السنة الثالثة والعشرون
العدد (٥٢)
(م ٢٤)
يوليو ٢٠٢٥م

البحث التربوي

مجلة علمية محكمة نصف سنوية يصدرها
المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية
تصدر منذ عام ٢٠٠٢

رئيس مجلس إدارة المجلة
رئيس التحرير
أ.د. فاتن محمد عبدالمنعم عزازي
مدير التحرير
أ.د. تامر على عبداللطيف المصري
نائب مدير التحرير
أ.م.د. حسام الدين السيد محمد إبراهيم

رئيس مجلس إدارة
المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية
السيد/ محمد عبداللطيف
وزير التربية والتعليم والتعليم الفني

هيئة التحرير

أ.د مجدي عبدالنبي هلال	أ.د محمد يحي ناصف
أ.د محمد غازي الدسوقي	أ.د تفيدة سيد أحمد غانم
أ.د عبدالحميد صبري عبدالحميد	أ.د عزة جلال مصطفي نصر
أ.د السيد أحمد عبدالغفار	أ.د هالة رمضان علي
أ.د نادية يوسف جمال الدين	أ.د هويدا محمود الإتربي
أ.د نجوي يوسف جمال الدين	أ.د السيدة محمود أبراهيم سعد
أ.د رشيدة السيد أحمد الطاهر	أ.د أحمد فهيم بدر

سكرتير التحرير

أ.م.د. ياسر عبد الحميد

صدر قرار المجلس الأعلى للصحافة بتاريخ ٢٠٠١/١٢/٣ باعتبار

مجلة البحث التربوي علمية نصف سنوية

مجلة البحث التربوي: https://ncerd.journals.ekb.eg رقم الإيداع: ١٢١٢٧/ ٢٠٠٢

E-ISSN :٢٨٠٥-٢٨٥٤ ISSN: ٠٨٨٣-١٦٨٧

رؤية مجلة البحث التربوي

- تسعى مجلة البحث التربوي إلى أن تكون "مجلة رائدة محليًا وإقليميًا، ذات تصنيف دولي رفيع في ميدان نشر البحوث العلمية وأوراق العمل المتميزة في مجالات التربية والتعليم المختلفة، التي تسهم في تنمية هذا المجال أكاديميًا وتطبيقيًا".

رسالة مجلة البحث التربوي

- العمل بجد وإخلاص على تشجيع الباحثين المتخصصين في مجالات التربية والتعليم المختلفة على إعداد الأبحاث العلمية الرصينة، وأوراق العمل المتميزة ونشرها، وتزويدهم بالمعارف والاتجاهات الجديدة في المجال، فضلًا عن توفير الخدمات الداعمة لذلك".

- "مجلة البحث التربوي" مجلة علمية محكمة تصدر خلال شهري يناير ويوليو من كل عام، وتخضع الدراسات والبحوث والأوراق العلمية التي تنشر بها للتحكيم العلمي بصفة سرية.

- الآراء الواردة في المادة المنشورة في مجلة "البحث التربوي" من مقالات ودراسات وبحوث لا تعبر بالضرورة عن رأي المجلة أو هيئة التحرير أو الهيئة الاستشارية للمجلة أو المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، وإنما تعبر عن وجهة نظر معديها من الباحثين وعلى مسؤوليتهم.

أهداف مجلة البحث التربوي

- تشجيع حركة البحث العلمي التربوي في مواجهة قضايا ومشكلات التعليم قبل الجامعي، والإفادة من نتائجها في عمليات التنظير والممارسة.
- ربط الدراسات النظرية بالواقع الميداني، ودراسة التجارب التنموية الناجحة وإلقاء الضوء عليها، والإفادة من خبرات الممارسة بنشر التقارير العلمية عن التجارب والممارسات ومشروعات التجديد والتطوير الحادثة داخل النظام التعليمي بصفة عامة والتعليم قبل الجامعي بصفة خاصة.
- إرساء منهجيات ورؤى موضوعية حديثة لتطوير البحث التربوي في مواجهة قضايا ومشكلات التعليم قبل الجامعي.
- متابعة المؤتمرات والمنتديات العلمية والنشاطات الأكاديمية المرتبطة بتطوير التعليم قبل الجامعي، ونشر ملخصاتها وما توصلت إليه من نتائج وتوصيات.
- نشر ملخصات الرسائل العلمية التي تمت في مجالات البحث التربوي المختلفة للوقوف على أحدث ما توصلت إليه هذه الدراسات من نتائج يمكن الإفادة منها في العمل البحثي ودفعه قُدُمًا نحو تحقيق أهدافه.
- نشر مقالات ودراسات وأبحاث رواد وأساتذة البحث في مجالات التربية وعلم النفس العاملين في المركز والمراكز البحثية الأخرى وكليات التربية داخل وخارج الجمهورية؛ بما يفيد الممارسين والأكاديميين في التوصل إلى بدائل ومقترحات لمواجهة قضايا ومشكلات التعليم قبل الجامعي.

