorisierung vorgenommen wurde. Im „Riskier was!“-Heft wurde das Design hingegen so gewählt, dass dem vorbeugt wird. Im neuen Design (siehe Abbildungen 4 und 5) müssen die Lernenden den der Risikokategorie entsprechenden Buchstaben nicht selbst hinschreiben, sondern den adäquaten Buchstaben ankreuzen. Dadurch

sind das Markieren des eingegangenen Risikos und das Angeben der Risikokategorie keine getrennten Vorgänge mehr. Vielmehr müssen sich die Lernenden beim Ankreuzen eines jeden Versuches von Vornherein damit auseinandersetzen, ob sie das eingegangene Risiko als ‚hoch‘, ‚mittel‘ oder ‚niedrig‘ empfunden haben.

## LINGUISTIC RISKS

*Most risks can be repeated up to three times (see number of checkboxes by each risk); no particular order is required; please rate each risk as High (H), Medium (M) or Low (L) each time you undertake it.*

*Example: I read the rules of engagement of the linguistic risk-taking passport.*

L  
 .....  
 .....

1. I attended an event on campus (e.g. activity, lecture, etc.) in English.  .....  
 .....  
 .....

2. I ordered food on campus in English.  .....  
 .....  
 .....

Comments: .....

.....

.....

6

Abbildung 4: Seite mit Risiken im Linguistic Risk-Taking Passport (Marshall, 2018, S. 74)

## 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			
2		X			
3					

1. Ich habe eine deutschsprachige Veranstaltung an der Universität (Vortrag, Vorlesung etc.) besucht.
 

1	H	M	L
2	H	M	L
3	H	M	L
2. Ich habe mein Essen auf Deutsch bestellt.
 

1	H	M	L
2	H	M	L
3	H	M	L
3. Ich habe eine E-Mail an eine Lehrperson auf Deutsch geschrieben.
 

1	H	M	L
2	H	M	L
3	H	M	L
4. Ich habe eine E-Mail an eine Mitarbeiterin/einen Mitarbeiter vom Sprachenzentrum auf Deutsch geschrieben.
 

1	H	M	L
2	H	M	L
3	H	M	L
5. Ich habe ein neues Vokabel verwendet während ich mit jemandem Deutsch gesprochen habe.
 

1	H	M	L
2	H	M	L
3	H	M	L
6. Ich habe 24 Stunden lang nur Deutsch gesprochen.
 

1	H	M	L
2	H	M	L
3	H	M	L

6

Abbildung 5: Seite mit Risiken im „Riskier was!“-Heft

Wie aus den Abbildungen 4 und 5 ebenfalls hervorgeht, wurde im „Riskier was!“-Heft auf Kommentarzeilen verzichtet. Dies geschah zum einen aus platzökonomischen Gründen, zum anderen erschien es im gewählten Forschungsdesign (welches im Weiteren näher beschrieben wird) nicht notwendig, da qualitative Daten zur Arbeit mit dem Heft mithilfe von Expert\*inneninterviews mit Lernenden erhoben wurden. Welche theoretischen und pädagogischen Konzepte dem „Riskier was!“-Heft zugrunde liegen, wird im nachfolgenden Punkt erläutert.

### 5.3 Die zugrundeliegenden Konzepte

An dieser Stelle wird in Anlehnung an die in Kapitel 2 und 3 dargelegten theoretischen und pädagogischen Konzepte ausgeführt, wie diese der Linguistic Risk-Taking Initiative und dem „Riskier was!“-Heft zugrunde liegen.

#### Die zugrundeliegenden theoretischen Konzepte

Der Linguistic Risk-Taking Initiative und somit auch dem „Riskier was!“-Heft liegt die Idee zugrunde, dass Lernende durch Linguistic Risk-Taking dazu ermutigt werden, ihre Zielsprache – im gegebenen Fall Deutsch – in ihrem Alltag zu verwenden und dass gleichzeitig ein Bewusstsein dafür geschaffen wird, dass Linguistic Risk-Taking in alltäglichen Situationen eine wichtige Ergänzung zum Sprachunterricht ist (vgl. Slavkov & Séror, 2019). Mithilfe von Linguistic Risk-Taking sollen die Lernenden ihre Kommunikation in der Zielsprache verbessern (Marshall, 2018). Das geht mit Erkenntnissen von Cervantes (2013) oder Wang und Lin (2015) einher, die beschreiben, dass Risk-Taking ein zentraler Faktor zum erfolgreichen Erlernen einer Sprache ist. Mithilfe des „Riskier was!“-Hefts sollen Deutschlernende im gegebenen Universitätskontext dazu ermutigt werden, zu aktiven Risk-Taker\*innen zu werden und davon in ihrem Sprachlernprozess zu profitieren.

Ein Aspekt, der das Erlernen einer Sprache erschweren kann, ist Language Anxiety. Sowohl Lehrende als auch Lernende empfinden Angst als ein großes Hindernis, das es während des Sprachenlernens zu überwinden gilt (Horwitz et al., 1986, S. 125). Sprechen in der Zielsprache scheint für Lernende dabei oftmals der gefürchtetste Aspekt zu sein (Horwitz et al., 1986, S. 132). Im „Riskier was!“-Heft wird das – wie auch im Linguistic Risk-Taking Passport (vgl. Marshall, 2018) – dahingehend adressiert, dass die angeführten Risiken nicht nur das Sprechen, sondern auch das Lesen, Hören oder Schreiben in der Zielsprache Deutsch umfassen. Die Lernenden können die Risiken, die sie eingehen möchten, selbst auswählen. Demnach können sie – wie auch Marshall (2018) in Hinblick auf die kanadischen Initiative ausführt – mit jenen Risiken beginnen, die für sie mit weniger Angst verbunden sind; an jene Risiken, die mehr Angst hervorrufen, können sie sich vorsichtig herantasten.

Eine weitere Möglichkeit, Stress zu reduzieren, sei durch eine Änderung des Sprachlernkontexts herbeizuführen (Horwitz et al., 1986, S. 131). Horwitz et al. (1986, S. 131) gehen davon aus, dass die Angst wahrscheinlich bestehen bleibt, solange das Fremdsprachenlernen in einem formal schulischen Setting stattfindet, das untrennbar mit der Erbringung von Leistungen verbunden ist. Bei der Linguistic Risk-Taking Initiative sollen Lernende ermutigt werden, ihre Zielsprache auch im Alltag zu verwenden. Dementsprechend

wird das Erlernen der Zielsprache aus seinem formal schulischen Setting geholt. Das Ziel einer Interaktion in einer Alltagssituation ist dann nicht das Erbringen einer spezifischen Leistung, sondern das erfolgreiche Kommunizieren.

Durch die erhoffte Minimierung der Language Anxiety mithilfe der Linguistic Risk-Taking Initiative soll gleichzeitig auch die WTC der Lernenden gesteigert werden. In Bezug auf die WTC spielt aber nicht nur Language Anxiety, sondern auch Motivation eine zentrale Rolle (MacIntyre, 2007, S. 573). Dahingehend ist festzuhalten, dass die Elemente des „Riskier was!“-Hefts bzw. die Konzeption der Linguistic Risk-Taking Initiative mit den drei Kernelementen von DMC-bezogenen Phänomenen (Henry et al., 2015) einhergehen. Um die Vision bzw. das Ziel der Lernenden zu stärken, ein\*e selbstbewusste\*r Verwender\*in der Zielsprache Deutsch zu werden, findet sich im „Riskier was!“-Heft die Seite ‚Das Profil einer Linguistic Risk-Takerin/eines Linguistic Risk-Takers‘, die motivierende Aussagen beinhaltet. Gleichzeitig sollen die dort angeführten Statements den Lernenden helfen, sich als Risk-Taker\*in zu identifizieren.

Neben der Zielgerichtetheit ist auch eine erleichternde Struktur ein wesentliches Merkmal von DMCs (Henry et al., 2015). Im „Riskier was!“-Heft findet sich eine solche einerseits im Prozess des Abhakens der eingegangenen Risiken, andererseits auch im Auswählen der adäquaten Risikokategorie. Das Abhaken eines eingegangenen Risikos macht visuell deutlich, was bereits zur Erreichung des Ziels – ein\*e kompetente\*r Verwender\*in der Zielsprache Deutsch zu werden – getan wurde. Gleichzeitig soll auch eine entsprechende Risikokategorisierung vorgenommen werden. Da die meisten Risiken bis zu drei Mal eingegangen werden können, könnte gegebenenfalls auch hier eine Entwicklung sichtbar werden. Beispielsweise, wenn ein Risiko beim ersten Versuch als ‚hoch‘ eingestuft wird, könnte es im Idealfall beim zweiten oder dritten Versuch nur mehr als ‚mittel‘ oder gar ‚niedrig‘ empfunden werden. Der eigene Fortschritt kann durch das Abhaken der eingegangenen Risiken und das Vornehmen der Risikokategorisierung stets überprüft werden. Das Eingehen der Risiken sollte so – einhergehend mit den Ausführungen von Henry et al. (2015) – positive Emotionalität erzeugen, da es die Lernenden ihrem Ziel näherbringt.

### Die zugrundeliegenden pädagogischen Konzepte

Das „Riskier was!“-Heft sowie die Linguistic Risk-Taking Initiative knüpfen auch an diverse pädagogische Konzepte an, darunter jenes der Autonomie. Der Literatur zufolge sprechen Forschungsergebnisse aus der Lernpsychologie stark dafür, dass Autonomie ein zentraler Faktor für effektives Lernen ist (Benson, 2001; vgl. auch Little et al., 2017).

Außerdem soll sie notwendig sein, damit Lernende zu erfolgreichen Sprachverwender\*innen werden (Nunan, 1997). Im „Riskier was!“-Heft bzw. der Linguistic Risk-Taking Initiative spiegeln sich jene fünf von Nunan (1997, S. 194f.) formulierten Ebenen wider, die die Lernenden zu mehr Autonomie ermutigen sollen. Einerseits soll den Lernenden durch die Ausführungen zum Linguistic Risk-Taking (zum einen im Heft selbst, zum anderen auch durch Erklärungen vonseiten der Autorin, Näheres dazu in Kapitel 5.4) bewusst werden, warum das Eingehen sprachlicher Risiken für ihr Sprachenlernen wichtig ist. Andererseits soll durch die aufgelisteten Risiken bei den Lernenden – unabhängig davon, ob sie diese auch eingehen – ein Bewusstsein geschaffen werden, in welchen alltäglichen Situationen sie ihre Zielsprache Deutsch verwenden können (Awareness). Durch die bei ihnen liegende Entscheidung, welche Risiken sie eingehen wollen, können sie sich aktiv an ihrem eigenen Lernen bzw. ihrer Verwendung der Zielsprache beteiligen (Involvement). Dabei können die Risiken individuell ausgelegt bzw. umgesetzt werden. Wer beispielsweise Risiko 39 eingeht („Ich habe ein Social-Media-Posting auf Deutsch verfasst.“), hat freie Wahl, was Inhalt, Länge oder die gewählte Social-Media-Plattform angeht (Intervention). Durch die Möglichkeit, im „Riskier was!“-Heft auch eigene Risiken vorzuschlagen, können die Lernenden auch ihre eigenen Inhalte und Aufgaben entwickeln (Creation). Dadurch sollen die Lernenden ermutigt werden, ihr Sprachenlernen aus dem formalen Setting des Klassenzimmers hinaus in ihren Alltag zu bringen (Transcendence).

Es wird auch als ein Ziel der CBI genannt, die künstliche Trennung zwischen Sprach- und Sachunterricht aufzuheben, damit die Lernenden in der Lage sind, ihre Sprachkenntnisse auf andere Bereiche übertragen zu können (Brinton et al., 2008). Die sprachlichen Risiken können dabei als pädagogische Tasks verstanden werden, was mit den Prinzipien des TBLT einhergeht (Marshall, 2018).

Authentizität spielt bei der Linguistic Risk-Taking Initiative ebenfalls eine Rolle. Während Authentizität beim Erlernen einer Sprache förderlich sein soll (vgl. Little et al., 1989; Pinner, 2016), ist dessen Definition im Kontext des Sprachenlernens stark umstritten. Die Linguistic Risk-Taking Initiative knüpft dahingehend an das Konzept an, dass sie – angelehnt an die Ausführungen von Widdowson (2012) – die Lernenden ermutigt, ihre eigenen Verwendungskontexte der Zielsprache mit jenen der Native Speaker\*innen zu fusionieren. Das soll dadurch geschehen, dass sie in direkten Kontakt mit den Native Speaker\*innen selbst bzw. mit den für deren Verwendungskontexte entwickelten Inhalten (beispielsweise Filme) treten. Damit können sie diese Verwendungskontexte zu ihrer eigenen Realität und somit zu ihrem eigenen Kontext machen.

Ein weiteres Konzept, auf das sich die Linguistic Risk-Taking Initiative bezieht, ist jenes der Gamification. Bei der Gamification soll durch die Verwendung verschiedener Spielelemente das Lernen vereinfacht und die Motivation gefördert werden (Kapp, 2016, S. 356). Im „Riskier was!“-Heft wird das zentrale Spielelement des Bewältigens diverser Aufgaben (in diesem Fall Risiken) aufgegriffen. Außerdem beinhaltet es alle vier von McGonigal (2011) beschriebenen Elemente, die einem Spiel zugrunde liegen. Das Ziel ist es, möglichst viele Risiken einzugehen. Im Heft selbst sind die Regeln aufgelistet; beispielsweise, dass die meisten Risiken bis zu dreimal eingegangen werden können. Durch das Abhaken der eingegangenen Risiken bekommen die Lernenden Informationen darüber, welchen Fortschritt sie seit Beginn der Heftnutzung gemacht haben. Das Abhaken kann also als Feedbacksystem verstanden werden. Außerdem ist die Teilnahme der Lernenden in ihrem Alltag freiwillig (mit Ausnahme von jenen Risiken, die unter Umständen im Unterricht eingegangen wurden). Es steht ihnen also weitestgehend frei, ob bzw. wie intensiv sie das Heft nutzen.

#### **5.4 Die Umsetzung der Linguistic Risk-Taking Initiative**

In diesem Punkt wird erläutert, wie die Linguistic Risk-Taking Initiative im gegebenen österreichischen Universitätskontext umgesetzt wurde. Konkret soll zunächst das Setting beschrieben und danach näher auf die Umsetzung der Initiative eingegangen werden.

##### Das gegebene Setting

Die Umsetzung der Linguistic Risk-Taking Initiative und somit auch die Pilotierung des „Riskier was!“-Hefts erfolgte in zwei VWU-Deutschkursen des Sprachenzentrums der Universität Wien. Dementsprechend waren zwei Lehrpersonen und rund 40 Deutschlernende<sup>17</sup> involviert. Zu den Deutschkenntnissen der Lernenden ist zu sagen, dass es sich bereits um fortgeschrittene Lernende handelte. Beide Deutschkurse hatten dieselbe Kursstufe. Um die Anonymität der Kursgruppen und somit der teilnehmenden Personen zu gewährleisten, wird die konkrete Kursstufe an dieser Stelle jedoch nicht genannt. Die Umsetzung der Linguistic Risk-Taking Initiative fand im Sommersemester 2019 statt.

---

<sup>17</sup> Um keine Rückschlüsse auf die beiden involvierten Kursgruppen zu erlauben, wird die genaue Anzahl der Deutschlernenden in diesen Klassen nicht genannt.

## Die Umsetzung

Der Ablauf der Umsetzung der Linguistic Risk-Taking Initiative im gegebenen österreichischen Universitätskontext setzt sich aus den folgenden Punkten zusammen, welche im Anschluss näher beschrieben werden:

1. Briefing der Lehrpersonen
2. Präsentation der Initiative und Austeilen der Hefte im Kurs
3. Dauer der Initiative: Acht Wochen
4. Einsammeln der Hefte im Kurs

Noch bevor die Umsetzung der Initiative begann, gab es ein Briefing der Lehrpersonen. Wie in Kapitel 4 zu lesen war, formulierte Marshall (2018) die Einschätzung, dass die Lernenden noch stärker zum Linguistic Risk-Taking ermutigt werden könnten, wenn die Lehrperson den Prozess im Unterricht begleiten würden. Auch Slavkov und Séror (2019) sind der Meinung, dass zusätzliche Motivation vonseiten der Lehrpersonen ausgehen kann. Aus diesem Grund wurde beschlossen, die zwei involvierten Lehrenden, die in den teilnehmenden VWU-Deutschkursen unterrichteten, noch vor Beginn der Umsetzung genauer über die Initiative zu informieren. Anfang März 2019 fand mit beiden Lehrpersonen jeweils eine Art Briefing (also ein Einzelgespräch mit der Autorin der vorliegenden Arbeit) statt. Um die Lehrenden in die Thematik einzuführen, wurde ihnen zunächst die kanadische Linguistic Risk-Taking Initiative sowie deren Hintergründe und Ziele erklärt. Zu Demonstrationszwecken wurde ein Exemplar des Linguistic Risk-Taking Passports hergezeigt und erläutert, warum die Initiative auch für Deutschlernende sinnvoll erschien. Des Weiteren wurde das „Riskier was!“-Heft erklärt und dessen Unterschiede zum Linguistic Risk-Taking Passport verdeutlicht (insbesondere, warum es über keine Ähnlichkeiten zu einem Pass verfügt, wie in Punkt 5.2 beschrieben).

Zudem wurde beiden Lehrpersonen ein Infoblatt (siehe Anhang) mit Vorschlägen zur Einbindung der Linguistic Risk-Taking Initiative in den Unterricht gegeben.<sup>18</sup> Dieses Dokument weist Vorschläge für den Beginn der Initiative, für die Zeit während der Initiative sowie für das Ende der Initiative auf. Im Zuge des Briefings wurde den Lehrpersonen mit Verweis auf Erkenntnisse der kanadischen Initiative erklärt, dass eine erfolgreiche Umsetzung

---

<sup>18</sup> Dieses Infoblatt basiert auf einem englischsprachigen Dokument mit Richtlinien zur Einbindung des Linguistic Risk-Taking Passports im Unterricht, welches von Mitgliedern der Linguistic Risk-Taking Research Group an der University of Ottawa entwickelt wurde. Dieses wurde der Autorin im Zuge der Kooperation mit dem OLBI/ILOB der University of Ottawa zur Verfügung gestellt. Das Dokument wurde daraufhin übersetzt und für den gegebenen österreichischen Kontext adaptiert.

der Linguistic Risk-Taking Initiative eine konstante Unterstützung im Unterricht brauche. Gleichzeitig wurde aber auch kommuniziert, dass es sich bei dem Infoblatt lediglich um Vorschläge handle und die tatsächliche Umsetzung dieser bzw. die Einbindung der Linguistic Risk-Taking Initiative in den Unterricht den Lehrpersonen selbst überlassen bleibe.

Zudem wurde auf die folgenden Vorschläge von Marshall (2018) verwiesen: Einerseits sollten Lernende verstärkt zu Interaktionsrisiken ermutigt werden, da sich gezeigt hat, dass sie diese eher vermeiden. Weiters wurde erläutert, dass die Risikolevels oft unklar sind und eventuell einer genaueren Erklärung bedürfen. Drittens sollten die Lernenden auch dazu ermutigt werden, High-Risks einzugehen, da sie von sich aus eher nicht dazu tendieren.

Gegen Ende März 2019 wurde die Linguistic Risk-Taking Initiative von der Autorin der vorliegenden Arbeit in beiden Klassen präsentiert. Dabei wurde die Linguistic Risk-Taking Initiative erklärt, auf die Wichtigkeit von sprachlichen Risiken verwiesen sowie erläutert, wie die Verwendung des „Riskier was!“-Hefts funktioniert. Im Zuge dessen wurden die „Riskier was!“-Hefte ausgeteilt sowie auf die damit verbundene Studie verwiesen (siehe diesbezüglich Kapitel 7, ‚Forschungsdesign‘).<sup>19</sup>

Danach lief die Initiative für acht Wochen, das heißt, in diesem Zeitraum hatten die Deutschlernenden Zeit, mit dem „Riskier was!“-Heft zu arbeiten. Danach besuchte die Autorin wieder beide Kurse. Die Deutschlernenden hatten dabei die Möglichkeit – insofern sie dazu bereit waren – ihr ausgefülltes „Riskier was!“-Heft abzugeben (und somit für die Forschung zur Verfügung zu stellen). Dabei wurden den Lernenden auch neue „Riskier was!“-Hefte zur Verfügung gestellt, für den Fall, dass sie auch nach offizieller Beendigung der Initiative weiterhin damit arbeiten wollten.

## 5.5 Zusammenfassung

In diesem Kapitel wurde der gegebene österreichische Kontext beschrieben und auf die Adaption der Linguistic Risk-Taking Initiative sowie die Entwicklung des „Riskier was!“-Hefts eingegangen. Die theoretischen und pädagogischen Konzepte, die diesem zugrunde liegen, wurden dargelegt und abschließend die Umsetzung der Linguistic Risk-Taking Initiative im gegebenen Kontext erklärt. Im Rahmen des vorliegenden Projekts gilt es, zu erheben, wie die Lernenden die Bedeutung der adaptierten Initiative für ihr Sprachenlernen sowie ihre Nutzung des „Riskier was!“-Hefts einschätzen und auch, welches Verbesserungspotenzial die

---

<sup>19</sup> Für die Deutschlernenden, die an diesem Tag nicht im Kurs anwesend waren, wurden ausreichend „Riskier was!“-Hefte dagelassen.

Lehrpersonen dahingehend identifizieren. Die diesbezüglich formulierten Forschungsfragen werden im nachfolgenden Punkt näher ausgeführt.

## 6 Forschungsfragen

Wie bereits erläutert, sollen im Rahmen der vorliegenden Arbeit Erkenntnisse gewonnen werden, wie die Deutschlernenden ihre Nutzung des „Riskier was!“-Hefts einschätzen, welche Bedeutung sie der Linguistic Risk-Taking in Bezug auf ihr Sprachenlernen beimessen und wie die Initiative den Lehrpersonen zufolge noch verbessert werden könnte. Aus diesem Grund sollen im Rahmen der vorliegenden Forschungsarbeit die folgenden Forschungsfragen bearbeitet werden:

1. Wie schätzen Deutschlernende, die einen VWU-Deutschkurs besuchen, ihre Nutzung des „Riskier was!“-Hefts ein?
2. Wie schätzen Deutschlernende, die einen VWU-Deutschkurs besuchen, die Bedeutung der Linguistic Risk-Taking Initiative für ihr Sprachenlernen ein?
3. Welche Vorschläge äußern Lehrpersonen, die in VWU-Deutschkursen unterrichten, zur Verbesserung der Linguistic Risk-Taking Initiative?

Wie sich das Forschungsvorhaben zur Beantwortung der angeführten Forschungsfragen gestaltete, wird im nachfolgenden Punkt detailliert erläutert.

## 7 Forschungsdesign

Um die unter Punkt 6 ausgeführten Forschungsfragen zu beantworten, wurde ein entsprechendes Forschungsdesign entwickelt. Die gewählten Methoden, der konkrete Ablauf der Datenerhebung sowie die einzelnen Schritte der Datenanalyse werden im Weiteren genauer dargelegt.

### 7.1 Methoden

Um die drei Forschungsfragen der vorliegenden Arbeit zu beantworten, wurde ein Mixed-Methods-Design gewählt. Mixed Methods Research (MMR) wird als aufstrebendes Forschungsparadigma gesehen, auch im Bereich des Sprachenlehrens und -lernens (Riazi & Candlin, 2014). In der Sprachlehr- und -lernforschung war es üblich, zwischen deduktiven (*top-down*) und induktiven (*bottom-up*) Zugängen zu unterscheiden (Riazi & Candlin, 2014, S. 136). Bei ersterem wird von einer Theorie ausgegangen, davon eine Hypothese abgeleitet und diese durch die entsprechende Datenerhebung und -analyse entweder bestätigt oder widerlegt. Zweiteres hingegen geht von der Datensichtung aus, bei der bedeutungsvolle Muster gesucht und Hypothesen gebildet werden – die dann, im Zuge größerer Forschungsprojekte, eine Theorie hervorbringen können (Riazi & Candlin, 2014, S. 136). Riazi und Candlin (2014, S. 136) positionieren sich so, dass eine Mischung dieser beiden Zugänge ein umfassenderes Verstehen des Forschungsgegenstandes ermöglicht. Da es auch das Ziel der vorliegenden Arbeit ist, ein möglichst breites Bild in Hinblick auf die Einschätzungen der Linguistic Risk-Taking Initiative zu bieten, erschien die Verwendung eines MMR-Designs sinnvoll.

Greene, Caracelli und Graham (1989) haben im Zuge einer Analyse von 57 MMR-Studien fünf Ziele von MMR formuliert, zu denen qualitative und quantitative Methoden gemixt werden: Triangulation, Komplementarität, Entwicklung, Initiation und Expansion. Da in der vorliegenden Arbeit den Forschungsfragen entsprechend mit zwei Datensets gearbeitet wird – einerseits mit jenen Daten, die von den Deutschlernenden stammen, andererseits mit jenen, die von den Lehrpersonen stammen – werden im Rahmen des vorliegenden Mixed-Methods-Designs zwei Ziele verfolgt. Wie genau das gewählte Mixed-Methods-Design aussieht, soll mithilfe der nachfolgenden Grafik verdeutlicht werden.

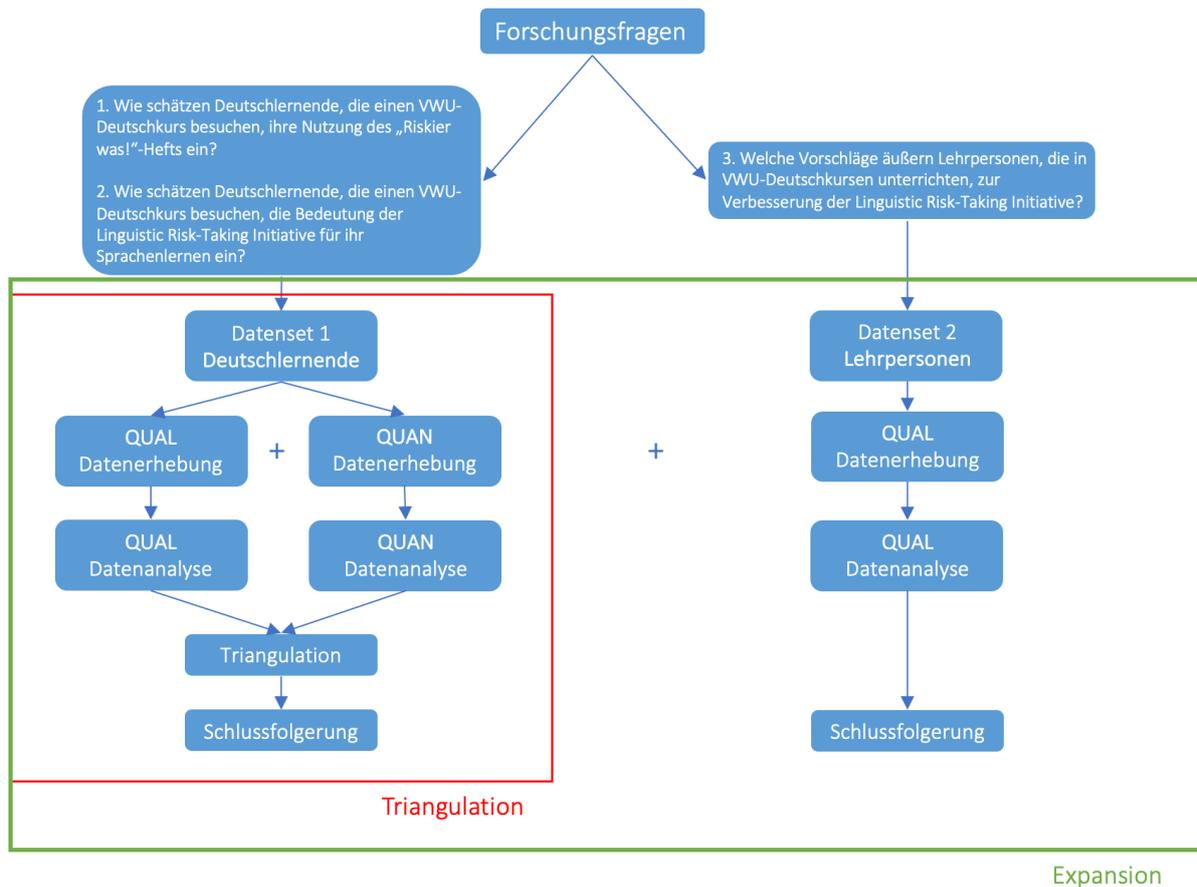


Abbildung 6: Veranschaulichung des gewählten Mixed-Methods-Designs

Wie der rote Rahmen in Abbildung 6 verdeutlicht, wurden beim Deutschlernenden-Datenset quantitative und qualitative Daten mit dem Ziel der Triangulation gemixt. Bei der Triangulation im Rahmen von MMR werden quantitative und qualitative Daten unabhängig voneinander gesammelt und analysiert (Riazi, 2017, S. 59). Die Ergebnisse von beiden Forschungssträngen werden danach zur gegenseitigen Bestätigung herangezogen (Riazi, 2017, S. 59). Neben diesem Ansatz, in dem vor allem die Validierung der Forschungsergebnisse im Zentrum steht (Kuckartz, 2014), gibt es jedoch die Perspektive, dass die Triangulation qualitativer und quantitativer Ansätze eine Erkenntniserweiterung anstrebt (Flick, 2011). Auch Riazi (2017, S. 63) beschreibt mit Verweis auf Howe (2012) und Mathison (1988) eine alternative und gesamtheitliche Konzeption von Triangulation, die es Forschenden erlauben soll, ein umfassenderes Verständnis des Forschungsproblems anzubieten.

Von einer solchen gesamtheitlichen Konzeption von Triangulation wird auch in der vorliegenden Arbeit ausgegangen. Die Beantwortung der ersten beiden Forschungsfragen sollte auf einer möglichst breiten Basis stehen, weshalb einerseits mithilfe eines Fragebogens möglichst viele Deutschlernende befragt wurden und andererseits auch eine tiefere

Befragung einzelner Deutschlernender im Zuge eines Expert\*inneninterviews zur Anwendung kam.

Um jedoch nicht nur die Perspektive der Deutschlernenden zu beleuchten, sondern ein umfassenderes Bild bezüglich der Linguistic Risk-Taking Initiative zu erhalten, erschien es sinnvoll, das beforschte Feld durch die Miteinbeziehung eines zweiten Datensets – in diesem Fall jenes der Lehrpersonen – zu erweitern und somit die Studie zu verbreitern. Aus diesem Grund hat das vorliegende MMR-Design auch das Ziel der Expansion. Eine Expansion soll den Umfang einer Studie erweitern, indem dieser ein weiteres Datenset samt Analyse hinzugefügt wird – oftmals auch ohne, dass die beiden Studien-Stränge miteinander in Bezug gesetzt werden (Riazi, 2017, S. 78).

Zudem sind laut Creswell (2009, S. 206) noch vier weitere Kriterien für ein Mixed-Methods-Design zentral. Das erste Kriterium ist der zeitliche Ablauf. Das bedeutet, dass festgelegt werden muss, in welcher Reihenfolge die Erhebung der qualitativen und quantitativen Daten stattfindet. Dies kann in verschiedenen Phasen, also sequenziell erfolgen (qualitative oder quantitative Datenerhebung zuerst) oder gleichzeitig (Creswell, 2009, S. 206). In der von Morse (2008 [1991]) formulierten Notationsform für Mixed-Methods-Designs lässt sich Gleichzeitigkeit mit ‚+‘ ausdrücken und eine sequenzielle Reihenfolge mit ‚→‘. Da die Datenerhebung im Zuge der vorliegenden Arbeit innerhalb einer Phase erfolgte, kann von einem zeitgleichen Design gesprochen werden. Das wird in der obenstehenden Grafik auch durch die Verwendung von ‚+‘ verdeutlicht.

Das zweite Kriterium ist jenes der Gewichtung: Dementsprechend muss festgelegt werden, ob mehr Gewicht auf dem qualitativen Teil oder auf dem quantitativen liegt – oder ob beide gleich gewichtet werden (Creswell, 2009, S. 206f.). In der Notationsform von Morse (2008 [1991]) wird das durch Groß- (für eine stärkere Gewichtung) und Kleinschreibung (für eine schwächere Gewichtung) ausgedrückt. Die Abkürzungen ‚QUAL‘ bzw. ‚qual‘ stehen dabei für qualitative Forschung, die Abkürzungen ‚QUAN‘ bzw. ‚quan‘ für quantitative Forschung. In der vorliegenden Arbeit kommt allen Forschungssträngen die gleiche Gewichtung zu – das geht auch aus der Grafik hervor, in der alle Forschungsstränge in Großbuchstaben angegeben sind.

Das Mischen der Daten ist das dritte Kriterium (Creswell, 2009, S. 207). Dabei geht es einerseits um den Zeitpunkt, an dem gemischt wird und andererseits um die Art, wie gemischt wird (Creswell, 2009, S. 207). Das Mischen der qualitativen und quantitativen Daten kann Creswell (2009, S. 207) zufolge entweder bei der Datenerhebung, bei der Datenanalyse, bei der Dateninterpretation oder zu mehreren Zeitpunkten geschehen. Laut Creswell (2009, S. 207f.) kann das Mischen der Daten bedeuten, dass die qualitativen und quantitativen Daten entweder

fusioniert oder gänzlich getrennt gehalten werden – das seien jedoch zwei Extreme, die Daten können auch dazwischen auf verschiedene Arten zusammengeführt werden. In der vorliegenden Arbeit wurde das Mischen der qualitativen und quantitativen Daten bei der Dateninterpretation durchgeführt. Dabei wurden die Daten dahingehend zusammengeführt, dass ein umfassenderes Verständnis des Untersuchungsgegenstands ermöglicht wird.

Das letzte von Creswell (2009, S. 208) formulierte Kriterium ist jenes der theoretischen Perspektive; diese kann eher implizit oder explizit sein. Da kein übergeordneter theoretischer Rahmen das gesamte Design bestimmt, ist die theoretische Perspektive in der vorliegenden Arbeit implizit gehalten.

Für die Beantwortung der drei Forschungsfragen wurde in beiden Datensets sowie in allen Forschungssträngen die Methode der Befragung gewählt. Befragungen werden unter anderem dann eingesetzt, um Erfahrungen, Empfindungen oder Meinungen zu erfragen, die durch eine direkte Beobachtung nicht zu erheben sind (Albert & Marx, 2017, S. 24). Aus diesem Grund erscheint diese Methode für die vorliegende Arbeit geeignet, da das Erkenntnisinteresse in erster Linie auf Einschätzungen vonseiten der Deutschlernenden sowie auf Vorschläge der Lehrpersonen abzielt. Im Deutschlernenden-Datenset wurde im quantitativen Forschungsstrang mit einer Fragebogenerhebung gearbeitet; im qualitativen Forschungsstrang wurden Expert\*inneninterviews mit den Deutschlernenden durchgeführt. Im Lehrpersonen-Datenset wurden ebenfalls Expert\*inneninterviews durchgeführt – in diesem Fall mit den involvierten Lehrpersonen. Wie genau sich der verwendete Fragebogen sowie die Expert\*inneninterviews gestalteten, wird nachfolgend näher ausgeführt.

### **7.1.1 Fragebogen**

Wie bereits im letzten Punkt erwähnt, wurde für die quantitative Datenerhebung eine Fragebogen-Befragung mit den Deutschlernenden der involvierten VWU-Deutschkurse durchgeführt. Das Erkenntnisinteresse richtete sich nach den ersten beiden Forschungsfragen und zielte demnach darauf ab, wie die Teilnehmenden ihre Nutzung des „Riskier was!“-Hefts sowie die Bedeutung der Linguistic Risk-Taking Initiative auf ihr Deutschlernen einschätzten.

Grundsätzlich orientiert sich der Fragebogen (siehe Anhang) an der Self-Assessment Page des kanadischen Linguistic Risk-Taking Passports. Wie bereits unter Punkt 5.2 ausgeführt wurde, wurde bei der Erstellung des „Riskier was!“-Hefts davon abgesehen, die Self-Assessment Page aus dem kanadischen Pendant zu übernehmen. Stattdessen wurde entschieden, die Befragung mithilfe eines Fragebogens durchzuführen. Der Grund dafür war wie folgt: Wie bereits erwähnt, beschreibt Marshall (2018, S. 53), dass die Zahl der

beantworteten Self-Assessment Pages niedriger war als die Zahl der eingereichten Passports. Ihre Erklärung dafür ist, dass manche Lernende die Seite vergessen oder übersehen haben, da sie sich auf der letzten Seite des Passports befand. Aus diesem Grund erschien eine Datenerhebung mithilfe eines Fragebogens vielversprechender, da sie eine höhere Rücklaufquote erwarten ließ – einem Übersehen oder Vergessen der Fragen sollte damit vorgebeugt werden.

Bei der Fragebogenerstellung fiel die Entscheidung auf einen schriftlichen Fragebogen im Papierformat. Für einen Onlinefragebogen hätte sichergestellt werden müssen, dass alle teilnehmenden Deutschlernenden in den VWU-Deutschkursen zum Zeitpunkt der Befragung vor Ort Zugang zu einem internetfähigen Gerät haben. Dass alle Teilnehmenden über ein mobiles Endgerät (z.B. Laptop, Tablet, Smartphone) verfügen – und dieses zum Zeitpunkt der Befragung parat haben sowie eine Internetverbindung haben –, konnte nicht vorausgesetzt werden. Alle Teilnehmenden sollten zum Zeitpunkt der Befragung dieselbe Ausgangssituation haben. Das konnte nur durch die Verwendung von Papierfragebögen sichergestellt werden.

Der für die vorliegende Forschungsarbeit erstellte Fragebogen beginnt mit einer kurzen Information zur Studie sowie zur Teilnahme (inklusive Verweis auf die informierte Teilnahmeerklärung). Weiters werden die Lernenden im nachfolgenden Absatz gebeten, einen persönlichen Code<sup>20</sup> zu erstellen und ihn in das Feld ‚Identifikationsnummer‘ rechts oben auf dem Fragebogen zu schreiben. Dieser Code soll dazu dienen, dass die Antworten aus den Fragebögen in weiterer Folge mit den Daten aus den ausgefüllten „Riskier was!“-Heften aufeinander bezogen werden können<sup>21</sup>, ohne, dass die Lernenden ihre Namen vermerken müssen – die Anonymität der Daten bleibt damit gewährleistet. Die Verbindung von Fragebögen und „Riskier was!“-Heften ist für die Datenanalyse der vorliegenden Arbeit zwar nicht relevant, da die Auswertung der „Riskier was!“-Hefte den Rahmen dieser Arbeit bei Weitem überschreiten würde, doch dies wurde für weiterführende Analysen und etwaige zukünftige Publikationen angedacht.

Nach den Ausführungen zum persönlichen Code erfolgte ein Hinweis zum Ausfüllen des Fragebogens, mit dem erklärt wurde, dass bei den Fragen immer nur eine Antwort anzukreuzen ist. Danach folgten bereits die Fragenkomplexe; Genaueres dazu wird im nächsten Punkt erläutert.

---

<sup>20</sup> Vgl. diesbezüglich Ruck (2018), in Anlehnung an deren Idee zur Verwendung einer *Identification Number* die Erstellung des persönlichen Codes erfolgte.

<sup>21</sup> Die Deutschlernenden wurden im Zuge dessen auch gebeten, ihren persönlichen Code in ihr „Riskier was!“-Heft zu schreiben, für den Fall, dass sie dieses ebenfalls abgeben wollten.

### Die Fragenanordnung und die gewählten Arten von Fragen

Der für die vorliegende Forschungsarbeit erstellte Fragebogen verfügt über insgesamt 18 Fragen, die auf fünf Fragenkomplexe aufgeteilt wurden. Die Aufteilung der Fragen in verschiedene Blöcke wurde teils nach thematischen, teils nach formalen Kriterien vorgenommen. Auch die Arten der Fragen unterscheiden sich zum Teil in den verschiedenen Fragenkomplexen. Die einzelnen Blöcke werden im Weiteren näher beschrieben.

Die Fragen<sup>22</sup> des ersten (Fragen eins bis sieben) und zweiten Fragenkomplexes (Fragen acht bis zehn) orientieren sich sehr stark an den Fragen der Self-Assessment Page des kanadischen Linguistic Risk-Taking Passports. Die Fragen im ersten Fragenblock beginnen – ähnlich wie bei der Self-Assessment Page – alle mit „Nachdem ich mit dem ‚Riskier was!‘-Heft gearbeitet habe ...“ und enden mit den jeweiligen Fragen von eins bis sieben. Da die Fragen acht bis zehn einen anderen Wortlaut haben, bei dem eine solche Ergänzung nicht mehr möglich war, wurden diese aus formalen Gründen in den zweiten Fragenkomplex ausgelagert. Bei den Fragen in den ersten beiden Blöcken handelt es sich um geschlossene Fragen. Das bedeutet, dass die Anzahl der Antwortkategorien begrenzt und definiert ist und die Befragten ihre Antworten anhand dieser Kategorien geben müssen (Porst, 2014).

Der dritte (Fragen elf bis 13) sowie der vierte Fragenkomplex (Fragen 14 bis 16) beschäftigen sich mit der Sprachlernerfahrung der Befragten. Auch hier wurden aus formalen Gründen zwei Fragenblöcke erstellt: Während Fragenkomplex drei – wie schon die vorangehenden Blöcke – geschlossene Fragen enthält, wurden in Fragenkomplex vier offene Fragen verwendet. Bei offenen Fragen wird der Fragetext formuliert, es gibt jedoch keine vorgegebenen Antwortkategorien; das heißt, die Befragten antworten mit eigenen Worten (Porst, 2014, S. 56). Das wurde einerseits durch die Fragestellung deutlich, in der eine direkte Aufforderung integriert war (z.B. Frage 14: „Welche Sprachen haben Sie in der Schule gelernt? Bitte schreiben Sie diese auf:“). Gleichzeitig wurden – wie in Porst (2014, S. 56) ausgeführt – im Fragebogen Linien verwendet, um den Befragten zu zeigen, dass sie an dieser Stelle ihre Antworten notieren sollen.

Der fünfte Fragenkomplex (Fragen 17 und 18) fokussiert inhaltlich darauf, wie die Befragten ihre Nutzung des „Riskier was!“-Hefts einschätzen. Hier kamen wieder geschlossene Fragen zum Einsatz.

An dieser Stelle ist anzumerken, dass bei allen geschlossenen Fragen nur eine Einfachnennung möglich war. Das bedeutet, dass es zu jeder Frage nur eine zulässige Antwort

---

<sup>22</sup> Genau genommen handelt es sich dabei um Aussagen, denen die Deutschlernenden zustimmen oder nicht zustimmen können. Im Weiteren werden diese jedoch als Fragen bezeichnet.

gibt (Porst, 2014, S. 53). Den Befragten wurde dies – wie bereits oben beschrieben – mit einem entsprechenden Hinweis am Fragebogen deutlich gemacht.

Die Entscheidung, bei welchen Fragen ein offenes oder geschlossenes Fragenformat gewählt wurde, orientierte sich an den von Porst (2014) formulierten Empfehlungen: Bei jenen Fragen, bei denen die Antworten aus einer bestimmaren Menge bestanden, wurde die geschlossene Variante gewählt. Offene Fragen wurden in jenen Fällen verwendet, in denen die Auswahl der möglichen Antworten sehr groß war (Porst, 2014). Da vorab nicht bekannt war, wie der sprachliche Hintergrund der Befragten aussah, wäre es anmaßend gewesen, eine zufällige Auswahl an Sprachen als Antwortkategorien vorzugeben. Aus diesem Grund wurden die Fragen in Block vier offen gestellt.

Bei der Formulierung der Fragebogen-Fragen selbst wurde mit „10 Gebote“ der Fragenformulierung“ von Porst (2000, S. 2) gearbeitet. Wie Porst (2000) selbst schreibt, seien Regeln zur Formulierung von Fragebögen-Fragen zwar hilfreich, es sei aber dennoch notwendig, bei jeder Frage deren Gültigkeit zu überprüfen. Weiters sei es nicht immer möglich, alle Regeln gleichzeitig zur Gänze einzuhalten (Porst, 2000). Dennoch erschienen diese Regeln bei der Formulierung der Fragen des vorliegenden Fragebogens hilfreich.

### Die gewählten Skalen

Passend zu den jeweiligen Fragen wurden auch verschiedene Skalen verwendet. In den ersten drei Fragenblöcken fiel die Entscheidung auf eine endpunktbenannte Skala. Ein Vorteil einer solchen ist laut Porst (2014), dass sie als intervallskaliert gilt. Bei einer Intervall-Skala sind die Abstände zwischen den Skalenpunkten gleich (Porst, 2014, S. 75). Das ist bei der Auswertung von Vorteil, da zahlreiche Auswertungsverfahren intervallskalierte Variablen voraussetzen (Porst, 2014, S. 75). Außerdem sind bei der endpunktbenannten Skala nur die Extrempunkte zu verbalisieren.

Das überlässt den Befragten zwar einen gewissen Interpretationsspielraum, wie diese die Skalenpunkte interpretieren (Porst, 2014). Bei einer verbalisierten Skala hingegen wird vorgegeben, was unter den Skalenpunkten zu verstehen ist. Doch Porst (2014) betont die Schwierigkeit, Skalenpunkte angemessen zu benennen und verweist darauf, dass verbalisierte Skalen vom Skalenniveau her größtenteils ordinalskaliert sind und eine Gleichabständigkeit der Skalenpunkte meistens nicht gegeben sei. Aufgrund dieser Aspekte wurde für die ersten drei Fragenblöcke eine endpunktbenannte Skala gewählt.

Die Endpunkte der Skala wurden mit „Stimme überhaupt nicht zu“ und „Stimme sehr stark zu“ benannt. Demnach handelt es sich um eine eindimensionale Skala, da die Skala nur

Antworten in eine Richtung zulässt (Porst, 2014, S. 92) – in diesem Fall von keiner Zustimmung bis starke Zustimmung. Die Richtung der Skala geht von links nach rechts; das bedeutet, dass der niedrigste Skalenwert links und der höchste Skalenwert rechts steht (Porst, 2014, S. 88).

Die gewählte Skala verfügt über fünf Skalenpunkte und ist demnach ungerade. Das bedeutet, dass sie über einen mittleren Skalenpunkt verfügt. Das birgt laut Porst (2014) zwar die Gefahr, dass die Befragten diese nutzen, um beispielsweise schnell zur nächsten Frage zu gelangen, ohne ihre Meinung kundzutun. Bei einer geraden Skala wird den Befragten die mittlere Position genommen, wodurch sie gewissermaßen zu einer Entscheidung gezwungen werden (Porst, 2014). Da das laut Porst (2014, S. 84) als Einschränkung der Freiheit verstanden und zu einem Antwortausfall führen kann, fiel die Entscheidung auf eine ungerade Skala.

Bei Frage 17 wurde hingegen eine Ordinal-Skala verwendet. Die Antwortkategorien unterliegen dabei einer Rangordnung (Porst, 2014, S. 73). Bei Frage 18 kam eine Nominal-Skala zum Einsatz. Diese charakterisiert sich dadurch, dass die Antwortmöglichkeiten sich gegenseitig ausschließen und demnach nur eine der jeweiligen Anzahl an Ausprägungen zutreffen kann (Porst, 2014, S. 71-73).

### **7.1.2 Interviews**

Für die Gewinnung der qualitativen Daten wurde sowohl in Bezug auf die Deutschlernenden als auch auf die Lehrpersonen die Erhebungsmethode des Leitfadeninterviews gewählt. Dabei handelt es sich um eine semi-strukturierte Erhebungsform, mit dem Ziel, verbale Daten zu ermitteln (Misoch, 2015, S. 65). Mithilfe eines Leitfadens strukturiert und steuert die forschende Person dabei das Interview (Misoch, 2015). Der Begriff des Leitfadeninterviews ist laut Misoch (2015, S. 65) ein Metabegriff, der verschiedene qualitative Interviewtechniken umfasst. Eine Interviewform wird dann als Leitfadeninterview gewertet, wenn dabei halbstrukturiert vorgegangen wird und ein Leitfaden zum Einsatz kommt, der vorab ausgearbeitet wurde (Misoch, 2015, S. 65). Darunter fallen laut Misoch (2015) auch Expert\*inneninterviews.

Bei Expert\*inneninterviews handelt es sich um ein Verfahren, das in der empirischen Sozialforschung sehr häufig eingesetzt wird (Meuser & Nagel, 2009). Meuser und Nagel (2009, S. 465) zufolge handelt es sich dabei um ein wenig strukturiertes Erhebungsinstrument; eingesetzt wird es zu explorativen Zwecken. Von Misoch (2015, S. 120) wird jedoch kritisiert, dass Expert\*inneninterviews nicht inhaltlich oder methodologisch als solche definiert werden, sondern nur bezüglich jener Personen, die dabei interviewt werden. Der Begriff des\*der Expert\*in kann dabei mit bestimmten Berufsrollen oder zertifiziertem Wissen

zusammenhängen (Misoch, 2015). Löst man den Expert\*innenbegriff jedoch davon, „kann man diesen erweitern und den Expertenstatus definieren als Personen, die für ein bestimmtes Wissensgebiet aufgrund ihrer eigenen Aktivität in diesem Bereich fundierte Auskunft geben können“ (Misoch, 2015, S. 121). Dadurch laufe man jedoch Gefahr, dass der Expert\*innenbegriff aufgeweicht werde – denn so könnte jeder Mensch mit seinen eigenen Informationen und Fähigkeiten, mithilfe derer er sein Leben bestreitet, zum\*zur Expert\*in werden (Misoch, 2015, S. 121). Misoch (2015, S. 121) plädiert dafür, Alltagswissen bzw. Laienwissen vom Expert\*innenwissen abzugrenzen. Ähnliches meinen auch Meuser und Nagel (2009), die Folgendes festhalten: „Eine Bestimmung des Expertenbegriffs muss demnach danach fragen, ob es Eigentümlichkeiten gibt, die das Expertenhandeln und -wissen von anderen Formen sozialen Handelns und Wissens, insbesondere vom Alltagshandeln und -wissen unterscheidet“ (Meuser & Nagel, 2009, S. 467). Eine Person wird ihnen zufolge dann als Expert\*in klassifiziert, wenn angenommen wird, dass sie Wissen hat, das nicht jeder Person im jeweiligen Handlungsfeld zugänglich ist, auch, wenn sie dieses Wissen nicht nur alleine besitzt (Meuser & Nagel, 2009, S. 467).

Weiters führt Misoch (2015, S. 121) in Bezug auf Expert\*inneninterviews aus, dass dabei die interviewten Personen nicht als Individuen im Fokus stehen, sondern „als Funktionsvertreter und somit als spezielle Wissensträger“ (Misoch, 2015, S. 121). Ähnliches schreiben auch Meuser und Nagel (2009, S. 469), die diesbezüglich ergänzen: „Der Experte steht für eine Problemperspektive, die typisch ist für den institutionellen Kontext, in dem er sein Wissen erworben hat und in dem er handelt.“ Gleichzeitig weisen sie darauf hin, dass ungeklärt sei, inwiefern biographische Aspekte Teil des Interviews sein sollen; sie selbst vertreten dabei die Herangehensweise, dass nicht die biographische Motiviertheit der Person des\*der Expert\*in im Fokus stehe, sondern der\*die Akteur\*in, der\*die im jeweiligen Funktionskontext eingebettet ist (Meuser & Nagel, 2009, S. 469). Bogner und Menz (2002, S. 44f.) hingegen vertreten den Standpunkt, dass es kaum möglich sei, bei der befragten Person als Expert\*in und als Privatperson zu trennen. Das sei auch aus methodischen Gründen nicht sinnvoll (Bogner & Menz, 2002, S. 44f.).

In Anbetracht dieser Ausführungen (und dementsprechend auch unter Einbeziehung der geäußerten Kritikpunkte) wurde entschieden, die im Zuge der vorliegenden Studie geführten Leitfadeninterviews als Expert\*inneninterviews zu klassifizieren. Die Deutschlernenden, die an den Interviews teilnahmen, lassen sich als Expert\*innen definieren, da sie mit dem „Riskier was!“-Heft gearbeitet und an der Linguistic Risk-Taking Initiative teilgenommen haben. In diesem Fall wird die reguläre Teilnahme an einem VWU-Deutschkurs als Alltagswissen

definiert, die Erfahrung mit der Linguistic Risk-Taking Initiative stellt das Expert\*innenwissen dar. Eine Ausklammerung der biographischen Motiviertheit, wie von Meuser und Nagel (2009) vorgeschlagen, soll dabei aber nicht vollzogen werden. Es steht zwar nicht die Biografie der Lernenden im Fokus, aber da die Linguistic Risk-Taking Initiative auf Alltagssituationen der Lernenden abzielt und das Eingehen der Risiken ein sehr individuelles Vorgehen darstellt, ist an dieser Stelle – in Anlehnung an die Ausführungen von Bogner und Menz (2002) – eine gänzliche Trennung der Befragten als Expert\*innen und Privatpersonen nicht möglich.

Die Lehrpersonen, die interviewt wurden, haben die „Riskier was!“-Hefte zwar selbst nicht genutzt, waren aber durch die Teilnahme ihrer jeweiligen Klasse an der Linguistic Risk-Taking Initiative dennoch involviert – was sie von anderen Lehrpersonen, die in VWU-Deutschkursen unterrichten, unterscheidet. Aus diesem Grund werden sie ebenfalls als Expert\*innen angesehen – wobei ihr Expert\*innenwissen zusätzlich auch in ihrer Berufsrolle begründet ist.

### Die Interviewleitfäden

Wie bereits mehrmals erwähnt wurde, wird in der vorliegenden Arbeit mit zwei Datensets gearbeitet: Einerseits mit jenem der Deutschlernenden, andererseits mit jenem der Lehrpersonen. Dementsprechend wurden für die Expert\*inneninterviews auch zwei Leitfäden (siehe Anhang) erstellt. Die darin gestellten Fragen unterscheiden sich in ihrem Erkenntnisinteresse. Der Leitfaden, der für die Interviews mit den Deutschlernenden verwendet wurde, behandelt Themen wie die Verwendung des Hefts, die Auswirkung auf die Deutschverwendung und -kenntnisse sowie die Meinung zum Heft und der Initiative. Der zweite Leitfaden, der für die Interviews mit den Lehrpersonen erstellt wurde, bezieht sich auf Themen wie die Einbindung der Initiative in den Unterricht, die Auswirkung der Initiative auf die Sprachkenntnisse der Lernenden sowie die Meinung zum Heft und der Initiative.

Bei der Erstellung der beiden Leitfäden wurde nach jenen vier Phasen vorgegangen, die Misoch (2015, S. 68) zufolge in einem Interview vorkommen: Die Informations-, die Aufwärm- und Einstiegs-, die Haupt- sowie die Ausklang- und Abschlussphase. Diese bestimmen auch die Struktur des Leitfadens (Misoch, 2015, S. 68). Dementsprechend wurde bei beiden Leitfäden mit der Informationsphase begonnen. Dabei erfolgt die Begrüßung der teilnehmenden Person, diese wird über die Ziele der Studie informiert und es wird die Freiwilligkeit der Teilnahme sowie die Wahrung der Anonymität betont. Weiters wird in dieser Phase darauf hingewiesen, dass auch Kritik sehr hilfreich und wertvoll für die Weiterentwicklung der Initiative ist. Das erschien notwendig, da die Autorin (und gleichzeitig Interviewerin) – wie bereits beschrieben – zweimal die teilnehmenden Kurse besucht und dort

erklärt hatte, dass sie die „Riskier was!“-Hefte für den gegebenen Kontext adaptiert hatte. Auch wenn sozial erwünschte Antworten dadurch nicht auszuschließen sind, sollte den Befragten damit verdeutlicht werden, dass auch Kritik angebracht ist. Den Abschluss der Informationsphase bildet das Unterzeichnen der Einwilligungserklärung<sup>23</sup> (siehe Anhang) von der interviewten Person.

In der Einstiegsphase bedankt sich die Interviewerin bei den Befragten für ihre Teilnahme sowie ihre Bereitschaft zum Interview. Als Einstiegsfrage wird – wie von Misoch (2015, S. 68) empfohlen – eine möglichst offene Frage gestellt, mit der die Befragten ins Erzählen kommen sollten.

In der Hauptphase kommen, wie Misoch (2015, S. 69) beschreibt, die relevanten Themen zur Sprache. Dementsprechend macht diese Phase den größten Teil in beiden Leitfäden aus. Die Fragen in Leitfaden 1, also jenem für die Interviews mit den Lernenden, gliedern sich in die Themenblöcke ‚Verwendung des Hefts‘, ‚Auswirkung auf Deutschkenntnisse und -verwendung‘ sowie ‚Meinung zum Heft und der Initiative‘. Leitfaden 2, also jener für die Interviews mit den Lehrpersonen, hat die Themenblöcke ‚Einbindung in den Unterricht‘, ‚Auswirkung auf Sprachkenntnisse‘ und ‚Meinung zum Heft und der Initiative‘.

In der Ausklang- und Abschlussphase ist es laut Misoch (2015, S. 69) zentral, innezuhalten und nochmal zu reflektieren. Konkret empfiehlt sie dabei, die Interviewpartner\*innen aufzufordern, noch unerwähnte, aber relevante Informationen zu ergänzen (Misoch, 2015, S. 69). Dementsprechend lautet die abschließende Frage in beiden Leitfäden: „Gibt es von deiner Seite noch etwas, das wir noch nicht angesprochen haben, du aber gerne noch hinzufügen möchtest? Haben wir irgendetwas vergessen?“

Wie die Datenerhebung und damit auch die Durchführung der Interviews konkret vonstatten ging, wird im nächsten Punkt ausführlich beschrieben.

## **7.2 Datenerhebung**

Die Datenerhebung zur Beantwortung der drei Forschungsfragen erfolgte im Anschluss an die Durchführung der Linguistic Risk-Taking Initiative im gegebenen österreichischen Universitätskontext. Wie bereits in Kapitel 5.4 ausgeführt, nahmen zwei VWU-Deutschkurse an der Linguistic Risk-Taking Initiative teil, dementsprechend waren rund 40 Deutschlernende involviert. An dieser Stelle ist jedoch zu erwähnen, dass eine Teilnahme an der Linguistic Risk-Taking Initiative nicht mit einer Teilnahme an der Studie verbunden war. Das heißt, dass

---

<sup>23</sup> In den Leitfäden selbst wird diese als „Einverständniserklärung“ bezeichnet.

Lernende das „Riskier was!“-Heft nutzen konnten, unabhängig davon, ob sie nachher – in welcher Form auch immer (Abgabe des „Riskier was!“-Hefts, Ausfüllen des Fragebogens und/oder Teilnahme an einem Interview) – an der Studie teilnahmen. Dementsprechend unterscheidet sich in weiterer Folge auch die Zahl der Lernenden, die involviert waren, von der Zahl jener, die auch tatsächlich an der Studie teilgenommen und beispielsweise einen Fragebogen abgegeben haben.

Bereits beim ersten Besuch der Autorin in den zwei Kursgruppen, bei dem die Hefte ausgeteilt und die Initiative erklärt wurde, wurde den Deutschlernenden mitgeteilt, dass diesbezüglich auch eine Studie durchgeführt wird. Daraufhin wurden ihnen die informierten Teilnahmeerklärungen (siehe Anhang) ausgeteilt, um sie bereits vorab über die Studie zu informieren. Für alle Deutschlernenden, die an diesem Tag nicht im Kurs anwesend waren, wurden ausreichend „Riskier was!“-Hefte und informierte Teilnahmeerklärungen deponiert.

Acht Wochen später besuchte die Autorin ein weiteres Mal die beiden Kursgruppen und bat die anwesenden Deutschlernenden, den Fragebogen auszufüllen und die ausgefüllten „Riskier was!“-Hefte<sup>24</sup> abzugeben. Dabei wurde erneut auf die Freiwilligkeit der Studie hingewiesen und betont, dass es keinerlei Auswirkungen auf die Lernenden hat, falls sie weder das Heft abgeben noch den Fragebogen ausfüllen. Die Deutschlernenden bekamen dabei nochmal jene informierte Teilnahmeerklärung, die bereits beim ersten Besuch ausgeteilt wurde. So sollte sichergestellt werden, dass sie diese auch zum Zeitpunkt der Datenerhebung zur Hand hatten, sich diese durchlesen und sich nochmals mit den wichtigsten Informationen zur Studie vertraut machen konnten. Außerdem wurden die Fragebögen verteilt und kurz erklärt, wie die Erstellung des persönlichen Codes sowie das Ausfüllen des Fragebogens funktioniert. Weiters wurden die Deutschlernenden darauf hingewiesen, dass sie jederzeit die Möglichkeit haben, bei Unklarheiten Fragen zu stellen. Aus diesem Grund befand sich die Autorin der vorliegenden Arbeit im jeweiligen Klassenraum, während die Fragebögen ausgefüllt wurden. Sobald die Lernenden dazu bereit waren, konnten sie ihre Fragebögen und Hefte abgeben<sup>25</sup> und somit (entsprechend den Ausführungen der informierten Teilnahmeerklärung) ihre Teilnahme an der Studie bestätigen.

Um sicherzustellen, dass während dieser Phase der Datenerhebung alle Teilnehmenden die gleichen Voraussetzungen haben (und beispielsweise die Möglichkeit haben, der Autorin bei

---

<sup>24</sup> Die Auswertung der ausgefüllten „Riskier was!“-Hefte hätte den Rahmen der vorliegenden Arbeit weit überschritten, es ist aber angedacht, diese im Zuge nachfolgender Publikationen zu präsentieren.

<sup>25</sup> Zum Abgeben der Fragebögen sowie der „Riskier was!“-Hefte mussten die Lernenden diese auf den Lehrer\*innentisch legen. Um die Ausübung von sozialem Druck so gut es geht zu vermeiden, wurde auf ein Absammeln im herkömmlichen Sinn, in dem die Fragebögen und Hefte der Autorin der vorliegenden Arbeit direkt in die Hand gegeben werden, verzichtet.

Unklarheiten eine Frage zu stellen), konnten nur jene Deutschlernende an der Fragebogen-Befragung teilnehmen, die an diesem Tag im Kurs anwesend waren. Insgesamt wurden 25 Fragebögen abgegeben.

Weiters war im Zuge der Datenerhebung geplant, mit je zwei Deutschlernenden pro Kursgruppe ein Expert\*inneninterview durchzuführen. Während des zweiten Besuchs der Autorin in den Klassen wurde gefragt, ob bzw. welche Deutschlernenden sich für ein Interview zur Verfügung stellen. Mit jeweils zwei Personen pro Klasse, die sich bereiterklärt hatten, an einem Interview teilzunehmen, wurde in weiterer Folge per E-Mail ein passender Termin vereinbart.

In der darauffolgenden Woche fanden die Interviews mit den Deutschlernenden statt. Die Interviewtermine wurden deswegen so kurz nach der Datenerhebung im Kurs gewählt, da noch nicht zu viel Zeit nach der Initiative verstrichen sein sollte. Mit der Intention, eine möglichst natürliche und entspannte Gesprächsatmosphäre zu erzeugen (vgl. Gläser & Laudel, 2010), wurde als Interviewort ein Café in Wien ausgewählt. Die Autorin traf sich dort einzeln mit den Deutschlernenden. Nach der Begrüßung und kurzem Smalltalk wurden die Lernenden – wie auch im Leitfaden festgehalten – erneut über die Ziele der Studie informiert. Außerdem wurde die Freiwilligkeit ihrer Teilnahme und die Wahrung ihrer Anonymität betont. Weiters wurde darauf hingewiesen, dass auch Kritik sehr hilfreich und wertvoll für die Weiterentwicklung der Initiative ist. Im Weiteren unterschrieben die Lernenden die Einwilligungserklärung (siehe Anhang). Daraufhin wurden die Aufnahmegeräte eingeschaltet und das eigentliche Interview begann. Zur Aufnahme wurden zwei verschiedene Geräte benutzt, um selbst im Fall, dass eines davon ausfällt, die Aufnahme des Interviews sicherstellen zu können. Die Interviews mit den Lernenden dauerten 23:20 Minuten, 35:40 Minuten, 50:33 Minuten und 74:45 Minuten.<sup>26</sup>

Die Autorin und Interviewerin orientierte sich bei der Befragung am Leitfaden, versuchte jedoch – wie auch von Gläser und Laudel (2010, S. 174) vorgeschlagen – eine möglichst natürliche Gesprächssituation zu schaffen und somit die aufgelisteten Fragen an den Gesprächsverlauf anzupassen.

Manche Interviewpartner\*innen hatten unaufgefordert ihr eigenes „Riskier was!“-Heft mitgebracht und nutzten dieses auch während des Interviews, um es beispielsweise nochmal durchzublättern oder sich die Risiken anzusehen. Um in allen Interviewsituationen die gleiche Ausgangssituation zu schaffen, hatte die Autorin und Interviewerin auch selbst ein „Riskier

---

<sup>26</sup> Da zwei Aufnahmegeräte verwendet wurden, unterscheiden sich die Aufnahmelängen in manchen Fällen um ein paar Sekunden – je nachdem, welches der Geräte zuerst ein- oder ausgeschaltet wurde. Alle Zeitangaben, die an dieser Stelle und in weiterer Folge gemacht werden, beziehen sich auf dasselbe Aufnahmegerät.

was!“-Heft mitgebracht, das die Befragten während des Interviews bei Bedarf konsultieren konnten, aber nicht mussten.

Nachdem die im Leitfaden angeführten Themenblöcke abgehandelt waren, wurden die Lernenden in der Ausklang-Phase des Interviews noch gefragt, ob sie noch etwas hinzufügen möchten. Nach Abschluss dieser Phase wurde das Interview für beendet erklärt und die Aufnahmegeräte ausgeschaltet.

Auch beide Lehrpersonen erklärten sich bereit, an einem Interview teilzunehmen. Auch hier wurde versucht, die Interviews recht zeitnah nach Beendigung der Initiative durchzuführen. In einem Fall gelang das auch und das Interview wurde einen Tag nach dem Ende der Initiative durchgeführt. Im zweiten Fall war es aus organisatorischen und terminlichen Gründen nur möglich, das Interview erst knapp fünf Wochen nach Beendigung der Initiative durchzuführen.

Ein Interview wurde in der Wohnung einer Lehrperson durchgeführt, das zweite Interview in einer Räumlichkeit des Sprachenzentrums. Der Interviewablauf gestaltete sich – entsprechend des Leitfadens – ähnlich wie jenes mit den Lernenden. Die Lehrpersonen wurden über die Ziele der Studie informiert und es wurde auf die Freiwilligkeit ihrer Teilnahme und die Wahrung ihrer Anonymität hingewiesen. Da die Lehrpersonen die Autorin und Interviewerin schon mehrmals getroffen hatten und wussten, dass sie selbst das „Riskier was!“-Heft für den gegebenen Kontext adaptiert hatte, wurden auch sie darauf hingewiesen, dass Kritik sehr hilfreich und wertvoll für die Weiterentwicklung der Initiative ist. So sollte auch in Bezug auf die Lehrpersonen sozial erwünschten Antworten vorgebeugt werden – auch, wenn diese trotz allem nicht gänzlich auszuschließen sind. Weiters unterschrieben die Lehrpersonen die Einwilligungserklärung. Daraufhin wurden die Aufnahmegeräte eingeschaltet und das eigentliche Interview begann. Beide Lehrpersonen hatten während des Interviews die Möglichkeit, bei Bedarf ein „Riskier was!“-Heft zu konsultieren. Nachdem die im Leitfaden angeführten Themenblöcke besprochen worden waren, wurden auch die Lehrpersonen in der Ausklang-Phase des Interviews gefragt, ob sie noch etwas hinzufügen möchten. Nach Abschluss dieser Phase wurde das Interview für beendet erklärt und die Aufnahmegeräte ausgeschaltet. Die beiden Lehrpersonen-Interviews dauerten 40:38 Minuten und 46:16 Minuten.

### **7.3 Datenanalyse**

In diesem Kapitel wird beschrieben, wie die Daten, die im Zuge einer Fragebogen-Befragung sowie mittels Expert\*inneninterviews erhoben wurden, ausgewertet werden.

Zunächst wird auf die Auswertung des Fragebogens eingegangen, danach die Auswertung der Expert\*inneninterviews dargelegt.

### 7.3.1 Auswertung des Fragebogens

Wie bereits in Kapitel 7.1.1 zum Teil ausgeführt wurde, decken die einzelnen Fragen (bzw. Fragenblöcke) im Fragebogen verschiedene Themenbereiche ab. Die Fragen eins bis zehn beziehen sich darauf, wie die Deutschlernenden die Bedeutung der Linguistic Risk-Taking Initiative für ihr Deutschlernen einschätzen. Im dritten und vierten Fragenblock, also in den Fragen elf bis 16, geht es um die Sprachlernerfahrung der Deutschlernenden. Mithilfe der Fragen 17 und 18 soll erhoben werden, wie die Deutschlernenden ihre Nutzung des „Riskier was!“-Hefts einschätzen. Da der Fokus der vorliegenden Arbeit – entsprechend den Forschungsfragen – darauf liegt, wie die Lernenden ihre Nutzung des „Riskier was!“-Hefts sowie die Bedeutung der Linguistic Risk-Taking Initiative auf ihr Sprachenlernen einschätzen, werden in weiterer Folge nur die entsprechenden Fragen (also die Fragen eins bis zehn sowie 17 und 18) und die diesbezüglichen Ergebnisse berücksichtigt.<sup>27</sup>

Um die mithilfe des Fragebogens erhobenen Daten auswerten zu können, mussten diese zunächst entsprechend aufbereitet werden. Als erster Schritt dafür wurde zunächst – wie von Kuckartz, Rädiker, Ebert und Schehl (2013) vorgeschlagen – ein Codeplan erstellt. Dabei handelt es sich um eine Korrespondenztabelle, in der für die Fragen Variablennamen und für die verschiedenen Ausprägungen Wertelabels festgelegt werden (Kuckartz et al., 2013, S. 14-15). Im Weiteren werden darin auch Variablenlabels (für eine genaue Beschreibung der jeweiligen Variablen), Variablentypen (es wird zwischen String- und numerischen Variablen unterschieden) und die entsprechenden Skalenniveaus vermerkt (Kuckartz et al., 2013, S. 16). Dem Codeplan entsprechend wurden in weiterer Folge die von den Deutschlernenden ausgefüllten Fragebögen codiert und in eine entsprechende Datenmatrix im Tabellenkalkulationsprogramm Excel eingetragen.

Einer der 25 Fragebögen musste allerdings ausgeschlossen werden, da bei diesem die Frage 17 („Wie oft sind Sie Risiken aus dem „Riskier was!“-Heft durchschnittlich eingegangen?“) mit „Gar nicht“ geantwortet wurde. Dementsprechend können auch die Antworten auf die

---

<sup>27</sup> Die Entscheidung, die Daten zur Sprachlernerfahrung der Deutschlernenden an dieser Stelle nicht zu berücksichtigen, soll aber nicht deren Relevanz schmälern. Es handelt sich dabei um einen äußerst interessanten Aspekt; so könnten beispielsweise Verbindungen zwischen der Sprachlernerfahrung der Deutschlernenden und der eingeschätzten Bedeutung der Linguistic Risk-Taking Initiative für das eigene Sprachenlernen hergestellt werden. Eine solche Analyse würde jedoch über das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit hinausgehen und gleichzeitig deren Rahmen überschreiten – was aber nicht bedeutet, dass dies nicht in weiterführenden Publikationen behandelt werden kann.

anderen Fragen nicht berücksichtigt werden, da sich diese auf die Arbeit mit dem „Riskier was!“-Heft beziehen.

Zudem wurde in einem Fragebogen eine Frage nicht beantwortet. Ob diese von der befragten Person verweigert, vergessen oder aus einem anderen Grund nicht beantwortet wurde, ist unklar. Kuckartz et al. (2013, S. 20f.) zufolge kann man in einem solchen Fall auf zwei Arten vorgehen: Entweder man lässt das dafür vorgesehene Feld in der Datenmatrix leer oder man codiert den fehlenden Wert mit einem Zahlencode. Da es in der Fragebogen-Befragung der vorliegenden Arbeit nur einen einzigen fehlenden Wert gab, wurde nach der ersten Variante vorgegangen und das entsprechende Feld leer gelassen. Alle anderen Antworten dieser Person wurden aber regulär ausgewertet.

Die Auswertung der Daten erfolgte mithilfe deskriptiver Statistik. Um zunächst einen Überblick über die Ergebnisse zu gewinnen, wurde, wie bei Kuckartz et al. (2013, S. 35) vorgeschlagen, für alle Variablen eine Häufigkeitsauswertung vorgenommen. Demnach wurden für alle Fragen und die darauf gegebenen Antworten Häufigkeitstabellen erstellt. Diese dienen der Darstellung der Ausprägungen einer Variablen in absoluten und relativen Häufigkeiten (Kuckartz et al., 2013, S. 36). Im Anschluss wurden zur Veranschaulichung vertikale Balkendiagramme erstellt, welche die absoluten Häufigkeiten der Merkmalsausprägungen abbilden. Zudem konnte für die Antworten auf die Fragen eins bis zehn, welche über eine Intervallskala verfügen, das jeweilige arithmetische Mittel (Mittelwert) berechnet werden (vgl. Kuckartz et al., 2013).

### **7.3.2 Auswertung der Expert\*inneninterviews**

Wie bereits unter Punkt 7.2 ausgeführt, wurden die Expert\*inneninterviews mithilfe zweier Aufnahmegeräte aufgezeichnet. Um diese Gespräche auswerten zu können, wurden sie zuerst entsprechend aufbereitet. Dafür wurde für jedes Interview zunächst ein Gesprächsinventar (vgl. Deppermann, 2008, S. 32-35) erstellt. Ein solches verfügt über ein Deckblatt (mit Informationen über die wichtigsten Daten zum Gespräch sowie den Bearbeitungsstand) und das Inventar des Gesprächsablaufs (Deppermann, 2008, S. 32). Das Inventar bildet die Grundlage für die weiteren Arbeitsschritte; es dient dabei mehreren Zwecken, unter anderem der Schaffung eines Gesprächsüberblicks, dem Sammeln von Vergleichspassagen oder der Markierung jener Ausschnitte, die in weiterer Folge zu transkribieren sind (Deppermann, 2008, S. 32).

Beim Erstellen der Gesprächsinventare wurde in erster Linie nach den einzelnen Fragen der Interviewerin und den darauf gegebenen Antworten vorgegangen, das heißt, eine Frage und

die darauf gegebene Antwort wurden zumeist als ein Abschnitt notiert. In manchen Fällen waren die Antworten jedoch ausführlicher und deckten verschiedene Themen ab, sodass diese in mehrere Abschnitte aufgeteilt wurden.

Nach dem Anlegen solcher Gesprächsinventare für alle Expert\*inneninterviews wurden jene Passagen ausgewählt, die transkribiert werden sollen. Wie von Deppermann (2008, S. 37) erwähnt, bergen Auslassungen die Gefahr, dass etwas Relevantes übersehen wird, gleichzeitig betont er, dass nicht alle Teile eines Gesprächs mit der gleichen Intensität ausgewertet werden können. Da die Expert\*inneninterviews auch zahlreiche Passagen enthalten, die nicht mit dem unmittelbaren Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit in Verbindung stehen, fiel die Entscheidung, nur jene Teile zu transkribieren, die das auch tatsächlich tun.<sup>28</sup> Dabei wurde ausgehend von den Forschungsfragen vorgegangen und jene Stellen ausgewählt – wie von Deppermann (2008, S. 36) empfohlen – die in direktem Bezug damit stehen. Diese Auswahl erfolgte einerseits anhand der Fragen, die die Interviewerin gestellt hat und die in direktem Bezug zu den Forschungsfragen standen (z.B. die Frage ‚Wie hast du das „Riskier was!“-Heft verwendet?‘ in Bezug zur ersten Forschungsfrage) und die von den Lernenden und Lehrpersonen darauf gegebenen Antworten. Andererseits wurden auch jene Passagen ausgewählt, in denen die Befragten an anderer Stelle auf Aspekte zu sprechen kamen, die für das Forschungsinteresse von Relevanz sind. Durch das oben beschriebene Vorgehen bei der Erstellung der Gesprächsinventare – die Einteilung in Abschnitte orientierte sich an den Fragen der Interviewerin und den darauf von den Befragten gegebenen Antworten und darüber hinaus an thematischen Gesichtspunkten – sollte schon von vornherein sichergestellt werden, dass es sich auch bei den zur Transkription ausgewählten Passagen um „thematisch bzw. handlungslogisch abgeschlossene Einheiten“ (Deppermann, 2008, S. 36) handelt.

Daraufhin erfolgte die Transkription der ausgewählten Passagen. Konkret wurde für jedes Interview ein eigenes Transkript angefertigt, das in mehrere Abschnitte gegliedert ist. Diese Abschnitte ergeben sich einerseits aus dem zeitlichen Vorkommen der jeweiligen Passagen innerhalb des Gesprächs sowie aus dem Bezug zur Forschungsfrage. Folgt also beispielsweise mehrere zu transkribierende Passagen mit Bezug zur ersten Forschungsfrage unmittelbar aufeinander, wurden diese innerhalb eines Abschnitts transkribiert. Gab es jedoch z.B. zwischen zwei Passagen zur ersten Forschungsfrage eine Sequenz zur zweiten Forschungsfrage, wurden alle drei Passagen in separaten Abschnitten transkribiert.

---

<sup>28</sup> In der vorliegenden Arbeit kann auch in Hinblick auf die Expert\*inneninterviews nicht auf alle Themenbereiche eingegangen werden, die dabei thematisiert wurden, da das den Rahmen der Arbeit überschreiten würde. Jedoch ist angedacht, dass eine genauere Auseinandersetzung damit in zukünftigen Publikationen erfolgt.

Beim Transkribieren wurde nach dem Verfahren der Halbinterpretativen Arbeitstranskription (HIAT) (Rehbein, Schmidt, Meyer, Watzke & Herkenrath, 2004) vorgegangen. Die Transkriptionskonventionen, die dabei verwendet wurden, sind im Anhang vermerkt.

Die Daten wurden bei der Erstellung der Gesprächsinventare sowie der Transkripte anonymisiert. Wie von Deppermann (2008, S. 31) empfohlen, wurden all jene Informationen, die Rückschlüsse auf die Identität der teilnehmenden Personen zuließen (beispielsweise durch die Nennung von Namen etc.), abgeändert. Konkret wurden diese sowohl in den Gesprächsinventaren als auch in den Transkripten durch Überbegriffe in eckigen Klammern ersetzt (z.B. statt dem Namen der Lehrperson wurde „[Lehrperson]“ ergänzt).

### Qualitative Inhaltsanalyse

Nach der Aufbereitung der Interviewdaten wurde die Analyse durchgeführt. Kaiser (2014, S. 90) zufolge lassen sich in der Forschungsliteratur für die Analyse der mithilfe von Expert\*inneninterviews gewonnenen Daten verschiedene Verfahren identifizieren, welche sich unter dem Terminus der qualitativen Inhaltsanalyse zusammenfassen lassen. In der vorliegenden Arbeit wurde dahingehend die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2015; vgl. auch Mayring & Fenzl, 2019) als Auswertungsmethode gewählt. Die qualitative Inhaltsanalyse zeichnet sich Mayring und Fenzl (2019, S. 633) zufolge unter anderem dadurch aus, zunächst qualitativ-interpretativ zu bleiben, sodass auch die Erfassung latenter Sinngehalte möglich ist; gleichzeitig wird dabei streng regelgeleitet vorgegangen, was eine intersubjektive Überprüfbarkeit gewährleistet.

Mayring (2015, S. 67) unterscheidet zwischen den folgenden drei Grundformen des Interpretierens, um sprachliches Material zu analysieren: Zusammenfassung, Explikation und Strukturierung. Die geeignete Analysetechnik sei in Abhängigkeit von Forschungsfrage und dem jeweiligen Material auszuwählen (Mayring, 2015, S. 67). Im Zuge der vorliegenden Arbeit wird mit der Zusammenfassung gearbeitet, konkret mit der Analyseform der induktiven Kategorienbildung (Mayring, 2015). Mayring (2015, S. 67) definiert die Grundform der Zusammenfassung folgendermaßen: „Ziel der Analyse ist es, das Material so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben, durch Abstraktion einen überschaubaren [*sic*] Corpus zu schaffen, der immer noch Abbild des Grundmaterials ist.“ (Mayring, 2015, S. 67). Differenziert man diese Grundform weiter, sodass „bei solchen reduzierenden Textanalyseprozessen nur bestimmte (nach einem Definitionskriterium festzulegende) Bestandteile berücksichtigt werden, so handelt es sich um eine Art *induktiver*

*Kategorienbildung*, wie sie bei qualitativ orientierter Textanalyse oft benötigt wird“ (Mayring, 2015, S. 68, Hervorhebung im Original).

Die induktive Kategorienbildung erschien für die Auswertung der Expert\*inneninterviews sinnvoll, weil dabei nur jene Aspekte berücksichtigt werden, die zur Beantwortung der Fragestellung relevant sind. In den Expert\*inneninterviews mit den Deutschlernenden und Lehrpersonen werden nämlich auch viele Aspekte thematisiert, die für die gegebene Fragestellung nicht von zentralem Interesse sind (z. B. Verbesserungsvorschläge der Deutschlernenden bezüglich der Linguistic Risk-Taking Initiative). Aus diesem Grund fiel die Entscheidung, mit der induktiven Kategorienbildung zu arbeiten und somit den Fokus gezielt auf die für die vorliegende Forschungsarbeit relevanten Passagen zu legen.

Vor Analysebeginn wurde – wie in Mayring (2015, S. 86) dargelegt – das Thema der Kategorienbildung (ein Selektionskriterium) bestimmt, das festlegt, welches Material als Grundlage der Kategoriendefinition dienen soll (Mayring, 2015, S. 86). Wie von Mayring (2015, S. 87) empfohlen, orientiert sich dies an den Forschungsfragen der vorliegenden Arbeit. Da es drei Forschungsfragen gibt, wurden für die vorliegende Analyse drei Kategoriendefinitionen formuliert. Kategoriensystem A soll all jene Aspekte umfassen, die die Deutschlernenden zur konkreten Nutzung des „Riskier was!“-Hefts vorbringen sowie dazu, was sie zur Nutzung des Hefts bewegt hat. Das Kategoriensystem B soll jene Aspekte erfassen, die in den Expert\*inneninterviews mit den Deutschlernenden in Bezug auf die Bedeutung der Linguistic Risk-Taking Initiative für ihr Sprachenlernen thematisiert werden, insbesondere in Hinblick auf ihre Deutschverwendung und -kenntnisse. Das Kategoriensystem C bezieht sich auf Verbesserungsvorschläge, die die interviewten Lehrpersonen bezüglich der Linguistic Risk-Taking Initiative äußern.

In weiterer Folge wurde, wie in Mayring (2015, S. 87) festgehalten, das Abstraktionsniveau festgelegt, um zu definieren, wie konkret die zu bildenden Kategorien sein sollen. Das Abstraktionsniveau in der vorliegenden Analyse wurde so festgelegt, dass recht allgemein gehaltene Überbegriffe zu jenen Aspekten formuliert werden, die unter das jeweilige Selektionskriterium fallen, ohne Rücksicht auf individuelle Ausprägungen. Dies hatte zum Ziel, einerseits die relevanten Themen zu kategorisieren, gleichzeitig aber auch möglichst viele individuelle Aspekte, die von den Lernenden und Lehrpersonen vorgebracht wurden, zu berücksichtigen.

Die von Mayring (2015, S. 61) formulierten Analyseeinheiten wurden für alle drei Kategoriendefinitionen folgendermaßen festgelegt: Die Kodiereinheit (kleinster Materialbestandteil, der in eine Kategorie fallen kann (Mayring, 2015, S. 61)) umfasst in der

vorliegenden Analyse alle bedeutungstragenden Elemente in den Transkripten. Die Kontexteinheit (größter unter eine Kategorie fallender Textbestandteil (Mayring, 2015, S. 61)) ist das gesamte Transkript, das zum Expert\*inneninterview mit einer Person angefertigt wurde. Die Auswertungseinheit (Textteile, die ausgewertet werden (Mayring, 2015, S. 61)) umfasst beim Deutschlernenden-Datenset das gesamte transkribierte Material aller Expert\*inneninterviews mit den Lernenden, beim Lehrpersonen-Datenset das gesamte transkribierte Material der Expert\*inneninterviews mit den Lehrpersonen.

Da die Interviewführung durch die verwendeten Leitfäden strukturiert war, wurden Themen, die in Bezug auf die Forschungsfragen relevant erschienen, schon von der Interviewerin in ihren Fragen angesprochen und somit in den Expert\*inneninterviews in größerem oder kleinerem Ausmaß thematisiert. Zu diesen Kategorien, die dementsprechend deduktiv entwickelt wurden, wurden anhand des Materials induktive Kategorien gebildet. Durch die induktive Kategorienbildung sollten auch jene Themen Berücksichtigung finden, die von den Befragten selbst vorgebracht wurden – denn nicht alle Fragen, die zu einem gewissen Thema gestellt wurden, elizitierten auch Antworten zu genau diesem Thema. So kam es vor, dass von den Befragten ein bestimmter (oft auch relevanter) Aspekt thematisiert wurde, obwohl eigentlich nach einem anderen gefragt worden war.

Konkret wurden im Zuge der Kategorienbildung die einzelnen Transkripte nacheinander Zeile für Zeile durchgearbeitet und für jene Textpassagen, die das Selektionskriterium erfüllten, entsprechende Kategorien formuliert. In mehreren Durchgängen wurden die Kategorien überarbeitet und beispielsweise jene, die sich auf ähnliche Aspekte bezogen, zusammengefasst. Da es sich sowohl im Deutschlernenden- als auch im Lehrpersonendatenset um eine eher kleine Anzahl an Interviews handelt, wurde – entsprechend dem formulierten Abstraktionsniveau – von eher weit gefassten Kategorien ausgegangen, um möglichst viele Aspekte, die von den Befragten genannt wurden, berücksichtigen zu können. Nach Abschluss dieses Prozesses lagen innerhalb der Kategoriensysteme die folgenden Kategorien vor:

### **Kategoriensystem A – Eingeschätzte Nutzung des „Riskier was!“-Hefts**

- **A1: Verwendung:** Diese Kategorie umfasst jene Textpassagen, in denen es darum geht, wie die interviewten Deutschlernenden ihr „Riskier was!“-Heft konkret verwendet haben.
- **A2: Zeitlicher Schwerpunkt:** Unter diese Kategorie fallen jene Textabschnitte, in denen thematisiert wird, in welchem Zeitraum der acht Wochen dauernden Linguistic

Risk-Taking Initiative es eine verstärkte Auseinandersetzung mit dem „Riskier was!“-Heft gab bzw. tendenziell die meisten Risiken eingegangen wurden.