قواعد النشر بالمجلة

- تقبل مجلة البحث التربوي نشر البحوث النظرية والميدانية والتطبيقية الأصيلة في كافة فروع الدراسات التربوية وعلم النفس ذات الصلة بمجال التعليم قبل الجامعي سواء باللغة العربية أو الإنجليزية أو الفرنسية أو الألمانية والتي تقدم إسهامًا نظريًا متميزًا وإضافة علمية للتخصص في فروع التربية وعلم النفس التي لم يسبق لها النشر، وذلك من خلال إقرار كتابي يرفقه الباحث مع العمل العلمي وفقًا للنموذج المعد.
- كما تقبل المجلة نشر مراجعات الكتب العلمية الحديثة، وتقارير المؤتمرات والندوات العلمية الأصيلة، والبحوث المقدمة من طلاب الدراسات العليا كمتطلب الحصول على درجتي الماجستير والدكتوراه في التربية وعلم النفس بنفس اللغات السابقة، وكذلك نشر مستخلصات رسائل الماجستير والدكتوراه الحديثة في مجالات النشر بالمجلة.
- تخضع البحوث والدراسات المقدمة للمجلة للفحص والمراجعة وفق قواعد عملية مراجعة النظراء المحددة بالمجلة من قبل هيئة التحرير واثنين من أعضاء هيئة التحكيم لكل بحث– فيما عدا بحوث الأساتذة.
- تؤول حقوق النشر كافة، وما يترتب عليها إلى الناشر "المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية".
- جميع الملفات يتم إرسالها ثم استلامها عن طريق رئيس التحرير عبر النظام الإلكتروني لصفحة "مجلة البحث التربوي" على موقع مصادر الدوريات المصرية لبنك المعرفة المصري **EKB**؛ حيث يجب أن يقوم المؤلف بالتسجيل على نظام المجلة على الرابط التالي:

https://ncerd.journals.ekb.eg/ ، وإنشاء صفحة شخصية له كمؤلف **author** على الصفحة الإلكترونية للمجلة،

ولا ينظر إلى البحوث التي ترسل عبر البريد الإلكتروني لرئيس التحرير أو لأعضاء هيئة التحرير أو التي تسلم باليد لإدارة المجلة.

- تُنشر المواد العلمية المقدمة بحسب أسبقية ورودها، وتُعْطَى الأولوية للبحوث الميدانية التي أجريت حديثًا، وذلك بعد استيفاء شروط الكتابة العلمية وقواعد البحث والأعراف الأكاديمية في التوثيق والاستشهاد وطريقة كتابة المراجع، واستيفاء ما ورد بتقارير المُحكمين، وسداد رسوم النشر المقررة شاملة رسوم التحكيم.
- يلتزم الباحث بقواعد الكتابة العلمية الصحيحة، كما أقرتها الجمعيات العالمية للتربية وعلم النفس، وخاصة الجمعية الأمريكية لعلم النفس، وكما تظهر بالفعل في البحوث العلمية المتخصصة المنشورة في المجلات العالمية في هذه الميادين، مع الالتزام الكامل بقواعد الكتابة باللغة العربية أو الإنجليزية أو الفرنسية أو الألمانية.
- يلتزم الباحث بالأمانة العلمية وأصولها المتعارف عليها من حيث النقل والاقتباس والإحالة إلى المراجع والحصول على البيانات حرصًا على حق الملكية الفكرية.
- لابد أن يلتزم الباحث بالقواعد الخاصة بأخلاقيات النشر.
- يجب أن يستوفي تقرير البحث القواعد المتعارف عليها؛ بحيث يشمل مقدمة البحث ومشكلته وهدفه وأهميته ومصطلحاته، والإطار النظري للموضوع، والدراسات ذات الصلة التي أُجريت وانتهاءً بصياغة الفروض، ثم منهج البحث وإجراءاته بما تشمله من وصف للعينة والأدوات والبرامج -إن وجدت- والأساليب الإحصائية المستخدمة، ثم وصف النتائج ومناقشتها، وتوصيات البحث ومقترحاته، وأخيرًا توثيق المراجع سواء في متن البحث أو في قائمة المراجع على أن يكون التوثيق طبقًا لنظام الجمعية

الأمريكية لعلم الـنفس (American Psychological Association (APA)) (7th Edition)،ويمكن استثناء ترتيب المراجع العربية طبقًا لاسم الباحث (المؤلف) وليس طبقًا لاسم العائلة الذي يتم ترتيب المراجع الأجنبية وفقًا له، ويلي ذلك سنة النشر بين قوسين.