- **A3: Situation:** In den Transkriptstellen, die dieser Kategorie zugeordnet wurden, wird thematisiert, in welchen Situationen die befragten Deutschlernenden tendenziell die meisten Risiken eingegangen sind.
- **A4: Motivation:** All jene Textstellen, in denen thematisiert wird, welche Faktoren die interviewten Deutschlernenden dazu motiviert haben, mit dem „Riskier was!“-Heft zu arbeiten, fallen unter diese Kategorie.
- **A5: Risikokategorie:** In den Textstellen, die zu dieser Kategorie gehören, wurde thematisiert, welche Risikokategorien bei der Nutzung des „Riskier was!“-Hefts angekreuzt wurden.

### **Kategoriensystem B – Eingeschätzte Bedeutung der Linguistic Risk-Taking Initiative für das Sprachenlernen der Deutschlernenden**

- **B1: Einfluss auf Deutschkenntnisse:** Unter diese Kategorie fallen all jene Passagen, die sich auf den vorhandenen bzw. auch nicht vorhandenen Einfluss der Arbeit mit dem „Riskier was!“-Heft bzw. der Linguistic Risk-Taking Initiative auf die Deutschkenntnisse der befragten Lernenden beziehen.
- **B2: Einfluss auf Deutschverwendung:** Diese Kategorie umfasst all jene Abschnitte, in denen das Ausmaß des Einflusses der Arbeit mit dem „Riskier was!“-Heft bzw. der Linguistic Risk-Taking Initiative auf die Deutschverwendung der interviewten Lernenden thematisiert wird.
- **B3: Einfluss auf Selbstsicherheit:** All jene Textpassagen, die unter diese Kategorie fallen, beschäftigen sich mit dem Ausmaß des Einflusses der Arbeit mit dem „Riskier was!“-Heft bzw. der Linguistic Risk-Taking Initiative auf die Selbstsicherheit der befragten Lernenden beim Deutschverwenden.

- **B4: Reflexion:** Diese Kategorie umfasst jene Textstellen, in denen thematisiert wird, wie die interviewten Lernenden im Zuge der Verwendung des „Riskier was!“-Hefts bzw. der Linguistic Risk-Taking Initiative über ihre Deutschverwendung sowie ihre Deutschkenntnisse nachdachten bzw. reflektierten.
- **B5: Inspiration:** In den Passagen, die zu dieser Kategorie gehören, wird thematisiert, inwiefern die befragten Lernenden aus der Arbeit mit dem „Riskier was!“-Heft bzw. der Linguistic Risk-Taking Initiative Ideen zur Deutschverwendung bzw. zur Verbesserung ihrer Deutschkenntnisse gewinnen konnten.
- **B6: Neue Situationen Deutschverwendung:** Unter diese Kategorie fallen jene Textstellen, in denen thematisiert wird, inwiefern die Lernenden durch die Arbeit mit dem „Riskier was!“-Heft neue Situationen bzw. Möglichkeiten entdeckt haben, in denen sie Deutsch verwenden können.

#### **Kategoriensystem C – Verbesserungsvorschläge zur Linguistic Risk-Taking Initiative vonseiten der Lehrpersonen**

- **C1: Anpassung an die Deutschlernenden:** Diese Kategorie umfasst jene Textstellen, in denen von den Lehrpersonen Aspekte geäußert werden, die die Anpassung der Linguistic Risk-Taking Initiative an die Deutschlernenden betreffen und wie diese vollzogen werden könnte.
- **C2: Gezielte Einbindung:** In den Textstellen, die zu dieser Kategorie gehören, wird der Vorschlag thematisiert, die Linguistic Risk-Taking Initiative in den Kurs bzw. den Unterricht einzubinden.
- **C3: Strukturierung der Risiken:** In dieser Kategorie geht es um den Vorschlag, die Risiken im „Riskier was!“-Heft zu strukturieren.
- **C4: App:** Diese Kategorie dreht sich um den Vorschlag, das „Riskier was!“-Heft als App zu gestalten.

Um eine bessere Übersicht über die Textpassagen, die den Kategorien zugeordnet wurden, zu gewinnen und auch das weitere Arbeiten zu erleichtern, wurde ein Dokument angelegt, in dem zu jeder Kategorie die entsprechenden Textpassagen angeführt sind.

Die Kategorien der jeweiligen Kategoriensysteme werden im Kapitel „Resultate“ genauer besprochen und – wie von Mayring (2015, S. 87) vorgeschlagen – im Sinne der jeweiligen Forschungsfrage interpretiert.

### Zusammenfassung der Interviews

Um auch einen Überblick über die gesamten Expert\*inneninterviews zu bieten, werden sie im Weiteren grob zusammengefasst.

#### **Deutschlernender LM1**

Gleich zu Beginn beschreibt sich der Deutschlernende LM1 als ein besonderer Fall, da er ohnehin sehr viel Deutsch im Alltag verwende. Er spricht ausführlich über das Heft und die darin angeführten Risiken. Dabei erzählt er von eigenen Erfahrungen und erläutert, was er sinnvoll und weniger sinnvoll fand. Weiters macht er Vorschläge, was man verbessern könnte. Das „Riskier was!“-Heft habe er reflexiv verwendet, das heißt, er habe zwischendurch circa einmal pro Woche hineingesehen und jene Risiken angekreuzt, die er zuvor eingegangen ist – wenn auch meist nicht vorsätzlich. Gleichzeitig habe er dabei Ideen gesammelt, was er in der nächsten Woche machen könnte. Die Arbeit mit dem „Riskier was!“-Heft habe seine Deutschkenntnisse nicht direkt beeinflusst, sondern eher indirekt. Auch auf seine Deutschverwendung habe das Heft keine Auswirkungen gehabt; er erzählt aber auch, dass es ein paar Dinge gab, die er ohne die Arbeit mit dem Heft nicht auf Deutsch gemacht hätte (z.B. das Handy auf Deutsch umstellen). Nach der Verwendung des Hefts fühle er sich allerdings selbstsicherer dabei, Deutsch zu sprechen. Durch das Heft habe er gesehen, dass er verschiedene Dinge schon beherrscht. Er kritisiert mehrmals, dass das Heft aus Papier ist und betont dahingehend, dass es besser wäre, wenn es sich statt eines Hefts um eine App handeln würde. Außerdem gibt er auch weitere Vorschläge zur Verbesserung der Initiative, beispielsweise die Einteilung der Risiken in ein Niveausystem.

#### **Deutschlernender LM2**

Der Deutschlernende LM2 spricht über diverse Risiken und gibt an, welche er gut und welche er weniger sinnvoll gefunden hat, macht dahingehend Vorschläge und berichtet von eigenen Erfahrungen. Er lobt die Optik und die Handlichkeit des „Riskier was!“-Hefts sowie

das einfache System. Gleichzeitig betont er aber, dass es besser geeignet wäre für Personen, die erst angefangen haben, Deutsch zu lernen; das sei sein größter Kritikpunkt. Positiv finde er, dass im Kurs wöchentlich über die Initiative gesprochen wurde. Das Heft habe er so verwendet, dass er es am Ende der Woche geöffnet und reflektiert hat, welche Risiken er eingegangen ist. Die Risikokategorie, die er dabei ankreuzte, sei meist ‚niedrig‘ und selten ‚mittel‘ gewesen, nie ‚hoch‘. Die meisten Risiken konnte er zu Beginn der Initiative ankreuzen, danach wurden es immer weniger. Den Einfluss der Arbeit mit dem Heft auf seine Deutschkenntnisse beurteilt er als nicht sonderlich stark. Bezüglich eines möglichen Einflusses auf seine Deutschverwendung äußert er sich vage – er sei sich sowohl in Bezug auf die Kenntnisse als auch die Verwendung nicht sicher, was sich auf die Initiative und was sich auf den Kurs zurückführen lässt. Jedoch habe ihm das Heft bei der Reflexion geholfen, welche Situationen er auf Deutsch meistern kann. Er habe erkannt, dass er Deutsch mehr benutzt, als er dachte. Zudem habe er durch die Arbeit mit dem Heft über verschiedene Situationen reflektiert, in denen er Deutsch verwenden könnte und ob sie für ihn in Frage kommen. Die Zeitspanne der Initiative fand er angemessen, die Idee dahinter gut. Er sei sich aber nicht sicher, ob das Konzept des Risk-Takings für alle Leute geeignet ist. Das Heft selbst müsse seiner Meinung nach nicht verbessert werden, es sei auch ausreichend motivierend gestaltet. Abschließend gibt er noch einen Einblick in die Eindrücke, die er von anderen Teilnehmer\*innen seines Kurses bezüglich der Initiative gewonnen hat. Beispielsweise beschreibt er, dass die durchschnittliche Reaktion auf die Initiative war, dass sie ‚okay‘ sei. Weiters wisse er nicht, ob alle Antworten bei der Fragebogen-Befragung ehrlich waren. Er habe das Gefühl, dass die Lernenden die Initiative besser beurteilt haben, als sie ihnen tatsächlich gefallen hat.

### **Deutschlernende LW3**

Die Deutschlernende LW3 erzählt gleich zu Beginn, dass sie begeistert war, als sie das „Riskier was!“-Heft bekommen hat und sie ab dem ersten Tag damit begonnen habe, mit ihrem Freund auf Deutsch zu sprechen. Weiters erzählt sie von Risiken, die sie eingegangen ist, aber auch von jenen, die für sie nicht umzusetzen waren. Das Heft diene für sie gewissermaßen als Anstoß; sie habe zwar gewusst, dass solche Herausforderungen notwendig sind, um das eigene Deutsch zu verbessern, doch das Heft habe ihr geholfen, sich dazu zu überwinden. Sie erzählt davon, dass Risiken, die sie eingegangen ist, mit der Zeit zur Routine wurden. So habe sie viele davon nicht nur dreimal gemacht (wie sie im Heft anzukreuzen sind), sondern täglich. Den Großteil der Risiken sei sie zuhause eingegangen, aber auch gemeinsam mit Freund\*innen sowie ihrem Freund. Bezüglich des Einflusses des Hefts auf ihre Deutschkenntnisse erläutert

sie, dass sie bemerkt habe, dass sich ihre Deutschkenntnisse verbessert haben. Außerdem sei es für sie normal geworden, auf Deutsch zu kommunizieren. Sie fühle sich nun auch selbstsicherer dabei, Deutsch zu sprechen. Angesprochen darauf, ob sie durch die Arbeit mit dem Heft neue Möglichkeiten zur Deutschverwendung kennengelernt habe, erzählt sie unter anderem davon, zur Universitätsbibliothek gegangen zu sein und sich ein Buch ausgeborgt zu haben; dadurch wisse sie nun, wie das funktioniert. Ihre generelle Erfahrung mit der Initiative beschreibt sie als sehr positiv, sie habe das Heft hilfreich gefunden. Verbesserungspotenzial an der Initiative sehe sie nicht; auf die Frage, wie man das Heft noch motivierender gestalten kann, verweist sie darauf, dass es sich dabei um eine sehr persönliche Sache handle.

#### **Deutschlernender LM4**

Der Deutschlernende LM4 spricht zu Beginn über Risiken, die ihm besonders in Erinnerung geblieben sind, die er selbst eingegangen (inklusive seiner Erfahrungen dabei) oder auch nicht eingegangen ist sowie über jene Risiken, die er sinnvoll bzw. weniger sinnvoll fand. Er macht auch Verbesserungsvorschläge und erwähnt etwa, dass es besser wäre, wenn das „Riskier was!“-Heft von Personen mit geringeren Deutschkenntnissen verwendet werden würde. Er selbst habe das Heft alle paar Tage geöffnet und im Nachhinein jene Risiken angekreuzt, die er die Tage zuvor eingegangen war. In den ersten Wochen habe er dabei die meisten Risiken angekreuzt. Das Heft habe er verwendet, um Motivation zu finden und zu verstehen, was er täglich macht. Außerdem lassen sich im Heft leicht neue Ideen für Aktivitäten finden, durch die sich das eigene Deutsch verbessern lässt. Er erzählt auch von sprachlichen Schwierigkeiten und bürokratischen Hürden, denen er begegnete, als er nach Wien gekommen ist. Inwiefern sich die Arbeit mit dem Heft auf seine Deutschkenntnisse ausgewirkt hat, könne er nicht sagen, allerdings habe es ihn dazu angeregt, über seine Deutschverwendung zu reflektieren. Gleichzeitig habe er dadurch verstanden, wo seine Stärken liegen und er konnte nachschauen, was er machen kann, um auch andere Kompetenzen zu verbessern. Im weiteren Gesprächsverlauf erzählt er aber, dass es schon eine Verbesserung seiner Deutschkenntnisse gab, er seine Fehler stärker hört und so korrigieren kann – das sei aber auch durch den Kurs beeinflusst worden. Nach der Arbeit mit dem Heft habe er begonnen, in Situationen, in denen er zuvor etwas auf Englisch erklärt hätte, Deutsch zu verwenden. Die Risiken selbst seien für ihn nicht neu gewesen, doch sie waren eine Erinnerung und man konnte aus dem Heft leicht Ideen gewinnen. Er schlägt vor, dass man anstatt des Hefts eine App entwickeln könnte, in der die Nutzer\*innen eigene Risiken vorschlagen können. Ein weiterer Vorschlag lautet, die

Risiken innerhalb des Hefts in drei Schwierigkeitsstufen aufzuteilen und mehr Platz für eigene Kommentare zu reservieren.

### **Lehrperson LPW**

LPW erzählt, dass die Initiative einmal pro Woche im Unterricht besprochen wurde; zunächst in Kleingruppen, dann im Plenum. Es gab aber kein sprachliches Risiko, dass aufgrund der Initiative gemeinsam im Kurs eingegangen wurde. Die Vorschläge zur Einbindung der Initiative in den Unterricht, die sie vorab erhalten hat, habe sie sich zwar angesehen, sie sei aber dennoch auf ihre eigene Art vorgegangen. Sie schlägt aber vor, dass man sich als Lehrperson etwa überlegen könnte, gewisse Risiken in den Unterricht hineinzunehmen. LPW selbst habe aber nicht den Bedarf gespürt, das zu machen, da sie der Meinung ist, dass viele Aktivitäten ohnehin schon erfolgt sind bzw. erfolgen können und dass es Bereiche gibt, in die sich der Unterricht nicht einzumischen habe. Bezüglich der Auswirkungen der Arbeit mit dem „Riskier was!“-Heft sei für sie schwer einzuschätzen, inwiefern – neben dem Unterricht im Kurs – nur das Heft dazu beigetragen hat, dass sich die Lernenden beim Deutschlernen weiterentwickeln; es sei aber ein netter Zusatz gewesen. Bezüglich der Lernenden war ihr Eindruck, dass sie anfangs neugierig waren und sich für die Initiative mehr begeistern konnten als gegen Ende. Zudem hätten sie gemeint, dass sie die Aktivitäten, die im Heft als Risiken angeführt sind, ohnehin bereits machen. Das Risikogefühl sei oft sehr niedrig gewesen und die Lernenden hätten sich laut LPW unterfordert gefühlt. Demnach schlägt LPW vor, die Initiative bei Deutschlernenden, die zwar Vorkenntnisse haben, aber noch eher am Anfang stehen bzw. bei Personen, die erst seit Kurzem in Österreich sind, zu implementieren. Sie selbst beschreibt das Heft als sehr ansprechend, benutzer\*innenfreundlich sowie als Inspiration für sprachliche Aktivitäten auf Deutsch. Zudem bespricht sie Risiken, die sie sinnvoll und nicht so sinnvoll fand. Außerdem macht sie die Vorschläge, zwei Hefte – eines für Anfänger\*innen und eines für fortgeschrittene Lernende – zu gestalten oder die Risiken in Themenblöcken und nach Schwierigkeitsgrad zu strukturieren. Eine Gestaltung der Risiken je nach Deutschniveau der Lernenden sehe sie als essenziell.

### **Lehrperson LPM**

LPM berichtet, dass die Linguistic Risk-Taking Initiative circa einmal in der Woche im Kurs thematisiert wurde; dabei wurde zuerst in Gruppen, dann im Plenum darüber gesprochen. Im Rahmen des Kurses wurden keine Risiken gemeinsam eingegangen; er habe das zwar vorgeschlagen, von den Lernenden sei das aber abgelehnt worden. Die Vorschläge zur

Einbindung der Initiative in den Unterricht, die er vorab von der Autorin der vorliegenden Arbeit bekommen hat, fand er hilfreich. Um das Heft in Zukunft noch mehr in den Unterricht einbeziehen zu können, lautet einer seiner Vorschläge, es als Teil des Curriculums bzw. des Pensums einzubinden. Er würde es zudem als Gewinn sehen, wenn man gezielter auf die Risiken zurückgreifen und sie beispielsweise den Lernenden als Hausübung geben könnte. Das habe er aber nicht getan, da er es unter den Voraussetzungen, unter denen die Initiative lief (im Hinblick auf die freiwillige Teilnahme der Lernenden an der Initiative), nicht als richtig empfunden hätte. Zudem führt er aus, wie die Voraussetzungen dafür seiner Ansicht nach aussehen müssten. Seine Kursgruppe beschreibt LPM als sehr inhomogen, was die Motivation und die Ziele anbelangt; nicht nur in Bezug auf die Initiative, sondern allgemein. Zudem gibt er an, dass manche Risiken für die Lernenden zu leicht waren und er glaube, dass nur wenige in seiner Gruppe das Gefühl hatten, ein hohes Risiko eingegangen zu sein. Weiters führt er aus, inwiefern die Arbeit mit dem Heft Auswirkungen auf die Deutschverwendung bzw. das Deutschlernen der Lernenden hatte. Das Heft bzw. die Initiative beurteilt er positiv. Etwas zu riskieren bzw. sich zu trauen, sehe er generell als sinnvoll und es sei spannend gewesen, damit zu arbeiten. Er sehe es für die Lernenden als Gewinn, da es ihnen hilft, ein Risiko zu definieren und ihnen den Wert des eigenen Tuns vermittelt. An seiner Unterrichtstätigkeit habe sich durch die Initiative aber weder viel geändert, noch habe es ihm Teile davon abgenommen. Zudem spricht LPM über Risiken, die er besonders sinnvoll fand und jene, die er weniger sinnvoll fand. Zur Verbesserung des Hefts bzw. der Initiative schlägt er vor, das Heft auf eine andere Zielgruppe hin auszurichten und in einer niedrigeren Kursstufe oder bei Personen, die erst seit Kurzem in Österreich sind, zu verwenden. Ein weiterer Vorschlag lautet, dass man das Heft um schwierigere Risiken erweitern und ein paar leichtere Risiken reduzieren könnte. Zudem spricht er die Entwicklung einer App an, da er sich vorstellen könnte, dass das gut ankommen würde.

## 8 Resultate

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse, die mithilfe des im letzten Punkt dargelegten Forschungsdesigns gewonnen werden konnten, präsentiert. Gemäß den zwei Datensets, die im Zuge der vorliegenden Arbeit erhoben wurden, wird die Darstellung der Resultate aufgeteilt. So werden – entsprechend den ersten beiden Forschungsfragen – zunächst die Ergebnisse des Deutschlernenden-Datensets dargelegt und danach die Ergebnisse des Lehrpersonen-Datensets.

### 8.1 Ergebnisse des Deutschlernenden-Datensets

An dieser Stelle werden die Ergebnisse der Fragebogen-Befragung sowie der mit den Deutschlernenden durchgeführten Expert\*inneninterviews in Hinblick auf die ersten beiden Forschungsfragen dargelegt. Demnach werden im Weiteren Resultate in Hinblick darauf präsentiert, wie die Deutschlernenden ihre Nutzung des „Riskier was!“-Hefts sowie die Bedeutung der Linguistic Risk-Taking Initiative für ihr Sprachenlernen einschätzen.

#### 8.1.1 Ergebnisse Fragebogen-Befragung

Im Weiteren wird auf die Resultate bezüglich jener Fragen eingegangen, die sich – wie bereits zuvor ausgeführt wurde – auf die Beantwortung der ersten beiden Forschungsfragen beziehen.

##### Die eingeschätzte Nutzung des Hefts

Wie bereits dargelegt wurde, dienten die Fragen 17 und 18 im Fragebogen dazu, um Genaueres darüber herauszufinden, wie die Deutschlernenden ihre Nutzung des „Riskier was!“-Hefts einschätzen. Im Zuge der Auswertung wurde das folgende Balkendiagramm erstellt, welches die Antworten zu Frage 17 („Wie oft sind Sie Risiken aus dem ‚Riskier was!‘-Heft durchschnittlich eingegangen?“) grafisch verdeutlichen soll.



Abbildung 7: Diagramm zu Frage 17 des Fragebogens

Wie anhand der Grafik ersichtlich ist, gab knapp die Hälfte der befragten Deutschlernenden (Elf Personen, 45,8 Prozent<sup>29</sup>) an, durchschnittlich ein- bis dreimal in der Woche Risiken aus dem „Riskier was!“-Heft eingegangen zu sein. Fünf Befragte (20,8 Prozent) gaben an, sogar noch öfter, also entweder vier- bis sechsmal in der Woche (drei Personen) oder gar mehrmals am Tag (zwei Personen), sprachliche Risiken eingegangen zu sein. Acht Personen – also genau ein Drittel der Deutschlernenden – kreuzten an, durchschnittlich seltener als einmal in der Woche sprachliche Risiken eingegangen zu sein.<sup>30</sup>

In Frage 18 ging es darum, in welchem Zeitraum der acht Wochen dauernden Linguistic Risk-Taking Initiative die Deutschlernenden tendenziell die meisten Risiken eingingen. Aus der Auswertung ging hervor, dass knapp die Hälfte der Deutschlernenden (insgesamt elf, also 45,8 Prozent) angab, in den ersten vier Wochen der Initiative mehr Risiken eingegangen zu sein als in den letzten vier Wochen. Das wird auch in der nachfolgenden Grafik deutlich<sup>31</sup>.

<sup>29</sup> Bei allen Prozentangaben in Kapitel 8.1.1 wird auf eine Nachkommastelle gerundet.

<sup>30</sup> An dieser Stelle soll nochmal erwähnt werden, dass eine Person der insgesamt 25 Deutschlernenden, die an der Fragebogen-Befragung teilgenommen haben, bei Frage 17 die Antwortmöglichkeit „Gar nicht“ angekreuzt hat. Da sich das Forschungsinteresse der vorliegenden Arbeit darauf bezieht, wie die Deutschlernenden ihre Nutzung des „Riskier was!“-Hefts sowie die Bedeutung der Linguistic Risk-Taking Initiative für ihr Sprachenlernen einschätzen, konnte dieser Fragebogen in der Auswertung nicht berücksichtigt werden.

<sup>31</sup> In dieser Grafik wurden die im Fragebogen angeführten Antwortmöglichkeiten verkürzt dargestellt. Im Fragebogen lauteten diese folgendermaßen (die verkürzten Antwortmöglichkeiten, die in der Grafik verwendet wurden, werden jeweils in Klammern angeführt): „Keine der genannten Aussagen trifft auf mich zu.“ (Keine Aussage trifft zu), „Ich bin in den letzten vier Wochen der Initiative mehr Risiken eingegangen als in den ersten vier Wochen.“ (Letzte 4 Wochen > erste 4 Wochen), „Ich bin in den ersten vier Wochen und in den letzten vier Wochen der Initiative ungefähr gleich viele Risiken eingegangen.“ (Letzte 4 Wochen = erste 4 Wochen), „Ich bin in den ersten vier Wochen der Initiative mehr Risiken eingegangen als in den letzten vier Wochen.“ (Letzte 4 Wochen < erste 4 Wochen).

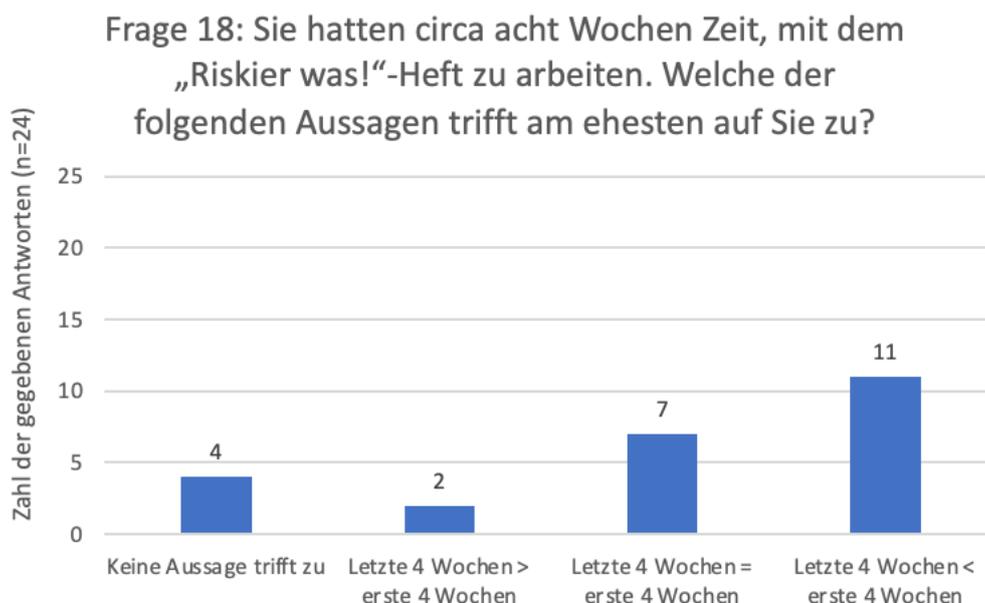


Abbildung 8: Diagramm zu Frage 18 des Fragebogens

Wie dem Diagramm zu entnehmen ist, gab knapp ein Drittel (sieben Personen, also 29,2 Prozent) der Deutschlernenden an, dass sie während der Initiative durchgehend etwa gleich viele sprachliche Risiken eingegangen sind. Nur zweimal (8,3 Prozent) wurde die Antwortmöglichkeit markiert, dass in den letzten vier Wochen der Initiative mehr sprachliche Risiken eingegangen wurden als in den ersten vier Wochen. Zudem gaben vier Deutschlernende (16,7 Prozent) an, dass keine der genannten Aussagen auf sie zutrifft.

#### Die eingeschätzte Bedeutung der Linguistic Risk-Taking Initiative für das Sprachenlernen

Die Fragen eins bis zehn im Fragebogen dienten dazu, zu ermitteln, wie die Deutschlernenden die Bedeutung der Linguistic Risk-Taking Initiative für ihr Sprachenlernen einschätzen. Konkret konnten die Lernenden dabei ihre Zustimmung auf fünf Skalenpunkten zwischen „Stimme überhaupt nicht zu“ (eins) und „Stimme sehr stark zu“ (fünf) zum Ausdruck bringen. In den für alle zehn Fragen erstellten Häufigkeitstabellen sowie in den darauf basierenden Balkendiagrammen (siehe Anhang)<sup>32</sup> lässt sich eine Tendenz in Richtung Zustimmung vonseiten der Lernenden erkennen. Lässt man den dritten – also den mittleren – Skalenpunkt als neutrale Antwortmöglichkeit außen vor, zeigt sich, dass bei allen zehn Fragen mehr Antworten im Bereich der Zustimmung (vierter und fünfter Skalenpunkt) als im Bereich der Nicht-Zustimmung (erster und zweiter Skalenpunkt) gegeben wurden. Dementsprechend

<sup>32</sup> Aus Platzgründen werden die Balkendiagramme zu den Fragen eins bis zehn nicht im Text angeführt, sondern sind gesammelt im Anhang zu finden.

weisen auch bei allen zehn Fragen die Mittelwerte<sup>33</sup>, die im Zuge der Auswertung berechnet wurden, einen Wert über drei auf.

Die Frage eins („Nachdem ich mit dem ‚Riskier was!‘-Heft gearbeitet habe, fällt es mir leichter, mit fremden Personen Deutsch zu sprechen.“) weist eine Besonderheit auf: Bei keiner anderen Frage<sup>34</sup> haben so viele Lernende den mittleren Skalenpunkt markiert. Konkret haben sich 13 Lernende (54,2 Prozent) für die neutrale Antwortmöglichkeit entschieden. Jedoch ist auch bei dieser Frage eine knappe Tendenz zur Zustimmung zu erkennen, da sechs Personen – also ein Viertel der Lernenden – den vierten bzw. fünften Skalenpunkt angekreuzt haben und nur fünf Lernende (20,8 Prozent) den ersten bzw. den zweiten Skalenpunkt. Das bedeutet, dass tendenziell mehr Lernende der Aussage zustimmen konnten, dass ihnen das Deutschsprechen mit fremden Personen nach der Arbeit mit dem Heft leichter gefallen sei, doch der Großteil äußerte sich diesbezüglich neutral.

Bei der zweiten Frage („Nachdem ich mit dem ‚Riskier was!‘-Heft gearbeitet habe, fällt es mir leichter, mit Personen, die ich gut kenne, Deutsch zu sprechen.“) zeichnete sich ein anderes Bild. Fünf Deutschlernende (20,8 Prozent) wählten den mittleren Skalenpunkt. Insgesamt 15 (62,5 Prozent), also weit mehr als die Hälfte der Deutschlernenden, stimmten dieser Aussage zu und wählten den vierten (acht Mal markiert) oder fünften Skalenpunkt (sieben Mal markiert). Nur vier (16,7 Prozent) Deutschlernende stimmten nicht zu und kreuzten entweder den ersten (eine Person) oder zweiten Skalenpunkt (drei Personen) an.

Genau die Hälfte der Befragten (also zwölf Deutschlernende) äußerte bei Frage drei („Nachdem ich mit dem ‚Riskier was!‘-Heft gearbeitet habe, fällt es mir leichter, sprachliche Risiken auf Deutsch einzugehen.“) ihre Zustimmung. Elf davon wählten den vierten Skalenpunkt, eine Person den fünften. Ein Drittel der Deutschlernenden (acht Personen, also 33,3 Prozent) markierte den mittleren Skalenpunkt. Vier Personen (16,7 Prozent) konnten der Aussage nicht zustimmen und entschieden sich für den ersten (eine Person) oder zweiten (drei Personen) Skalenpunkt.

Frage vier („Nachdem ich mit dem ‚Riskier was!‘-Heft gearbeitet habe, spreche ich außerhalb des Klassenzimmers öfter Deutsch.“) bezog sich auf den Einfluss der Arbeit mit dem ‚Riskier was!‘-Heft auf die Deutschverwendung der Lernenden. Dieser Aussage stimmten mehr als die Hälfte der Lernenden, konkret 13 an der Zahl (54,2 Prozent), zu; neun davon wählten den vierten, vier davon den fünften Skalenpunkt. Wie schon bei Frage drei markierten

---

<sup>33</sup> Da bei den Fragen eins bis zehn eine Intervallskala zum Einsatz kam, ließ sich für die erhobenen Antworten das arithmetische Mittel (auch Mittelwert genannt) berechnen (vgl. Kuckartz et al., 2013).

<sup>34</sup> Wenn von ‚allen Fragen‘ die Rede ist, bezieht sich dies an dieser Stelle nicht auf alle Fragen des Fragebogens, sondern auf die hier relevanten Fragen eins bis zehn.

auch hier acht Personen (33,3 Prozent) den mittleren Skalenpunkt und gaben somit eine neutrale Antwort. Drei Deutschlernende (12,5 Prozent) stimmten dieser Aussage nicht zu und markierten den ersten Punkt (eine Person) bzw. den zweiten Punkt (zwei Personen).

Auch bei Frage fünf (Nachdem ich mit dem ‚Riskier was!‘-Heft gearbeitet habe, habe ich Lust, Deutsch öfter zu verwenden.“) äußerte der Großteil der Deutschlernenden – konkret 16 Personen (66,7 Prozent) – seine Zustimmung. Zwölf davon markierten den vierten Skalenpunkt, vier davon den fünften Skalenpunkt. Fünf Deutschlernende (20,8 Prozent) entschieden sich für eine neutrale Antwort. Auch bei dieser Frage stimmten drei Personen (12,5 Prozent) nicht zu und wählten den ersten (eine Person) bzw. zweiten (zwei Personen) Skalenpunkt.

Bei Frage sechs („Nachdem ich mit dem ‚Riskier was!‘-Heft gearbeitet habe, hat sich mein Selbstbewusstsein beim Verwenden des Deutschen gesteigert.“) ging es um den Einfluss der Arbeit mit dem ‚Riskier was!‘-Heft auf das Selbstbewusstsein beim Deutschverwenden. Auch hier ist eine vergleichsweise hohe Anzahl an neutralen Antworten zu verzeichnen. Elf Deutschlernende (45,8 Prozent) – also knapp die Hälfte – markierten den dritten Skalenpunkt. Eine Person konnte dieser Aussage überhaupt nicht zustimmen und entschied sich dementsprechend für den ersten Skalenpunkt. Zwölf Deutschlernende hingegen, also die andere Hälfte, äußerten ihre Zustimmung und markierten den vierten (neun Personen) bzw. den fünften Skalenpunkt (drei Personen).

Mehr als die Hälfte der Lernenden (14 Personen, also 60,9 Prozent<sup>35</sup>) gaben bei Frage sieben (Nachdem ich mit dem ‚Riskier was!‘-Heft gearbeitet habe, ist meine Motivation, Deutsch zu sprechen, gestiegen.“) ihre Zustimmung. Acht Personen wählten dabei den vierten Skalenpunkt, sechs den fünften Skalenpunkt. Insgesamt sechs Personen (26,1 Prozent) stimmten nicht zu und kreuzten dementsprechend den ersten (drei Personen) oder zweiten (drei Personen) Skalenpunkt an. Drei Deutschlernende (13 Prozent) zeigten sich an dieser Stelle neutral und wählten den dritten Skalenpunkt.

Bei Frage acht („Durch das ‚Riskier was!‘-Heft habe ich neue Möglichkeiten entdeckt, wie ich Deutsch üben kann.“) äußerten zwei Drittel der Deutschlernenden (16 Personen, also 66,7 Prozent) ihre Zustimmung. Elf Personen entschieden sich dabei für den vierten Skalenpunkt, fünf für den fünften Skalenpunkt. Fünf Personen (20,8 Prozent) hingegen stimmten dieser Aussage nicht zu und markierten am Fragebogen den ersten (zwei Personen) bzw. zweiten

---

<sup>35</sup> Wie bereits zuvor beschrieben wurde diese Frage von einer Person nicht beantwortet. Aus diesem Grund wird an dieser Stelle mit n=23 anstatt wie sonst mit n=24 gearbeitet.

Skalenpunkt (drei Personen). Drei Deutschlernende (12,5 Prozent) wählten bei dieser Frage den dritten Skalenpunkt und äußerten sich somit neutral.

Frage neun („Die Verwendung des ‚Riskier was!‘-Hefts hat sich positiv auf meine Deutschkenntnisse ausgewirkt.“) beschäftigt sich mit der Auswirkung der Arbeit mit dem Heft auf die Deutschkenntnisse der Lernenden. Zustimmung äußerte dabei genau die Hälfte der Lernenden, also zwölf Personen. Acht davon markierten im Fragebogen den vierten Skalenpunkt, vier Personen den fünften. Drei Deutschlernende (12,5 Prozent) hingegen stimmten dieser Aussage nicht zu und entschieden sich für den ersten Skalenpunkt (zwei Personen) bzw. den zweiten (eine Person). Neun Deutschlernende (37,5 Prozent) – also über ein Drittel der Befragten – wählten den dritten Punkt und äußerten sich dementsprechend neutral hinsichtlich dieser Aussage.

Über die Hälfte der Lernenden (13 Personen, 54,2 Prozent) stimmte bei Frage zehn („Die Verwendung des ‚Riskier was!‘-Hefts hat mir Spaß gemacht.“) zu. Acht Personen davon markierten den vierten Skalenpunkt, fünf den fünften. Bei dieser Frage stimmten aber auch vier Personen (16,7 Prozent) nicht zu; sie entschieden sich für den ersten (eine Person) bzw. zweiten (drei Personen) Skalenpunkt. Sieben Deutschlernende (29,2 Prozent) – also knapp ein Drittel – entschieden sich für die Mitte und wählten den dritten Skalenpunkt.

### Zusammenfassung der Ergebnisse

Bezüglich der ersten Forschungsfrage – und somit die eingeschätzte Nutzung des ‚Riskier was!‘-Hefts betreffend – ließ sich feststellen, dass knapp die Hälfte (45,8 Prozent) der Lernenden angab, durchschnittlich ein- bis dreimal in der Woche Risiken aus dem ‚Riskier was!‘-Heft eingegangen zu sein. Ein Drittel der Lernenden behauptete, dies seltener als einmal in der Woche getan zu haben; rund ein Fünftel (20,8 Prozent) hingegen gab an, vier- bis sechsmal in der Woche bzw. gar mehrmals am Tag Risiken eingegangen zu sein. Somit behauptete die Mehrheit der Lernenden, zumindest einmal in der Woche Risiken aus dem ‚Riskier was!‘-Heft eingegangen zu sein.

Zudem gab knapp die Hälfte (45,8 Prozent) der befragten Deutschlernenden an, in den ersten vier Wochen der acht Wochen dauernden Linguistic Risk-Taking Initiative mehr Risiken eingegangen zu sein als in den letzten vier Wochen. Knapp ein Drittel (29,2 Prozent) der Lernenden wiederum beschrieb die eigenen Risk-Taking-Aktivitäten als konstant und gab an, während der Initiative durchgehend etwa gleich viele sprachliche Risiken eingegangen zu sein. Nur zwei der insgesamt 24 befragten Lernenden wählten die Antwortmöglichkeit aus, dass sie in den letzten vier Wochen der Initiative mehr Risiken eingegangen sind als in den ersten vier

Wochen. Demnach lässt sich die Tendenz erkennen, dass zu Beginn der Initiative die meisten Risiken eingegangen wurden.

Bei den Fragen von eins bis zehn, die zur Beantwortung der zweite Forschungsfrage („Wie schätzen Deutschlernende, die einen VWU-Deutschkurs besuchen, die Bedeutung der Linguistic Risk-Taking Initiative für ihr Sprachenlernen ein?“) dienen, lässt sich überall eine Tendenz der Zustimmung vonseiten der Lernenden erkennen. So konnten tendenziell mehr Lernende der Aussage zustimmen – wenngleich der Großteil der Lernenden hier den mittleren Skalenpunkt gewählt hat –, dass ihnen das Deutschsprechen mit fremden Personen nach der Arbeit mit dem „Riskier was!“-Heft leichter gefallen sei. Handelt es sich aber nicht um fremde, sondern um bekannte Personen, zeigt sich die Zustimmung noch deutlicher: Bei der zweiten Frage („Nachdem ich mit dem ‚Riskier was!‘-Heft gearbeitet habe, fällt es mir leichter, mit Personen, die ich gut kenne, Deutsch zu sprechen.“) äußerte weit mehr als die Hälfte (62,5 Prozent) der Lernenden ihre Zustimmung. Zudem stimmte die Hälfte der Lernenden zu, dass ihnen das Eingehen sprachlicher Risiken auf Deutsch nach der Arbeit mit dem Heft leichter fiel. Auch der Aussage „Nachdem ich mit dem ‚Riskier was!‘-Heft gearbeitet habe, hat sich mein Selbstbewusstsein beim Verwenden des Deutschen gesteigert.“ stimmte die Hälfte der Lernenden zu – wenngleich auch hier eine vergleichsweise hohe Zahl an Deutschlernenden (45,8 Prozent) die neutrale Antwort wählte.

Auch in Bezug auf die eingeschätzte Deutschverwendung der Lernenden wurden Ergebnisse gewonnen: So äußerte mehr als die Hälfte (54,2 Prozent) der Deutschlernenden ihre Zustimmung bei der Aussage, dass sie nach der Arbeit mit dem „Riskier was!“-Heft außerhalb des Klassenzimmers öfter Deutsch sprechen. Darüber hinaus stimmte der Großteil der Lernenden (66,7 Prozent, also zwei Drittel) der Aussage zu, dass sie nach der Arbeit mit dem Heft Lust haben, Deutsch öfter zu verwenden. Auch in Bezug zur Steigerung der Motivation, Deutsch zu sprechen, zeigt sich eine deutliche Tendenz der Zustimmung: Mehr als die Hälfte (60,9 Prozent) der Lernenden stimmte bei Frage sieben (Nachdem ich mit dem ‚Riskier was!‘-Heft gearbeitet habe, ist meine Motivation, Deutsch zu sprechen, gestiegen.“) zu.

Weiters gaben zwei Drittel der befragten Deutschlernenden an, durch das „Riskier was!“-Heft neue Möglichkeiten entdeckt zu haben, wie sie Deutsch üben können. Auch bezüglich der eingeschätzten Auswirkung der Arbeit mit dem Heft auf die Deutschkenntnisse der Lernenden wurden Daten erhoben: So äußerte die Hälfte der Lernenden bezüglich der Aussage, dass sich die Verwendung des „Riskier was!“-Hefts positiv auf ihre Deutschkenntnisse ausgewirkt habe, ihre Zustimmung. Über die Hälfte (54,2 Prozent) der befragten Deutschlernenden stimmte zudem zu, dass ihnen die Verwendung des „Riskier was!“-Hefts Spaß gemacht habe.

### 8.1.2 Ergebnisse Expert\*inneninterviews

In weiterer Folge werden die Resultate geschildert, die mithilfe der Auswertungsmethode der qualitativen Inhaltsanalyse aus den Expert\*inneninterviews mit den Deutschlernenden in Hinblick auf die ersten beiden Forschungsfragen gewonnen wurden. Zu jeder Kategorie werden Transkriptausschnitte als Beispiele diskutiert. An dieser Stelle ist jedoch anzumerken, dass nicht jede der im Weiteren angeführten Kategorien auch in jedem Interview identifiziert werden konnte. Demnach werden auch nicht bei allen Kategorien Transkriptausschnitte von allen vier Interviews angeführt. Gleichzeitig stellen die angeführten Transkriptausschnitte oft nur eine Auswahl (bzw. auch Ausschnitte) jener Textpassagen dar, die mit der jeweiligen Kategorie versehen wurden. Es werden aber bei den Ausführungen zu den Kategorien stets Textausschnitte aller Interviews angeführt, in denen die entsprechende Kategorie zumindest einmal identifiziert werden konnte.

#### Die eingeschätzte Nutzung des Hefts

Nachfolgend wird auf jene fünf Kategorien eingegangen, die in den Expert\*inneninterviews mit den Deutschlernenden in Hinblick auf die erste Forschungsfrage – also die von den Lernenden beschriebene Nutzung des „Riskier was!“-Hefts betreffend – identifiziert wurden.

#### **Kategorie A1: Verwendung**

In Bezug auf die Verwendung des „Riskier was!“-Hefts geht aus den Interviews hervor, dass die meisten Lernenden diese als reflexiv beschreiben. Sowohl LM1, LM2 als auch LM4 gaben an, die Risiken, die sie eingegangen waren, im Nachhinein angekreuzt zu haben. So beschrieb LM2 etwa, gegen Ende der Woche in das „Riskier was!“-Heft geschaut, überlegt und jene Risiken angekreuzt zu haben, die er zuvor eingegangen war.

050

STE Und ahm · wie hast denn du das Heft so verwendet. · Hattest du da  
LM2 ((atmet laut aus))

051

STE irgendwie spezielle, ich weiß nicht, irgendeine besch/ · bestimmte Routine  
LM2 Ja, ich...

052

STE oder irgendsowas?  
LM2 Ja ich habe das äh · am · Ende · äh · · der Woche

053

STE Ja.  
LM2 habe ich das ääh · (irgendwann) · äh · geöffnet, ich habe dann/ okay wa/ ·

054

STE Aha.  
LM2 was habe ich äh diese (Woche) gemacht uund · dann habe ich das ··

055

STE Okay.  
LM2 gekreuzt ·· äh · ja · Aber ma/ meisten war sie ein niedriges oder ein

Auch LM4 schilderte seine Verwendung des „Riskier was!“-Hefts ähnlich, allerdings kommt bei ihm der Aspekt hinzu, dass er das Heft mitgenommen und unterwegs verwendet hat. Aber auch er habe das Heft nicht täglich, sondern in den ersten Wochen der Initiative alle drei bis vier Tage verwendet.

068

STE bestimmtes System oder eine bestimmtee Routine, odeer...  
LM4 Ich habee/ ·· Ich glaube,

069

STE Hmhm.  
LM4 ich habee erste Mal ein bisschen durchgelesen · ääh wenn du zum ersten

070

STE Hmhm.  
LM4 Mal dort warst und aah dann ich habe noch einmal · gelesen uund · erste ein paar

071

LM4 Woche · habe ich · so · geschaut, wenn ich schon unterwegs war, nach dem,

072

STE Hmhm. Hmhm.  
LM4 nach dem Deutschkurs, mit dem Straßenbahn oder äh U-Bahn, Straßenbahn ·

073

LM4 und · ich habee geschaut, okay, was habe ich in den letzten ein paar Tage

074

STE Hmhm. Ja.  
LM4 gemacht, ich habe das · nicht so · täglich verwendet, sondern · einmal · pro, · ich

075

STE Okay. Hmhm.  
LM4 weiß nicht, drei Tage, vier Tage, aber das war · immer mit in mein, so, Rucksack, so

076

STE Ja. Hmhm.  
LM4 ich das nicht vergessen kann, · wie wenn · (etwas · Geld). ((unv.)) Und · ja ·

Der Aspekt des Mitnehmens des „Riskier was!“-Hefts spielte für LM1 hingegen gar keine Rolle, ganz im Gegenteil. Er bevorzugte es, das Heft zuhause bei seinem Arbeitstisch zu verwenden.

030

STE damit zu arbeiten?

LM1	Hm ((4s)) ((aa)) ich habe es
031	
STE	Okay.
LM1	eigentlich nicht mit mir gebracht. ··· Weeil, weil ja, es ist eine s/ eine,
032	
STE	Hmhm.
LM1	eine Große, die passt in eine Jacke- · -tasche, sozusagen, · hab ich
033	
STE	Hmhm. Ja. Hmhm.
LM1	NIE eine Stift mit. NIE. Und dann war es · nicht nützlich.
034	
STE	Hmhm. Ja.
LM1	So ich habe es · bei meiner · ahm ··· mein Arbeitstisch ·· gelegen · und
035	
STE	Hmhm.
LM1	dann, wenn ich mein Arbeit machen, dann habe ich s/ · sozusagen · ah
036	
STE	Ja.
LM1	geschaut, · nicht von einee, eine (mo/), dass ich (persönlich) denke, nein,
037	
STE	Ja. Hmhm.
LM1	ich (jetzt mach ich irgendwas) ((unv.)), aber ich habe
[k]	<i>LM1 spricht mit verstellt tiefer Stimme</i>
038	
LM1	(jetzt) ((unverständlich)), ich habe es gesehen und dann schau
039	
STE	Okay. Hmhm.
LM1	ich durch · nur · für (zu sagen mal) fünf Minuten Pause von meiner
040	
STE	Hmhm. Hmhm.
LM1	Arbeit · und dann geh ich durch. Aber ich kenn ein... ((6s))

Neben dem Aspekt der reflexiven Arbeit mit dem „Riskier was!“-Heft, der aus dem nachfolgenden Ausschnitt hervorgeht (Fl. 105-107), diente das Heft für LM1 auch dazu, neue Ideen zu sammeln (Fl. 108-109). Zudem gab er die Häufigkeit der Verwendung des „Riskier was!“-Hefts ebenfalls mit ungefähr einmal pro Woche an (Fl. 105-106).

105	
STE	Hmhm.
LM1	ich hab gemacht, ist vielleicht · mmh einmal pro Woche ·· habe ich
106	
LM1	durchgeschaut und (eben) gesagt: · „Naja, ich hab das diese
107	
STE	Okay.

LM1 Woche gemacht und diese und diese.“ Und deswegen äh (konnte

108

STE Hmhm.

LM1 ich) gekreuzt und · äähm und dann ein paar Ideen genommen, was

109

STE Hmhm. Okay.

LM1 ich · in die nächste Woche machen · könnte, · aber es gibt auch

110

STE Ja.

LM1 viele zufällige Dings, · die ich · nicht mit dem Ziel · gemacht habe, aber

111

STE Hmhm, okay.

LM1 eigentlich · gemacht. So, zum Beispiel meinee/ · die Familie

Gänzlich anders erscheint die Vorgehensweise von LW3 bei der Arbeit mit dem „Riskier was!“-Heft. Aus den Transkriptausschnitten des mit ihr geführten Expert\*inneninterviews geht hervor, dass sie das Heft proaktiv verwendet haben dürfte – also vorsätzlich Risiken aus dem Heft ausgewählt haben und danach eingegangen sein dürfte. Obwohl sie das nicht konkret aussprach, konnte dies mithilfe der induktiven Kategorienbildung (deren Kontexteinheit – wie unter Punkt 7.3.2 ausgeführt – für die vorliegende Analyse so festgelegt wurde, dass sie das gesamte Transkript, das zum Expert\*inneninterview mit einer Person angefertigt wurde, umfasst) aus dem Interview geschlossen werden. Verdeutlicht werden kann dies beispielsweise mit der folgenden Passage<sup>36</sup>:

127

STE Okay.

LW3 Ich binn m/ mmehr mütig ((lacht)) könnte das sein, dass ich habe/ · okay,

128

STE Hmhm.

LW3 ich mache das nicht für mich selbst, ich habe ein (Hend), das · äh · das Heft

129

STE Okay.

LW3 und ähm · deswegen mache ich so. Zum Beispiel wenn ich gehe jetzt in

130

STE Ja.

LW3 Universität und sage, ich möchte · etwas besuchen, ich habe etwas zuu ·

131

STE Jaja.

LW3 zeigen, dass ich bin nicht verrückt, dass ich gehe nicht soo · wie

<sup>36</sup> Da die Einschätzung der proaktiven Verwendung des „Riskier was!“-Hefts nicht an einer konkreten Transkriptstelle festzumachen ist, sondern – wie oben beschrieben – auf den gesamten Transkriptausschnitten, die anhand des mit ihr geführte Expert\*inneninterview angefertigt wurden, beruht, ist an dieser Stelle eine beliebige Passage ausgewählt worden, die eine solche proaktive Verwendung nahelegt.

[k] LW3 schmunzelnd

132

STE Ja. Okay. Okay. Hmhm. · · Interessant. ·  
LW3 spontan, · dass ich habe ein Ziel.

[k]

LW3 beschreibt, dass sie sich mehr Dinge, wie etwa das Besuchen einer beliebigen Vorlesung an der Universität, traut, da sie dabei auf das „Riskier was!“-Heft verweisen kann. Dies lässt darauf schließen, dass es sich dabei um keine Sache handelt, die sie auch ohne Linguistic Risk-Taking Initiative getan hätte – was die Annahme einer proaktiven Verwendung des „Riskier was!“-Hefts unterstützt.

Ein weiterer Aspekt, der von LW3 in Bezug auf die Verwendung des Hefts angesprochen wurde, ist jener, dass aus den Risiken eine Routine wurde. So beschrieb sie, dass sie manche Aktivitäten nicht nur dreimal gemacht hat, sondern täglich, sodass sie für sie eine Routine wurden.

052

STE Ja. ((lacht)) · · · Und dass du irgendwie, ich weiß nicht,  
LW3 Und ich lache. ((lacht))

053

STE gesagt hast, du gehst jetzt irgendwie jede Woche fünf Risiken ein oder · so

054

STE irgendwie, hast/ hattest du auch so ein · System irgendwie, odeer (war das)...  
LW3 Die Sache das ist

055

STE Hmhm.  
LW3 ähm · mehr vonn · denen, ich habe nicht nur einmal, äh oder dreimal

056

STE Ja. Aha. Okay. Ja. Hmhm.  
LW3 gemacht, s/ · sonst jed/ jedenn Tag. Zum Beispiel lesen oder Video schauen odeer ·

057

STE Hmhm. Ja.  
LW3 ähm etwas äähm · · · ein Kinoo · auf Deutsch · (gehen), so es ist · fast

058

STE Okay. Hmhm. Und da passt jetzt eh auch gut  
LW3 eine Routine für mich jetzt.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass drei der vier interviewten Deutschlernenden ihre Verwendung des „Riskier was!“-Hefts als reflexiv beschreiben; nur bei LW3 ist von einer proaktiven Nutzung auszugehen. Weiters zeigen sich Unterschiede in der Häufigkeit der Verwendung: LM2 und LM1 gaben diese als wöchentlich an; LM4 sprach von einer

Verwendung alle drei bis vier Tage (zumindest in den ersten Wochen der Initiative) und LW3 erzählte, täglich die entsprechenden Aktivitäten durchgeführt zu haben – selbst, als sie diese bereits dreimal im Heft angekreuzt hatte. Zusätzlich zu diesem Aspekt konnte in zwei Interviews der Ort der Verwendung des Hefts identifiziert werden: Während LM4 davon sprach, das Heft immer bei sich gehabt und es beispielsweise in den Öffis durchgesehen zu haben, betonte LM1 mehrmals während des Interviews, dass er unterwegs normalerweise keinen Stift dabei hat und so die Verwendung des Hefts an seinem Arbeitstisch erfolgte. LM1 erwähnte außerdem, dass er das Heft auch dazu verwendet habe, um Ideen für Aktivitäten zu sammeln, in denen er Deutsch verwenden könnte. Von LW3 wurde der Aspekt vorgebracht, dass sie viele der im „Riskier was!“-Heft aufgelisteten Aktivitäten nicht nur dreimal, sondern öfter gemacht hat, wodurch diese für sie nahezu zur Routine wurden.

### Kategorie A2: Zeitlicher Schwerpunkt

Die Phase, in der die Lernenden während der acht Wochen andauernden Linguistic Risk-Taking Initiative eigenen Angaben zufolge die meisten Risiken ankreuzten, war großteils am Anfang. So beschrieb LM2 etwa, dass er in der ersten Woche mehr als zwanzig Risiken angekreuzt habe, da es sich dabei um Aktivitäten handelte, die er ohnehin regelmäßig durchführte (Fl. 061-065). Mit der Zeit sei dies allerdings immer weniger geworden (Fl. 065-067).

059

STE ahm · wann bist du da so diie, die meisten Risiken eingegangen, also in

060

STE welchenn/ · also eher würdest du sagen so am Anfang der Initiative oder ·

061

STE so in den letzten Wochen, oder war das eigentlich immer · ungefähr gleich?

LM2

Äh am Anfang, weil

062

STE

Hmhm.

Hmhm.

LM2 ess · · viele Aktivitäten äh gibt, · dass ich äh jeden Woche mache, · so (natürlich)

063

STE

Ja.

LM2 habe ich d/ den/ · die erste Woche · mehr als zwanzig

064

STE

Okay.

Ja.

LM2 angekreuzt, · weil ich mache das je/ · äh vielleicht jeden Tag, · · soo ·

065

STE

Hmhm.

LM2 das war · ziemlich einfach, dann · äh · · dannn · · später habe ich äh

066

LM2 weniger und weniger, weil es war · nicht so viel die/ das ich äh · machen

067

STE Ja. Hmhm. · (Ok/) Okay. Und ahm · in welchen  
LM2 wollte. So, am Anfang, ja.

Ähnlich beschrieb es LM4, der erklärte, ebenfalls in den ersten Wochen den Großteil angekreuzt zu haben.

105

STE Hmhm.  
LM4 einmal probieren.“ Uund ja, u/ ja, d/ die meisten von den Sache habe ich in

106

STE Okay. Hmhm. Okay.  
LM4 der · ersten ein oder zwei · Wochen angekreuzt. Ja.

LW3 hingegen ging weniger darauf ein, wann sie die meisten Risiken angekreuzt hat, sondern mehr darauf, dass sie sich am Anfang der Initiative stärker des Eingehens der Risiken bzw. der Aktivitäten als Risiken bewusst war.

058

STE Okay. Hmhm. Und da passt jetzt eh auch gut  
LW3 eine Routine für mich jetzt.

059

STE meine nächste Frage dazu und zwar, ahm, · w/ wann bist du irgendwie  
[k] *STE schmunzelnd*

060

STE so die meisten Risiken eingegangen, würdest du sagen eher am Anfang

061

STE von der Initiative oder am Ende oder war das immer ungefähr gleich?  
LW3 Hm man

062

STE Okay. · Schon.  
LW3 bemerkt das am Anfang. Ja. Und dann ist es nur eine

063

STE Okay.  
LW3 Routine. Ich spreche jetzt mit meinem Freund auch auf Deutsch, so ich habe

064

STE Ja. Ja. Okay. Hmhm. Hmhm.  
LW3 das · · äh weiter · gemacht. (So es) ist nicht · so... Man bemerkt

065

STE Ja. Ja. Jaja. Hmhm. · ·  
LW3 das nur, wenn duu das erstes Mal · machst und dann es ist · einfacher. · Ja.

LM1 hingegen konnte als einziger der befragten Deutschlernenden an dieser Stelle keinen zeitlichen Schwerpunkt nennen, wie der nachfolgende Ausschnitt verdeutlicht.

100

STE Okay. Hmhm. Okay. ·· Und ahm  
LM1 mitnehm/ mitnehmbar · nicht. Aahm · (ja).

101

STE wann bist du da so ungefähr die meisten Risiken eingegangen, eher

102

STE so am Beginn von dieser Initiative oder · eher am Ende oder waren das

103

STE immer gleich viele ungefähr oder wie war das?

LM1 ((lacht)) (Aber) das

104

LM1 ist schwer zu sagen, ahm ··· ehrlich, ich, ich weiß nicht, weil · was

Es lässt sich festhalten, dass von drei der vier befragten Deutschlernenden ein Schwerpunkt zu Beginn der Initiative identifiziert wurde; für einen Lernenden war hingegen nicht festzustellen, in welcher Phase er durchschnittlich die meisten Risiken eingegangen ist.

### Kategorie A3: Situation

Diese Kategorie umfasst jene Situationen, in denen die Lernenden angaben, tendenziell die meisten Risiken eingegangen zu sein. LM1 erklärte, die meisten Risiken bei „Freizeitaktivitäten“ eingegangen zu sein (Fl. 132). Er nannte ein paar konkrete Aspekte – darunter auch das Umstellen der Sprache auf dem Handy (Fl. 130) – und verwies gleichzeitig darauf, dass es sich dabei in erster Linie um jene Aktivitäten handelte, die er mit befreundeten Personen machen würde.

125

STE Hmhm. Okay. Und gab es/ Und in welchen Situationen  
LM1 noch) · uund ahm ··· ja. (Ja.)

126

STE hast du irgendwie so die meisten Risiken gemacht? Also zum Beispiel

127

STE jetzt · zuhause oder irgendwie mit technischen Geräten oder · gemeinsam

128

STE mit Freunden odeer, da gibt's ja so verschiedene ·· Möglichkeiten.

LM1 (Es ist wirklich der/)

129

LM1 (Es sind nur die, die dings) · die, die Kino oder Theaterstück und ·

130

STE (Hmhm.)

LM1 Music · und die · Sprache auf meinen Handy aahm ··· diese Typ

131

STE Okay.

LM1 von Dings · die ich, die ich · (normaler) mit Freunde/ Freunden machen

132

STE Okay. Hmhm.

Okay. Hmhm.

LM1 würde. Es ist wirklich ·· Freizeitaktivitäten.

Auch LW3 erklärte, in Situationen gemeinsam mit Freund\*innen sowie ihrem Freund sprachliche Risiken eingegangen zu sein (Fl. 071-072). Ein großer Teil des Linguistic Risk-Takings sei auch zuhause erfolgt (Fl. 070-071).

066

STE Okay. · Und ahm ·· in welchen Situationen bist du irgendwie so die

067

STE meisten Risiken eingegangen, also zum Beispiel, war das zuhause oder

068

STE war das eben mit Freunden oder war das · irgendwie mit technischen

069

STE Geräten, weil es gibt ja auch viele Sachen drinnen, irgendwie mit dem Handy

070

STE oder mit, keine Ahnung...

Ja.

LW3 Also, ·· (ich war bei) fast alle zuhause, · ah, · nicht fast

071

STE Ja. Hmhm.

LW3 alle, ähm eiinn großer Teil von, ·· von ihnen zuhause, · aber auch mit meinem

072

STE Hmhm.

Jaa.

Okay. ((lacht))

LW3 Freund und, · und auch mit (mmh) · Freunden, · (genau). ((lacht))

LM2 hingegen erklärte im Interview, dass er Risiken hauptsächlich in jenen Situationen eingegangen sei, in denen er alleine etwas erledigen musste (Fl. 077-078). Er erwähnte zwar, dass er manchmal mit Freunden Englisch und Deutsch spricht (Fl. 072-076), doch revidierte er dies, indem er ergänzte, dass er sich bei Aktivitäten mit anderen Personen auf diese konzentriert und weniger auf sein Deutsch (Fl. 081-082).

067

STE Ja. Hmhm. · (Ok) Okay. Und ahm · in welchen

LM2 wollte. So, am Anfang, ja.

068

STE Situationen · war das, wo du/ würdest du sagen, bist du die meisten ·

069

STE Risiken eingegangen, also zum Beispiel, dass du sagst, · zuhause oder

070

STE	irgendwie mit Freunden oder eben auch, wie dus vorher schon erwähnt		
071	LM2	STE hast, im Umgang mit irgendwelchen technischen Geräten oder so?	
	[k]	((lacht))	Ah ·
		<i>STE spricht schmunzelnd</i>	
072	LM2	über am meisten (von diesem Risiko) · · etwas mit äh · mit Freunde, mit	
073	STE	Okay.	
	LM2	Freunde ich äh spreche Englisch oder · [Sprache] · und · manchmal	
074	STE	Hmhm.	
	LM2	Deutsch · äh · und (manchmal) ((unverständlich)) · ((lacht)) das geht	
075	LM2	manchmal, dass wir · ein, ein (halbes von) äh von diee · Nacht · ·	
076	STE	Ja. Ja.	Okay. Okay.
	LM2	spontan Deutsch sprechen, · dann wir sprechen Englisch, · · äh ((lacht))	
077	STE	((lacht))	
	LM2	aber · mei/ am meisten war das, wenn ich alleine etwas machen	
078	STE	Hmhm.	
	LM2	muss, · etwas bestellen, so etwas. Ja · · · das · · ja · würd ich äh ·	
079	LM2	mit anderen · ääh · wenn · dann · ich bin · nicht so aufmerksam ääh	
080	LM2	diesem (we/ Risk) zu · · · nicht (überzeugen), aber ((aa)) - wie sagt man das -	
081	LM2	((lacht)) so · wenn ich (mit anderen) bin, dann konzentriere ich auf sie natürlich.	
082	STE	Ja. Jaja.	Okay. Okay, ja, verstehe schon. Okay. Hmhm.
	LM2	Äh · nicht an mein Deutsch, odeer	((unv.)).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass in allen drei Textpassagen, die dieser Kategorie zugeordnet wurden, Aktivitäten mit befreundeten Personen angesprochen werden. Das legt den Schluss nahe, dass auch befreundete Personen – wenngleich in unterschiedlicher Intensität – in die Risk-Taking-Aktivitäten mancher Deutschlernender einbezogen werden. Auch Freizeitaktivitäten werden erwähnt. Gleichzeitig wird aber auch auf Situationen verwiesen, die alleine erledigt werden oder zuhause erfolgen.

#### Kategorie A4: Motivation

Die Deutschlernenden gaben in den Interviews verschiedene Faktoren an, die zu ihrer Motivation, das „Riskier was!“-Heft zu verwenden, beigetragen haben. LM4 kam dabei auf den Aspekt der Reflexion zu sprechen; so habe er verstehen wollen, welche Gewohnheiten er beim Deutschverwenden hat (Fl. 019-022). Gleichzeitig habe er dadurch Inspiration gewonnen, wie er im Alltag sein Deutsch verbessern kann (Fl. 023-024).

017

STE Uund ahm · was hat dich denn so dazu motiviert, das · Heft zu verwenden.

018

LM4 Äähm ··· einfach ·· äh ·· egal wel/ · die erste Sache · waar · umm

019

STE Hmhm.

LM4 Motivation zu finden und zu verstehen, was ich · mache

020

LM4 täglich · und · ich glaube, es ist ein wichtiger Teil von unseer

021

STE Ja. Hmhm.

LM4 Tage/ · ja, einfach Tagesleben, was, was wir jeden Tag · machen, was sind

022

STE Gewohnheiten, ja.

LM4 unsere · äh Gewohnt/ Gewohnheit? Ääh Ge/ Gewohnheiten ·

023

LM4 und d/ da kann man · Ideen finden, was aah man jeden Tag leicht

024

STE Hmhm. Hmhm.

LM4 machen kann · um sein Deutsch zu verbessern ·

Bei LW3 hingegen dürfte die Motivation zur Arbeit mit dem „Riskier was!“-Heft in dessen Form begründet gewesen sein. Sie erklärte nämlich, dass ihr die Notwendigkeit des Meisterns gewisser Herausforderungen beim Deutschlernen zwar bewusst gewesen sei (Fl. 020-022), doch durch die aufgelisteten Risiken sei es ihr erleichtert worden, sich auf die tatsächliche Durchführung der Aktivitäten bzw. das Bewältigen dieser sprachlichen Herausforderungen einzulassen (Fl. 026-028).

019

STE Uund ahm was hat dich denn dazu motiviert eben das Heft

020

STE zu verwenden?

LW3 Ähm ·· also ((2s)) ähm ··· tief in mich, ich weiß,

021

LW3 dass es äh seehr · gut diese Herausforderunge/ Verau/ Herausforderungen

022

STE	Ja.	Ja.
LW3	machen · um mein Deutsch zuu, zu verbessern, · abeer · Tag	
023		
LW3	für Tag ähm ich habe das bemerkt, wenn ich mich nicht ähm	
024		
STE		· Ja.
LW3	·· also ·· mmh ·· es wie eine ((3s)) außerliche Macht, dass...	
025		
STE		((lacht)) (Macht nichts.)
LW3	Ich, ich kann das nicht erklären. Wenn du selbst das	
026		
STE	Ja.	Jaja, hmhm. Okay,
LW3	denkst, aber hier gibt es eine Liste, so es ist einfacher.	
027		
STE	ich versteh schon.	Ja.
LW3	So Schnitt für Schnitt und du macht das/ es ist wie äh · ähm · keine	
028		
STE		Hmhm, ja, hmhm.
LW3	Ahnung ··· also ··· mmh ··· (Vorschlagbücher). ((lacht)) So.	
<p>Auf die Faktoren, die ihn zur Verwendung des „Riskier was!“-Hefts motiviert hatten, kam LM2 recht ausführlich zu sprechen. So erwähnte er die Optik sowie die Form des Hefts und hob dessen Benutzerfreundlichkeit hervor; auch die Idee habe er interessant gefunden (Fl. 027-032).</p>		
025		
STE	Ahm und wenn du jetzt eben · so zurückdenkst, ahm · was hat dich	
026		
STE	denn motiviert dazu ahm mit dem Heft zu arbeiten, das Heft zu	
027		
STE	verwenden?	Okay.
LM2	·· Ess sieht sehr gut aus, es, ·· äh es ist wirklich äh sehr gut	
028		
STE	Hmhm.	
LM2	gemacht, · das muss sagen, es, es ist äh ·· es ist äh ·· sehr äh ··	
029		
STE	Hmhm.	Ja. Ja.
LM2	sehr LEICHT zu benutz/ zu benutzen, System ist klaar · und einfach, · das finde	
030		
STE	Hmhm.	Ja.
LM2	ich super, · ääh ·· und · es ist klein. So man kann es äh ·· s/ ··	
031		
STE	Hmhm.	
LM2	irgendwo · (benutzen). ·· Ääh ·· und ·· ich hatte diie, · die Idee interessant	

032

STE Hmhm.

LM2 gefunden, · · aber iich habe das Gefühl, dass · vielleicht, dasss soll ·

Auch die Einbindung der Linguistic Risk-Taking Initiative in den Deutschkurs habe sich positiv auf seine Motivation ausgewirkt. Es sei gut gewesen, dass wöchentlich für circa 20 Minuten über die Initiative gesprochen wurde. Dies stellte eine Erinnerung dar, das Heft zu benutzen und sich Gedanken darüber zu machen.

038

STE Und wenn du jetzt ahm/ · wenn wir jetzt nochmal auf die Motivation

039

STE eben zurückkommen und du hast eh grad den Kurs auch angesprochen, ahm

040

STE hat der da auch eine · Rolle gespielt, dich zu motivieren, das irgendwie

041

STE zu verwenden? · Also der Unterricht? · · Odeer nicht so?

LM2 Äh/ ((aa))

042

LM2 Ich glaube, · · · es war sehr pori/ positiv, dass wir · äh dass wir ·

043

STE Hmhm.

LM2 jeden äh Woche · ein BISSCHEN äh darüber gesprochen (hat)/ · haben,

044

STE Okay.

LM2 ääh · · · aber · für/ das war genug, soo · · es war · ein · ääh · ein · · · kul/

045

STE Hmhm.

LM2 ein kurzes · · - Wie lang war das? Zwanzig Minuten oder soo - und dann

046

LM2 das war ein gut/ äh · · · ein gute · Erinnerung dass, ja, wir · sollen

047

STE Hmhm. Hmhm.

LM2 da/ das ääh ein bisschen benutzen, darüber denken, aber · mehr

Es lässt sich festhalten, dass die Faktoren, die den Lernenden zufolge zu ihrer Motivation, das „Riskier was!“-Heft zu verwenden, beigetragen haben, recht individuell zu sein scheinen. So wurden etwa die Form des Hefts mit seinen aufgelisteten Risiken genannt, dessen Optik, die Benutzer\*innenfreundlichkeit, die Idee dahinter sowie die Möglichkeit zur Reflexion und Inspiration bezüglich der eigenen Deutschverwendung, die das Heft bietet bzw. anregt. Gleichzeitig wird auch die Auseinandersetzung mit der Linguistic Risk-Taking Initiative im

Unterricht als motivierender Aspekt beschrieben, der eine Erinnerung darstellt und anregt, darüber nachzudenken.

### **Kategorie A5: Risikokategorie**

Im Zuge des Interviews wurde vom Deutschlernenden LM2 angesprochen, welche Risikokategorien er beim Ankreuzen der Risiken zumeist auswählte. Dabei führte er aus, dass es sich in den meisten Fällen um ein niedriges oder ein mittleres Risiko handelte.

055

STE Okay.

LM2 gekreuzt ··· äh · ja. · Aber ma/ meisten war sie ein niedriges oder ein

056

STE Okay.

LM2 äh mittel Risiko, ··· so ··· und das war, · nocheinmal, äh · die Idee, dass ·

Als er während des Gesprächs erneut auf die von ihm angekreuzten Risikokategorien zu sprechen kam, spezifizierte er, dass er nur selten ein mittleres Risiko angekreuzt hat und nie ein hohes Risiko.

186

LM2 ((bis das)) · mache ich das einfach jeden · äh Woche. Und dann

187

STE Ja.

LM2 ich habe · am meisten niedriges, niedriges, niedrige Risiko (angekreuzt), weil

188

STE Hmhm. Hmhm.

LM2 ich habe das so vielmals äh früher gemacht. Nur, · ich habe,

189

STE Okay.

LM2 ich habe NIEMALS · ein (höhe) Risiko (ankro/) · angekreuzt und nur ··· WENIG

190

STE Hmhm.

LM2 Mal äh einn (mittelste) Risiko. So · vielleicht ··· äh · (könntest du) ·

Er führte das häufige Ankreuzen der niedrigen Risikokategorie darauf zurück, dass er viele der Aktivitäten, die im „Riskier was!“-Heft als Risiken angeführt sind, schon vor der Initiative gemacht hat und diese somit wohl weniger ‚riskant‘ für ihn waren.

### Die eingeschätzte Bedeutung der Linguistic Risk-Taking Initiative für das Sprachenlernen

Im Weiteren werden jene sechs Kategorien erläutert, die in den Expert\*inneninterviews mit den Deutschlernenden in Bezug auf die zweite Forschungsfrage – wie die Lernenden die

Bedeutung des „Riskier was!“-Hefts bzw. der Linguistic Risk-Taking Initiative für ihr Sprachenlernen einschätzen – identifiziert wurden.

### Kategorie B1: Einfluss auf Deutschkenntnisse

Die Aussagen der befragten Deutschlernenden zum Einfluss der Arbeit mit dem „Riskier was!“-Heft auf ihre Deutschkenntnisse sind recht unterschiedlich. LM1 erzählte etwa, dass die Arbeit mit dem Heft seine Deutschkenntnisse nicht direkt beeinflusst hat.

161

STE Hmhm.  
LM1 so es, es hat nicht wirklich · sozusagen · direkt · auf meine

162

STE Ja.  
LM1 Deutschkenntnisse · beeinflusst, · aber es hat auf mich/ · auf

Vielmehr habe die Arbeit mit dem „Riskier was!“-Heft für LM1 indirekte Auswirkungen gehabt, da er sonst weniger Motivation gehabt hätte und deswegen unter Umständen auch seine Deutschkenntnisse geringer wären.

169

STE Ja.  
LM1 (Sie war so ein) in/ indirekt. Ja. Weil natürlich ohne es, würde

170

STE Hmhm.  
LM1 ich (von/ · weniger) Motivation haben · und deswegen würde ich

171

STE Okay.  
LM1 vielleicht weniger Deutsch · beherrschen. Aber es war nicht

172

STE Jaja, hmhm. Ja.  
LM1 wirklich wie dieses Ding hat · ein Unterricht zu mir gemacht. Ja, es ist nicht

173

STE Versteh schon. Ja. Ja. Und ahm · wenn du jetzt so im  
LM1 (dieser Teil von) · direkt. Ahm · ja.

Auch LM2 beschrieb den Einfluss der Arbeit mit dem „Riskier was!“-Heft auf seine Deutschkenntnisse als nicht sonderlich stark. Er führte dies darauf zurück, dass das Deutschniveau seiner Kursgruppe zu hoch war und somit die Initiative keine starken Auswirkungen mehr auf seine Kenntnisse hatte.

083

STE · Okay. Uund · wie siehst du den Einfluss von dem/ ·

084

STE der Arbeit mit diesem Heft so auf deine Deutschkenntnisse? · Gibts  
LM2 Äh...

085

STE einen Einfluss? Okay.  
LM2 Nicht so stark · finde ich. Nicht so stark, weil · als ich äh ·

086

STE Hmhm.  
LM2 gesagt habe, · vielleicht äh unser Gruppe ist ein bisschen · ääh zu hoch

087

STE Hmhm. Okay.  
LM2 für diesen äh · · für diesen In/ Initiativ, aber · · es war okay. E/ es war

088

STE ((lacht))  
LM2 natürlich nich/ · nicht schad/ schädlich, aber · ((lacht)) er hat äh ·

089

STE Okay. · · Okay. · · Und · ähm  
LM2 er hat · keine starke · Einfluss · finde ich.

LM4 wiederum erklärte, dass er nicht genau sagen könne, inwiefern die Arbeit mit dem „Riskier was!“-Heft seine Deutschkenntnisse beeinflusst hat.

107

STE Uund, ahm, wie siehst du denn den Einfluss von jetzt dieser Arbeit mit dem Heft auf

108

STE deine Deutschkenntnisse?  
LM4 Aah · auf meine Deutschkenntnisse · · ich würde

109

LM4 sagen, dass · · ich kann · · · nicht · genau sagen, wie diese Heft mein ·

110

STE Ja.  
LM4 Deutschkenntnisse beeinflusst, (sondern) diese Heft hat mir · geholfen, zu verstehen ·

Im weiteren Gesprächsverlauf meinte LM4 aber, dass es in den Zeiträumen vor und nach der Arbeit mit dem „Riskier was!“-Heft bezüglich seiner Deutschkenntnisse eine Veränderung gegeben habe – das habe jedoch auch mit dem Deutschkurs zu tun. Er wies insbesondere darauf hin, dass er seine Fehler verstärkt bemerke und diese so auch korrigieren kann.

177

STE Ja. Aha. Okay. Uund, ahm · wenn  
LM4 schon erklären kann · auf Deutsch · · ja. Ja, · · · (ja.)

178

STE du daran denkst wie du eben jetzt Deutsch sprichst und wie du jetzt ähm/

179

STE wie du Deutsch gesprochen hast, bevor du eben mit dem Heft gearbeitet

180

STE hast, hat sich da was geändert?

LM4 Mmmh ... ich, ... ich würde sagen, jja, aber

181

STE Jaja. Hmhm. Auf jeden Fall, ja.

LM4 das ist auch beeinflusst mit unser Kurs zusammen, soo... Ja. ..

182

LM4 Soo in dieser Zeitraum aahm ich würde, ich würde (sie) sagen, dass

183

STE Okay.

LM4 ich höre meine Fehler mehr. Das bedeutet nicht, dass es/ dass, dass ich

184

STE Hmhm.

LM4 weniger Fehler mache, aber ich höre meine Fehler, so ich kann mir

185

STE Hmhm.

LM4 schon korrigieren in diese Situationen und eigentlich verbessern ja.

Von den Lernenden wird auch vorgebracht, dass es schwierig einzuschätzen sei, inwiefern sich die Deutschkenntnisse durch den Kurs, das Umfeld oder die Arbeit mit dem „Riskier was!“-Heft verbessert haben. So meinte LM1, dass es für ihn schwer zu beurteilen sei, was er durch die Arbeit mit dem Heft und was er bereits zuvor gelernt hat.

268

STE Oder k/

LM1 Nja/ na, ich versteh deine Frage, da d/ der Problem ist,

269

STE Hmhm.

LM1 dass es ist wirklich schwer zu sagen, welche Vokabelteilen kommt

270

LM1 von diie Helfte und welche Vokabelteil kommt von der (Umfeld)

271

STE Hmhm. Na ich meinte mehr

LM1 und von was ich vorher gemacht habe.

Auch LM2 erklärte, dass es für ihn schwierig sei, einzuschätzen, was er vom Kurs und was er durch die Linguistic Risk-Taking Initiative gelernt hat.

139

STE noch wichtig zu erwähnen?

LM2 Ja ich, ich ((4s)) hm ((2s)) hm ((2s)) ((unv.)) (d/ in

140

LM2 diese) ja, ich b/ es ist ein bisschen äh schwer ääh dran denken

141

LM2 was ich habe von den · Kurs gelernt und was äh v/ von die Init/

142

STE

Ja.

LM2 Initiative. Es/ vielleICHT ·· jetzt für mich ein bisschen schwierig · äh

LW3 hingegen maß der Linguistic Risk-Taking Initiative eine große Bedeutung bei der Verbesserung ihrer Deutschkenntnisse zu. So beschrieb sie, dass ihre Deutschkenntnisse sich verbessert haben.

073

STE Okay! · Und ähm wie siehst du denn jetzt so den Einfluss von der Arbeit mit dem Heft

074

STE auf deine Deutschkenntnisse.

LW3

Ich habe das bemerkt, dass ich bin · ziemlich

075

STE

Hmhm.

LW3 ähmm/ ·· also, meine Deu/ Deutschkenntnisse sind ähm · jetzt besser,

Das „Riskier was!“-Heft habe dabei eine große Rolle für sie gespielt, wie aus dem nachfolgenden Transkriptausschnitt hervorgeht.

123

STE Nein, ähm ·· ähm weil du gemeint hast, dass du ahm · jetzt irgendwie das

124

STE Gefühl hast, dass du sicherer bist, Deutsch zu sprechen, dass du auch

LW3

Hmhm.

125

STE besser · Deutsch sprichst, · ahm ·· ähmm welche Rolle hat das Heft

126

STE dabei gespielt. · Hat es dir geholfen oder (war es mehr der Kurs)... Okay.

LW3

Ja, eine große Rolle.

Ja. ··

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass zwei der Deutschlernenden die Auswirkungen der Arbeit mit dem „Riskier was!“-Heft auf ihre Deutschkenntnisse als nicht sehr stark einschätzen; einer davon spricht aber von einer indirekten Auswirkung, ohne die sich seine Deutschkenntnisse vielleicht weniger verbessert hätten. Für die Deutschlernende LW3 hingegen habe die Arbeit mit dem „Riskier was!“-Heft eine sehr große Rolle zur Verbesserung ihrer Deutschkenntnisse gespielt. Für LM4 wiederum sei der Einfluss der Arbeit mit dem Heft schwer einzuschätzen; eine Veränderung seiner Deutschkenntnisse habe es zwar gegeben, doch diese sei auch im Besuch des Deutschkurses begründet. Dass es schwierig einzuschätzen sei, inwiefern die Linguistic Risk-Taking Initiative und inwiefern der parallel stattfindende

Deutschkurs oder auch andere Aspekte wie etwa das Umfeld zur Verbesserung ihrer Deutschkenntnisse beigetragen haben, wurde von LM1 und LM2 vorgebracht.

### Kategorie B2: Einfluss auf Deutschverwendung

In allen Interviews wurde auch der Einfluss der Arbeit mit dem „Riskier was!“-Heft auf die Deutschverwendung thematisiert. LW3 habe etwa auf verschiedene Art und Weise versucht, mehr Deutsch zu verwenden. So erzählte sie bereits zu Beginn des Interviews, dass sie unmittelbar nach dem Beginn der Initiative begonnen habe, mit ihrem Freund auf Deutsch zu sprechen.

006

STE Ja.  
LW3 so ich habe das · äh sehr mh · buchstablich ((lacht)) genommen, äähm

007

STE Hmhm. Okay.  
LW3 fast ääh seit · · erstes Tag/ · erster Tag habe ich äh auf Deutsch gesprochen ·

008

STE Ja.  
LW3 mit meinen Freund, · normalerweise ich/ also ich wüsste das, dass es, es

009

STE Hmhm.  
LW3 äh macht gut, wenn duu mit jemanden auf Deutsch kommunizierst, dass äh die,

010

STE Genau, genau.  
LW3 die Sachen laufen · einfacher (( lacht )), aber · irgendwiie · haben wir

011

STE Okay.  
LW3 diese Schritt nicht · ähm · · äh genommen · (haben · weswegen), · aber ja,

Außerdem habe sie sich selbst Herausforderungen überlegt, die über die Risiken der Linguistic Risk-Taking Initiative hinausgehen. So habe sie versucht, circa eine Woche lang nur deutschsprachige Videos zu schauen.

042

STE Hmhm. Hmhm.  
LW3 ein bisschen · auf Deutsch, · · dann ich habe auch ähm · weniger ·

043

STE Hmhm.  
LW3 [anderssprachige] oder [anderssprachige] oder irgendwelche · andere Sprachen

044

STE Okay. Okay.  
LW3 ähm · Video auf (s Youtube) · geschaut, nur auf Deutsch, · es war/ · ich

045

LW3 habe · äh für mich das selbst gemacht, dass · ähm während, ich weiß nicht, eine

046

STE Hmhm. Ah okay, wirklich? Ja.

LW3 Woche · nur · deutsche · mmh · nur deutsche Video · · zu schauen. · Ja.

Das Kommunizieren auf Deutsch sei für LW3 normal geworden, wie sie erklärt.

079

STE Hmhm.

LW3 aber ja, ich verstehe jetzt besser und ich kann... · · · Ja, e/ es ist, · · · es ist

080

STE Okay. Hmhm. Ja.

LW3 für mich normal geworden. So auf Deutsch · zu kommunizieren.

Aber auch LM4 berichtete von einem Einfluss der Arbeit mit dem „Riskier was!“-Heft auf seine Deutschverwendung. So führte er aus, dass er in Situationen, in denen er früher etwas auf Englisch erklärt hätte, nun versucht, es auf Deutsch zu erklären.

160

STE sich das nicht geändert, odeer...

LM4 · · Ääh, jaa, i/ ich würde sagen, dass · · in

161

STE Hmhm.

LM4 Situationen, woo · ich sicher bin, dass ich etwas auf · Englisch erklären kann,

162

STE Ja.

LM4 normalerweise habe ich das · einfach so gemacht. Wir sprechen auf

163

LM4 Deutsch, ich weiß, dass es ist schwer, das auf · Englisch/ · äh auf Deutsch zu

164

STE Ja. Aha.

LM4 erklären und ich erkläre das ei/ einfach auf Englisch, · · weil ich die Wörter

165

STE Ja. Ja.

LM4 schon kenne und so weiter, · aber jetzt, ich versuche zum erst, · aah das

166

LM4 auf Deutsch zu erklären, einmal, zweimal und wenn das WIEDER nicht geht,

167

STE (Hmhm.) Aha.

LM4 ich erkläre das auf Deutsch, aber das ein · gute Training für unser Gehirn

Ähnliches berichtete auch LM2. Er erzählte von einem Banktermin, bei dem er eigentlich auf Englisch kommunizieren wollte, sich dann aber bewusst wurde, dass er die Situation auch auf Deutsch meistern kann (Fl. 107-116). Während er an dieser Stelle der Arbeit mit dem

„Riskier was!“-Heft einen möglichen Einfluss einräumt, war er sich dessen in der vorangehenden Antwort nicht sicher. Angesprochen darauf, inwiefern die Arbeit mit dem Heft seine Deutschverwendung beeinflusst hat, meinte er, dass er nicht wisse, ob sich eine mögliche dahingehende Veränderung auf das Heft oder den Kurs zurückführen lässt (Fl. 097-102).

097

STE Ja. Okay. Und ahm inwiefern hat  
LM2 .. Deutsch sehr häufig, finde ich .. jetzt.

098

STE sich das jetzt geändert durch die Arbeit mit dem Heft? Also dass du

099

STE eben Deutsch · in deinem Alltag verwendest?

LM2 ((aa))

100

LM2 ... Hm. ((5s)) ((aa)) Ääh ((5s)) vielleicht, aber ich bin nicht sicheer,

101

STE Ja. Jaja,

LM2 ob das äh · wegen des · Hefts odeer ääh der Kurs. ((lacht))

[k]

*LM2 spricht lachend*

102

STE das ist/ ist ja auch · möglich, alsoo... Ja, okay. .. Und

LM2 Ja. Ja, ich bin · nicht sicher.

103

STE ahm · hast du zum/ hast du Beispiele für Situationen ahm, wo du sagst

104

STE da hättest du dich früher jetzt nicht getraut, Deutsch zu sprechen, aber

105

STE durch das, dass du dann mit dem Heft gearbeitet hast, · gabs dann eine

106

STE Situation, hast du dich dann getraut? Also in der du dich d/ eben dann

107

STE getraut hast, · Deutsch zu sprechen?

LM2 Ja, i/ äh f/ · ess · so ... ich habe de/

108

STE Ja. Ja.