- تكتب المصطلحات الأجنبية بجانب المصطلحات العربية في متن البحث عند ورودها للمرة الأولى، ثم تكتب بعد ذلك باللغة العربية فقط، وتُكتب أسماء العلماء والباحثين الأجانب باللغة الأجنبية فقط.
- في حالة نشر بحث مشتق عن مشروع بحثي ممول من أحد الجهات البحثية أو الجامعية أو الجمعيات العلمية أو الهيئات الأكاديمية؛ فيتحتم على الباحث أن يلتزم بنشر اسم جهة التمويل وسنة التمويل؛ ويخصص لذلك مساحة قبل قائمة المراجع تحت عنوان "التمويل" في البحث المنشور باللغة العربية، وتحت عنوان "Funding" في البحث المنشور باللغة الإنجليزية.
- كما يمكن للباحث كتابة كلمة شكر للجهة الممولة (إذا كانت الجهة الممولة تشترط ذكر الشكر في متن البحث المنشور)، وتنشر قبل المراجع تحت عنوان "شكر وتقدير" في البحث المنشور باللغة العربية وتحت عنوان "Acknowledgments" في البحث المنشور باللغة الإنجليزية.
- يتم عرض الأعمال العلمية المقبولة للنشر على المراجع اللغوي (عربي/ إنجليزي/ فرنسي/ ألماني) بالمجلة لمراجعتها لغويًا قبل النشر.
- يتحمل الباحث تكاليف التحكيم وقيمتها (٧٠٠) جنيه مصري للباحث من داخل مصر، و (٤٠ دولار) للباحث من خارج مصر؛ أما تكاليف النشر والطباعة وقيمتها (٧٠٠) جنيه مصري للمصريين و(١٥٠) دولار أو ما يعادلها لغير المصريين لعدد (٢٥) صفحة وفق الإعدادات التي تحددها المجلة، وما يزيد عن ذلك تحسب الصفحة الواحدة الزائدة بقيمة (٢٠) جنيه مصري للمصري و (٥دولار) لغير المصريين؛ وتكاليف النشر والطباعة

بالنسبة لأعضاء الهيئة البحثية والهيئة المعاونة بالمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية معفى على أن يتحمل قيمة تحكيم البحث وقدرة (٧٠٠ جنيهًا) مصري وما يزيد عن ٢٥ صفحة يتحمل الباحث مبلغ وقدرة (٢٠ جنيهًا) عن كل ورقة زيادة.

- يتسلم الباحث الذي تم نشر عمله العلمي عدد نسخة واحدة من المجلة وعدد (٥) مستلات، ويمكن للباحث طلب أكثر من نسخة حسب السعر الذي تحدده المجلة.
- يخضع ترتيب البحوث في النشر بعدد المجلة وفقًا لاعتبارات فنية في الطباعة وموضوعات المجلة المعروضة بالعدد، ولا علاقة لها بمكانة المؤلف أو قيمة العمل العلمي.
- الشروط الواجب اتباعها لكتابة المادة المقدمة للنشر:

- تتم الكتابة باللغة العربية بخط من نوع (Simplified Arabic) بنط (١٣) للمتن، والعناوين الرئيسية بخط من نوع (PT Bold Heading) بنط (١٤)، والعناوين الفرعية الجانبية بخط من نوع (Simplified Arabic-Bold) بنط (١٤)، والمراجع بنط (١٢) وتكتب المراجع العربية والمستخلص العربي بخط نوع (Simplified Arabic)، وتكتب المراجع الأجنبية والمستخلص الإنجليزي بخط نوع (Times New Roman)، ومحتوى الجداول بنط (١٢) بخط نوع (Simplified Arabic)، ويكون تباعد الأسطر للفقرات (مفرد)، وتباعد الفقرات "قبل" (٣) نقطة، والمسافة البادئة (١) سم.
- حجم الصفحة ١٧× ٢٤ سم، والهوامش/ علوي ٢سم، سفلي ٢سم، يمين ٢سم، يسار ٢سم. بحيث تكون الكتابة ١٢×٢٠. ويكون ترقيم الصفحات (وسط/ أسفل الصفحة)

- **يُقَدَّم مع البحث مستخلصا بالعربية وآخر بالإنجليزية في حدود صفحة واحدة لا تزيد كلمات كل منهما عن (٢٠٠) كلمة، على أن يتضمن الملخص: الأهداف والعينة والإجراءات وأهم النتائج والتوصيات والمقترحات مع كتابة (٥) كلمات مفتاحية.**
- **الجداول والرسومات والخرائط والأشكال: يجب أن يكون الجدول منتج من خلال خاصية الجداول الموجودة بالبرنامج، وتكون جاهزة للنسخ المباشر، وألا تزيد عن الهوامش المنصوص عليها.**
- **لا يجب إدخال أية معلومات في رأس "Header" أو تذييل "Footer" الصفحة إلى ملف البحث، ولا يتم ترقيم صفحات البحث، ولا يكتب المؤلف اسمه أو وظيفته، أو معلومات اتصاله في الصفحة الأولى تحت عنوان البحث، ولا ترقم العناوين الرئيسة والفرعية في متن البحث.**
- **يرفق ملف منفصل عن ملف البحث يتضمن البيانات الشخصية للمؤلف وتتضمن: عنوان البحث، واسم المؤلف، ودرجته العلمية، وجهة العمل، وعنوان البريد الإلكتروني، وعنوان الموقع الإلكتروني، وتحمل كملف منفصل في صيغة ملف "Word" مع ملف البحث.**

- **البحث المقبول للنشر يأخذ دوره للنشر في العدد الذي أرسل إليه أو في الأعداد التي تليه.**
- **يُخْطر الباحث بما يُفِيدُ استلام بحثه خلال (١٥) يومًا من تاريخ استلام المادة المقدمة للنشر، وتقوم إدارة المجلة بإخطاره بقرار صلاحية البحث للنشر من عدمه خلال شهرين على الأكثر من تاريخ الاستلام، ولا تُلْزَم المجلة برد المواد التي لم تنشر لأصحابها.**

- **تتم المراسلات على العنوان التالي:**

السيد الأستاذ الدكتور/ مدير تحرير مجلة البحث التربوي

بريد مدير التحرير

editor.jer@ncerd.edu.eg

المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية

١٢ شارع واكد المتفرع من شارع الجمهورية

(عمارة البرج الفضي) الدور الرابع عشر.

- **هاتف: ٠٢/٢٥٨٩٠٩٨٠ – ٠٢/٢٥٨٩٠٩٨١ –٠٢/٢٥٨٩٠٩٨٢**
- **رمز بريدي: ١١٥١١ العتبة ص.ب: ٦٣٨ فاكس: ٢٥٩٣٨٧٨٨**
- **الموقع الإلكتروني للمجلة على بنك المعرفة المصري:**

https://ncerd.journals.ekb.eg

ISSN:٠٨٨٣-١٦٨٧ E-ISSN :٢٨٠٥-٢٨٥٤

الهيئة الاستشارية لمجلة البحث التربوي

(ترتيب هجائي)

١	أ.د/ أحمد إبراهيم شلبي	٢٧	أ.د/ عبير عبدالمنعم فيصل
٢	أ.د/ أسماء غانم غيث	٢٨	أ.د/ عزة جلال نصر
٣	أ.د/ السيد سلامة الخميسي	٢٩	أ.د/ عوض توفيق عوض
٤	أ.د/ آمال سيد مسعود	٣٠	أ.د/ فيليب إسكاروس منقريوس
٥	أ.د/ آمالعبد السميع باظه	٣١	أ.د/ كمال حسني بيومي
٦	أ.د/ أماني محمد طه	٣٢	أ.د/ لورنس بسطا ذكرى
٧	أ.د/ أمل عبد الفتاح سويدان	٣٣	أ.د/ ماجدة مصطفي السيد محمد
٨	أ.د/ إيماناًحمد هريدي	٣٤	أ.د/ مجدي عبد النبي هلال
٩	أ.د/ إيمان زغلول راغب	٣٥	أ.د/ مجدي محمد يونس
١٠	أ.د/ أيمن عيدبكري	٣٦	أ.د/ محمد السيد حسونة
١١	أ.د/ جيهان كمال محمد	٣٧	أ.د/ محمد عبد الحميد أبو زهرة
١٢	أ.د/ حازم محمود راشد	٣٨	أ.د/ محمد أنور إبراهيم فراج
١٣	أ.د/ حسام الدين محمد مازن	٣٩	أ.د/ محمد رجب فضل الله
١٤	أ.د/ حسن سيد شحاتة	٤٠	أ.د/ محمد ضياء زاهر
١٥	أ.د/ حنان محمد ربيع	٤١	أ.د/ محمد على مساوي معشي
١٦	أ.د/ رسمي عبد الملك رستم	٤٢	أ.د/ محمود فتحي عكاشة
١٧	أ.د/ خالد عبداللطيف عمران	٤٣	أ.د/ محمود كامل الناقة
١٨	أ.د/ زينب محمد حسن خليفة	٤٤	أ.د/ مختار أحمد الكيال
١٩	أ.د/ سعاد بسيوني عبد النبي	٤٥	أ.د/ مدحت أحمد علي النمر
٢٠	أ.د/ سعيد إسماعيل علي	٤٦	أ.د/ منال عبد العال مبارز
٢١	أ.د/ سليمان الخضري الشيخ	٤٧	أ.د/ مهنى محمد إبراهيم غنايم
٢٢	أ.د/ سليمان محمد سليمان	٤٨	أ.د/ مي محمود شهاب
٢٣	أ.د/ طلعت منصور غبريال	٤٩	أ.د/ ناجي شنودة نخلة
٢٤	أ.د/ عادل السيد سرايا	٥٠	أ.د/ نادية يوسف جمال الدين
٢٥	أ.د/ عايدة عباس أبو غريب	٥١	أ.د/ نادية يوسف كمال
٢٦	أ.د/ عبد الحميد صبري	٥٢	أ.د/ يحيى عطية سليمان

محتويات العدد

تقديم: ١٣
بقلم رئيس مجلس الإدارة:(أ.د/ فاتن محمد عبدالمنعم عزازي)

افتتاحية العدد: ١٤
بقلم مدير التحرير: (أ.د/ تامر على عبداللطيف المصري)