LM2 diesen ((Servicetermin)) in B/ Bank ääh .. und äh · (da) habe ich gedacht,

109

STE Hmhm.

LM2 ich könnte das in Englisch, (( unverständlich )) in Englisch äh

110

STE Ja.

LM2 aber ich kann das auch Deutsch machen .. ((unv.)) war nicht, dass (wär) ·

111

STE Ja.

LM2 ein, eine/ ein (Faszination), so ich könnte das äh in Deutsch ·· und vielleicht

112

STE Ja, ja.

LM2 hat der Heft ein bisschen geholfen damit ·· ((unv.)) okay, was ·

113

STE Hmhm.

LM2 kann ich · in Deutsch äh ··· machen und ·· dann hatte ich die Idee,

114

STE Hmhm.

LM2 okay, es gibt nur ein paar Dinge, (die) ich SOLL in Englisch machen, andere ·

115

STE Ja.

LM2 kann ich auch in Deutsch, soo ··· ja. ·· Vielleicht hat äh · der Heft damit

116

STE · Okay. · Und ahm · wenn du eben jetzt so daran denkst,

LM2 viel geholfen.

Bei LM1 lässt sich eine noch größere Diskrepanz zwischen seiner Antwort auf die Frage, ob sich bei seiner Deutschverwendung im Zuge der Initiative etwas geändert hat, und der Schilderung einer konkreten Situation, in der er sich vor der Initiative nicht getraut hatte, Deutsch zu verwenden, und es danach doch versucht hat, feststellen. So gab er zunächst an, dass es im Zuge der Verwendung des „Riskier was!“-Hefts keine Veränderung dahingehend gegeben habe, wie oft er Deutsch spricht.

173

STE Versteh schon. Ja. Ja. Und ahm · wenn du jetzt so im

LM1 (dieser Teil von) · direkt. Ahm ·· ja.

174

STE Alltag äähm auf Deutsch eben sprichst, hat sich · da im/ irgendwie was

175

STE verändert? Alsoo · im Zuge dieser Verwendung? · Odeer?

LM1 ((3s)) Auch

176

STE Also · eben wie oft du sprichst oder so, also Deutsch sprichst,

LM1 nein.

177

STE odeer...

LM1 Ähm ((2s)) nein. Ich würde nicht sagen, es hät/ ·· ja, es war

Als aber die Rede von Situationen war, in denen er sich nach der Arbeit mit dem Heft getraut hat, Deutsch zu verwenden, zeichnete sich ein anderes Bild. So gäbe es ein paar Situationen der Deutschverwendung, denen er sich ohne die Arbeit mit dem Heft nicht oder erst

später gestellt hätte. Konkret erzählte er davon, dass seine Freundin ihm geraten hatte, sein Handy auf Deutsch umzustellen. Dem sei er allerdings nicht nachgekommen. Erst als er diese Aktivität als Risiko im „Riskier was!“-Heft gesehen hatte, habe er sein Handy auf Deutsch umgestellt.

179

STE Okay. · · Und, ich weiß nicht, gibts irgendwie Beispiele für  
LM1 Ja.

180

STE Situationen, wo du gesagt hättest, da hättest du dich jetzt ähm ·

181

STE vorher nicht getraut, Deutsch zu sprechen, aber durch das, dass

182

STE du s/ dann irgendwie mit dem Heft gearbeitet hast und das dann

183

STE irgendwie versucht hast, hast du dich dann · jetzt nachher getraut,

184

STE in der Situation Deutsch zu sprechen? Gabs sowas?

LM1 ((7s)) Ja, ich

185

LM1 glaub es gibt, · gibt ein paar, · die ich · entweder nicht, · nicht machen

186

STE Okay.

LM1 würde ohne dieses Helfte · ooder die ich · vielleicht später oder

187

STE Okay. Okay.

LM1 nicht soo ((3s)) nicht so völlig · machen würde · ohne diese Hefte.

188

LM1 So zum Beispiel mit die, die Handy tauschen/ nein, umstellen

189

STE Ja. Hmhm. Hmhm.

LM1 auf, · · auf Deutsch, · meine Freundin hat eigentlich das gesagt: „Du

190

STE Hmhm. Hmhm.

LM1 solltest das machen, weil es hat mich geholfen (auf) meine Englisch.“

191

LM1 (Ich war puuuh) sollte ich, sollte ich nicht · · und dann habe ich

192

LM1 den · später/ ein paar Wochen später habe ich die

193

STE Ja.

LM1 Helfte/ · hatte ich die Helfte und dann mmmh es hat/ · es ist da und ich

194

STE ((lacht))

LM1 hab gedacht: „Naja, dann sollte ich.“ ((lacht)) Und habe ich dann es

[k]	<i>LM1 mit tiefer Stimme</i>	<i>LM1 spricht lachend</i>
195	STE	Ja? Okay.
	LM1	gemacht und es hat geholfen, so · ja. Und sie sagt: „Ich hab dich/
[k]		<i>LM1 spricht schmunzelnd</i>
196	STE	((lacht))
	LM1	ich hab dich ged/ gesagt, dass du solltest das machen.“ Aber ich ·
[k]		
197	LM1	pff · okay. Ahm ··· ja. So ja, es gibt ein, ein paar, die definitiv ··
198	STE	Hmhm. Hmhm. Okay. Und ahm ··
	LM1	geholfen (ha/) hat/ · aahm haben, aahm ··· ja. (Ja.)

Hier lässt sich zusammenfassend festhalten, dass alle interviewten Deutschlernenden von Situationen berichten, in denen sie sich nach der Arbeit mit dem „Riskier was!“-Heft dazu entschlossen haben, Deutsch zu verwenden. LW3 berichtete etwa davon, mit ihrem Freund Deutsch gesprochen und deutschsprachige Videos angesehen zu haben, LM2 habe bei einem Banktermin Deutsch statt Englisch gesprochen, LM1 habe sein Handy auf Deutsch umgestellt und LM4 bemühe sich, Dinge verstärkt auf Deutsch anstatt auf Englisch zu erklären. Festzuhalten ist hier aber auch, dass ein Einfluss der Arbeit mit dem Heft auf die Deutschverwendung in manchen Interviews nicht durchgehend berichtet wird. So verneinte LM1 auf die Frage, ob sich bei seiner Deutschverwendung im Zuge der Initiative etwas geändert hat. LM2 wiederum gab an, dass er sich unsicher sei, ob eine mögliche Veränderung in Hinblick auf seine Deutschverwendung auf die Arbeit mit dem Heft oder auf den Kurs zurückzuführen ist.

### **Kategorie B3: Einfluss auf Selbstsicherheit**

Zwei Deutschlernende erklärten, dass sich die Arbeit mit dem „Riskier was!“-Heft positiv auf ihre Selbstsicherheit beim Deutschverwenden ausgewirkt hat. So bestätigte LM1, dass er sich nach der Arbeit mit dem Heft sicherer beim Deutschsprechen fühlte.

198	STE	Hmhm. Hmhm. Okay. Und ahm ··
	LM1	geholfen (ha/) hat/ · aahm haben, aahm ··· ja. (Ja.)
199	STE	würdest du sagen, dass du dich jetzt selbstsicherer beim
200	STE	Deutschsprechen fühlst oder hat sich das nicht · geändert jetzt

201

STE im Zuge der · Verwendung des...

LM1 Nein ich, ich fühl, · ich fühle ·

202

STE Hmhm.

LM1 definitiv sicherer. ich fühle ((5s)) ich habe viel mmm/ ich habe

203

STE Hmhm.

LM1 viel mehr bewusst/ äh Selbstbewusstsein, · dass ich, ·· dass ich,

LM1 sah das Heft als einen kleinen Anstoß, durch den er verstanden habe, welche Situationen er auf Deutsch bewältigen kann; dies habe sich positiv auf sein Selbstbewusstsein ausgewirkt.

237

STE Und · weil du gesagt hast, ahm dass · du dich jetzt schon ähm eben

LM1 (( ))

238

STE selbstbewusster fühlst beim Deutschsprechen, hat da jetzt das

LM1 Hmhm.

239

STE Heft was dazu beigetragen odeer · nicht unbedingt oder · inwiefern ·

240

STE sagen wir so.

LM1 He · ahm · ((aa)) die Hefte ha/ die, die Hefte hat

241

STE Okay.

LM1 geholfen. · Klar, die Hefte hat geholfen · wirklich als ein (Prompt)

242

STE Hmhm. Jaja.

LM1 ·· mh eine kleine · Poke · sagen wir. Ah du kannst das

243

STE Ja. Ja.

LM1 machen oder vielleicht diese oder ((unverständlich)) das gemacht ··

244

STE Okay.

LM1 und dann (hab ich gedacht): „Oh, ich kann es schon. · Das ist

245

STE Hmhm.

LM1 (definitiv) help/ hilft mit die Selbstbewusst- · -sein äh ··· egal,

246

STE Hmhm. Okay.

LM1 wieviel ich habe, ··· es immer helf. Aber ich glaub, dass ···

Auch LW3 gab im Expert\*inneninterview an, sich selbstsicherer beim Deutschsprechen zu fühlen.

106

STE Hmhm. ·· Und · würdest du jetzt sagen, dass du  
LW3 Linguistic · Risiko Taking.

107

STE dich selbstsicherer dabei fühlst, Deutsch zu sprechen?

LW3 Ja, · schon

108

STE Hmhm. ·· Okay. Und ·· auch wenn du dir jetzt so überlegst, wie du  
LW3 hundertprozentig · (ja).

Das „Riskier was!“-Heft habe bei der Steigerung ihrer Selbstsicherheit beim Deutschsprechen eine große Rolle gespielt. Bei ihr trage das Heft dazu bei, sich mutiger zu fühlen, da sie dieses als Rechtfertigung für ihre Risk-Taking-Aktivitäten benutzen kann.

123

STE Nein, ähm ·· ähm weil du gemeint hast, dass du ahm · jetzt irgendwie das

124

STE Gefühl hast, dass du sicherer bist, Deutsch zu sprechen, dass du auch  
LW3 Hmhm.

125

STE besser · Deutsch sprichst, · ahm ·· ähmm welche Rolle hat das Heft

126

STE dabei gespielt. · Hat es dir geholfen oder (war es mehr der Kurs)... Okay.

LW3 Ja, eine große Rolle. Ja. ··

127

STE Okay.

LW3 Ich binn m/ mmehr mütig ((lacht)) könnte das sein, dass ich habe/ · okay,

128

STE Hmhm.

LW3 ich mache das nicht für mich selbst, ich habe ein (Hend), das · äh · das Heft

129

STE Okay.

LW3 und ähm · deswegen mache ich so. Zum Beispiel wenn ich gehe jetzt in

Von zwei der interviewten Deutschlernenden wurde also festgehalten, dass sie sich durch die Arbeit mit dem „Riskier was!“-Heft selbstsicherer dabei fühlten, Deutsch zu verwenden.

## Kategorie B4: Reflexion

Drei der Deutschlernenden thematisierten auch den Aspekt der Reflexion; konkret sprachen sie darüber, dass die Arbeit mit dem „Riskier was!“-Heft sie zum Nachdenken über ihre Deutschverwendung und -kenntnisse brachte. So erzählte LM1 etwa, dass er das Heft durchgesehen und bemerkt habe, welche Risiken er in letzter Zeit eingegangen ist. Gleichzeitig habe er gesehen, was er schon kann. Etwas erreicht bzw. geschafft zu haben und zu sehen, dass viele dieser Risiken für ihn zu einfach sind, beschrieb er als ein gutes Gefühl.

118

STE	Okay.
LM1	waar reflektiv. So ich habe · · dann · geschaut: „Oh, ich habe

119

STE	Hmhm.	Hmhm.
LM1	das diese Woche gemacht, das diese Woche gemacht, oh, sehr	

120

STE	Ja. Hmhm.
LM1	gut.“ Und ich fühle dann · immer, · immer besser. Ich

121

STE	Okay.
LM1 (habe):	„Oh, ich kann das · schon, ich kann das schon, ich hab das

122

STE	Hmhm.
LM1	schon,“ · (Oder: „Ja) · passt, das ist zu einfach für mich, ich hab das

123

STE	Hmhm. Hmhm.
LM1	gemacht.“ Und dann plötzlich ist · alles zu einfach für

124

STE	Ja.	Aha.
LM1	mich · und das fühlt gut · · (und dachte ich es fühlt als ich beherrsche	

125

STE	Hmhm.	Okay. Und gab es/ Und in welchen Situationen
LM1	noch) · uund ahm · · · ja. (Ja.)	

Zudem habe das „Riskier was!“-Heft LM1 nicht nur geholfen, zu verstehen, was er bereits kann, sondern auch, was er machen könnte.

162

STE	Ja.
LM1	Deutschkenntnisse · · beeinflusst, · aber es hat auf mich/ · auf

163

STE	Hmhm.
LM1	mir · bbeeinflusst. Ich fühle besser, ich fühle, ich kann das

164

STE	Ja.
-----	-----

LM1 schon, ich fühle, ich/ ja, ich (könnte) das machen, · es ist nicht

165

LM1 eine Frage · ahm · ((aa)) ·· dass es (di/ nicht) direkt meine ·

166

STE Hmhm.

LM1 Deutschkenntnisse geholfen hat, · sondern, ·· sondern eine, eine

167

STE Hmhm.

LM1 reflektive · ahm · Ausblick von was ich, · (was ich) kann · und auch

168

STE Hmhm. Okay.

LM1 was ich könnte. Ahm ((4s)) ahm ((blättert)) ahm ·· ja.

Auch LM2 erzählte, dass er mehr über seine Deutschverwendung reflektiert habe. So habe er bemerkt, dass er Deutsch öfter verwendet, als er dachte – wenn auch nicht in erster Linie wegen des „Riskier was!“-Hefts – und dass er etwa auch Termine auf Deutsch bewältigen kann.

006

LM2 ich äh war ein bisschen mehr aufmerksam ääh und ich habe das ·

007

STE Okay.

LM2 mehrmals not/ äh äh ·· (warten) dass äh ich Deutsch mehr benutze ((lacht)) als

008

STE Ja.

LM2 ich denke · äh soo · das ich muss sagen, aber ich kann · keine ((3s)) äh ·

009

LM2 keine · (ich sagen,) dass äh ich habe · NUR äh wegnen diesem · Heft ·

010

STE Ja.

LM2 gemacht, aber · es war SEHR gut, so ich · könnte das (gesehen), dass

011

STE Hmhm. Hmhm.

LM2 ich Deutsch mehr benutze, dass ich äh es sehr HÄUFIG benutze, jeden

012

STE Okay.

LM2 Tag und dass äh ich ein · Termin oder so äh in Deutsch führen kann ··

013

STE · Okay.

LM2 soo...

Für LM4 bedeutete die Arbeit mit dem „Riskier was!“-Heft ebenfalls die Möglichkeit, sich der Häufigkeit seiner Deutschverwendung bewusst zu werden. Zudem habe er erkannt, dass Situationen, die früher ein Risiko darstellten, mittlerweile normal für ihn geworden sind.

110

STE Ja.

LM4 Deutschkenntnisse beeinflusst, (sondern) diese Heft hat mir · geholfen, zu verstehen ·

111

STE Ja.

LM4 wie oft ich Deutsch verwende · und ahh wie oft äh, ah ich befinde mich

112

STE Hmhm. Ja.

LM4 in · Situationen, die früher Risikos waren, aber jetzt sie sind schon · etwas ·

113

STE Hmhm. Okay.

LM4 Normales · für meinen · Alltag, · j/ jaa · ich würde da sagen, dass · einfach

114

STE Hmhm.

LM4 ich habe verstanden, wieviel Deutsch · ich · verwende · · täglich · uund · oder

115

STE Ja.

LM4 wöchentlich, · soo ja. · Und · ja, · ich habe ··· ich weiß · (nicht), ··· ich muss ·

Zudem beschrieb er, dass die sprachlichen Risiken ihm geholfen haben, zu verstehen, wo seine Stärken im Bereich seiner Deutschverwendung bzw. seiner Deutschkenntnisse sind.

145

STE Ja.

LM4 verteilen · und sschauen, · soo · ja mit dem Risikos, ich glaube, dass ich kann

146

STE Hmhm.

LM4 verstehen, wo meinee stärken Seiten sind · und · ich kann · nachschauen,

Zusammengefasst dürfte die Linguistic Risk-Taking Initiative bei manchen Lernenden dazu beigetragen haben, sich mit ihrem Deutschlernen auseinanderzusetzen und sich ihrer Deutschkenntnisse sowie ihrer Deutschverwendung bewusst zu werden und darüber zu reflektieren.

### **Kategorie B5: Inspiration**

Eine weitere Kategorie, die in Bezug auf die Bedeutung der Linguistic Risk-Taking Initiative für das Sprachenlernen der Deutschlernenden aufgestellt wurde, ist jene der Inspiration. So führte LM1 im Expert\*inneninterview etwa aus, dass er aus dem Heft Ideen gewinnen konnte.

177

STE odeer...

LM1 Ähm ((2s)) nein. Ich würde nicht sagen, es hät/ ·· ja, es war

178

STE Hmhm. Ja.

LM1 nur für mich wirklich ein reflektivee und ein paar Ideen ·· ahm · ja.

Und auch LM4 beschrieb das Heft als eine Ressource, in der er nachschauen kann, wie sich gewisse Bereiche seiner Deutschkenntnisse noch verbessern lassen.

146

STE Hmhm.

LM4 verstehen, wo meinee stärken Seiten sind · und · ich kann · nachschauen,

147

STE Hmhm. Hmhm.

LM4 was kann ich · aah machen, · dass meinee · andere · Sachen verbessert werden ·

Zudem könne man durch die Verwendung des „Riskier was!“-Hefts Ideen gewinnen, wenn man etwas Neues ausprobieren möchte oder schlicht noch keine Pläne für den Tag hat.

208

STE Hmhm.

LM4 (halt si/) sind nicht so neu, aber sie sind einfach zusammen, so · du kannst · leicht ·

209

STE Ja.

LM4 finden · etwas · Neues zu versuchen wenn du · keine Idee hast, was mache

210

STE Hmhm.

LM4 ich heute, · du kannst eigentlich (in Kino) gehen oder in (Spark) spa/

211

STE Ja. Ja. Hmhm. ·· Okay.

LM4 spazieren gehen (oder)... (Ja.)

Es lässt sich festhalten, dass von manchen Deutschlernenden die Arbeit mit dem „Riskier was!“-Heft als Quelle für Ideen zur Deutschverwendung bzw. Verbesserung ihrer Deutschkenntnisse diente.

### **Kategorie B6: Neue Situationen Deutschverwendung**

Diese Kategorie dreht sich darum, inwiefern die Deutschlernenden durch die Arbeit mit dem „Riskier was!“-Heft neue Möglichkeiten oder Situationen kennengelernt haben, in denen sie Deutsch verwenden können. Manche Deutschlernende führten diesbezüglich aus, dass die im Heft angeführten Risiken nichts Neues für sie waren. So erklärte LM4, dass die Risiken an sich nicht sonderlich neu, sondern eher eine Erinnerung für ihn waren.

195

STE Hmhm. Ja. Hmhm, okay. ·· Und ahm · welche  
LM4 sie zu · veränder/ VERÄNDERN, ja.

196

STE neuen Möglichkeiten hast du da kennengelernt durch die Arbeit mit dem

197

STE Heft, in denen du irgendwie Deutsch üben kannst oder eben Deutsch

198

STE verwenden kannst?

LM4 Hmm ·· diie, ·· diie, · die Sachen, · die dort waren, ·

199

STE Hmhm. Hmhm.  
LM4 waren · nicht so neu, neu, aber · sie waren eine Erinnerung, was ich machen

200

LM4 könnte, zum Beispiel [Lehrperson] hat zu mir gesagt: „Ja, warum machst

Ähnlich verhält es sich bei LM1, der auf Nachfrage bestätigte, die im Heft angeführten Situationen bereits gekannt zu haben.

284

STE Hmhm. · Hmhm. ((3s)) Also du  
LM1 nicht mehr dieses Teil · geholfen. Aahm...

285

STE kanntest die Situationen eigentlich schon. Ja.  
LM1 Ja. D/ d/ d/ ((aa)) ·· ((aa)) ähm

Bei LM2 hingegen dürfte die Arbeit mit dem „Riskier was!“-Heft ein Nachdenken bezüglich (und vielleicht auch ein Ausprobieren) neuer Situationen angeregt haben, in denen er Deutsch verwenden könnte. So habe er überlegt, Podcast-Beiträge oder Radio zu hören bzw. sich etwas auf Youtube anzusehen – auch wenn das schlussendlich nicht der richtige Weg für ihn gewesen sei und er es bevorzugte, etwa Zeitungen zu lesen.

125

STE Okay. ·· Uund ahm ·· welche neuen Möglichkeiten hast du kennengelernt ·  
LM2 ((ea))

126

STE durch die Arbeit mit dem Heft, in denen du irgendwie Deutsch verwenden  
LM2 Ääh...

127

STE kannst oder üben kannst?  
LM2 ((aa)) ·· Ich habe ·· oft über Radio und äh ·

128

STE Hmhm. Okay.  
LM2 Youtube gedacht, aber ich finde Radio nicht so angenehm · und/ aber

129

STE Hmhm.  
LM2 ich, .. ich äh lese Nachrichten · in Deutsch, · das fi/ das finde ich ..

130

STE Okay.  
LM2 einfach oder ((schmunzelt)) äh .. ja, · a/ es ist viel einfacher, · wenn

131

STE Ja. Ja.  
LM2 ich das äh mehr üben/ übe, ((lacht)) äh ((2s)) aber äh Podcast oder

132

STE (Hmhm.)  
LM2 Youtube finde ich · äh .. finde ich vielleicht ... nicht gm/ nicht ääh .. diie

133

STE Okay. Okay. Hmhm.  
LM2 richtige Weg für mich (( lacht )) vielleicht, ich habe das äh · (getreibt), aber  
[k] *LM2 spricht schmunzelnd*

134

STE Okay. Hmhm.  
LM2 das · fühlt sich nicht so gut für mich .. einfach. .. Aber ja, i/ aber ich lese ·

135

STE Ja. Okay.  
LM2 Zeitungen öfter. · Ääh, ja. Ich lese Zeitungen öfter, (dass ich sie)... ((3s))

Angesprochen darauf, welche neuen Möglichkeiten zur Deutschverwendung sie durch die Arbeit mit dem „Riskier was!“-Heft kennengelernt habe, beschrieb LW3 hingegen gleich mehrere Situationen. Sie erwähnte ein Telefonat auf Deutsch (Fl. 137) und erzählte, dass sie das Risiko eingegangen sei, ein Buch aus der Universitätsbibliothek zu entleihen (Fl. 145-149). Gleichzeitig erklärte sie, dass sie dadurch nun auch wisse, wie das funktioniert. Das heißt, die Bedeutung des Eingehens dieses Risikos ging über die rein sprachliche Komponente hinaus und dürfte für sie auch von lebensweltlicher Relevanz gewesen sein. Ähnlich verhält es sich mit dem von ihr angesprochenen Verfassen einer Bewerbung, das naturgemäß den Mehrwert hat, in weiterer Folge die Chance auf einen Job zu bekommen (Fl. 138-144).

133

STE Uund aahm .. welche neuen Möglichkeiten hast du kennengelernt, durch

134

STE die Arbeit mit dem Heft, in denen du eben Deutsch sprechen kannst oder

135

STE Deutsch üben kannst? ((lacht))  
LW3 ((5s)) Jetzt fällt mir · nichts ((lacht)) im Kopf, aber...

136

STE Kannst gerne auch ein bisschen schauen, wenn du möchtest.  
LW3 ((5s)) Ja,

137

STE

Hmhm.

LW3 zum Beispiel diese ähm · ein Telefonat auf Deutsch · äh haben oder · ·

138

LW3 hm, ich weiß nicht, ähmm · · ja, äh es war sehr · lustig, ich habe, · ich habe

139

LW3 [Lehrperson] · auf die Hilfe gefragt, ähm um meine (Bewerbungstest) zu

140

STE

Hmhm.

Ja.

LW3 korrigieren, · so es war auch ei/ wie eine Motivation, eine Möglichkeit, · äh

141

STE

Hmhm.

Ja.

LW3 diese, · diese Aufgabe zu erledigen und sonst etwas · · also ein

[k]

*LW3 lachend*

142

STE

Jaja, genau. (( lacht )) Ja.

LW3 Beruf, ((lacht)) eine Arbeit zu bekommen. · · Und äh ja, äh diese Woche

[k]

143

STE

Hmhm.

LW3 hatte ich ein · Vorstellungsgespräch · · und das war die erste · Lebenslauf

144

STE

Ah!

Okay.

Ja! Okay, super! · · ·

LW3 das ich habe · so · gemacht · mit, mit, · · mit · diese Hilfe. ((lacht))

145

STE Sonst noch irgendwas? Also, · fällt dir sonst noch irgendwas ein?

LW3

Ähmm

((9s)) hm ich

146

LW3 habe auch ähm · meine · Bibliothek/ also, mein Universitätsausweis

147

STE

Okay. Ja.

Hmhm.

LW3 benutzt, · · ich habe/ · ich, ich war · · ääh zu Bibliothek · (zu)

148

LW3 Universitätsbibliothek · äh gegangen um zu ein Buch äh dort äh · · äh ·

149

STE

Ah, okay!

Hmhm.

LW3 mitgenommen. Und jetzt weiß ich wie fu/ wie das funktioniert.

Das „Riskier was!“-Heft dürfte demnach zwar nicht für alle Lernenden einen neuen Input geboten haben, was Situationen anbelangt, in denen man Deutsch verwenden kann. Jedoch dürfte das Heft zumindest das Potenzial haben, als Erinnerung daran zu fungieren und dahingehend für Denkanstöße zu sorgen. Gleichzeitig zeigt sich, dass die Relevanz der Arbeit mit dem „Riskier was!“-Heft auch über die rein sprachliche Ebene hinausgehen kann, wenn es

Lernende dazu motiviert, neue Erfahrungen zu sammeln, die für sie auch von lebensweltlicher Relevanz sind.

### Zusammenfassung der Ergebnisse

In Hinblick auf die erste Forschungsfrage („Wie schätzen Deutschlernende, die einen VWU-Deutschkurs besuchen, ihre Nutzung des „Riskier was!“-Hefts ein?“) wurden fünf Kategorien, nämlich „Verwendung“, „Zeitlicher Schwerpunkt“, „Situation“, „Motivation“ und „Risikokategorie“, gebildet. Zur ersten Kategorie (A1), also bezüglich der Verwendung des „Riskier was!“-Hefts, lässt sich sagen, dass drei der vier befragten Deutschlernenden diese als reflexiv beschreiben; das heißt, dass erst im Nachhinein jene Risiken angekreuzt wurden, die zuvor eingegangen worden sind. Lediglich die Lernende LW3 dürfte das Heft proaktiv genutzt haben, was bedeutet, dass sie vorsätzlich Risiken aus dem Heft ausgewählt haben und diese dann eingegangen sein dürfte. In der Häufigkeit der Verwendung des „Riskier was!“-Hefts zeigen sich ebenfalls Unterschiede. Zwei Lernende gaben an, das Heft wöchentlich verwendet zu haben, der Lernende LM4 habe es in den ersten Wochen der Initiative alle drei bis vier Tage verwendet. LW3 wiederum erklärte, gewisse Aktivitäten nicht nur dreimal – also so oft, wie man die meisten Risiken im Heft ankreuzen kann – sondern täglich gemacht zu haben, sodass diese für sie zur Routine wurden.

Auch der Ort der Verwendung des „Riskier was!“-Hefts kam in zwei Expert\*inneninterviews zur Sprache: LM4 berichtete davon, das Heft stets dabei gehabt und beispielsweise in öffentlichen Verkehrsmitteln durchgesehen zu haben; LM1 hingegen erklärte, das Heft an seinem Arbeitstisch verwendet zu haben, da er unterwegs keinen Stift dabei hat. Zudem brachte er vor, dass das Heft für ihn auch dazu diene, um Ideen für Aktivitäten zu gewinnen, in denen er Deutsch verwenden könnte.

In Bezug auf die Kategorie „Zeitlicher Schwerpunkt“ (A2) lässt sich festhalten, dass bei drei der vier befragten Deutschlernenden ein Schwerpunkt zu Beginn der Initiative genannt wurde. Zwei davon gaben konkret an, in den ersten Wochen die meisten Risiken eingegangen zu sein bzw. angekreuzt zu haben; LW3 hingegen ging weniger darauf ein, in welchem Zeitraum sie die meisten Risiken angekreuzt hat, sondern erklärte, dass sie sich zu Beginn der Initiative stärker des Eingehens der Risiken bzw. der Aktivitäten als Risiken bewusst war. LM1 konnte an dieser Stelle nicht sagen, in welcher Phase der Initiative er durchschnittlich die meisten Risiken eingegangen sei.

In allen drei Textausschnitten, die der Kategorie „Situation“ (A3) zugeordnet wurden, wurden Aktivitäten mit befreundeten Personen thematisiert. Das deutet darauf hin, dass manche

Deutschlernende – in unterschiedlicher Intensität – auch befreundete Personen in ihre Risk-Taking-Aktivitäten einbeziehen. Weiters wurden Freizeitaktivitäten angesprochen. Von manchen Lernenden wurde zudem erwähnt, dass das Risk-Taking auch zuhause erfolgte oder bei Aktivitäten, die alleine erledigt werden.

Die Faktoren, die die Lernenden ihren eigenen Angaben zufolge zur Verwendung des „Riskier was!“-Hefts motiviert haben (Kategorie A4: Motivation), scheinen durchaus individuell zu sein. Dahingehend wurden etwa die Optik des Hefts, dessen Form mit den aufgelisteten Risiken, dessen Benutzer\*innenfreundlichkeit sowie die Idee dahinter genannt. Weiters wurde angeführt, dass das „Riskier was!“-Heft eine Möglichkeit zur Reflexion der eigenen Deutschverwendung bietet sowie Ideen liefert, wie sich das eigene Deutsch noch verbessern lässt. Darüber hinaus wurde auch die Auseinandersetzung mit der Linguistic Risk-Taking Initiative im Unterricht als ein Aspekt dargestellt, der zur Motivation beiträgt.

Von einem Lernenden wurde auch die Risikokategorie (Kategorie A5) thematisiert, die er beim Ankreuzen der Risiken zumeist auswählte. Dabei führte er aus, dass es sich meistens um ein niedriges Risiko und nur selten um ein mittleres Risiko gehandelt hat; ein hohes Risiko habe er nie angekreuzt. Als Grund für das häufige Ankreuzen der niedrigen Risikokategorie gibt er an, dass er viele der Aktivitäten, die im Heft als sprachliche Risiken aufgelistet sind, schon vor der Initiative des Öfteren gemacht habe.

In Bezug zur zweiten Forschungsfrage wurden die sechs Kategorien „Einfluss auf Deutschkenntnisse“, „Einfluss auf Deutschverwendung“, „Einfluss auf Selbstsicherheit“, „Reflexion“, „Inspiration“ und „Neue Situationen Deutschverwendung“ identifiziert. Im Hinblick auf den Einfluss der Arbeit mit dem „Riskier was!“-Heft auf die Deutschkenntnisse der Lernenden (Kategorie B1) lässt sich festhalten, dass zwei der vier befragten Deutschlernenden diese als nicht sehr stark einschätzten; wobei einer davon aber indirekte Auswirkungen erwähnt, ohne die seine Deutschkenntnisse unter Umständen geringer wären. Die Deutschlernende LW3 wiederum maß der Arbeit mit dem „Riskier was!“-Heft eine sehr große Bedeutung bei der Verbesserung ihrer Deutschkenntnisse zu. Der Lernende LM4 konnte den Einfluss der Arbeit mit dem Heft auf seine Deutschkenntnisse hingegen nicht genau einschätzen; es habe zwar eine Veränderung gegeben, doch die sei auch auf den Deutschkurs zurückzuführen. Auch von den Lernenden LM1 und LM2 wurde angegeben, dass es schwierig einzuschätzen sei, inwiefern die Linguistic Risk-Taking Initiative und inwiefern der gleichzeitig stattfindende Kurs sowie auch andere Aspekte zur Verbesserung ihrer Deutschkenntnisse beigetragen haben.

Weiters berichteten alle Lernenden von Situationen, in denen sie sich nach der Arbeit mit dem „Riskier was!“-Heft dazu entschieden haben, Deutsch zu verwenden (Kategorie B2: Einfluss auf Deutschverwendung). So erzählte LW3 etwa davon, mit ihrem Freund Deutsch gesprochen und deutschsprachige Videos angesehen zu haben. LM1 sagte, sein Handy auf Deutsch umgestellt zu haben. LM2 wiederum habe bei einem Termin bei der Bank nicht Englisch, sondern Deutsch gesprochen und auch LM4 erklärte, dass er sich bemühe, Dinge verstärkt auf Deutsch statt auf Englisch zu erklären. Das legt den Schluss nahe, dass die Arbeit mit dem Heft die Lernenden zur häufigeren Deutschverwendung bewegt hat. Allerdings ist anzumerken, dass über einen Einfluss der Arbeit mit dem Heft auf die Deutschverwendung in manchen Interviews nicht durchgehend berichtet wurde. Obwohl LM1 von einer Situation erzählt hatte, in der er sich nach der Arbeit mit dem Heft entschieden hat, Deutsch zu verwenden, verneinte er auf die Frage, ob sich bei seiner Deutschverwendung im Zuge der Initiative etwas geändert hat. Auch LM2 zeigte sich unsicher, ob eine etwaige Veränderung bei seiner Deutschverwendung durch die Arbeit mit dem Heft oder durch den Kurs beeinflusst wurde.

Weiters erklärten zwei Deutschlernende, dass sich die Arbeit mit dem „Riskier was!“-Heft positiv auf ihre Selbstsicherheit beim Deutschverwenden ausgewirkt hat (Kategorie B3).

Weiters dürfte die Linguistic Risk-Taking Initiative bei manchen Lernenden dazu beigetragen haben, sich mit ihrem Deutschlernen auseinanderzusetzen (Kategorie B4: Reflexion). So wurde von drei Lernenden thematisiert, dass die Arbeit mit dem „Riskier was!“-Heft dazu beigetragen hat, dass sie sich ihrer Deutschkenntnisse und ihrer Deutschverwendung bewusst wurden und darüber reflektierten. So konnten sie beispielsweise erkennen, was sie bereits können, wo ihre Stärken liegen oder wie oft sie Deutsch verwenden.

Eine weitere Kategorie (B5) trug den Namen „Inspiration“. Dabei beschrieben zwei Lernende, dass sie aus der Arbeit mit dem „Riskier was!“-Heft Ideen zur Deutschverwendung bzw. zur Verbesserung ihrer Deutschkenntnisse gewinnen konnten.

In der Kategorie „Neue Situationen Deutschverwendung“ (B6) geht es darum, inwiefern die Lernenden durch die Arbeit mit dem Heft neue Situationen oder Möglichkeiten kennengelernt haben, in denen sie Deutsch verwenden können. Dabei gaben zwei Lernende an, dass die im Heft angeführten Risiken nicht sonderlich neu für sie waren. Beim Lernenden LM2 dürfte die Arbeit mit dem „Riskier was!“-Heft hingegen ein Nachdenken bezüglich (und eventuell auch ein Ausprobieren) neuer Situationen initiiert haben, in denen er Deutsch verwenden könnte. LW3 wiederum zählte gleich mehrere Situationen auf und es zeigte sich, dass manche davon für sie nicht nur in sprachlicher, sondern auch in lebensweltlicher Hinsicht

von Relevanz gewesen sein dürften. Das demonstriert, dass die Relevanz der Arbeit mit dem „Riskier was!“-Heft auch über die rein sprachliche Ebene hinausgehen kann, wenn es die Lernenden dazu anregt, neue Erfahrungen zu sammeln, die für sie auch von lebensweltlicher Bedeutung sind.

### **8.1.3 Triangulation**

Wie bereits im Kapitel zum Forschungsdesign thematisiert, wurde für die vorliegende Arbeit ein Mixed-Methods-Design gewählt. Dementsprechend werden in weiterer Folge die quantitativen Daten des Deutschlernenden-Datensets, die im Zuge der Fragebogen-Befragung gewonnen wurden, sowie die qualitativen Daten des Deutschlernenden-Datensets, die mithilfe von Expert\*inneninterviews erhoben wurden, mit dem Ziel der Triangulation zusammengebracht. Dadurch wird eine Erkenntniserweiterung in Hinblick auf den Forschungsgegenstand angestrebt (vgl. Flick, 2011). In Entsprechung der ersten beiden Forschungsfragen wird im Weiteren die Triangulation der qualitativen und quantitativen Ergebnisse bezüglich der eingeschätzten Nutzung des „Riskier was!“-Hefts dargelegt. Danach werden die qualitativen und quantitativen Ergebnisse dahingehend zusammengeführt, wie die Deutschlernenden die Bedeutung der Linguistic Risk-Taking Initiative für ihr Sprachenlernen einschätzen.

#### *Die eingeschätzte Nutzung des Hefts*

Zur Beantwortung der ersten Forschungsfrage – und somit in Hinblick auf die eingeschätzte Nutzung des „Riskier was!“-Hefts vonseiten der Deutschlernenden – ergeben sich aus den Ergebnissen der Fragebogen-Befragung und der Expert\*inneninterviews mehrere Aspekte.

In Hinblick auf die Häufigkeit, mit der die Deutschlernenden ihre Risk-Taking-Aktivität beschrieben, geht aus den Daten der Fragebogen-Befragung hervor, dass der Großteil der Lernenden mindestens einmal pro Woche Risiken aus dem „Riskier was!“-Heft eingegangen sein dürfte. So gab knapp die Hälfte der Lernenden an, durchschnittlich ein- bis dreimal pro Woche Risiken eingegangen zu sein; rund ein Fünftel der Befragten behauptete, sich vier- bis sechsmal in der Woche oder gar mehrmals täglich mit sprachlichen Risiken konfrontiert zu haben. Ein so intensives Risk-Taking-Verhalten schilderte auch eine Lernende im Interview. Sie berichtete, dass sie manche Risiken nicht nur dreimal, sondern täglich eingegangen sei, wodurch diese für sie nahezu zur Routine wurden. In der Fragebogen-Befragung gab aber auch

ein Drittel der Lernenden an, seltener als einmal in der Woche Risiken aus dem „Riskier was!“-Heft eingegangen zu sein.

Aus den Ergebnissen der Expert\*inneninterviews geht weniger die Häufigkeit des Risikeneingehens hervor; darin wird vielmehr auf die Häufigkeit der Verwendung des Hefts Bezug genommen. Dabei wurde sowohl von einer wöchentlichen Nutzung als auch von einer Verwendung alle drei bis vier Tage berichtet.

Im Fragebogen wurde auch nach einem zeitlichen Schwerpunkt der Risk-Taking-Aktivität während der acht Wochen dauernden Linguistic Risk-Taking Initiative gefragt. Knapp die Hälfte der Lernenden gab dabei an, in den ersten vier Wochen der Initiative mehr Risiken eingegangen zu sein als in den letzten vier Wochen; knapp ein Drittel meinte, durchgehend etwa gleich viele Risiken eingegangen zu sein. Eine ähnliche Tendenz geht auch aus den Expert\*inneninterviews hervor. So konnte von drei der vier befragten Lernenden ein zeitlicher Schwerpunkt zu Beginn der Initiative identifiziert werden. Dabei wurde sowohl davon berichtet, in den ersten Wochen die meisten Risiken im Heft angekreuzt zu haben als auch davon, sich am Anfang der Initiative stärker des Eingehens der Risiken bzw. der Aktivitäten als Risiken bewusst gewesen zu sein.

Während in der Fragebogen-Befragung hinsichtlich der eingeschätzten Nutzung des Hefts auf die Häufigkeit der Risk-Taking-Aktivitäten sowie einen dahingehenden zeitlichen Schwerpunkt eingegangen wurde, konnten anhand der Expert\*inneninterviews – zusätzlich zu den bereits ausgeführten Punkten – noch weitere relevante Aspekte ermittelt werden.

So ging aus den Expert\*inneninterviews bezüglich der Verwendung des Hefts hervor, dass der Großteil der befragten Lernenden die eigene Nutzung des „Riskier was!“-Hefts als reflexiv beschreibt; nur bei einer Lernenden ist von einer proaktiven Nutzung des Hefts auszugehen. In zwei Interviews wurde zudem von Orten berichtet, an denen das „Riskier was!“-Heft verwendet wurde.

Bezüglich der Situationen, in denen die Lernenden in den Expert\*inneninterviews angaben, tendenziell die meisten Risiken eingegangen zu sein, wurden Freizeitaktivitäten sowie Aktivitäten mit befreundeten Personen angesprochen. Das legt nahe, dass manche Lernende auch Freund\*innen in ihr Risk-Taking einbeziehen. Zudem wurde berichtet, dass Risk-Taking-Aktivitäten auch zuhause erfolgten oder in Situationen, in denen alleine etwas erledigt wurde.

Recht individuell stellten sich die Faktoren dar, die den Lernenden zufolge zu ihrer Motivation beitrugen, das „Riskier was!“-Heft zu verwenden. Dabei wurden die Form des Hefts mit den aufgelisteten Risiken, dessen Optik, dessen Benutzer\*innenfreundlichkeit sowie die Idee dahinter genannt. Weiters wurde erwähnt, dass das Heft Ideen zur Verbesserung des

eigenen Deutsch bietet sowie zur Reflexion über die eigene Deutschverwendung anregt. Auch die Auseinandersetzung mit der Linguistic Risk-Taking Initiative im Unterricht wurde als motivierender Faktor beschrieben.

In Bezug auf die Nutzung des Hefts kam ein Lernender im Interview auch auf die Risikokategorien zu sprechen, die er beim Ankreuzen der eingegangenen Risiken auswählte. Meistens habe es sich dabei um ein niedriges und selten um ein mittleres Risiko gehandelt, nie um ein hohes.

### Die eingeschätzte Bedeutung der Linguistic Risk-Taking Initiative für das Sprachenlernen

In Hinblick darauf, wie von den Deutschlernenden die Bedeutung der Linguistic Risk-Taking Initiative für ihr Sprachenlernen eingeschätzt wird, wurden sowohl in der Fragebogenbefragung als auch in den Expert\*inneninterviews diverse Aspekte thematisiert.

Einer davon war der Einfluss der Linguistic Risk-Taking Initiative auf die Deutschkenntnisse der Lernenden. Im Fragebogen stimmte die Hälfte der Lernenden der Aussage zu, dass sich die Verwendung des „Riskier was!“-Hefts positiv auf ihre Deutschkenntnisse ausgewirkt habe. Über ein Drittel äußerte sich diesbezüglich neutral, drei von insgesamt 24 befragten Deutschlernenden stimmten nicht zu.

Ein differenzierteres Bild konnte aus den Expert\*inneninterviews gewonnen werden. So ging aus drei der vier Interviews hervor, dass die Lernenden Schwierigkeiten damit hatten, den Einfluss der Arbeit mit dem Heft auf ihre Deutschkenntnisse einzuschätzen. Dies könnte auch die eher hohe Anzahl an neutralen Antworten in der Fragebogen-Befragung erklären. Zudem stellten sich die diesbezüglichen Aussagen vonseiten der Lernenden widersprüchlich dar: Während eine Lernende dem Heft beim Verbessern ihrer Deutschkenntnisse eine große Bedeutung zumaß, gaben zwei Lernende an, den Einfluss der Arbeit mit dem Heft auf ihre Deutschkenntnisse als nicht sehr stark bzw. eher indirekt einzuschätzen. Diese Antworten der Lernenden weisen darauf hin, die durchaus positiven Ergebnisse der Fragebogen-Befragung mit einer gewissen Vorsicht zu rezipieren.

Ein weiterer Aspekt war der Einfluss der Linguistic Risk-Taking Initiative bzw. der Arbeit mit dem „Riskier was!“-Heft auf die Deutschverwendung der Lernenden. In der Fragebogen-Befragung stimmte mehr als die Hälfte der Deutschlernenden der Aussage zu, dass sie nach der Arbeit mit dem Heft außerhalb des Klassenzimmers öfter Deutsch sprechen. Darüber hinaus äußerten zwei Drittel ihre Zustimmung, dass sie, nachdem sie mit dem Heft gearbeitet haben, Lust haben, Deutsch öfter zu verwenden. Und auch mehr als die Hälfte stimmten bei der

Aussage zu, dass nach der Arbeit mit dem Heft ihre Motivation, Deutsch zu sprechen, gestiegen ist.

Dass es dahingehend einen positiven Einfluss gegeben hat (dass das Heft also die Lernenden dazu angeregt hat, Deutsch öfter zu verwenden), lässt sich auch anhand der Interview-Ergebnisse annehmen. Es berichteten nämlich alle vier Deutschlernenden von Situationen, in denen sie sich nach der Arbeit mit dem „Riskier was!“-Heft dazu entschieden haben, Deutsch zu verwenden. Die dahingehend angeführten Situationen sind sehr unterschiedlich; das deutet darauf hin, dass die Arbeit mit dem Heft an individuelle Kontexte angepasst wurde. Allerdings wurde in manchen Interviews nicht durchgehend von einem Einfluss der Arbeit mit dem Heft auf die Deutschverwendung berichtet; dabei spielten unter anderem die oben genannten Unsicherheiten eine Rolle.

Ein weiterer Punkt war der Einfluss der Arbeit mit dem „Riskier was!“-Heft auf die Selbstsicherheit der Lernenden beim Deutschverwenden. In den Expert\*inneninterviews erklärten diesbezüglich zwei Deutschlernende, dass sich die Arbeit mit dem Heft positiv ausgewirkt habe. Auch die Ergebnisse der Fragebogen-Befragung legen eine tendenziell positive Auswirkung der Arbeit mit dem Heft auf die Selbstsicherheit vieler Lernender in Situationen des Deutschverwendens nahe. So stimmte die Hälfte der Lernenden der Aussage zu, dass sich ihr Selbstbewusstsein beim Verwenden des Deutschen nach der Arbeit mit dem „Riskier was!“-Heft gesteigert habe (wobei anzumerken ist, dass eine vergleichsweise hohe Zahl an Lernenden – knapp die andere Hälfte – an dieser Stelle die neutrale Antwortmöglichkeit wählte). Die Hälfte der Lernenden äußerte zudem ihre Zustimmung, dass ihr das Eingehen sprachlicher Risiken auf Deutsch nach der Arbeit mit dem Heft leichter fiel. Weiters stimmten mehr als die Hälfte der Lernenden der Aussage zu, dass es ihnen nach der Arbeit mit dem Heft leichter falle, mit Personen, die sie gut kennen, Deutsch zu sprechen. Nur bei der Aussage „Nachdem ich mit dem ‚Riskier was!‘-Heft gearbeitet habe, fällt es mir leichter, mit fremden Personen Deutsch zu sprechen.“ war die Zustimmung der Lernenden etwas verhalten; wengleich tendenziell mehr Lernende der Aussage zustimmten als nicht zustimmten (ein Großteil der Lernenden wählte dabei nämlich den mittleren Skalenpunkt).

Ein weiterer Aspekt war, inwiefern die Deutschlernenden durch die Arbeit mit dem „Riskier was!“-Heft neue Situationen oder Möglichkeiten kennengelernt haben, in denen sie Deutsch verwenden können. In der Fragebogen-Befragung stimmten zwei Drittel der befragten Deutschlernenden der Aussage zu, durch das „Riskier was!“-Heft neue Möglichkeiten entdeckt zu haben, wie sie Deutsch üben können. In den Expert\*inneninterviews stellten sich die diesbezüglichen Aussagen differenzierter dar: In einem Interview werden mehrere solche

Situationen angesprochen, wobei manche davon nicht nur in sprachlicher, sondern auch in lebensweltlicher Hinsicht von Relevanz gewesen sein dürften. Zudem wird davon berichtet, dass die Arbeit mit dem Heft ein Nachdenken bezüglich (und eventuell auch ein Ausprobieren) neuer Situationen angeregt hat, in denen Deutsch verwendet werden kann. Zwei Lernende berichteten allerdings, dass die im Heft angeführten Risiken nicht wirklich neu für sie waren. Jedoch waren es dieselben zwei Lernenden, die meinten, dass das Heft ihnen Ideen zur Deutschverwendung bzw. zur Verbesserung ihrer Deutschkenntnisse geboten habe. Das deutet darauf hin, dass die Lernenden unabhängig davon, ob die im Heft angeführten Möglichkeiten zur Deutschverwendung für sie neu oder lediglich eine Erinnerung sind, dennoch davon profitieren können.

Darüber hinaus dürfte die Linguistic Risk-Taking Initiative bei manchen Lernenden die Reflexion angeregt und dazu beigetragen haben, sich mit ihrem Deutschlernen auseinanderzusetzen. So wurde in den Expert\*inneninterviews von drei Lernenden thematisiert, dass die Arbeit mit dem Heft einen Beitrag dazu leistete, dass sie über ihre Deutschkenntnisse und ihre Deutschverwendung reflektieren und sich derer bewusst wurden.

Im Fragebogen wurde zudem auf den Spaßfaktor der Initiative Bezug genommen: Der Aussage, dass ihnen die Verwendung des „Riskier was!“-Hefts Spaß gemacht hat, stimmten über die Hälfte der Deutschlernenden zu. Dieser Aspekt wurde in den transkribierten Passagen der Expert\*inneninterviews nicht explizit angesprochen, doch wie bereits ausgeführt wurde, dürften die Lernenden ihr Risk-Taking-Verhalten recht individuell gestaltet und somit nach ihren eigenen Bedürfnissen und Vorlieben ausgerichtet haben.

Wie hier deutlich wird, kommt es zu einer Erweiterung der Erkenntnisse, wenn man die Ergebnisse der Fragebogen-Befragung und der Expert\*inneninterviews zueinander bringt. So bietet sich einerseits ein differenzierteres Bild hinsichtlich mancher Aspekte (wie beispielsweise, dass die Lernenden Schwierigkeiten haben, den Einfluss der Arbeit mit dem Heft einzuschätzen), andererseits wird dadurch auch auf mehrere Bereiche Bezug genommen, als es bei der alleinigen Verwendung der qualitativen bzw. quantitativen Daten möglich gewesen wäre.

## **8.2 Ergebnisse des Lehrpersonen-Datensets**

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse präsentiert, die mithilfe der Auswertungsmethode der qualitativen Inhaltsanalyse aus den Expert\*inneninterviews mit den Lehrpersonen hinsichtlich der dritten Forschungsfrage gewonnen werden konnten. Konkret wird darauf

eingegangen, welche Vorschläge die Lehrpersonen zur Verbesserung der Linguistic Risk-Taking Initiative bzw. des „Riskier was!“-Hefts vorbrachten.

### 8.2.1 Ergebnisse Expert\*inneninterviews

In weiterer Folge wird auf jene vier Kategorien eingegangen, die mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse in den Expert\*inneninterviews mit den Lehrpersonen im Hinblick auf die dritte Forschungsfrage identifiziert werden konnten. Zu jeder Kategorie wird dabei mindestens ein Transkriptausschnitt als Beispiel diskutiert. Da manche Kategorien nur in einem der beiden Interviews vorkommen, findet sich manchmal auch nur ein Beispiel im Text. Zudem stellen die angeführten Transkriptausschnitte oft nur eine Auswahl jener Textpassagen dar, die mit der jeweiligen Kategorie versehen wurden. Es werden aber bei den Ausführungen zu den Kategorien stets Textausschnitte all jener Interviews angeführt, in denen die entsprechende Kategorie zumindest einmal identifiziert werden konnte.

#### Kategorie C1: Anpassung an die Deutschlernenden

Aus den zwei Expert\*inneninterviews geht hervor, dass beide Lehrpersonen eine Anpassung der Linguistic Risk-Taking Initiative bzw. des „Riskier was!“-Hefts an die Deutschlernenden vorschlugen.

Ein spezifischer Aspekt, der dahingehend von beiden Lehrpersonen vorgebracht wird, ist die Implementierung der Linguistic Risk-Taking Initiative in einer niedrigeren Kursstufe<sup>37</sup>. LPW begründete ihren diesbezüglichen Vorschlag damit, dass sie den Eindruck hatte, dass sich die Lernenden in ihrem Kurs mit der Initiative unterfordert gefühlt haben.

001

LPW Und · eben mein, mein Vorschlag – und da ist jetzt eben die Antwort –

002

LPW ((ea)) mein Vorschlag oder meine Überlegung wäre dann eben, nachdem

003

STE Hmhm.

LPW ich äh äh äh die beobachtet hab ääh jede Woche und a bissl zugehört

004

LPW hab, ((ea)) dass, dass, dass man vielleicht · probiert, das in einem/ · vielleicht

005

LPW nicht bei reinen Anfängern, aber so beei · [Kurzform niedrigere Kursstufe] oder

<sup>37</sup> Wie bereits unter Punkt 5.4 ausgeführt, wird die konkrete Kursstufe der Lernenden, die mit der Linguistic Risk-Taking Initiative arbeiteten, nicht genannt, um die Anonymität der Kursgruppen und somit der teilnehmenden Personen zu wahren. Um dahingehend keine Rückschlüsse zu erlauben, werden auch die Namen der anderen Kursstufen an dieser Stelle nicht erwähnt.

006

STE Hmhm. Hmhm.  
LPW vielleicht [Kurzform niedrigere Kursstufe], das wären · A/ Anfänger... Wie heißt das,

007

LPW [Kurzform niedrigere Kursstufe] ist ((ea)) · ääh poah, ich hab vergessen wofür

008

STE Aha,  
LPW [Kurzform niedrigere Kursstufe] steht · · äh [Langform niedrigere Kursstufe]

009

STE hmhm. Okay.  
LPW und [Kurzform niedrigere Kursstufe] · äh [Langform niedrigere Kursstufe]

010

LPW sowas. Ahmm · ja. ((ea)) Weil/ Und ich denk mir, das liegt daran,

011

STE Hmhm.  
LPW dass der Fortschritt, den wir, den wir machen, einfach rasant ist. Also

012

STE Hmhm.  
LPW innerhalb kürzester Zeit · lernen wir SO viel · aah und, und die

013

STE Ja.  
LPW entwickeln sich einfach weiter. Und g/ f/ haben sich · so hab ich

014

LPW ein bissl den Eindruck gehabt, ((ea)) bissl ((räuspert sich)) unterfordert gefühlt.

015

STE Okay. Okay.  
LPW · · · Jo.

Zudem schlug LPW vor, dass die Linguistic Risk-Taking Initiative für Personen, die erst seit Kurzem in Österreich leben, interessant wäre. Für sie könne das Heft als Inspiration dienen. Die Deutschlernenden in ihrer Kursgruppe hingegen würden schon seit geraumer Zeit in Österreich leben, wodurch sie viele der Aktivitäten, die im Heft als Risiken angeführt werden, schon zuvor durchgeführt hatten.

021

LPW aahm · d/ könnt ich mir vorstellen, dass es bei NIEDRIGEREN

022

STE Hmhm.  
LPW Niveaus vielleicht · ahm · netter wäre u/ und grundsätzlich

023

STE Hmhm.  
LPW vor allem auch bei Leuten, die · relativ frisch in Österreich sind.

024

LPW Aahm · · die sich vielleicht noch ein bissi orientieren müssen und

025

LPW „Ah ja, das und das kann ich machen“ und so, weil · die Leute, die

026

LPW ICH · habe jetzt in dieser Klasse, ·· ich glaub, k/ · ich hab sie/ ah stimmt,

027

LPW ich hab sie gefragt, also · aah · die sind/ · die meisten sind zwischen ·

028

STE Okay.

LPW [Zeitraum] und [Zeitraum] schon in Österreich. Und sehr viele

029

STE Ja.

LPW Sachen haben sie eigentlich schon gemacht und somit war das für

030

STE Hmhm.

LPW sie jetzt ·· teilweise nicht so lustig. Sagen wir mal so. Und ich denk

031

LPW mir bei Leuten, die eher grad frisch nach Österreich gekommen sind,

032

STE Hmhm.

LPW kann das · wirklich eine super Inspiration sein. Uund ansonsten

In dieselbe Richtung ging LPM, der ebenfalls vorschlug, die Initiative schon eine Kursstufe unterhalb zu verwenden, da die Lernenden dort mehr der angeführten Risiken auch tatsächlich als solche empfinden würden. Er begründete dies damit, dass manche Risiken für die Deutschlernenden in seiner Kursstufe zu leicht gewesen wären und sich die Lernenden eher ernst genommen fühlen würden, wenn auch für Außenstehende klar wäre, was sie als Risiken empfinden und was nicht.

001

LPM Vielleicht wenn ääh/ · vielleicht kann man/ kann ich das noch

002

LPM dazusagen, ((ea)) es wäre v/ ääh ·· b/ besser wäre es eine Stufe

003

STE Hmhm.

LPM unterhalb schon, weil mehrere der Risiken als Risiken noch empfunden

004

STE Hmhm. Ja.

LPM worden wären. Manches/ Manches war einfach zu leicht.

005

LPM Und das war kein Problem für irgendwen in meiner · Gruppe, weil sie

006

STE Hmhm.

LPM habens halt dann einfach ned gmacht, ((ea)) · aber, aber sie fühlen/

007

STE	Hmmhm.
LPM würden sich, glaub ich, ernster genommen fühlen, · wären	
008	
LPM die leichten/ wär/ wären SEHR leichte Dinge · äh sozusagen, wäre, ·	
009	
STE	Hmhm.
LPM wäre für SIE klar, dass auch für ·· uns Außenstehende klar ist, dass, ·	
010	
STE	Okay, hmhm.
LPM dass das für sie kein Risiko ist. Äh, (das ist da so ein)/	
011	
STE	Hmhm. Hmhm.
LPM eine, eine Frage der Eitelkeit. (( )) Äh · u/ und sie haben	

Weiters führte LPM aus, dass die Risiken im „Riskier was!“-Heft für Lernende einer niedrigeren Stufe nicht adaptiert werden müssten (Fl. 057-059). Zudem sieht er einen Vorteil im Linguistic Risk-Taking für Personen, die noch nicht so lange Deutsch lernen, da sie sich durch das Eingehen der Risiken persönlich weiterentwickeln (Fl. 059-067) und insbesondere wenn etwas nicht klappt „gestärkt aus der Situation hervorgehen“ können (Fl. 067-069). Zudem schätzte LPM, dass sich zwar nicht das Deutsch an sich, aber dafür das Deutschlernen von Personen mit geringeren Deutschkenntnissen durch die Arbeit mit der Linguistic Risk-Taking Initiative stärker verbessere als bei Lernenden – wie in seiner Kursgruppe – die schon recht fortgeschritten sind (Fl. 075-080).

Darüber hinaus sprach auch LPM davon, dass sich eher Lernende, die erst seit Kurzem in Österreich sind, mit den Risiken auseinandersetzen („ins kalte Wasser und dann schwimmen“) sollten, anstatt zuerst alles im Rahmen des Unterrichts („Trockentraining“) zu lernen (Fl. 069-075).

055	
STE Jaja. Hmhm.	
LPM (diese) ((ea)) aah ·· uund ··· würde jetzt eine Gruppe, die wweniger	
056	
LPM lang erst Deutsch lernt · diese äääh/ mit diesen Risiken konfrontiert	
057	
STE	Hmhm.
LPM werden, dann hätten sie vielleicht noch mehr davon, erstens · äh	
058	
LPM es müsste goar ned viel leichter sein, sie müssten eig/ äääh (is/) ihr	
059	
STE	Hmhm.
LPM Risiko wäre einfach nur höher und da/ man könnte aber	

060

LPM vielleicht auch mit einem · geringeren · Deutsch schon · sehr viel

061

STE Hmhm. Okay.

LPM davon · rudimentär · bewältigen · · und vor allem merken, dass man

062

STE Hmhm.

LPM nicht stirbt, wenn mans nicht bewältigt. Was ja · ääh vom

063

STE Hmhm.

LPM Risiko beim Bungeespringen äh u/ unterschiedlich ist, nicht?/

064

LPM unterscheidet und, · und dann auch in weiterer Folge die Freude

065

STE Ja.

LPM daran, · die Sprache zu lernen, das, das Risiko ist ja in Wirklichkeit

066

STE Hmhm.

LPM ((ea)) ääh · ein Risiko, das einen s/ sozial nur wachsen · lassen

067

STE Hmhm.

LPM kann, oder charaktermäßig. ((ea)) Und · · im, im günstigeren

068

STE Hmhm.

LPM Fall sogar hauts an auf, · weil dann wird man gestärkt aus der

069

STE Hmhm.

LPM Situation hervorgehen, nicht? Und · da würd ich mir denken, dass

070

STE Hmhm.

LPM jemand, der KURZ erst da ist, DER sollte vielleicht mehr · ins

071

STE Hmhm.

LPM kalte Wasser · und dann · schwimmen, · statt jetzt/ statt einmal

072

LPM alles · auf Nummer sicher und im Trockentraining [Zahlwort] Jahre

073

STE Jaja.

LPM lang lernen und dann im [Zahlwort] Semester ääh noch grad bei den

074

LPM schwierigsten Sachen das Gefühl haben, dass es (wirklich) ein

075

STE Hmhm.

LPM Risiko ist. ((ea)) Also · die/ der, der, der LERN/ · – w/ wie, wie kann man

076

LPM das sagen – nicht/ · (n/ ja) das Deutsch wird sicher weniger besser bei

077

STE Ja. Hmhm.

LPM jemand, der ein Anfänger ist, aber die/ das DeutschLERNEN in Zukunft

078

STE Hmhm.

LPM würde sich (bei/) von so jemanden, · · glaub ich, stärker verbessern,

079

STE Okay. Ja.

LPM als bei so einer fortgeschrittenen Gruppe, die schon · SEHR

080

STE Hmhm Okay.

LPM wenig nur mehr · theoretisch zu lernen hat. Ja.

Hinsichtlich der Anpassung der Linguistic Risk-Taking Initiative an die Deutschlernenden schlug LPW zudem eine Gestaltung je nach Deutschniveau vor.

096

STE Ja.

LPW und das · brauch ich gar nicht machen.“ Und dann war für

097

LPW mich klar, okay, · dann · müsste man vielleicht das ein bisschen

098

STE Hmhm. Hmhm.

LPW differenzierter machen und vor allem · nach/ je nach Niveaus · gestalten.

099

STE Ja.

LPW Ja. Ah und das wäre mein, · mein Verbesserungsvorsch/ oder V/ ·

100

STE ((lacht)) Okay.

LPW sag/ · mein VORSCHLAG, sag ma mal so.

Ihr konkreter Vorschlag lautete, zwei verschiedene „Riskier was!“-Hefte zu gestalten – eines für Anfänger\*innen und eines für fortgeschrittene Lernende. Auch diesen Vorschlag begründete sie damit, dass sich die Lernenden in ihrer Kursgruppe bei der Arbeit mit dem „Riskier was!“-Heft unterfordert gefühlt haben.

069

STE Und was hast du mit den zwei Gruppen gemeint? Was du vorher

LPW (Ja.)

070

STE irgendwie ges/ oder zwei Hefte? Oder...

LPW ((ea)) Ahm · na das/ · Genau. Also ich hab mir gedacht,

071

STE Ja.

LPW entweder das, was ich jetzt grad erklärt hab oder eventuell zwei Hefte ·

072

STE Okay. Hmhm, hmhm.

LPW eher für Anfängerinnen ((ea)) und eher für fortgeschrittene Lernende, · ja.

073

LPW Aus dem Grund, · den ich schon früher gen/ vorher genannt hab, dass, dass,

074

LPW dass meine, · meine Studenten bei · mehreren ähm ((ea))

075

STE Hmhm.

LPW Punkten gesagt haben: · „Hö, mach ich eh. Hö, kann ich eh. Hö, das

[k] *LPW spricht mit verstellter Stimme*

076

STE Jaja. Hmhm.

LPW ist einfach, hö.“ Weißt du, was ich meine? So · wo sie das

[k]

077

STE Hmhm. Hmhm.

LPW Gefühl hatten, sie sind vielleicht ein bissl unterfordert. Und dann

078

LPW dacht ich mir, ((ea)) da könnte man sich vielleicht gezielt · ·

079

LPW Sprachhandlungen · oder irgendwelche Aktivitäten über/ überlegen,

080

STE Hmhm.

LPW ((ea)) die DOCH etwas anspruchsvoller sind aah und dann eben mehrere

081

STE Hmhm.

LPW davon · aah und dann eben ein Heft gestalten für etwas

082

STE Hmhm.

LPW Fortgeschrittene und ein Heft gestalten/ · also das wären die zwei

083

STE Jaja.

LPW Gru/ also das w/ waren jetzt eigentlich zwei · Vorschläge, entweder das ((ea))

Auf einen ähnlichen Aspekt kommt auch LPM zu sprechen. So schlägt er vor, mehr anspruchsvollere Risiken in das „Riskier was!“-Heft aufzunehmen und leichtere zu streichen und bzw. oder die gesamte Initiative bei einer anderen Zielgruppe – wie zuvor schon ausgeführt – zu implementieren.

045

STE Hmhm. Ja.

LPM ich mir denken, dass das gut ankommt, äh · · · die, · · diie Risiken

046

LPM könnte man vielleicht ·· ääh ··· um ein, um ein paar schwierigere

047

STE Hmhm.

Okay.

LPM erweitern und um ein paar leichtere reduzieren, ODER ((ea)) auf eine

048

STE

Hmhm.

Ja.

Hmhm.

LPM andere Zielgruppe · äh hin- ·· -münzen, · ODER BEIDES,

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Lehrpersonen verschiedene Aspekte vorbringen, wie eine Anpassung der Linguistic Risk-Taking Initiative bzw. des „Riskier was!“-Hefts an die Deutschlernenden aussehen könnte. Diese setzen einerseits an der Zielgruppe an, andererseits am „Riskier was!“-Heft. So schlagen beide Lehrpersonen vor, die Initiative in einer niedrigeren Kursstufe zu implementieren, da die Risiken für die Lernenden in ihrer Kursstufe nicht anspruchsvoll genug waren. Zudem würden sie die Initiative als Gewinn für Personen sehen, die erst seit Kurzem in Österreich leben. Darüber hinaus schlägt LPW eine Gestaltung je nach Deutschniveau vor und rät dazu, zwei „Riskier was!“-Hefte zu entwickeln: eines für Anfänger\*innen und eines für fortgeschrittene Lernende. Auch LPM rät dazu, mehr anspruchsvolle Risiken in das Heft aufzunehmen und leichtere zu streichen.

### **Kategorie C2: Gezielte Einbindung**

Ein weiterer Vorschlag der Lehrpersonen ist die gezielte Einbindung der Linguistic Risk-Taking Initiative bzw. des „Riskier was!“-Hefts in den Unterricht.<sup>38</sup> So schlug LPW vor, dass man sich als Lehrperson überlegen könnte, gewisse Punkte gezielt in den Unterricht einzubinden und sich dahingehend Aktivitäten zu überlegen.

032

STE

Hmhm.

LPW kann das · wirklich eine super Inspiration sein.

Uund ansonsten

033

LPW jetzt aah · didaktisch-pädagogisch gesehen ((ea)) aah · jo, also das

034

LPW was wir eh schon vorher besprochen haben, da könnte man sich ·

035

LPW jetzt als Lehrperson überlegen, aah mh könnt ich nicht die eine oder die

<sup>38</sup> An dieser Stelle wird nur darauf eingegangen, dass die Lehrpersonen eine gezielte Einbindung in den Unterricht vorgeschlagen haben. Andere verwandte Aspekte, wie beispielsweise warum sie diese Einbindung in ihrem Unterricht nicht umgesetzt haben oder was die Voraussetzungen für eine solche Einbindung in den Unterricht sein müssten, werden an dieser Stelle nicht berücksichtigt. Grund dafür ist, dass dies eher dem Bereich ‚Einbindung der Initiative in den Unterricht‘ zugeordnet wird, welcher – wie zuvor schon beschrieben – in der vorliegenden Arbeit nicht berücksichtigt werden kann, da es deren Rahmen überschreiten würde.

036

LPW andere/ · den einen oder den anderen Punkt vielleicht wirklich s/

037

LPW gezielt in den Unterricht ähm ·· in den Unterricht · äh nehmen · und

038

STE Hmhm.

LPW damit irgendwas · machen, irgendeine Aktivität mir überlegen, ((ea)) ja.

Auch LPM sehe es positiv, im Unterricht gezielter auf die Risiken zurückgreifen und sie den Lernenden beispielsweise als Hausübung geben zu können.

027

LPM und weenn, ((3s)) wenn mans auch gezielter/ ·· gezielter darauf

028

LPM zurückgreifen könnte, im (beeil) im Sinne von ·· dieses und jenes

029

STE Okay.

LPM mach ma jetzt · ganz einfach. Ja. Das wäre eine/ wenn man

030

STE Hmhm.

LPM das als Hausübung oder so geben könnte,

[k] *LPM spricht schmunzelnd*

Die gezielte Einbindung der Linguistic Risk-Taking Initiative in den Unterricht ist somit ein weiterer Aspekt, den beide Lehrpersonen vorschlugen.

### Kategorie C3: Strukturierung der Risiken

Im Expert\*inneninterview äußerte LPW den Vorschlag, die Risiken im „Riskier was!“-Heft zu strukturieren. Konkret würde sie diese in Themenblöcken und nach Schwierigkeitsgrad anordnen. Der Übergang zwischen den Schwierigkeitsgraden sollte ihrer Ansicht nach fließend sein und nicht explizit formuliert werden.

044

LPW sag ma mal so, zwei Gruppen von Risiken, ((ea)) oder dass du

045

LPW vielleicht/ · oder dass man vielleicht dieses Heft · ein bisschen strukturiert,

046

STE Okay.

LPW ((ea)) aah weil ich find, dass die Risiken · so a bissl/ also einmal

047

LPW kommt des, einmal kommt des, also es ist mir bissl/ · ähm ·· mir hat

048

STE Okay.

LPW a bissl die Struktur gefehlt, aahm und ich würd das vielleicht in

049

LPW weiterer Folge so machen, dass ich ((ea)) · zum Beispiel so

050

STE Hmhm.

LPW Themenblöcke mache, · ja, und dass ich vielleicht anfangen mit ·

051

STE Hmhm.

LPW den ganz einfachen Sachen, wie zum Beispiel Handy (oder)

052

STE Hmhm. Ja.

LPW Bankomat oder eben diese, diese technischen äh Sachen, ((ea)) aah

053

LPW dann irgendwelche anderen Themenblöcke, wie · · „einfachere

054

LPW Sprachhandlungen“, wie zum Beispiel „Ich habe ((ea)) beim Billa

055

STE Hmhm. Hmhm.

LPW danke und bitte gesagt · beim Zahlen“ und sowas ((ea)) und dann ·

056

STE Hmhm.

LPW weitergehen zu eher schwierigeren und anspruchsvolleren, wie eben

057

STE Hmhm.

LPW Bewerbungsgespräch oder Museumsbesuch und ähm solche

058

STE Hmhm. Ja.

LPW Sachen. Weißt du was ich meine? Ich k/ kann mir vorstellen/ also MIR

059

STE · Okay. Inwiefern dir? Als

LPW hätte das vielleicht ein bisschen geholfen · aah und...

060

STE Lehrperson. · Oder als/ · (Nein, als/) · Du als

LPW Nein n/ nicht als Lehrperson. (Ich denk/) ich denke mir jetzt,

061

STE Sprachenlernende. ((unv.))

LPW wenn ich/ w/ Genau. Wenn, wenn ich jetzt ((ea)) aah jetzt gerade eine

062

STE Hmhm.

LPW Lernende wäre, · ähm ··· zur besseren Orientierung einfach

063

LPW vielleicht und · · ja, also ich würd das jetzt nicht so benennen, wie

064

STE ((schmunzelt))

LPW ((ea)) äh erster Block äh „super einfache Sprachhandlungen“ und ääh

[k]

LPW spricht schmunzelnd

065

STE Hmhm.

LPW Niveau A eins, sondern ich würds einfach ··· so gestalten, dass es

[k]

066

STE Ja.

LPW (jetzt) nicht von vornherein direkt · klar ist, aber dass man merkt,

067

LPW okay, es ist eine ((ea)) ähm – wie soll ich sagen – ein fließender

068

STE Hmhm. Okay. Hmhm.

LPW Übergang · von total einfach bis mittel bis eher anspruchsvoll, ·· ja.

Sie begründete diesen Vorschlag damit, dass ihr im „Riskier was!“-Heft Struktur gefehlt habe und sie sich vorstellen könne, dass sie – wäre sie eine Lernende – sich so besser orientieren könne.

#### Kategorie C4: App

LPM fragte – angesprochen auf seine Verbesserungsvorschläge – nach, ob es das „Riskier was!“-Heft als App gebe. Er könne sich nämlich vorstellen, dass etwa Statistiken, die zeigen, welche Risiken bereits eingegangen wurden, motivierend wirken könnten und dass das bei den Lernenden generell gut ankommen würde. Das „Riskier was!“-Heft hingegen bezeichnete er als „ein bisschen retro“ (Fl. 035).

031

STE Und ähm ein paar Sachen · hast du eh schon genannt, aber wie könnte

032

STE man deiner Meinung nach das Heft und auch vielleicht generell die

033

STE ganze Initiative noch · verändern oder verbessern?

LPM ((4s)) Ääh...

034

STE ((2s)) Hättest du da irgendwelche Ideen? ((ea)) ·

LPM ((2s)) Gibts das als App?

035

STE Ist in Entwicklung. ((lacht))

LPM Ja. Weil es ist halt ein bisschen retro, · nicht?

036

STE · Oder sagen wir ist in, in/ · angedacht. Sagen wir so. Jaja.

LPM Mit dem... Ja, angedacht. Ja.

037

STE	In Entwicklung ist	·	noch der falsche Ausdruck, aber	·	angedacht.
LPM	Ja.		Ja.		
038					
LPM	· · ·	Ja.	·	Also ich, für mich,	· ·
				ich bin ja noch	· ·
				mit sowas ganz	
039					
STE			Hmhm.		
LPM	glücklich,		nicht?	Und ääh äh äh so	(wo man dann) auch wie beim
040					
STE			Hmhm.		
LPM	Minigolfplatz ((ea))	sowas ausfüllt	·	ääh · ·	i/ · · · ja, für... ((3s))
041					
STE			Hmhm.		
LPM	Wenn mans drücken könnte	·	und so weiter	·	und dann könnte man ja
042					
STE			Genau.		Hmhm.
LPM	auch so Statistiken haben,	was man schon erfüllt hat	und was nicht,	((ea))	
043					
STE			Hmhm.		
LPM	das, das würde, glaub ich,	vielleicht noch mehr motivieren	· ·	dazu,	
044					
LPM	· · ·	äh	· ·	weils ein bisschen	· · ja, · · · (geüb)/ dad/ also · das würd
045					
STE			Hmhm.		Ja.
LPM	ich mir denken, dass das gut ankommt,	äh	· · ·	die,	· · diie Risiken

Somit stellt die Entwicklung einer App einen weiteren Vorschlag zur Verbesserung der Linguistic Risk-Taking Initiative dar.

### Zusammenfassung der Ergebnisse

In den Expert\*inneninterviews mit den Lehrpersonen konnten bezüglich der dritten Forschungsfrage vier Kategorien identifiziert werden; demnach gibt es vier zentrale Verbesserungsvorschläge, die die Lehrpersonen im Hinblick auf die Linguistic Risk-Taking Initiative äußerten.

Die erste Kategorie (C1), und somit der erste Vorschlag, ist die Anpassung der Linguistic Risk-Taking Initiative an die Deutschlernenden. Bei den Aspekten, die die beiden Lehrpersonen diesbezüglich zur Sprache brachten, können zwei Herangehensweisen unterschieden werden: Man könnte das „Riskier was!“-Heft entweder so belassen und bei einer anderen Zielgruppe implementieren oder man adaptiert das „Riskier was!“-Heft dahingehend, dass es eine größere Herausforderung für die Lernenden in jener Kursstufe darstellt, in der mit dem Heft gearbeitet wurde.

Den ersten Aspekt, nämlich die Initiative bei einer anderen Zielgruppe, also etwa in einer niedrigeren Kursstufe, zur Anwendung zu bringen, begründeten die Lehrpersonen damit, dass die Risiken für ihre Lernenden zu leicht bzw. nicht fordernd genug waren. Zudem würden sie die Arbeit mit dem „Riskier was!“-Heft bzw. mit der Initiative als einen Gewinn für Personen sehen, die erst seit Kurzem in Österreich leben.

Die zweite Möglichkeit zur Anpassung der Initiative an die Deutschlernenden besteht – wie oben bereits erwähnt – in der Adaption des „Riskier was!“-Hefts. So kam von LPW der Vorschlag, eine Gestaltung je nach Deutschniveau vorzunehmen. Sie rät dazu, zwei „Riskier was!“-Hefte zu gestalten, eines für Anfänger\*innen und eines für fortgeschrittene Lernende. LPM wiederum schlug vor, mehr anspruchsvolle Risiken in das „Riskier was!“-Heft aufzunehmen und ein paar leichtere zu streichen.

Ein weiterer Vorschlag, den beide Lehrpersonen vorbrachten, war die gezielte Einbindung des „Riskier was!“-Hefts bzw. der Linguistic Risk-Taking Initiative in den Unterricht (Kategorie C2). So meinte LPW, dass man als Lehrperson darüber nachdenken könnte, gewisse Aspekte in den Unterricht hineinzunehmen und sich dahingehend Aktivitäten zu überlegen. Auch LPM sehe es als Vorteil, wenn man gezielt auf die Risiken zurückgreifen und sie beispielsweise den Lernenden als Hausübung geben könnte.

Weiters machte LPW den Vorschlag (Kategorie C3), die Risiken im „Riskier was!“-Heft zu strukturieren. Konkret lautete ihre Anregung, die Risiken in Themenblöcken und nach Schwierigkeitsgrad anzuordnen. Sie begründete diese Idee damit, dass sie im „Riskier was!“-Heft Struktur vermisst habe und man sich so vielleicht besser orientieren könne.

Zudem brachte LPM im Expert\*inneninterview vor, dass man das „Riskier was!“-Heft als App gestalten könnte (Kategorie C4). Er könne sich vorstellen, dass das bei den Lernenden gut ankommen und auch zu ihrer Motivation beitragen würde.

## 9 Diskussion

Im Weiteren werden die Ergebnisse, die im letzten Kapitel dargelegt wurden, in Hinblick auf die Theorie diskutiert. Zudem wird auf Limitationen der vorliegenden Forschungsarbeit eingegangen.

### 9.1 Die eingeschätzte Nutzung des Hefts

Ein Teil des Forschungsinteresses der vorliegenden Arbeit war es, herauszufinden, wie die Lernenden ihre Nutzung des „Riskier was!“-Hefts einschätzen. Ein Aspekt, der dahingehend aus den Ergebnissen des Deutschlernenden-Datensets hervorging, ist jener der Verwendung des Hefts. Konkret zeigten die Expert\*inneninterviews mit vier Deutschlernenden, dass drei von ihnen das Heft reflexiv verwendet haben dürften. Zudem wurde von einer Nutzung des Hefts einmal pro Woche sowie alle drei bis vier Tage berichtet. Diese reflexive Verwendung des „Riskier was!“-Hefts könnte damit zusammenhängen, dass die Lernenden schon seit geraumer Zeit in Österreich waren (wie von den Lehrpersonen in den Expert\*inneninterviews erwähnt wurde) und dadurch viele der Aktivitäten, die im Heft als Risiken angeführt sind, auch schon vor der Initiative durchgeführt haben.

Bei einer der befragten Deutschlernenden zeigte sich hinsichtlich der Verwendung des Hefts aber ein anderes Bild, bei ihr ist nämlich von einer proaktiven Nutzung auszugehen. Zudem berichtete sie davon, dass sie manche Risiken nicht nur dreimal, sondern täglich eingegangen sei; dadurch wurden diese für sie nahezu zur Routine. Diese Unterschiede, die hinsichtlich der Verwendung des „Riskier was!“-Hefts aus den Expert\*inneninterviews hervorgingen, deuten darauf hin, dass bei der Art, wie das Heft verwendet wird, auch individuelle Faktoren eine Rolle spielen könnten. Welche Faktoren das genau sind, inwiefern diese mit der individuellen Verwendung des „Riskier was!“-Hefts zusammenhängen und wie man die Nutzung des Hefts dadurch fördern kann, wären interessante Aspekte, die in zukünftigen Studien untersucht werden könnten.

Auch hinsichtlich der Häufigkeit, mit der die Lernenden ihre Risk-Taking-Aktivitäten angaben, zeigen sich Unterschiede. Zudem lässt sich aus den triangulierten Daten des Deutschlernenden-Datensets ein zeitlicher Schwerpunkt der Risk-Taking-Aktivitäten zu Beginn der Initiative erkennen. Dies legt nahe, dass die Deutschlernenden zu Beginn der Initiative tendenziell mehr Risiken eingegangen sind als gegen Ende. Das deutet darauf hin, dass die Motivation bzw. das Interesse daran, Risiken einzugehen, bei einem Großteil der

Lernenden mit der Zeit abnahm und demnach zusätzliche Motivation von außen notwendig wäre. Ähnliches wird auch bei Slavkov und Séror (2019) thematisiert, die erklären, dass Lernende sich möglicherweise bei ihrem Risk-Taking-Verhalten zögerlich zeigen oder einfach darauf vergessen. Um dem entgegenzuwirken, beschreiben sie, dass motivationale Unterstützung auch von der Lehrperson ausgehen kann (Slavkov & Séror, 2019). Auch Marshall (2018, S. 60) behauptet, dass der Linguistic Risk-Taking Passport Lernende noch effektiver zum Linguistic Risk-Taking ermutigen könnte, wenn Lehrpersonen den Prozess im Unterricht begleiten – demnach wird dies auch für das „Riskier was!“-Heft angenommen.

Dass dies auch von Lernenden geschätzt wird, geht aus einem Expert\*inneninterview hervor, in dem die Einbindung bzw. Auseinandersetzung mit der Linguistic Risk-Taking Initiative im Unterricht als motivierender Faktor beschrieben wurde. Was sonstige Aspekte anbelangt, die den Lernenden zufolge zu ihrer Motivation, das „Riskier was!“-Heft zu verwenden, beitragen, werden unter anderem die Form des Hefts mit den aufgelisteten Risiken sowie die Idee dahinter erwähnt. Daraus lässt sich schließen, dass das „Riskier was!“-Heft in seiner Idee und Umsetzung für die Lernenden durchaus ansprechend wirken dürfte.

In Hinblick auf jene Situationen, in denen die Lernenden ihren Angaben zufolge tendenziell die meisten Risiken eingegangen sind, zeigt sich, dass das sehr individuell gewesen sein dürfte. Zudem scheinen manche Lernende auch Freund\*innen in ihre Risk-Taking-Aktivitäten einzubeziehen, was wiederum in der Zusammenstellung der Risiken für zukünftige Versionen des „Riskier was!“-Hefts berücksichtigt werden könnte. Darüber hinaus deuten diese Ergebnisse darauf hin, dass die Lernenden dabei tatsächlich sehr autonom agieren und ihre Risk-Taking-Aktivitäten an ihre eigenen Bedürfnisse anpassen. Das sind nämlich Aspekte, die Slavkov und Séror (2019) in Hinblick auf den Linguistic Risk-Taking Passport betonen und die anhand der vorliegenden Daten auch in Bezug auf das „Riskier was!“-Heft ihre Bestätigung finden.

In Hinblick auf die Nutzung des „Riskier was!“-Hefts wurden in einem Expert\*inneninterview auch die Risikokategorien thematisiert. Dabei wurde angegeben, dass in den meisten Fällen ein niedriges, nur selten ein mittleres und nie ein hohes Risiko angekreuzt wurde. Auch Marshall (2018) machte in ihrer Pilotstudie nach Auswertung der Linguistic Risk-Taking Passports die Beobachtung, dass die meisten Risiken mit Low oder Medium gekennzeichnet wurden. Ihre Interpretation dahingehend lautete, dass die Lernenden entweder nur jene Risiken eingingen, die sie als weniger riskant empfanden oder dass sie die Risikokategorien so interpretierten, dass das hohe Risikolevel (High) nur jenen Risiken zugeschrieben wurde, die für sie nahezu unmöglich durchzuführen waren (Marshall, 2018).

Davon wird im vorliegenden Fall allerdings nicht ausgegangen. Hier kommt vermutlich – wie im entsprechenden Interview angedeutet – der Aspekt zum Tragen, dass viele der Aktivitäten, die im Heft als Risiken angeführt sind, bereits vor der Initiative durchgeführt wurden. Das würde zudem damit übereinstimmen, was von den Lehrpersonen thematisiert wird, nämlich, dass viele Risiken im Heft für die Lernenden nicht herausfordernd genug sind.

## **9.2 Die eingeschätzte Bedeutung der Linguistic Risk-Taking Initiative für das Sprachenlernen**

Auch in Bezug darauf, wie die Deutschlernenden die Bedeutung der Linguistic Risk-Taking Initiative für ihr Sprachenlernen einschätzen, wurden in den Ergebnissen mehrere Aspekte thematisiert.

So wurden Erkenntnisse bezüglich des eingeschätzten Einflusses der Linguistic Risk-Taking Initiative auf die Deutschkenntnisse der Lernenden gewonnen. Wie bereits erwähnt ist es nämlich ein Ziel der Initiative, dass die Lernenden ihre Kommunikation in der Zielsprache verbessern (vgl. Marshall, 2018). Untersuchungen besagen nämlich, dass Risk-Taking für das erfolgreiche Erlernen einer Sprache ein wichtiger Faktor ist (vgl. Cervantes, 2013; Wang & Lin, 2015). Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit zeigen dahingehend ebenfalls Tendenzen. Aus der Fragebogen-Befragung ging nämlich hervor, dass jede\*r zweite Deutschlernende\*r der Aussage zustimmte, dass sich die Verwendung des „Riskier was!“-Hefts positiv auf die eigenen Deutschkenntnisse ausgewirkt hat. Auch im Interview meinte eine Lernende, dass die Arbeit mit dem Heft eine große Rolle bei der Verbesserung ihrer Deutschkenntnisse gespielt habe.

Jedoch sind diese positiven Ergebnisse vorsichtig zu rezipieren; immerhin gibt es auch Lernende, die in den Expert\*inneninterviews bzw. im Fragebogen den Einfluss der Arbeit mit dem Heft auf ihre Kenntnisse als nicht sehr groß bzw. als nicht vorhanden beurteilen.