الباحث	البحوث والدراسات	الصفحات
الباحثة/ منار محمد محمد إشـــراف أ.م.د/ عصام محمد خطاب د/ عبد الله عبد النبي أبو النجا	إستراتيجية قائمة علـــى مـــدخل التعلم الاجتماعي الوجداني لتنمية مهارات الطلاقة القرائيـــة لـــدى تلاميذ المرحلة الابتدائية	١٦- ٤٨
د. زغلول صابر فرج العتربي	تصور مقترح لمعالجـــة الفاقـــد التعليمي لـــدى تلاميـــذ الحلقـــة الأولى من التعليم الأساسي فـــي مصر	٤٩- ١٣١
د. سعود بن سليم بن سعد الشعيلي د. محمد بن خليفة السناني أ.م.د. حسام الدين السيد محمد إبراهيم	دور المـــدارس الخضـــراء فـــي تنمية القيم لدى طلبـــة مـــدارس محافظة الداخلية بسلطنة عُمـــان في ضوء نموذج مدينـــة بـــالي الإندونيسية	١٣٢- ١٨١
Dr. Reham Badr El-Din Abd El-Aziz	Ausgewählte KI-Anwendungen zur Überwindung der Sprechangst im DaF-Unterricht an der Oberschule	١٨٢- ٢٣٢

تقديم

أ.د. فاتن محمد عبدالمنعم عزازي

رئيس مجلس إدارة المجلة رئيس التحرير

من دواعي سروري أن أقدم لجمهور الباحثين والمهتمين بشؤون البحث العلمي في مجالات التربية والتعليم العدد (٥٢) من مجلة البحث التربوي التي يصدرها المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، وهو المركز الرائد في شؤون البحث والتطوير، ويتضمن الإصدار عددًا من الموضوعات ذات الأهمية تتناول العديد من البحوث هي:

"**إستراتيجية قائمة على مدخل التعلم الاجتماعي الوجداني لتنمية مهارات الطلاقة القرائية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية**"، "**تصور مقترح لمعالجة الفاقد التعليمي لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مصر**"، "**دور المدارس الخضراء في تنمية القيم لدى طلبة مدارس محافظة الداخلية بسلطنة عُمان في ضوء نموذج مدينة بالي الإندونيسية**" " **Ausgewählte KI-Anwendungen zur Überwindung der Sprechangst im DaF-Unterricht an der Oberschule.**

ونأمل أن يستمر عطاء الباحثين وراغبي النشر والمهتمين بقضايا البحث والتطوير في مجالات التربية والتعليم في تقديم المزيد من الجهد والعمل الإبداعي المخلص.

والله ولي التوفيق ،،،،،

افتتاحية العدد

أ.د. تامر على عبد اللطيف المصري
مدير التحرير

رَبَّنَا افْتَحْ بَيْنَنَا وَبَيْنَ قَوْمِنَا بِالْحَقِّ وَأَنتَ خَيْرُ الْفَاتِحِينَ . (الأعراف: ٩٨)

أنه من دواعي الغبطة والسرور أن يقدم المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية مجلته العلمية "مجلة البحث التربوي"، وهي مجلة محكمة متخصصة في المجالات التربوية المختلفة، وتحرص على نشر البحوث والمقالات التربوية والعلمية المتميزة وتحكمها تحكيمًا موضوعًا ودقيقا، وتركز على الجوانب المطلوب تداركها واستكمالها في البحث ومراجعته لغوية من قبل المتخصصين، بحيث يستطيع الباحث إعادة صياغته بالصورة التي تصلح للنشر.

لذا يسعد هيئة التحرير بالمجلة في العام الثالثة والعشرون على صدورها أن تقدم إصدارها للعدد رقم(٥٢) ضمن المجلد (٢٤) يوليو ٢٠٢٥م والذي يتميز بتنوعه الثري وشموليته، حيث يتضمن خمس دراسات معمقة تغطي موضوعات حيوية ومتنوعة في الميدان التربوي وتشمل "**إستراتيجية قائمة على مدخل التعلم الاجتماعي الوجداني لتنمية مهارات الطلاقة القرائية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية**"، " **تصور مقترح لمعالجة الفاقد التعليمي لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مصر**"، "**دور المدارس الخضراء في تنمية القيم لدى طلبة مدارس محافظة الداخلية بسلطنة عُمان في ضوء نموذج مدينة بالي الإندونيسية**" " **Ausgewählte KI-Anwendungen zur Überwindung der Sprechangst im DaF-Unterricht an der Oberschule**. على ضوء نتائج التقييمات الدولية ندعو جميع الباحثين والأكاديميين الطموحين إلى اغتنام فرصة المساهمة في مجلتنا، منبرٌ يتيح لأفكاركم أن تجد طريقها نحو جمهور واسع ومتنوع. تعتبر مجلتنا حلقة وصل بين النظرية والتطبيق، وتفتح أبوابها على مصراعيها لاستقبال الدراسات الرائدة والأبحاث الجديدة التي تعزز المعرفة التربوية وتقدم حلولاً مبتكرة للتحديات المعاصرة.

وفقنا الله وإياكم لما فيه خير ونفع، ودمتم بخير

البحوث والدراسات

Ausgewählte KI-Anwendungen zur Überwindung der Sprechangst im DaF‑Unterricht an der Oberschule

Vorgelegt von

Dr. Reham Badr El-Din Abd El-Aziz

Forscherin am Nationalen Zentrum für Bildungsforschung und Entwicklung

reham.aziz22@gmail.com

Herausgeber

Nationales Zentrum für Bildungsforschung und Entwicklung, Kairo

Arabische Republik Ägypten

Juli, 2025

Ausgewählte KI-Anwendungen zur Überwindung der Sprechangst im DaF-Unterricht an der Oberschule

Dr. Reham Badr El-Din Abd El-Aziz

Abstrakt

Das Problem dieser Arbeit besteht darin, dass die Sprechfertigkeit im DaF-Unterricht sowie bei der Leistungsbewertung vernachlässigt wird, was die mündliche Kompetenz der Lerner schwächt. Das führt folglich zu Stress, Unsicherheit, geringem Selbstvertrauen und letztendlich zu Sprechangst. Das Ziel dieser Arbeit ist es, die Schülererfahrungen mit der Sprechangst und die Wirksamkeit von ausgewählten KI-Anwendungen zur Lösung dieses Problems zu erforschen. Diese Arbeit untersucht folgende Forschungsfragen: Welche Faktoren tragen am meisten zur Sprechangst der Oberschüler im DaF-Unterricht bei? Welche Gefühle empfinden sie normalerweise in Sprechsituationen im DaF-Unterricht? Welche Strategien wenden sie an, um mit ihrer Angst umzugehen? Und inwieweit können KI-Anwendungen dazu beitragen, Sprechängste von Oberschülern im DaF-Unterricht zu reduzieren? Die Testgruppe umfasste 29 Schülerinnen und Schüler der ersten Klasse der Oberschule an einer staatlichen Sprachschule in Kairo. Die Ergebnisse der Arbeit zeigen einen positiven Einfluss des Trainings zum Einsatz ausgewählter KI-Anwendungen auf die Reduzierung der Sprechangst. Sie zeigen auch, dass innere Faktoren wie Angst vor Fehlern und soziale Ängste die Sprechangst im DaF-Unterricht stärker beeinflussen als äußere Faktoren wie Lehrererwartungen, dass Sprechangst sich vor allem durch kognitive und emotionale Symptome wie Nervosität, weniger durch körperliche Reaktionen wie Herzrasen äußert und dass die wirksamste Bewältigungsstrategie für Schüler das direkte Nachfragen beim Lehrer ist, was die Bedeutung einer vertrauensvollen Lehrer-Schüler-Beziehung hervorhebt.

Schlüsselwörter: Sprechangst, Künstliche Intelligenz, Konversations-KI-Tools, adaptive KI-Lernsysteme, DaF-Unterricht.

تطبيقات مختارة للذكاء الاصطناعي للتغلب على قلق التحدث باللغة الألمانية كلغة أجنبية لدى طلاب المرحلة الثانوية

إعداد/ **د. ريهام بدر الدين عبد العزيز**

ملخص الدراسة:

تظهر مشكلة هذه الدراسة في قلة الاهتمام بمهارة التحدث بشكل كبير في تدريس اللغة الألمانية كلغة أجنبية، سواء في العملية التعليمية أو في تقييم الأداء، مما يؤدي إلى ضعف الكفاءة الشفهية لدى الطلاب. وينتج ذلك شعورًا بالتوتر والارتباك، وتراجع الثقة بالنفس، وبالتالي يتطور لديهم قلق التحدث. سعت هذه الدراسة إلى استكشاف خبرات الطلاب مع قلق التحدث، بالإضافة إلى الوقوف على مدى فعالية بعض تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تخفيف هذا القلق. وتناولت الدراسة الأسئلة البحثية الآتية: ما أبرز أسباب قلق التحدث لدى طلاب المرحلة الثانوية دارسي اللغة الألمانية كلغة أجنبية؟ وما المشاعر السائدة لديهم خلال التحدث؟ وما الاستراتيجيات التي يستخدمنها للتعامل مع هذا القلق؟ وما فاعلية بعض تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تقليل قلق التحدث لديهم؟ وقد شملت عينة الدراسة ٢٩ من طلاب الصف الأول الثانوي في إحدى المدارس الرسمية للغات بمحافظة القاهرة. وأظهرت نتائج الدراسة أن التدريب باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي المختارة كان له تأثير إيجابي لتقليل قلق التحدث. كما بينت النتائج أن العوامل الداخلية، مثل الخوف من الخطأ والمخاوف الاجتماعية، لها تأثير أكبر على مستوى القلق مقارنةً بالعوامل الخارجية مثل توقعات المعلم. كما كشفت الدراسة أن أعراض قلق التحدث تتجلى عبر استجابات معرفية وعاطفية مثل الشعور بالتوتر والارتباك، أكثر مما تظهر عبر أعراض جسدية كتسارع في دقات القلب. وأخيرًا، أشارت النتائج إلى أن الاستراتيجية الأكثر فعاليةً في تعامل الطلاب مع القلق هي اللجوء المباشر إلى المعلم للحصول على الدعم والتوضيح، مما يُبرِز أهمية الثقة بين المعلم والطالب.