Eine mögliche Erklärung für diese unterschiedlichen Einschätzungen könnte in der Häufigkeit der Risk-Taking-Aktivitäten liegen. Beispielsweise beschrieb eine Lernende im Interview ein sehr intensives Risk-Taking-Verhalten, wodurch viele der Risiken für sie mit der Zeit nahezu zur Routine wurden. Setzt man hier am Einzelfall an und berücksichtigt, dass sie der Arbeit mit dem Heft auch eine große Rolle bei der Verbesserung ihrer Deutschkenntnisse zuschreibt, könnte man dies als Bestätigung verstehen, dass häufiges Linguistic Risk-Taking den Lernenden beim erfolgreichen Sprachenlernen zugutekommt.

Allerdings haben die Fragebogen-Ergebnisse zur Nutzung des Hefts auch gezeigt, dass nur ein Bruchteil der Lernenden ein sehr intensives Risk-Taking-Verhalten an den Tag legt. Zieht

man den Umkehrschluss, könnte ein weniger intensives Risk-Taking-Verhalten eine geringere Steigerung der Sprachkenntnisse bedeuten. Ob es in der vorliegenden Fragebogen-Befragung dieselben Personen waren, die einerseits ihre Risk-Taking-Aktivitäten als eher selten beschrieben und andererseits die Auswirkung der Initiative auf ihre Deutschkenntnisse als niedrig beurteilten, wurde nicht untersucht. Eine dahingehende Analyse wäre notwendig, um diesen Interpretationsansatz zu bestätigen oder zu widerlegen. Zudem müsste generell untersucht werden, inwiefern die Häufigkeit der Risk-Taking-Aktivitäten im Zuge der Linguistic Risk-Taking Initiative mit einer Verbesserung der Deutschkenntnisse zusammenhängt.

Wie man dies instrumentalisiert, müsste vorab Gegenstand gründlicher Überlegungen sein. Denn aus den Expert\*inneninterviews ging hervor, dass Lernende oft Schwierigkeiten dabei hatten, den Einfluss der Arbeit mit dem Heft auf ihre Deutschkenntnisse (oder auch andere Aspekte) einzuschätzen. Das könnte auch eine Erklärung darstellen, warum bei manchen Fragen im Fragebogen vergleichsweise viele Lernende den mittleren Skalenpunkt – und somit die neutrale Antwortmöglichkeit – ausgewählt haben.

Einen weiteren Aspekt im Hinblick auf die zweite Forschungsfrage stellte der Einfluss der Linguistic Risk-Taking Initiative auf die Deutschverwendung der Lernenden dar. Ganz generell ist es Slavkov und Séror (2019) zufolge ein Ziel der Linguistic Risk-Taking Initiative, dass Lernende dazu angeregt werden, ihre Zweitsprache zu verwenden – umgelegt auf den gegebenen österreichischen Universitätskontext also die Zielsprache Deutsch. Die Ergebnisse der Expert\*inneninterviews legen nahe, dass die Arbeit mit dem Heft diesbezüglich einen positiven Einfluss zeigte und die Lernenden dazu angeregt hat, Deutsch öfter zu verwenden. So berichteten alle vier Lernenden von Situationen, in denen sie sich nach der Verwendung des Hefts dazu entschieden haben, Deutsch zu verwenden. Auch aus den Ergebnissen der Fragebogen-Befragung geht eine solche Tendenz hervor.

Ein Punkt, der diesen Eindruck etwas trübt, ist, dass in manchen Interviews nicht durchgehend von einem Einfluss der Arbeit mit dem „Riskier was!“-Heft auf die Deutschverwendung berichtet wurde. Auch hier kam wieder die oben genannte Schwierigkeit zu tragen, den Einfluss des Hefts einzuschätzen. Zudem zeigte sich in einem Interview eine Diskrepanz zwischen der Antwort auf die Frage, ob sich bei der Deutschverwendung im Zuge der Initiative etwas geändert habe und der Schilderungen einer Situation, in der sich der Lernende nach der Arbeit mit dem Heft dazu entschieden hat, Deutsch zu verwenden. Eine mögliche Erklärung dafür könnte sein, dass in dem Gesprächsabschnitt, in dem nach einer Veränderung bei der Deutschverwendung im Zuge der Initiative gefragt wurde, vonseiten der

Interviewerin die Häufigkeit des Deutschsprechens im Alltag thematisiert wurde. Wenn es diesbezüglich keine Änderungen gab, schließt das manche Aktivitäten (wie das genannte Umstellen der Sprache auf dem Handy) nicht aus, weil es sich dabei um keine interaktionale Aktivität handelt, die man in Häufigkeiten beurteilen könnte.

Ein Einfluss der Arbeit mit dem „Riskier was!“-Heft lässt sich aber nicht nur in Bezug auf die Deutschkenntnisse und die Deutschverwendung vermuten, sondern auch auf die Selbstsicherheit der Lernenden. So legen die Ergebnisse der Fragebogen-Befragung eine tendenziell positive Auswirkung diesbezüglich nahe und auch in den Expert\*inneninterviews erklärten zwei Deutschlernende, dass sich die Arbeit mit dem Heft positiv auf ihre Selbstsicherheit beim Deutschverwenden ausgewirkt habe. Durch diesen Anstieg der Selbstsicherheit beim Deutschverwenden, der von vielen Lernenden geäußert wird, wird davon ausgegangen, dass sich ihre Language Anxiety verringert hat. Das würde auch die Ausführungen von Horwitz et al. (1986) unterstützen, dass durch eine Änderung des Sprachlernkontexts – im gegebenen Fall aus dem formalen Kurssetting heraus in den Alltag der Lernenden – Stress reduziert werden kann.

Eine weitere von Slavkov und Séror (2019) formulierte Intention bezüglich der Linguistic Risk-Taking Initiative ist es, ein Bewusstsein dafür zu schaffen, wie wichtig Linguistic Risk-Taking in alltäglichen Situationen zusätzlich zum Lernen in einem Kurssetting ist. Dass das mithilfe der Initiative zumindest zu einem gewissen Grad gelingen dürfte, legen die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit nahe. Denn wie aus den Expert\*inneninterviews hervorgeht, scheint die Arbeit mit dem „Riskier was!“-Heft manche Lernende zur Reflexion über ihr eigenes Deutschlernen angeregt zu haben. Zudem dürfte das „Riskier was!“-Heft für manche Lernende eine gewisse Inspiration dargestellt und ihnen Ideen zur Deutschverwendung bzw. zur Verbesserung ihrer Deutschkenntnisse geboten haben. Diese Ideen scheinen dafür nicht zwingend neu sein zu müssen, sondern können auch einfach eine Erinnerung darstellen.

Dennoch stimmte in der Fragebogen-Befragung ein Großteil der Lernenden der Aussage zu, durch das „Riskier was!“-Heft neue Möglichkeiten zum Deutschüben entdeckt zu haben. Diese Ergebnisse gehen in eine ähnliche Richtung wie Marshalls (2018) Ausführungen: Sie beschrieb nämlich, dass es in ihrer Pilotstudie auch internationale Studierende gab, die weder Englisch noch Französisch als Erstsprache hatten – wodurch diese in einem ähnlichen Kontext standen wie die Deutschlernenden im gegebenen österreichischen Kontext – und argumentierte, dass die Initiative auch für sie nützlich sein kann, da sie in diesem Kontext zur Bewusstseinsbildung dient und sie bestärke, ihre sprachlichen Aktivitäten in der Zielsprache auszuweiten.

Zudem wird in der Definition von Linguistic Risks „meaningful second language use“ (Slavkov & Séror, 2019, S. 259) thematisiert. Wie *meaningful* – also bedeutsam – sich das Eingehen sprachlicher Risiken für manche Lernende darstellt, zeigte sich in einem Interview, als es um das Kennenlernen neuer Möglichkeiten zum Deutschverwenden ging. So dürften dahingehend mehrere Situationen für eine Lernende nicht nur von sprachlicher, sondern auch von lebensweltlicher Relevanz gewesen sein. Das legt die Vermutung nahe, dass das „Riskier was!“-Heft Deutschlernenden, die zum Studieren nach Österreich gekommen sind, auch dahingehend von Nutzen sein kann, sich in lebensweltlicher Hinsicht zurechtzufinden. Das ist ein Aspekt, der einmal mehr die Sinnhaftigkeit der Anwendung der Linguistic Risk-Taking Initiative auch außerhalb des zweisprachigen kanadischen Kontexts und konkret im gegebenen von Migration geprägten Kontext unterstreicht.

Darüber hinaus zeigte sich, dass für viele Lernende mit der Verwendung des Hefts ein gewisser Spaßfaktor einhergehen dürfte. Das wiederum deutet in eine ähnliche Richtung wie die Ausführungen von Slavkov und Séror (2019, S. 265), dass unter anderem durch das Abhaken der eingegangenen Risiken ein emotionaler Zustand entstehen kann, der das Vergnügen, das mit dem Sprachenlernen und -verwenden verbunden ist, steigern kann.

### **9.3 Verbesserungsvorschläge zur Linguistic Risk-Taking Initiative**

Die dritte Forschungsfrage der vorliegenden Arbeit beschäftigt sich mit dem Verbesserungspotenzial, das die beiden involvierten Lehrpersonen bezüglich der Linguistic Risk-Taking Initiative sehen. Konkret wurden von ihnen dahingehend vier Vorschläge vorgebracht.

Der erste Vorschlag ist die Anpassung der Linguistic Risk-Taking Initiative an die Deutschlernenden. Dahingehend konnten zwei Herangehensweisen identifiziert werden: Die Implementierung der Initiative bei einer anderen Zielgruppe (etwa in einer niedrigeren Kursstufe und/oder bei Personen, die erst seit Kurzem in Österreich leben) oder eine Adaption des „Riskier was!“-Hefts dahingehend, dass es auch für die Lernenden in jener Kursstufe, in der das Heft pilotiert wurde, eine entsprechende Herausforderung darstellt. Begründet wurde dies damit, dass die Risiken für die Lernenden zu leicht bzw. nicht fordernd genug waren. Slavkov und Séror (2019, S. 265) beschreiben hinsichtlich des Linguistic Risk-Taking Passport – nach dessen Vorbild das „Riskier was!“-Heft gestaltet wurde –, dass die Lernenden diesen je nach ihren Präferenzen und Bedürfnissen nutzen und an ihr jeweiliges Sprachniveau anpassen

können, indem sie eher einfache oder eher fordernde Risiken auswählen. Das wurde demnach auch für die Verwendung des „Riskier was!“-Hefts angenommen. Der Vorschlag zur Anpassung der Linguistic Risk-Taking Initiative an die Deutschlernenden legt aber nahe, diese Annahme zumindest zu einem gewissen Grad zu überdenken. Die Daten des Deutschlernenden-Datensets deuten zwar darauf hin, dass zumindest ein Teil der Lernenden (trotz ihres hohen Deutschniveaus) mit dem „Riskier was!“-Heft gearbeitet hat und auch Risiken eingegangen ist, was mit der Aussage von Slavkov und Séror (2019) einhergeht. Allerdings wäre der Nutzen der Initiative – wie von den Lehrpersonen erwähnt – möglicherweise noch größer, wenn diese verstärkt an die Lernenden angepasst wird.

An dieser Stelle müsste allerdings auch untersucht werden, wie die Deutschlernenden selbst dazu stehen und ob sie die Risiken tatsächlich als zu einfach empfinden. Geht man aber von einer Umsetzung dieses Vorschlags aus, läge die einfache Variante darin – wie auch vonseiten der Lehrpersonen angeraten –, bei einer weiteren Implementierung der Linguistic Risk-Taking Initiative in VWU-Deutschkursen niedrigere Kursstufen zu wählen.

Möchte man aber eine Adaption am „Riskier was!“-Heft selbst vornehmen, wären weitere Erhebungen von Nutzen. Es könnten zwar die von den Lernenden vorgeschlagenen Risiken in den abgegebenen (aber in der vorliegenden Arbeit nicht einbezogenen) „Riskier was!“-Heften ausgewertet und in neue Versionen des Hefts eingebunden werden, allerdings wäre wahrscheinlich auch eine zusätzliche Befragung von Deutschlernenden notwendig, um überhaupt erst definieren zu können, welche Aktivitäten sie als herausforderndere Risiken einstufen würden.

Als zweiten Vorschlag brachten die Lehrpersonen die gezielte Einbindung des „Riskier was!“-Hefts bzw. der Linguistic Risk-Taking Initiative in den Unterricht vor. Das ist ein Aspekt, der auch von kanadischer Seite thematisiert wird: So kann zusätzliche Motivation hinsichtlich der Initiative laut Slavkov und Séror (2019) auch von der Lehrperson ausgehen, abhängig davon, wie sehr sie die Initiative in den Unterricht einbindet; auch Marshall (2018, S. 60) zufolge könnten die Lernenden noch stärker zum Linguistic Risk-Taking ermutigt werden, wenn dieser Prozess von der Lehrperson im Unterricht begleitet wird.

Der dritte und vierte Vorschlag, also die Strukturierung der Risiken im „Riskier was!“-Heft bzw. die Entwicklung einer App betreffend, beschreiben Adaptionen, die – unabhängig davon – mittlerweile bereits in der kanadischen Initiative umgesetzt worden sind. So weist die aktuelle Version des Linguistic Risk-Taking Passports, die online<sup>39</sup> einzusehen ist, bereits eine Strukturierung der Risiken auf. Zudem wurde von kanadischer Seite eine Linguistic Risk-

---

<sup>39</sup> Siehe [ccerbal.uottawa.ca/linguistic-risk/participate](https://ccerbal.uottawa.ca/linguistic-risk/participate) (abgerufen am 30.04.2021).

Taking App entwickelt (vgl. Griffiths & Slavkov, forthcoming; Slavkov, 2020; Slavkov & Séror, 2019). Dass einerseits diese Vorschläge von den Lehrpersonen vorgebracht wurden und sich andererseits auch die Linguistic Risk-Taking Initiative in Kanada dahingehend entwickelt, legt nahe, dass das die Richtung ist, die bei einer Fortführung der Initiative im gegebenen österreichischen Universitätskontext eingeschlagen werden sollte.

#### **9.4 Einschränkung der Gültigkeit**

An dieser Stelle soll darauf eingegangen werden, welche Limitationen die vorliegende Arbeit aufweist. Eine davon ist sicherlich die eher kleine Anzahl an Personen, die an der durchgeführten Pilotstudie teilnahm. Da das vorliegende Projekt im Rahmen einer Masterarbeit durchgeführt wurde, war eine größer angelegte Pilotierung des „Riskier was!“-Hefts nicht möglich. Um jedoch in Zukunft noch bessere Einblicke hinsichtlich der Einschätzungen der Initiative vonseiten der Lernenden zu bekommen, wäre bei zukünftigen Fragebogen-Befragungen eine größere Zahl an Teilnehmenden wünschenswert. Darüber hinaus wären auch weitere Expert\*inneninterviews mit Deutschlernenden von Interesse. So hat eine Lehrperson im Interview etwa angemerkt, dass es sich bei den zwei Lernenden aus ihrer Kursgruppe, die sich zu einem Expert\*inneninterview im Rahmen der vorliegenden Arbeit bereit erklärt hatten, um sehr fleißige Lernende handelte, bei denen (aus unterschiedlichen Gründen – nicht allein wegen der Initiative) hinsichtlich ihres Deutschlernens große Fortschritte festzustellen waren. Aber auch die zwei anderen Lernenden weckten während des jeweiligen Expert\*inneninterviews den Eindruck, dass sie in Bezug auf ihr Deutschlernen durchaus engagiert sein dürften. Obgleich es sich dabei nur um eine subjektive Einschätzung handelt, wäre es in Zukunft interessant, auch Lernende zu befragen, die unter Umständen weniger engagiert sind, um so eventuell eine noch größere Bandbreite an Meinungen in Bezug zur Linguistic Risk-Taking Initiative einzuholen.

Trotz der eher kleinen Teilnehmer\*innenzahl bei der Pilotstudie musste der Fokus des Forschungsinteresses in der vorliegenden Arbeit relativ eng gesetzt werden, um deren Rahmen nicht zu überschreiten. Allerdings wäre es durchaus interessant – wie bereits mehrfach ausgeführt –, die erhobenen Daten, die hier nicht einfließen konnten, in zukünftigen Publikationen zu präsentieren.

Ein weiterer Aspekt ist die Problematik sozial erwünschter Antworten. Eine dahingehende Vermutung in Bezug auf andere Teilnehmer\*innen seines Kurses wurde von einem Deutschlernenden im Interview angesprochen. So erklärte er, dass er nicht wisse, ob alle

Antworten bei der Fragebogen-Befragung ehrlich waren und dass er das Gefühl habe, dass die Lernenden die Initiative besser beurteilt haben als sie ihnen tatsächlich gefallen hat. Ob dem tatsächlich so war, lässt sich im Nachhinein weder bestätigen noch widerlegen. Dahingehend ist allerdings nochmals zu erwähnen, dass die Autorin der vorliegenden Arbeit alle notwendigen Schritte – die Präsentation der Initiative sowie das Austeilen der Hefte im Kurs, das Einsammeln der Hefte sowie die Fragebogen-Befragung und die Interviewführung – selbst durchgeführt hat. Ein anderes Vorgehen war dabei nicht möglich, da das vorliegende Projekt – wie bereits ausgeführt – im Rahmen einer Masterarbeit durchgeführt wurde. Allerdings könnte möglichen sozial erwünschten Antworten in Zukunft vielleicht besser vorgebeugt werden, wenn die Lernenden das „Riskier was!“-Heft bzw. die Initiative, welche sie beurteilen sollen, nicht mit jener Person in Verbindung bringen, der gegenüber sie ihre Einschätzungen kundtun. Es wurde während der Datenerhebung aber versucht, diese Problematik zu adressieren, indem die Interviewpartner\*innen vor den Interviews darauf hingewiesen wurden, dass Kritik wertvoll und hilfreich für die Weiterentwicklung der Initiative ist.

## 10 Schlussfolgerungen

Ursprünglich wurde die Linguistic Risk-Taking Initiative für einen zweisprachigen kanadischen Universitätskontext entwickelt. Jedoch wurde sowohl von Slavkov und Séror (2019) als auch von Marshall (2018) betont, dass ihr Potenzial auch für andere Sprachlernkontexte interessant sei. Ausgehend von diesem Potenzial und in Anbetracht dessen, dass die Umsetzung der Initiative auch im gegebenen österreichischen Universitätskontext sinnvoll erschien, wurde sie für diesen adaptiert, implementiert und eine entsprechende Forschungsarbeit durchgeführt. Dabei war von besonderem Interesse, wie die Deutschlernenden ihre Nutzung des „Riskier was!“-Hefts sowie die Bedeutung der Linguistic Risk-Taking Initiative für ihr Sprachenlernen einschätzten und wo die Lehrpersonen noch Verbesserungspotenzial in Hinblick auf die Initiative sahen.

Wenngleich die vorliegende Arbeit gewisse Limitationen aufweist, lässt sich festhalten, dass in Anbetracht der Ergebnisse eine Umsetzung der Linguistic Risk-Taking Initiative im gegebenen österreichischen Kontext sinnvoll und zielführend erscheint. So zeigte sich in Hinblick auf die eingeschätzte Nutzung des Hefts, dass ein Großteil der befragten Lernenden durchaus regelmäßig – wenngleich in unterschiedlicher Intensität – Risiken aus dem „Riskier was!“-Heft eingegangen sein dürfte. Die Ergebnisse aus den Expert\*inneninterviews deuten darauf hin, dass dabei recht autonom agiert wurde. Zudem scheint das Heft in seiner Umsetzung sowie samt der zugrundeliegenden Idee durchaus ansprechend gewirkt zu haben.

Auch was die eingeschätzte Bedeutung der Linguistic Risk-Taking Initiative für das Sprachenlernen der Deutschlernenden anbelangt, zeigte sich, dass einige von ihnen durch die Arbeit mit dem „Riskier was!“-Heft sowohl in Hinblick auf ihre Deutschkenntnisse und ihre Deutschverwendung als auch ihre Selbstsicherheit profitiert haben dürften. Zudem scheint die Arbeit mit dem Heft manche Lernende zur Reflexion über ihr eigenes Deutschlernen anzuregen, auf neue Möglichkeiten zur Deutschverwendung aufmerksam zu machen und auch eine Inspiration darzustellen, wenn es um Ideen zur Deutschverwendung oder zur Verbesserung der eigenen Deutschkenntnisse geht. Für viele Lernende dürfte auch ein gewisser Spaßfaktor mit der Verwendung des „Riskier was!“-Hefts einhergehen. All diese Befunde legen nahe, dass die Linguistic Risk-Taking Initiative sich nicht nur für den zweisprachigen kanadischen Kontext eignet, sondern auch Deutschlernende im gegebenen österreichischen Kontext bei ihrem Lernprozess unterstützen kann.

Jedoch ist an dieser Stelle auch festzuhalten, dass aus den Ergebnissen hervorging, dass zwar viele, aber dennoch nicht alle Lernenden in solchem Ausmaß von der Arbeit mit dem

„Riskier was!“-Heft profitiert haben dürften. So gab es auch Lernende, die bei oben angeführten Aspekten nicht zustimmten und vergleichsweise eher selten sprachliche Risiken eingegangen sein dürften.

Auch wenn man nicht annehmen kann, dass die Arbeit mit dem „Riskier was!“-Heft bei allen Lernenden Begeisterung hervorruft, besteht natürlich der Anspruch, dass möglichst viele von dessen Verwendung profitieren. Aus diesem Grund sind Verbesserungsmaßnahmen nötig, um die Lernenden noch besser bei ihrem Deutschlernen zu unterstützen.

Ein erster Schritt wäre dabei die Umsetzung jener Maßnahmen, die die Lehrpersonen in den Expert\*inneninterviews vorgeschlagen haben. So lautete ein Vorschlag, die Linguistic Risk-Taking Initiative an die Lernenden anzupassen. Auch eine verstärkte Einbindung der Initiative in den Unterricht wird als sinnvoll erachtet. So zeigte sich die Tendenz, dass zu Beginn der Initiative mehr Risiken eingegangen wurden als gegen Ende, was darauf hindeutet, dass zusätzliche Motivation von außen notwendig wäre – diese könnte etwa durch eine verstärkte Unterstützung vonseiten der Lehrpersonen erfolgen. Zudem sind auch die Vorschläge, die Risiken im Heft zu strukturieren sowie eine App zu entwickeln, zukunftsweisend: Wie bereits ausgeführt, wurde nämlich – unabhängig davon – beides bereits von kanadischer Seite umgesetzt. Das legt nahe, dass das die Richtung ist, in die sich auch die Umsetzung der Initiative in Österreich bzw. das „Riskier was!“-Heft in Zukunft entwickeln soll.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Umsetzung der Linguistic Risk-Taking Initiative auch im gegebenen österreichischen Kontext zielführend erscheint sowie eine gute Ergänzung zum formalen Lernen im Klassenzimmer darstellt. Jedoch wäre die Umsetzung der angeführten Verbesserungsmaßnahmen sinnvoll, damit die Lernenden in Zukunft noch mehr von der Linguistic Risk-Taking Initiative bzw. von ihrer Arbeit mit dem „Riskier was!“-Heft profitieren können.

## Literatur

- Albert, R. & Marx, N. (2017). *Empirisches Arbeiten in Linguistik und Sprachlehrforschung*. Tübingen: Narr Francke Attempo.
- Beebe, L. M. (1983). Risk-taking and the language learner. In H. W. Seliger & M. H. Long (Eds.), *Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition* (pp. 39-66). Rowley: Newbury House.
- Benson, P. (2001). *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. Essex: Pearson Education Limited.
- Bogner, A. & Menz, W. (2002). Das theoriegenerierende Experteninterview: Erkenntnisinteresse, Wissensformen, Interaktion. In A. Bogner, B. Littig & W. Menz (Hrsg.), *Das Experteninterview: Theorie, Methode, Anwendung* (S. 33-70). Opladen: Leske + Budrich.
- Breen, M. (1987). Learner contributions to task design. In C. Candlin & D. Murphy (Eds.), *Language Learning Tasks* (pp. 23-46). Englewood Cliffs NJ: Prentice-Hall.
- Brinton, D. M., Snow, M. A. & Wesche, M. (2008). *Content-Based Second Language Instruction*. Ann Arbor, Mich.: University of Michigan Press.
- Burgoon, J. K. (1976). The unwillingness-to-communicate scale: Development and validation. *Communication Monographs*, 43, 60-69.
- Cervantes, I. M. (2013). The Role of Risk-Taking Behavior in the Development of Speaking Skills in ESL Classrooms. *Revista De Lenguas Modernas*, 19, 421-435.
- Clément, R., Baker, S. C. & MacIntyre, P. D. (2003). Willingness to Communicate in a Second Language. The Effects of Context, Norms, and Vitality. *Journal of Language and Social Psychology*, 22(2), 190-209.
- Creswell, J. W. (2009). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (3rd ed.). Los Angeles, London, New Delhi, Singapore: Sage.
- Csikszentmihalyi, M. & Nakamura, J. (2011). Positive psychology: Where did it come from, where is it going? In K. M. Sheldon, T. B. Kashdan & M. F. Steger (Eds.), *Designing Positive Psychology: Taking Stock and Moving Forward* (pp. 3-8). New York, NY: Oxford University Press.
- Cummins, J. (2008). Teaching for Transfer: Challenging the Two Solitudes Assumption in Bilingual Education. In N. H. Hornberger (Ed.), *Encyclopedia of Language and Education* (pp. 65-75). Boston: Springer.
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York, NY: Plenum.

- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York, NY: Plenum.
- Deppermann, A. (2008). *Gespräche analysieren. Eine Einführung* (4. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dörnyei, Z. (2009). The L2 Motivational Self System. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, Language Identity and the L2 Self* (pp. 9-42). North York, ON: Multilingual Matters.
- 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 (Eds.), *Motivational dynamics in language learning* (pp. 95-105). Bristol: Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z. & Kubanyiova, M. (2014). *Motivating learners, motivating teachers: Building vision in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. & Ryan, S. (2015). *The Psychology of the Language Learner Revisited*. New York: Routledge.
- Duff, P. A. & Talmy, S. (2011). Language socialization approaches to second language acquisition: Social, cultural, and linguistic development in additional languages. In D. Atkinson (Ed.), *Alternative Approaches to Second Language Acquisition* (pp. 95-116). Florence: Taylor & Francis Group.
- Eckerth, J. (2008). Task-based language learning and teaching – old wine in new bottles? In J. Eckerth & S. Siekmann (Eds.), *Task-Based Language Learning and Teaching. Theoretical, Methodological and Pedagogical Perspectives* (pp. 13-46). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- El-Hariri, Y. (2017). eTandem Language Learning and Foreign Language Anxiety among Colombian learners of German. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 19(1), 22-36.
- Ellis, R. (2003). *Task-Based Language Teaching and Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Flick, U. (2011). *Triangulation. Eine Einführung* (3., aktual. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner, R. C. (2001). Integrative motivation and second language acquisition. In Z. Dörnyei & R. Schmidt (Eds.), *Motivation and Second Language Acquisition* (Vol. 23, pp. 1-19). Honolulu, HI: University of Hawai'i Press.

- Gardner, R. C. & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Gilmore, A. (2007). Authentic materials and authenticity in foreign language learning. *Language Teaching*, 40, 97-118.
- Gläser, J. & Laudel, G. (2010). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen* (4. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Greene, J. C., Caracelli, V. J. & Graham, W. F. (1989). Toward a Conceptual Framework for Mixed-Method Evaluation Designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11(3), 255-274.
- 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.
- Griffiths, E. & Slavkov, N. (forthcoming). Linguistic risk-taking: a bridge between the classroom and the outside world. *Canadian Journal of Applied Linguistics*.
- Henry, A., Davydenko, S. & Dörnyei, Z. (2015). The Anatomy of Directed Motivational Currents: Exploring Intense and Enduring Periods of L2 Motivation. *The Modern Language Journal*, 99(2), 329-245.
- Holec, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Oxford: Pergamon press.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. & Cope, J. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132.
- Howe, K. R. (2012). Mixed methods, triangulation, and causal explanation. *Journal of Mixed Methods Research*, 6(2), 89-96.
- Huang, J. & Benson, P. (2013). Autonomy, Agency and Identity in Foreign and Second Language Education. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 36(1), 7-28.
- Institut des langues officielles et du bilinguisme. (2018). *Passeport PIF* [Brochure].
- Kaiser, R. (2014). *Qualitative Experteninterviews. Konzeptionelle Grundlagen und praktische Durchführung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kapp, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education*. San Francisco, CA: Pfeiffer.
- Kapp, K. M. (2016). Gamification Designs for Instruction. In C. M. Reigeluth, B. J. Beatty & R. D. Myers (Eds.), *Instructional-Design Theories and Models* (Vol. IV, pp. 351-383). New York: Routledge.
- Kuckartz, U. (2014). *Mixed Methods. Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren*. Wiesbaden: Springer VS.

- Kuckartz, U., Rädiker, S., Ebert, T. & Schehl, J. (2013). *Statistik: Eine verständliche Einführung* (2., überarb. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Lazaraton, A. (2001). Teaching Oral Skills. In M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language* (pp. 103-115). Boston u.a.: Heinle & Heinle.
- Little, D., Dam, L. & Legenhausen, L. (2017). *Language Learner Autonomy: Theory, Practice and Research*. Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters.
- Little, D., Devitt, S. & Singleton, D. (1989). *Learning foreign languages from authentic texts: theory and practice*. Dublin: Authentik.
- Long, M. H. (1985). A role for instruction in second language acquisition: Task-based language teaching. In K. Hyltenstam & M. Pienemann (Eds.), *Modelling and assessing second language acquisition* (pp. 77-99). Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- MacIntyre, P. D. (1995). How does Anxiety affect Second Language Learning? A Reply to Sparks and Ganschow. *Modern Language Journal*, 79(1), 90-99.
- 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.
- MacIntyre, P. D., Dörnyei, Z., Clément, R. & 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.
- MacIntyre, P. D. & Mercer, S. (2014). Introducing positive psychology to SLA. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4(2), 153-172.
- MacLennan, H. (1945). *Two Solitudes*. Toronto, ON: Collins.
- Marshall, S. (2018). *The Linguistic Risk Taking Initiative: An Investigation into a New Educational Tool for Fostering Linguistic Risk-Taking amongst University-level Language Learners*. Major Research Paper: University of Ottawa.
- Mathison, S. (1988). Why triangulate? *Educational Researcher*, 17, 13-17.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12. überarb. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.
- Mayring, P. & Fenzl, T. (2019). Qualitative Inhaltsanalyse. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (2. Aufl.) (S. 633-648). Wiesbaden: Springer VS.
- McCroskey, J. C. & Baer, J. E. (1985). *Willingness to Communicate: The Construct and its Measurement*. Denver, CO: Paper presented at the annual convention of the Speech Communication Association.

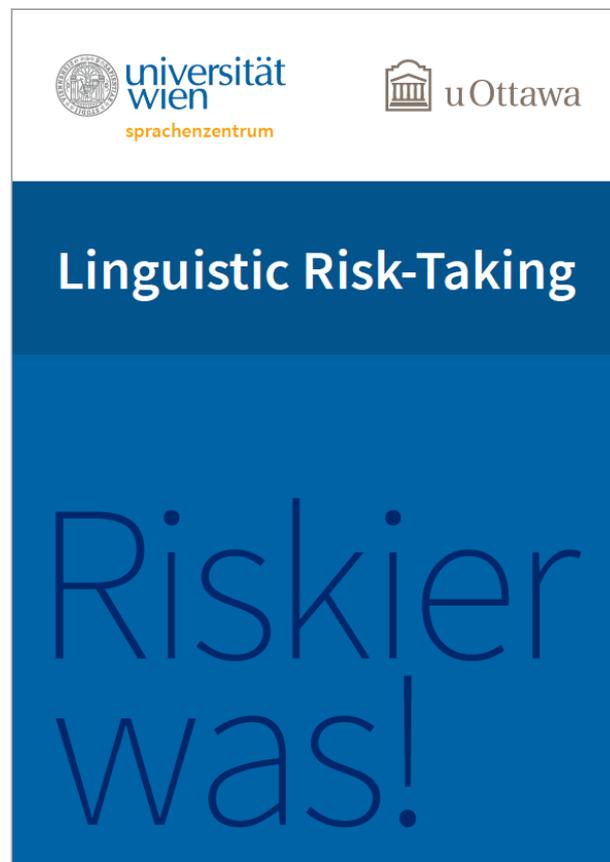
- McGonigal, J. (2011). *Besser als die Wirklichkeit! Warum wir von Computerspielen profitieren und wie sie die Welt verändern*. München: Heyne.
- Meuser, M. & Nagel, U. (2009). Das Experteninterview – konzeptionelle Grundlagen und methodische Anlage. In S. Pickel, G. Pickel, H.-J. Lauth & D. Jahn (Hrsg.), *Methoden der vergleichenden Politik- und Sozialwissenschaft: Neue Entwicklungen und Anwendungen* (S. 465-479). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Misoch, S. (2015). *Qualitative Interviews*. Berlin, München, Boston: De Gruyter.
- Morse, J. M. (2008, zuerst 1991). Approaches to qualitative-quantitative methodological triangulation. In V. L. Plano Clark & J. W. Creswell (Eds.), *The Mixed Methods Reader* (pp. 151-158). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Nerlicki, K. (2011). Foreign Language Speaking Anxiety from the Perspective of Polish Students of German Studies. In M. Pawlak, E. Waniek-Klimczak & J. Majer (Eds.), *Speaking and Instructed Foreign Language Acquisition. Second Language Acquisition* (pp. 183-199). Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters.
- Nunan, D. (1997). Designing and adapting materials to encourage learner autonomy. In P. Benson & P. Voller (Eds.), *Autonomy and Independence in Language Learning* (pp. 192-203). London & New York: Longman.
- Nunan, D. (2004). *Task-Based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ochs, E. & Schieffelin, B. (2008). Language socialization: An historical overview. In P. A. Duff & N. H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of Language and Education* (2<sup>nd</sup> ed.) (Vol. 8, pp. 3-15). Boston, MA: Springer.
- Official Languages and Bilingualism Institute. (2018a). *Passport EIP* [Brochure].
- Official Languages and Bilingualism Institute. (2018b). *Passport West China Project* [Brochure].
- Perry, B. (2015). Gamifying French Language Learning: a case study examining a quest-based, augmented reality mobile learning-tool. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 174, 2308 – 2315.
- Pinner, R. S. (2016). *Reconceptualising Authenticity for English as a Global Language*. Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters.
- Porst, R. (2000). Question Wording – Zur Formulierung von Fragebogen-Fragen. *ZUMA How-to-Reihe*, 2. Zugriff am 13.12.20 unter [https://www.gesis.org/fileadmin/upload/forschung/publikationen/gesis\\_reihen/howto/how-to2rp.pdf](https://www.gesis.org/fileadmin/upload/forschung/publikationen/gesis_reihen/howto/how-to2rp.pdf).
- Porst, R. (2014). *Fragebogen: Ein Arbeitsbuch*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. *On the Horizon*, 9(5), 1-6.

- Rehbein, J., Schmidt, T., Meyer, B., Watzke, F. & Herkenrath, A. (2004). *Handbuch für das computergestützte Transkribieren nach HIAT*. Arbeiten zur Mehrsprachigkeit. Working papers in multilingualism. Folge B 56.
- Riazi, A. M. (2017). *Mixed Methods research in language teaching and learning*. Sheffield: Equinox.
- Riazi, A. M. & Candlin, C. N. (2014). Mixed-methods research in language teaching and learning: Opportunities, issues and challenges. *Language Teaching*, 47(2), 135-173.
- Richards, J., Platt, J. & Weber, H. (1986). *Longman Dictionary of Applied Linguistics*. London: Longman.
- Roberts, C. & Cooke, M. (2009). Authenticity in the Adult ESOL Classroom and Beyond. *TESOL Quarterly*, 43(4), 620-624.
- Robinson, P. (Ed.). (2011). *Task-Based Language Learning*. Malden, MA & Oxford: John Wiley & Sons.
- Ruck, J. (2018). *Mindworld and Multimodality: The Complexity of L2 German Learners' Individual Differences and their Engagement with Audiovisual Texts*. Dissertation: University of Wisconsin-Madison.
- Séror, J. & Slavkov, N. (2019). Soutenir la prise de risques linguistiques chez l'apprenant langagier. *Journal de l'immersion / Immersion Journal*, 41(1), 9-13.
- Slavkov, N. (2020). Where the Magic Happens: Fostering Language Learning, Bilingualism and Multilingualism through Linguistic Risk-Taking. In T. Tinnefeld (Ed.), *The Magic of Language: Productivity in Linguistics and Language Teaching*. (Vol. 11, pp. 47-69). Saarbrücken: htw saar.
- 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), 254-271.
- Snow, M. A. (2001). Content-Based and Immersion Models for Second and Foreign Language Teaching. In M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language* (pp. 303-318). Boston u.a.: Heinle & Heinle.
- Sprachenzentrum der Universität Wien. (2018). *VWU-Deutschkurse/VWU-GermanCourses. Vorstudienlehrgang/University Preparation Programme 2018/2019* [Brochure].
- Van Compernelle, R. A. & McGregor, J. (2016). Introducing Authenticity, Language and Interaction in Second Language Contexts. In R. A. van Compernelle & J. McGregor (Eds.), *Authenticity, Language and Interaction in Second Language Contexts* (pp. 1-9). Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters.

- 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.
- Widdowson, H. G. (2012). Closing the Gap, Changing the Subject. In J. Hüttner, B. Mehlmauer-Larcher, S. Reichl & B. Schiffner (Eds.), *Theory and Practice in EFL Teacher Education: Bridging the Gap* (pp. 3-15). Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters.

## Anhang

### Anhang 1 – Das „Riskier was!“-Heft



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.

4

## 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.**

5

# 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 H M N |
|    |   | 3 H M N |
| 2. | Ich habe mein Essen auf Deutsch bestellt.   | 1 H M N |
|    |   | 2 H M N |
|    |   | 3 H M N |
| 3. | Ich habe eine E-Mail an eine Lehrperson auf Deutsch geschrieben.  | 1 H M N |
|    |   | 2 H M N |
|    |   | 3 H M N |
| 4. | Ich habe eine E-Mail an eine Mitarbeiterin/einen Mitarbeiter vom Sprachenzentrum auf Deutsch geschrieben. | 1 H M N |
|    |   | 2 H M N |
|    |   | 3 H M N |
| 5. | Ich habe ein neues Vokabel verwendet während ich mit jemandem Deutsch gesprochen habe.                    | 1 H M N |
|    |   | 2 H M N |
|    |   | 3 H M N |
| 6. | Ich habe 24 Stunden lang nur Deutsch gesprochen.  | 1 H M N |
|    |   | 2 H M N |
|    |   | 3 H M N |

6

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

7

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

8

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

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

## 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:  
[cceb.al.uottawa.ca/linguistic-risk](http://cceb.al.uottawa.ca/linguistic-risk)  
[fdz-sprachen.univie.ac.at](http://fdz-sprachen.univie.ac.at)

### Sprachenzentrum der Universität Wien

Campus der Universität Wien, Hof 1, Zugang 1.16  
Alser Straße 4, 1090 Wien  
[sprachenzentrum.univie.ac.at](http://sprachenzentrum.univie.ac.at)

### Institut für Sprachwissenschaft

Universität Wien  
Sensengasse 3a, 1090 Wien  
[linguistics.univie.ac.at](http://linguistics.univie.ac.at)

### Zentrum für LehrerInnenbildung

Sprachlehr- und -lernforschung  
Universität Wien  
Porzellangasse 4, Stiege 2, 1. Stock, 1090 Wien  
[fdz-sprachen.univie.ac.at](http://fdz-sprachen.univie.ac.at)

### Institut des langues officielles et du bilinguisme (ILOB)

### Official Languages and Bilingualism Institute (OLBI)

Université d'Ottawa | University of Ottawa  
[ilob.uottawa.ca](http://ilob.uottawa.ca) | [olbi.uottawa.ca](http://olbi.uottawa.ca)

## Anhang 2 – Vorschläge zur Einbindung der Linguistic Risk-Taking Initiative in den Unterricht

# Riskier was!

Vorschläge zur Einbindung der Linguistic Risk-Taking Initiative in den Unterricht

---

### Zu Beginn der Initiative

- Den Lernenden die Möglichkeit geben, sich mit dem Heft und den darin aufgelisteten Risiken vertraut zu machen → können dabei bereits jene Risiken identifizieren, die sie gerne eingehen möchten
- Die Lernenden auffordern, Risiken als „leicht zu erledigen“ oder als „Ziel für die Zukunft“ zu markieren
- Kommunizieren, dass es toll wäre, wenn jede/jeder Lernende pro Woche drei bis vier Risiken eingeht
- Im Kurs gemeinsam ein Risiko eingehen, z.B. ein YouTube-Video auf Deutsch ansehen
- Lernende fragen, ob sie motivierende Geschichten oder Erlebnisse parat haben, in denen sich das Eingehen eines Risikos gelohnt hat

### Während der Initiative

- Regelmäßig Zeit zur Zielsetzung einplanen → die Lernenden können dabei z.B. jene Risiken einkreisen, die sie in der nächsten Woche eingehen möchten
- Herausfinden, ob die Lernenden es bevorzugen, über die Risiken zu sprechen, die sie in der vorigen Woche eingegangen sind oder über jene, welche sie in Zukunft eingehen möchten
- Die Lernenden die Risiken analysieren lassen → können so herausfinden, wie sich diese gruppieren lassen, z.B. nach Plätzen, an denen sie eingegangen werden, nach Sprachkompetenzen (Hören, Schreiben, Lesen, Sprechen) etc.
- Heranziehen der Statements auf der Seite „Das Profil einer Linguistic Risk-Takerin/eines Linguistic Risk-Takers“ als Ausgangspunkt für eine Diskussion

### *Risiken als soziale Praxis*

- Die Lernenden auffordern, sich ein sprachliches Risiko für die Lehrperson auszudenken (in einer Zielsprache der Lehrperson)
- Regelmäßiges Einplanen von einem kurzen Zeitfenster (fünf bis zehn Minuten), in welchem die Lernenden ihre eigenen Risiken vorschlagen und im Heft notieren können → eventuell Hilfestellung geben, wie ein umfangreiches Risiko in mehrere kleinere aufgeteilt werden kann

- Vorschlagen, dass sich die Lernenden zusammenschließen können, um gemeinsam Risiken einzugehen

### *Motivation und Angst beim Linguistic Risk-Taking*

- Herausfinden, vor welchen alltäglichen Situationen die Lernenden besonderen Respekt haben (z.B. Telefonate, Bewerbungsgespräche etc.)
- Hilfestellung geben, indem man die Lernenden unterstützt, mögliche Strategien zu entwickeln:
  - Was ist beim Telefonieren besonders schwierig?
  - Wenn man z.B. ein Bewerbungsgespräch hat, würde es helfen, sich vorab eine Vokabelliste anzulegen? Wo kann man relevante Vokabeln finden?
- Lernende fragen, welche Strategien sie entwickelt haben, wenn sie nervös sind oder ihnen z.B. ein Wort nicht einfällt
  - Welche Wörter oder Wendungen kann man verwenden, um zu zeigen, dass man gerade überlegt?
  - Wie kann man um Hilfe bitten?
- Den Lernenden bewusst machen, dass Kommunikationsschwierigkeiten auch bei der Verwendung der Erstsprache vorkommen, man aber gelernt hat, mit diesen umzugehen → man verspürt dabei weniger Angst
  - In welchen Situationen ist die Kommunikation in der Erstsprache schwierig? Wenn man z.B. eine schlechte Verbindung am Telefon hat?
  - Welche Strategien werden in solchen Situationen angewendet? Fragt man um Hilfe? Bittet man das Gegenüber, das Gesagte nochmals zu wiederholen? Entschuldigt man sich dafür, dass man es nicht verstanden hat?

### Gegen Ende der Initiative

- Die Lernenden auffordern, sich z.B. bei Gruppendiskussionen über ihre Erlebnisse auszutauschen
- Gemeinsam überlegen, wie man Linguistic Risk-Taking auch weiterhin in den Alltag integrieren könnte

# Anhang 3 – Fragebogen

Identifikationsnummer: 

--	--	--	--	--	--

## Fragebogen

Dieser Fragebogen ist Teil einer Studie zur Linguistic Risk-Taking Initiative für Deutschlernende in einem österreichischen Universitätskontext. Wenn Sie diesen Fragebogen ausfüllen und abgeben, stimmen Sie einer Teilnahme an der Studie zu. Für weitere Informationen lesen Sie bitte die informierte Teilnahmeerklärung.

### Persönlicher Code:

Damit Ihre Daten anonym bleiben, müssen Sie Ihren Namen nicht angeben, allerdings bitte ich Sie, einen persönlichen Code zu erstellen (siehe unten). Dieser Code ermöglicht es mir, Ihre Antworten in diesem Fragebogen und die Daten aus dem von Ihnen ausgefüllten „Riskier was!“-Heft aufeinander zu beziehen, sollten Sie sich dafür entscheiden, sowohl das „Riskier was!“-Heft als auch den Fragebogen abzugeben. Durch den persönlichen Code kann ich diese Verbindungen herstellen, ohne zu wissen, wer Sie sind.

Um den persönlichen Code zu erstellen, folgen Sie bitte diesen Schritten:

- Notieren Sie die **beiden Ziffern des Monats, in dem Sie geboren wurden** und die **letzten drei Ziffern Ihrer Telefonnummer**.  
Zum Beispiel: Geburtsmonat März (= 03) & Telefonnummer 0558 75 38 431 → Code: 03431
- Bitte schreiben Sie Ihren persönlichen Code in das Feld „Identifikationsnummer“ oben auf den Fragebogen.

### Ausfüllen des Fragebogens:

Bitte kreuzen Sie bei den untenstehenden Fragen immer nur **eine Antwort** an.

	Nachdem ich mit dem „Riskier was!“-Heft gearbeitet habe ...						
1	... fällt es mir leichter, mit fremden Personen Deutsch zu sprechen.	stimme überhaupt nicht zu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	stimme sehr stark zu
2	... fällt es mir leichter, mit Personen, die ich gut kenne, Deutsch zu sprechen.	stimme überhaupt nicht zu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	stimme sehr stark zu
3	... fällt es mir leichter, sprachliche Risiken auf Deutsch einzugehen.	stimme überhaupt nicht zu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	stimme sehr stark zu
4	... spreche ich außerhalb des Klassenzimmers öfter Deutsch.	stimme überhaupt nicht zu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	stimme sehr stark zu
5	... habe ich Lust, Deutsch öfter zu verwenden.	stimme überhaupt nicht zu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	stimme sehr stark zu
6	... hat sich mein Selbstbewusstsein beim Verwenden des Deutschen gesteigert.	stimme überhaupt nicht zu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	stimme sehr stark zu
7	... ist meine Motivation, Deutsch zu sprechen, gestiegen.	stimme überhaupt nicht zu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	stimme sehr stark zu

8	Durch das „Riskier was!“-Heft habe ich neue Möglichkeiten entdeckt, wie ich Deutsch üben kann.	stimme überhaupt nicht zu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	stimme sehr stark zu
9	Die Verwendung des „Riskier was!“-Hefts hat sich positiv auf meine Deutschkenntnisse ausgewirkt.	stimme überhaupt nicht zu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	stimme sehr stark zu
10	Die Verwendung des „Riskier was!“-Hefts hat mir Spaß gemacht.	stimme überhaupt nicht zu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	stimme sehr stark zu

11	Das Erlernen neuer Sprachen fällt mir leicht.	stimme überhaupt nicht zu	<input type="radio"/>	stimme sehr stark zu				
12	Ich bin motiviert, neue Sprachen zu lernen.	stimme überhaupt nicht zu	<input type="radio"/>	stimme sehr stark zu				
13	Ich bin gut darin, Sprachen zu lernen.	stimme überhaupt nicht zu	<input type="radio"/>	stimme sehr stark zu				

14	<p>Welche Sprachen haben Sie in der Schule gelernt? Bitte schreiben Sie diese auf:</p> <hr/> <hr/> <hr/>
15	<p>Zum Lernen welcher Sprachen haben Sie Sprachkurse besucht? Bitte schreiben Sie diese auf:</p> <hr/> <hr/> <hr/>
16	<p>Welche Sprachen verwenden Sie regelmäßig im Alltag (d.h. täglich oder mehrmals in der Woche)? Bitte schreiben Sie diese auf:</p> <hr/> <hr/> <hr/>

17	<p><b>Wie oft sind Sie Risiken aus dem „Riskier was!“-Heft durchschnittlich eingegangen?</b></p> <p><input type="radio"/> Mehrmals am Tag</p> <p><input type="radio"/> Einmal am Tag</p> <p><input type="radio"/> Vier- bis sechsmal in der Woche</p> <p><input type="radio"/> Ein- bis dreimal in der Woche</p> <p><input type="radio"/> Seltener als einmal in der Woche</p> <p><input type="radio"/> Gar nicht</p>
18	<p><b>Sie hatten circa acht Wochen Zeit, mit dem „Riskier was!“-Heft zu arbeiten. Welche der folgenden Aussagen trifft am ehesten auf Sie zu?</b></p> <p><input type="radio"/> Ich bin in den ersten vier Wochen der Initiative mehr Risiken eingegangen als in den letzten vier Wochen.</p> <p><input type="radio"/> Ich bin in den ersten vier Wochen und in den letzten vier Wochen der Initiative ungefähr gleich viele Risiken eingegangen.</p> <p><input type="radio"/> Ich bin in den letzten vier Wochen der Initiative mehr Risiken eingegangen als in den ersten vier Wochen.</p> <p><input type="radio"/> Keine der genannten Aussagen trifft auf mich zu.</p>

## **Anhang 4 – Leitfaden 1**

### **Leitfaden 1 – Interviews mit den Lernenden**

- Begrüßung
- Über Ziele der Studie informieren; Freiwilligkeit und Anonymität betonen
- Darauf hinweisen, dass auch Kritik sehr hilfreich und wertvoll für die Weiterentwicklung der Initiative ist
- Einverständniserklärung unterschreiben lassen

#### **Einstieg**

- Bedanken für die Teilnahme und die Bereitschaft zum Interview
- Wenn du so an die letzten Wochen denkst, in denen du mit dem „Riskier was!“-Heft gearbeitet hast, gab es da eine Situation, in der du ein sprachliches Risiko eingegangen bist, die dir besonders in Erinnerung geblieben ist?

#### **Themenblock „Verwendung des Hefts“**

- Welche Risiken sind dir besonders in Erinnerung geblieben (und warum)?
- Welche Risiken haben dir Spaß gemacht?
- Welche Risiken mochtest du nicht so gerne?
- Welche Risiken fandest du besonders sinnvoll?
- Welche Risiken fandest du nicht so sinnvoll?
- Was hat dich dazu motiviert, das Heft zu verwenden und sprachliche Risiken einzugehen?
- Welche Rolle hat der Unterricht dabei gespielt?
- Wie hast du das Heft verwendet? Hattest du ein bestimmtes System oder eine bestimmte Routine beim Eingehen der Risiken? (z.B. eine bestimmte Anzahl an Risiken in einem vorgegebenen Zeitraum → z.B. jede Woche fünf Risiken)
- Wann bist du die meisten Risiken eingegangen? (z.B. eher am Anfang der Initiative, gegen Ende, waren es immer gleich viele etc.)
- In welchen Situationen bist du die meisten Risiken eingegangen? (z.B. Zuhause, gemeinsam mit Freunden, im Umgang mit technischen Geräten etc.)

#### **Themenblock „Auswirkung auf Deutschkenntnisse und -verwendung“**

- Wie siehst du den Einfluss der Arbeit mit dem „Riskier was!“-Heft auf deine Deutschkenntnisse?
- Wann kommunizierst du in deinem Alltag auf Deutsch?
- Inwiefern hat sich das durch die Arbeit mit dem „Riskier was“-Heft verändert?
- Hast du Beispiele für Situationen, in denen du dich früher nicht getraut hättest, Deutsch zu sprechen, in denen du dich aber im Zuge der Arbeit mit dem „Riskier was!“-Heft dann getraut hast, Deutsch zu verwenden?
- Fühlst du dich jetzt selbstsicherer dabei, Deutsch zu sprechen?
- Wenn du daran denkst, wie du jetzt Deutsch sprichst und an die Zeit denkst, bevor du mit dem „Riskier was!“-Heft gearbeitet hast, inwiefern hat sich da etwas verändert?
- Was davon lässt sich deiner Meinung nach auf die Arbeit mit dem „Riskier was!“-Heft zurückführen?
- Welche neuen Möglichkeiten zum Verwenden des Deutschen hast du durch die Arbeit mit dem „Riskier was!“-Heft gefunden?

### **Themenblock „Meinung zum Heft und der Initiative“**

(→Darauf hinweisen, dass es nicht mehr nur um die Risiken geht, sondern generell um das ganze Konzept.)

- Wie war generell deine Erfahrung mit dem „Riskier was!“-Heft?
- Was hat dir am „Riskier was!“-Heft besonders gefallen?
- Was hat dir am „Riskier was!“-Heft gar nicht gefallen?
- Was fandest du an der Arbeit mit dem „Riskier was!“-Heft besonders sinnvoll?
- Was fandest du an der Arbeit mit dem „Riskier was!“-Heft nicht so sinnvoll?
- Wie könnte man das Heft bzw. die Initiative deiner Meinung nach noch motivierender gestalten?
- Was könnte man deiner Meinung nach verändern oder verbessern?

### **Ausklang**

- Gibt es von deiner Seite noch etwas, das wir noch nicht angesprochen haben, du aber gerne noch hinzufügen möchtest? Haben wir irgendetwas vergessen?

## **Anhang 5 – Leitfaden 2**

### **Leitfaden 2 – Interviews mit den Lehrpersonen**

- Begrüßung
- Über Ziele der Studie informieren; Freiwilligkeit und Anonymität betonen
- Darauf hinweisen, dass auch Kritik sehr hilfreich und wertvoll für die Weiterentwicklung der Initiative ist
- Einverständniserklärung unterschreiben lassen

#### **Einstieg**

- Bedanken für die Teilnahme und die Bereitschaft zum Interview
- Wie waren die letzten Wochen so, in denen ihr mit dem Heft gearbeitet habt?

#### **Themenblock „Einbindung in den Unterricht“**

- Inwiefern hast du das Heft in den Unterricht eingebunden?
- Hattest du dabei spezielle Methoden, eine spezielle Routine etc.?
- Inwiefern waren dabei die Vorschläge zur Einbindung in den Unterricht, die du vorab von mir erhalten hast, hilfreich?
- Wie sind die Lernenden damit (mit den Routinen, Methoden) umgegangen bzw. wie haben sie diese angenommen?
- Was davon (Routinen, Methoden) ist deiner Meinung nach besonders gut bei den Lernenden angekommen?
- Was davon (Routinen, Methoden) ist deiner Meinung nach bei den Lernenden eher nicht so gut angekommen?
- Hast du Ideen oder Vorschläge, wie das Heft in Zukunft noch besser in den Unterricht eingebunden werden könnte?
- Inwiefern seid ihr im Rahmen des Kursgeschehens gemeinsam Risiken eingegangen?

#### **Themenblock „Auswirkung auf Sprachkenntnisse“**

- Inwiefern hattest du den Eindruck, dass sich das Kommunikationsverhalten der Lernenden in den letzten Wochen während der Initiative verändert hat?  
(→ Anmerken, dass es natürlich auch sein kann, dass sich nichts geändert hat.)
- Inwiefern hattest du den Eindruck, dass sich die Sprachkenntnisse der Lernenden in den letzten Wochen während der Initiative verändert haben?

- Was davon lässt sich deiner Meinung nach auf die Arbeit mit dem „Riskier was!“-Heft zurückführen?

### **Themenblock „Meinung zum Heft und der Initiative“**

- Wie beurteilst du das Heft und die Initiative aus pädagogischer bzw. didaktischer Sicht?
- Inwiefern hast du die Arbeit mit dem Heft bzw. mit der Initiative im Kurs als hilfreich bzw. sinnvoll empfunden?
- Was hat dir dabei besonders gefallen?
- Was hat dir dabei nicht so gefallen?
- Welche Risiken fandest du besonders sinnvoll?
- Welche Risiken fandest du nicht so sinnvoll?
- Inwiefern könntest du es dir vorstellen, das Heft auch in zukünftigen Kursen zu verwenden?
- Was könnte man deiner Meinung nach allgemein am Heft und der Initiative verändern oder verbessern?

### **Ausklang**

- Gibt es von deiner Seite noch etwas, das wir noch nicht angesprochen haben, du aber gerne noch hinzufügen möchtest? Haben wir irgendetwas vergessen?

## **Anhang 6 – Informierte Teilnahmeerklärung**

### **Informierte Teilnahmeerklärung**

#### **Studie zur Linguistic Risk-Taking Initiative für Deutschlernende in einem österreichischen Universitätskontext**

**Masterarbeitsstudie** durchgeführt von [Autorin] ([E-Mail-Adresse])

**Betreuung** der Masterarbeit durch Eva Vetter ([eva.vetter@univie.ac.at](mailto:eva.vetter@univie.ac.at))

#### **Beschreibung der Studie**

Im Rahmen dieser Studie sollen Daten gewonnen werden, die Rückschlüsse auf die Nutzung und die Einschätzung bezüglich des „Riskier was!“-Hefts bzw. der Linguistic Risk-Taking Initiative erlauben. Ich werde diese Daten verwenden, um zu sehen, wie Lernende das „Riskier was!“-Heft nutzen und das „Riskier was!“-Heft bzw. die Linguistic Risk-Taking Initiative einschätzen und wo es noch Verbesserungsbedarf gibt. Insgesamt sind diese Daten eine wichtige Grundlage für meine Masterarbeit und daran anschließende Publikationen und Forschungsprojekte.

#### **Was beinhaltet die Studienteilnahme?**

Sie werden im Mai 2019 gebeten, das von Ihnen verwendete „Riskier was!“-Heft abzugeben und einen Fragebogen auszufüllen. Diese Datenerhebung wird im Kurs stattfinden und ca. 30 Minuten dauern. Die Teilnahme an der Studie ist freiwillig und Sie müssen weder das „Riskier was!“-Heft abgeben noch den Fragebogen ausfüllen und abgeben.

#### **Risiken und Nutzen**

Die Datenerhebung erfolgt völlig anonym, Sie müssen zu keinem Punkt der Studie Ihren Namen angeben und sind insgesamt frei, das „Riskier was!“-Heft auch einfach nicht abzugeben und den Fragebogen nicht oder nur teilweise auszufüllen.

Es ergibt sich kein direkter Vorteil einer Teilnahme für Sie, mit Ihrer Teilnahme helfen Sie mir aber, besser zu verstehen, wie Lernende das „Riskier was!“-Heft nutzen und das „Riskier was!“-Heft bzw. die Linguistic Risk-Taking Initiative einschätzen. Darauf aufbauend könnten Verbesserungsvorschläge formuliert und die von den Lernenden im „Riskier-was!“-Heft vorgeschlagenen sprachlichen Risiken eventuell in neuere Versionen des Hefts integriert werden. Insofern kann Ihre Teilnahme zumindest für andere Deutschlernende von Nutzen sein.

#### **Wie wird die Vertraulichkeit der Daten gewährleistet?**

Die Daten werden vermutlich in Publikationen der Studienergebnisse einfließen, dabei werden aber nicht Ihre Namen verwendet. Sie müssen Ihren Namen auch in der Studie nirgends angeben, sondern werden mit einem persönlichen, anonymisierten Code arbeiten. Dieser Code ermöglicht mir, Ihre Daten trotz Anonymität aufeinander zu beziehen und zu gruppieren, sollten Sie sich dafür entscheiden, sowohl das ausgefüllte „Riskier was!“-Heft abzugeben als auch den Fragebogen auszufüllen und abzugeben.

#### **Wen kann man bei Fragen kontaktieren?**

Bei Fragen zur Datenerhebung oder zur gesamten Studie können Sie sich jederzeit an [Autorin] ([E-Mail-Adresse]) oder an die Betreuerin der Masterarbeit Eva Vetter (eva.vetter@univie.ac.at) wenden.

Ihre Teilnahme ist völlig freiwillig. Wenn Sie sich dazu entscheiden, nicht an der Studie teilzunehmen, hat das keine Auswirkungen für Sie. **Wenn Sie den ausgefüllten Fragebogen und/oder das ausgefüllte „Riskier was!“-Heft abgeben, bestätigen Sie damit diese Informationen gelesen und akzeptiert zu haben und freiwillig an der Studie teilnehmen zu wollen.**

## Anhang 7 – Einwilligungserklärung

### Einwilligungserklärung

Name der teilnehmenden Person in Druckbuchstaben: .....

Ich erkläre mich bereit, an einem Interview für eine Masterarbeitsstudie zur Linguistic Risk-Taking Initiative für Deutschlernende in einem österreichischen Universitätskontext teilzunehmen. In diesem Zusammenhang wird mit Audioaufnahmen und Transkriptionen gearbeitet.

Ich erkläre gegenüber [Autorin], Verfasserin der Masterarbeit, meine ausdrückliche Zustimmung, dass meine persönlichen Daten, nämlich

- Audioaufnahmen
- Transkriptionen

zum Zweck der Forschung anonym verarbeitet werden.

Ich werde die Hinweise, die für die Durchführung der Studie erforderlich sind, befolgen, behalte mir jedoch das Recht vor, meine freiwillige Mitwirkung jederzeit zu beenden, ohne dass mir daraus Nachteile entstehen. Sollte ich aus der Studie ausscheiden wollen, so kann ich dies jederzeit schriftlich oder mündlich bei [Autorin] veranlassen.

Ich bin zugleich damit einverstanden, dass meine im Rahmen dieser Studie erhobenen Daten aufgezeichnet und ausgewertet werden.

Die Datenschutzerklärung für diese Anwendung liegt vor Ort auf und kann per E-Mail an [eva.vetter@univie.ac.at](mailto:eva.vetter@univie.ac.at) (Eva Vetter, Betreuerin der Masterarbeit) angefordert werden.

Mir ist bekannt, dass ich meine Einwilligung jederzeit durch Übersendung eines Schreibens an die Universität Wien an [eva.vetter@univie.ac.at](mailto:eva.vetter@univie.ac.at) (Eva Vetter) bzw. [E-Mail-Adresse] ([Autorin]) widerrufen kann.

---

Ort, Datum

---

Name, Unterschrift

## Anhang 8 – Balkendiagramme zu den Fragen eins bis zehn des Fragebogens

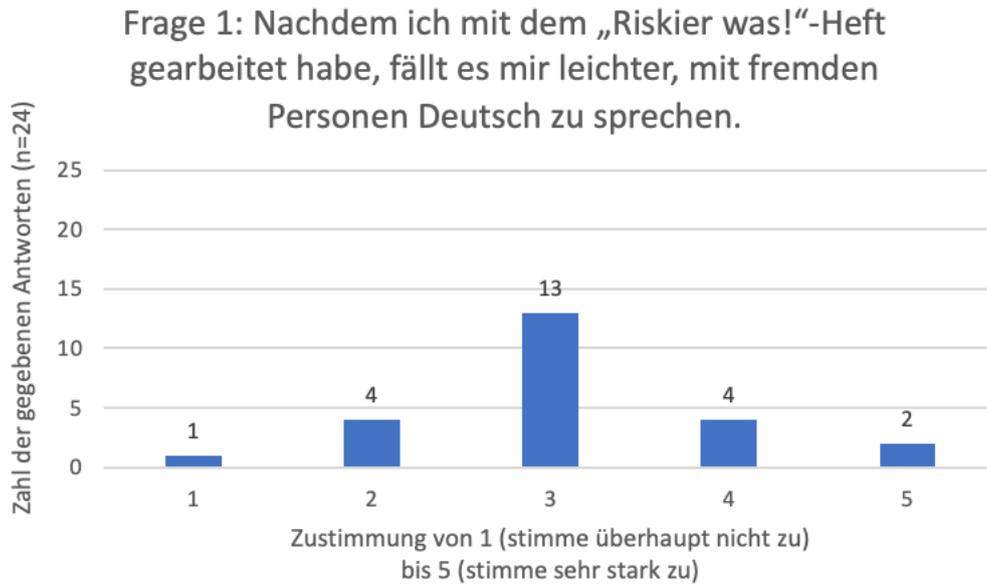


Abbildung 9: Diagramm zu Frage eins des Fragebogens

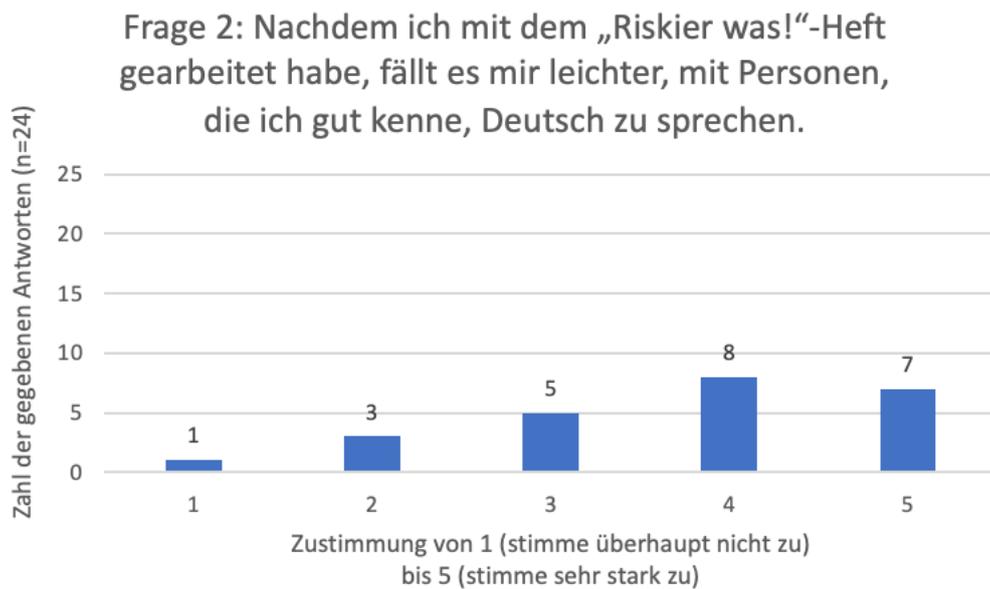


Abbildung 10: Diagramm zu Frage zwei des Fragebogens

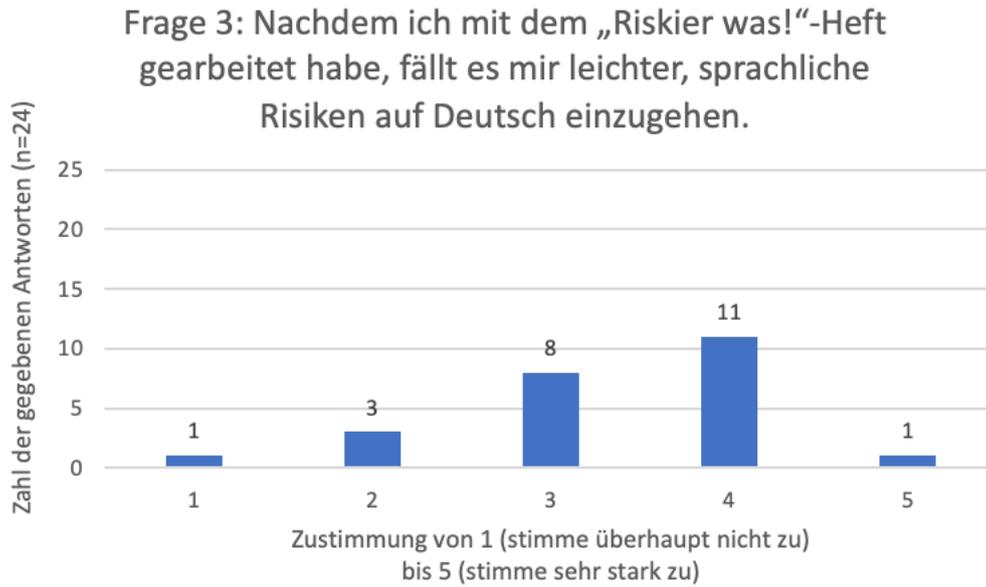


Abbildung 11: Diagramm zu Frage drei des Fragebogens

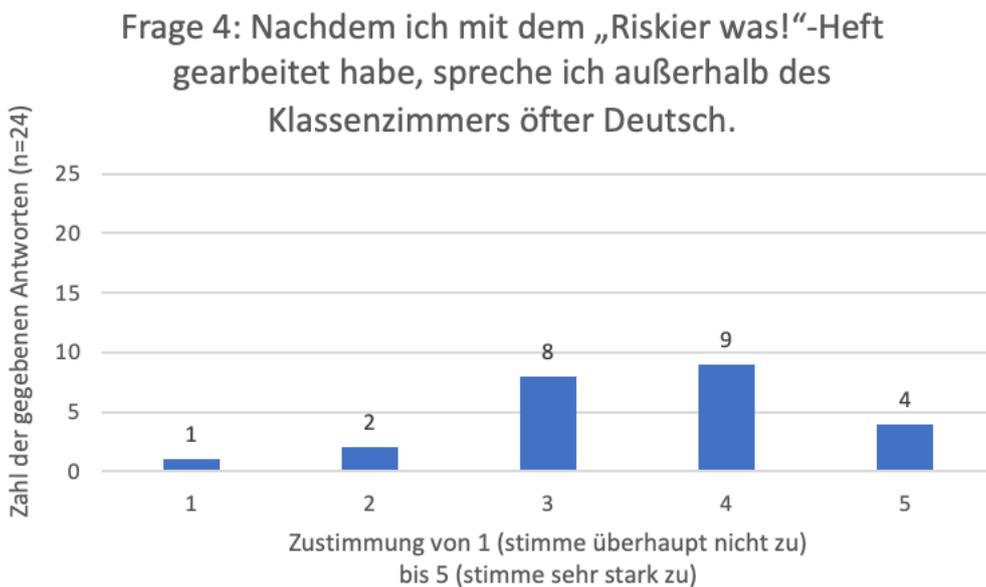


Abbildung 12: Diagramm zu Frage vier des Fragebogens

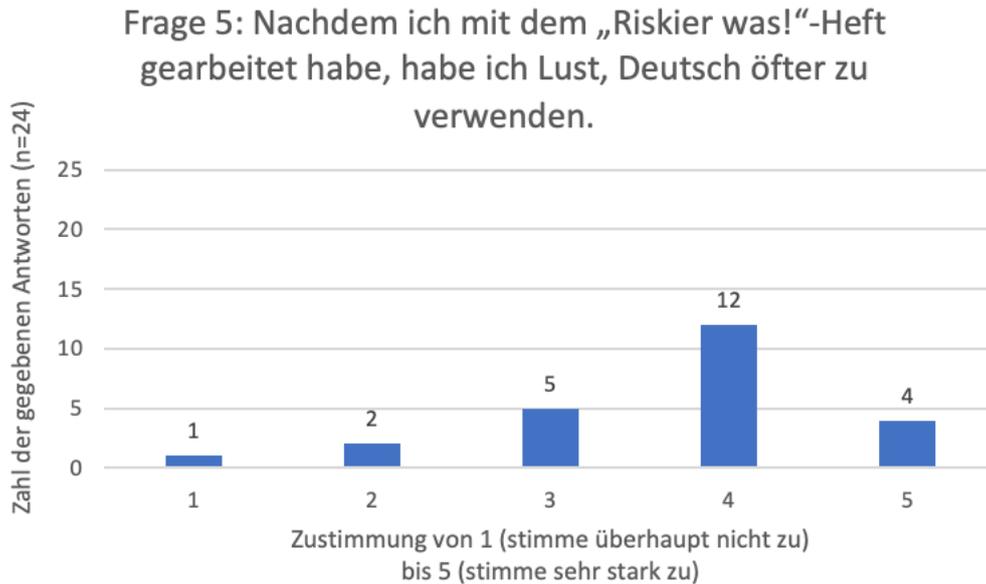


Abbildung 13: Diagramm zu Frage fünf des Fragebogens

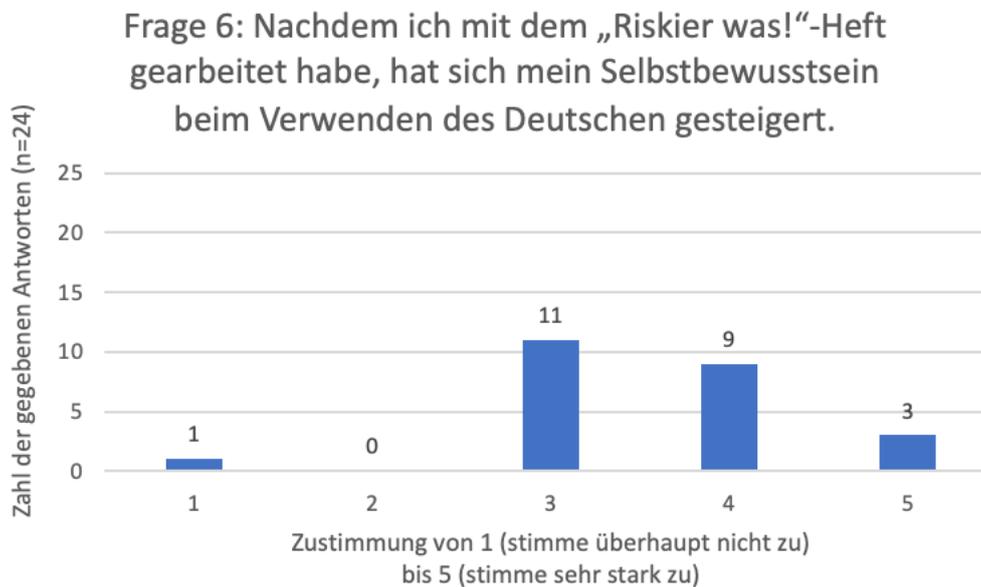


Abbildung 14: Diagramm zu Frage sechs des Fragebogens

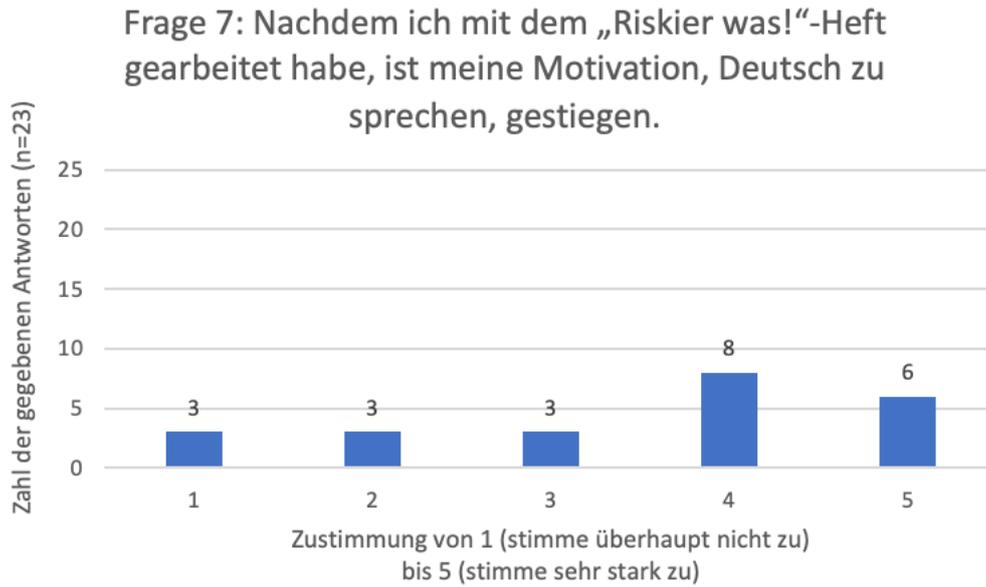


Abbildung 15: Diagramm zu Frage sieben des Fragebogens

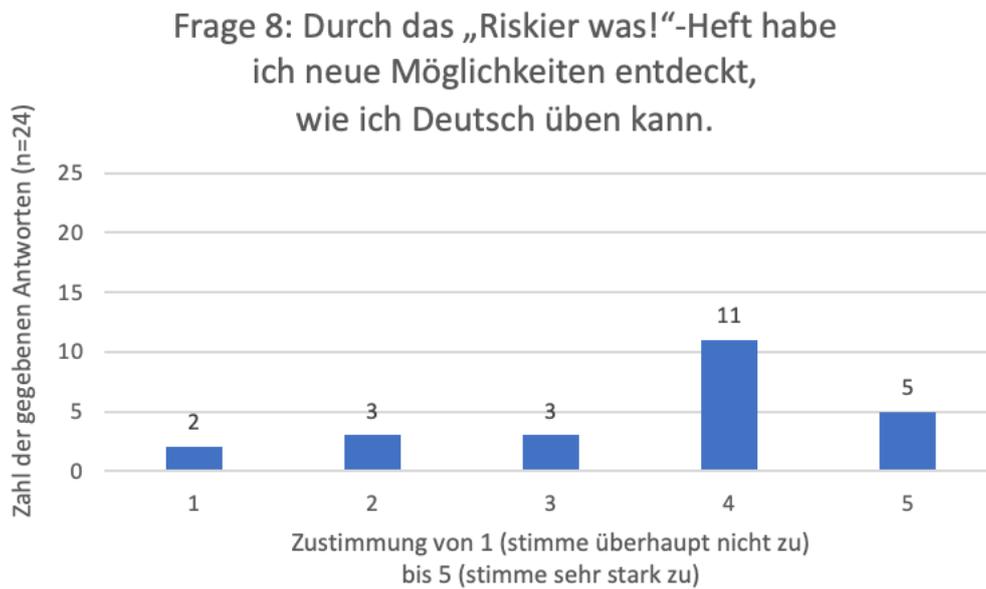


Abbildung 16: Diagramm zu Frage acht des Fragebogens

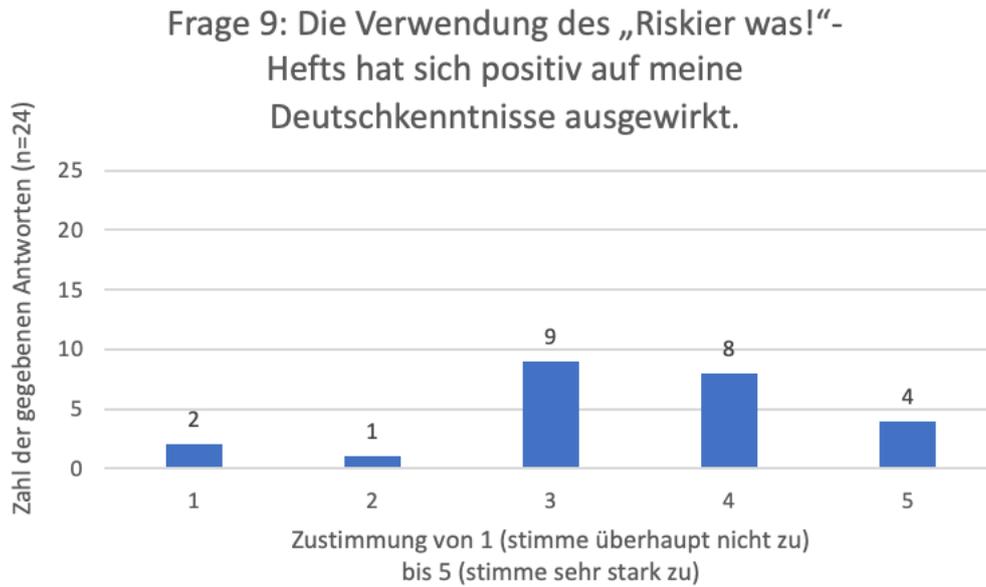


Abbildung 17: Diagramm zu Frage neun des Fragebogens

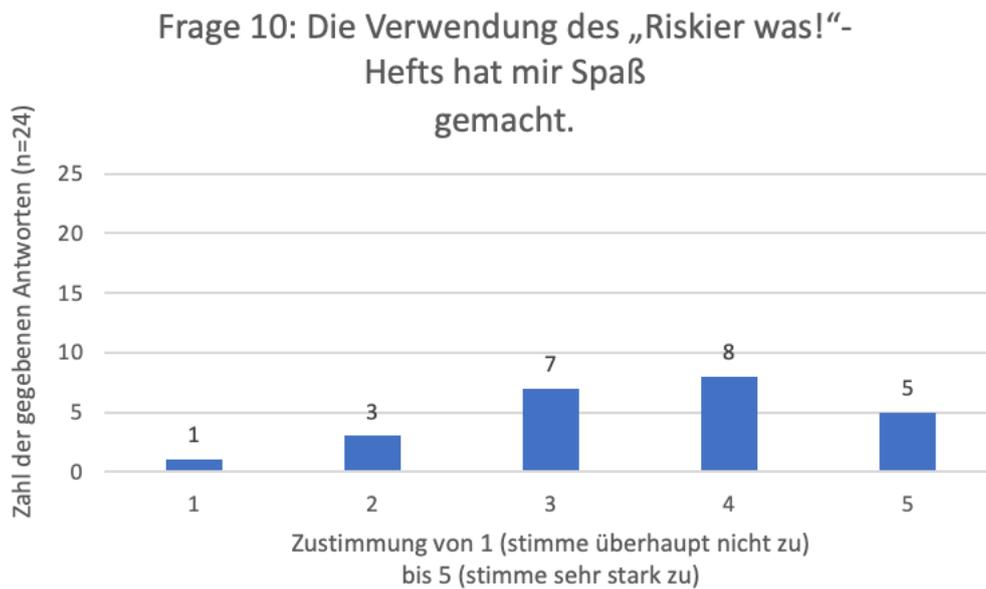


Abbildung 18: Diagramm zu Frage zehn des Fragebogens

## Anhang 9 – Transkriptionskonventionen

Beim Transkribieren der ausgewählten Ausschnitte der Expert\*inneninterviews wurde nach dem Verfahren der Halbinterpretativen Arbeitstranskription (HIAT) (Rehbein et al., 2004) vorgegangen. Dabei kamen die folgenden Transkriptionskonventionen zum Einsatz (in Anlehnung an Rehbein et al., 2004):

.	Äußerung im deklarativen Modus
,	Leicht fallende Intonation
?	Frage
!	Ausruf
...	Abgebrochene Äußerung
/	Reparatur
Großschreibung: z.B. HÄUFIG	Besondere Betonung
Reduplikation eines Buchstabens: z.B. ääh	Dehnung
.	Kurze Pause (Stocken im Redefluss)
..	Mittellange Pause
...	Lange Pause
((2s))	Geschätzte Pause ab 2 Sekunden
” “	Uneigentliches Sprechen
-	Parenthesen
(( )), ((unverständlich))	Unverständliches
(oder)	Schwer Verständliches bzw. Vermutungen
((ea))	Einatmen
((aa))	Ausatmen
((lacht))	Paralinguistische Phänomene

Spurtypen:

STE, LM1	Transkriptionsspur für jede*n Sprecher*in
[k]	Kommentarspur

Sprecher\*innen-Siglen:

STE	Autorin der vorliegenden Arbeit
LM1	Deutschlernender LM1

LM2	Deutschlernender LM2
LW3	Deutschlernende LW3
LM4	Deutschlernender LM4
LPW	Lehrperson LPW
LPM	Lehrperson LPM

Die Transkription erfolgte – wie von Rehbein et al. (2004) empfohlen – in literarischer Umschrift; das bedeutet, dass sich das Transkribieren an der Standardorthographie orientierte, gleichzeitig aber gelegentlich vorkommende Abweichungen davon berücksichtigt wurden (z.B. „Helfte“ statt „Heft“ oder „Schnitt für Schnitt“ statt „Schritt für Schritt“).

## **Anhang 10 – Transkripte**

In Kapitel 8 sind zahlreiche Transkriptausschnitte angeführt. Aus Platzgründen musste allerdings davon abgesehen werden, die kompletten Transkripte, die im Zuge der vorliegenden Arbeit angefertigt wurden, im Anhang einzufügen. Sollte allerdings Interesse daran bestehen, diese einzusehen, ist dies per E-Mail-Anfrage an [sprachlehr-lernforschung@univie.ac.at](mailto:sprachlehr-lernforschung@univie.ac.at) möglich.

## Anhang 11 – Abstract

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit der Umsetzung der Linguistic Risk-Taking Initiative in Deutschkursen des Vorstudienlehrgangs der Wiener Universitäten (VWU) am Sprachenzentrum der Universität Wien. Die Linguistic Risk-Taking Initiative ist eine pädagogische Initiative, die ursprünglich an der zweisprachigen (Englisch/Französisch) University of Ottawa in Kanada entwickelt wurde (Slavkov & Séror, 2019). Authentische Kommunikationshandlungen in der jeweiligen Zielsprache werden dabei als *Linguistic Risks* bezeichnet, da Lernende sie aufgrund der Möglichkeit, dass Fehler passieren, Missverständnisse entstehen etc. häufig als riskant einstufen (Slavkov & Séror, 2019). Mithilfe des eigens dafür entwickelten *Linguistic Risk-Taking Passports* sollen Lernende ermutigt werden, ihre Zweitsprache auch außerhalb des Klassenzimmers zu verwenden; im Pass sind zahlreiche sprachliche Aktivitäten angeführt, die Lernende in ihrer jeweiligen Zielsprache durchführen und danach abhaken können (Slavkov & Séror, 2019).

Da die Umsetzung dieser Initiative auch für den gegebenen österreichischen Universitätskontext interessant erschien, wurde ein deutschsprachiges Pendant zum Linguistic Risk-Taking Passport – das „Riskier was!“-Heft – entwickelt. Die Pilotierung dieses Hefts erfolgte in zwei VWU-Deutschkursen des Sprachenzentrums der Universität Wien. Mithilfe eines Mixed-Methods-Designs wurden Erkenntnisse darüber gewonnen, wie die Lernenden ihre Nutzung des „Riskier was!“-Hefts sowie die Bedeutung der Linguistic Risk-Taking Initiative für ihr Sprachenlernen einschätzten. Zudem wurde untersucht, welche Verbesserungsvorschläge die Lehrpersonen im Hinblick auf die Initiative vorbrachten.

Dabei wurde eine Fragebogen-Befragung mit den Deutschlernenden durchgeführt; die Auswertung erfolgte mithilfe deskriptiver Statistik. Zudem wurden Expert\*inneninterviews mit insgesamt vier Deutschlernenden und zwei Lehrpersonen geführt; dafür wurde die Auswertungsmethode der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) gewählt. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass eine Umsetzung der Linguistic Risk-Taking Initiative auch im gegebenen österreichischen Universitätskontext sinnvoll und zielführend ist. Gleichzeitig wird darauf hingewiesen, welche Maßnahmen in Zukunft zur weiteren Verbesserung des Hefts bzw. der Initiative gesetzt werden sollten.