الكلمات المفتاحية: قلق التحدث، الذكاء الاصطناعي، أدوات الذكاء الاصطناعي التواصلية، أنظمة التعلّم التكيّفي القائمة على الذكاء الاصطناعي، تدريس اللغة الألمانية كلغة أجنبية.

1. Einleitung und Problemstellung

Zum Erlernen einer Sprache gehört nicht nur das Verstehen von Regeln, Grammatik, Aussprache und Wortschatz, sondern auch die Fähigkeit, in der Sprache effektiv zu kommunizieren. Dieser Lernprozess wird maßgeblich durch das Zusammenspiel kognitiver und emotionaler Faktoren beeinflusst, wobei sowohl das Denken als auch das Fühlen beim Fremdsprachenlernen eine zentrale Rolle spielen (vgl. Nerlicki, 2007). Deshalb kann es vorkommen, dass Lerner in bestimmten Phasen des Lernens Angst verspüren. Sprachangst unterscheidet sich von anderen Formen akademischer Angst, da sie die Fähigkeit beeinträchtigt, sich in einer Fremd- oder Zweitsprache genauso kompetent auszudrücken und intellektuelle Fähigkeiten einzusetzen wie in der eigenen Muttersprache. Aufgrund dieser einzigartigen Eigenschaft wird Sprachangst von vielen Forschern als eine situationsspezifische Form der Angst angesehen (vgl. Horowitz et al., 1986; Spielman & Radnofsky, 2001; Gardner & MacIntyre, 1993). MacIntyre und Gardner (1994) erklären den Einfluss von Angst auf das Fremdsprachenlernen damit, dass Angst die Fähigkeit zur Kodierung, Verarbeitung und Produktion von Sprachmaterial stört. Dies ist darauf zurückzuführen, dass ängstliche Personen ihre Aufmerksamkeit oft zwischen dem Sprachmaterial und negativen selbstabwertenden Gedanken aufteilen. Das weist jedoch nicht auf eine klinische Störung hin, sondern auf eine normale menschliche Reaktion auf schwierige oder bedrohliche Situationen (vgl. Freeman & Ditomasso, 2015). Kráľová (2016) definiert Angst als einen Zustand, der sowohl körperliche als auch emotionale, kognitive und Verhaltenssymptome aufweist. Hammad (2022) fügt hinzu, dass Angst eine kurzzeitige Stimulation negativer Emotionen ist, die mit körperlichen Veränderungen und unerwünschtem Verhalten einhergeht. Psychologisch gesehen ist Angst ein unangenehmer emotionaler Zustand, der durch Anspannung und Sorgen

gekennzeichnet ist. Es wird empfohlen, die Angst bewusst zu erleben, um zu verstehen, was sie auslöst und wie man sie abbauen kann (vgl. Corcevschi, 2023).

Sprachangst erscheint insbesondere beim Sprechen, da Lerner befürchten, dass unangenehme Situationen entstehen könnten (vgl. Lidbetter, 2012). Obwohl mündliche Kommunikation seit Jahren aus verschiedenen Perspektiven untersucht wird, konzentrierten sich viele Studien vor allem auf die Methoden zur Vermittlung dieser Fähigkeit. Die damit verbundenen Herausforderungen, insbesondere die Sprechangst, wurden dabei oft nur unzureichend berücksichtigt (vgl. Corcevschi, 2023) .

Das Fremdsprachenlernen in der Schule ist meistens testorientiert, deshalb liegt der Schwerpunkt vor allem auf der Vermittlung von Sprachkenntnissen. Der mündliche Gebrauch der Fremdsprache wird dabei sowohl im Schulunterricht als auch bei der Bewertung vernachlässigt, was dazu führt, dass die meisten Schüler nicht in der Lage sind, die Fremdsprache flüssig zu sprechen. Schüler sind bei der mündlichen Anwendung oft nervös, haben wenig Selbstvertrauen und machen einfache Fehler, was ihre Ausdrucksfähigkeit beeinträchtigt. Dies kann dazu führen, dass sie allmählich Angst vor dem Sprechen der Fremdsprache entwickeln. Diese „Sprechangst“ hat negative Auswirkungen auf die Entwicklung der mündlichen Ausdrucksfähigkeit der Schüler in der Fremdsprache (vgl. Huang, 2022). Deshalb ist es notwendig, Maßnahmen zu ergreifen, um diese Angst zu verringern und die mündlichen Fähigkeiten gezielt zu fördern.

Durch die Überprüfung des DaF-Lehrplans an der Oberschule, der Klassen-, Wochen- und Hausaufgabenbewertungen auf der Webseite des ägyptischen Bildungsministeriums sowie der Semester- und Abschlusstests in Deutsch als Fremdsprache stellte die Forscherin fest, dass den mündlichen Fähigkeiten wenig Aufmerksamkeit im Unterricht geschenkt wurde. Der Fokus lag bei

der Evaluation ausschließlich auf Schreiben, Lesen, Grammatik und Alltagssituationen.

Die Forscherin führte eine Online-Umfrage mit 82 DaF-Lehrkräften an Schulen in den Gouvernements Kairo, Giza und Alexandria durch, um ihre Perspektiven und Erfahrungen im Umgang mit Sprechangst im DaF-Unterricht zu erfassen. Der Fragebogen untersuchte, wie Lehrkräfte Sprechangst bei Schülern wahrnehmen und welche Strategien sie anwenden, um sie abzubauen. Er erfasste auch die Bedeutung der Sprechfertigkeit sowie den Einsatz von Sprechaktivitäten und digitalen Medien im Unterricht. Zudem zielte er darauf ab, Hindernisse bei der Förderung mündlicher Sprachkompetenzen zu identifizieren. 57 % der Befragten beobachteten die Nervosität ihrer Schüler, wenn sie sprechen müssen. Bezüglich der Frage nach den häufigsten Arten der Sprechangst bei den Schülern nahmen 32 % der Befragten die Angst vor Unverständnis, 26 % die Angst vor der Lehrerbewertung, 66 % die Angst vor der Reaktion der Mitschüler und 74 % die Angst vor Fehlern bei ihren Schülern häufig wahr. 68 % der Befragten berichteten, dass sie in der Regel Sprechängste bei etwa der Hälfte ihrer Schüler beobachteten, während 22 % dies bei fast allen Schülern feststellten. 28 % der Lehrer gaben an, dass sich ihre Schüler unsicher fühlen, wenn sie beim Sprechen Fehler machen. Die befragten Lehrkräfte nutzten in ihrem DaF-Unterricht unterschiedliche Strategien, um die Fehler ihrer Schüler beim Sprechen zu korrigieren. 23,5 % der Lehrkräfte gaben an, dass sie bei jedem Fehler sofort und direkt eingreifen, während 36 % von ihnen es bevorzugten, die Korrektur erst nach dem Ende des Gesprächs vorzunehmen. Zudem wandten 39,5 % der Lehrkräfte die indirekte Korrektur an, indem sie beispielsweise die korrekte Form wiederholen, ohne den Fehler explizit zu benennen. Der Rest der Befragten nannte, dass sie Fehler hingegen nur selten korrigieren und die Schüler weitgehend ungehindert sprechen

lassen. Die befragten Lehrkräfte erwähnten unterschiedliche Hindernisse bei der Förderung der Sprechfertigkeit im DaF-Unterricht. Zeitmangel im Unterricht stand mit 35,9 % im Vordergrund und wurde von großen Klassen mit 29,5 % gefolgt. Sprachliche Unsicherheiten der Schüler wurden von 17,9 % der Lehrkräfte als Problem angegeben, während 14,1 % den Mangel an geeigneten Materialien als Herausforderung betrachteten. Am Ende des Fragebogens schlugen die befragten Lehrkräfte verschiedene Methoden und Strategien vor, um Sprechangst im DaF-Unterricht abzubauen. Dazu gehören Gruppen- und Partnerarbeit, um den Schülern mehr Sicherheit zu geben, sowie eine schrittweise Komplexitätssteigerung der Sprechaufgaben. Positives Feedback wurde empfohlen, um das Selbstvertrauen der Schüler zu stärken. Rollenspiele, Sprachspiele und kreative Aktivitäten sollten das Sprechen spielerisch fördern. Auch die Einführung bekannter und interessanter Themen sowie der Einsatz digitaler Medien wie Sprachaufnahmen oder Videos wurden als hilfreich genannt. Lehrkräfte sollten eine fehlerfreundliche Atmosphäre schaffen und individuelles Feedback statt direkter Korrekturen geben. Weitere Vorschläge waren kleinere Klassen, mehr Unterrichtszeit und regelmäßige Übungsstunden. Auch der Kontakt zu Muttersprachlern, zum Beispiel durch Exkursionen oder Besuch des Goethe-Instituts, wurde empfohlen, um Sprechangst zu reduzieren.

Das Problem dieser Arbeit besteht in der Vernachlässigung der Sprechfertigkeit im DaF-Unterricht sowie bei der Bewertung der Schülerleistung, was zu einer Schwächung ihrer mündlichen Kompetenz und infolgedessen zur Nervosität, Unsicherheit und zu geringem Selbstvertrauen beim Sprechen führt. Demnach entwickeln viele Schüler Sprechangst, die als eines der größten Hindernisse im DaF-Unterricht, insbesondere auf niedrigeren Niveaustufen wie (A1) gilt und von den traditionellen Methoden

nicht ausreichend bewältigt werden kann. Daher ist es erforderlich, die Erfahrungen der Schüler mit Sprechangst und mögliche Lösungsansätze genauer zu untersuchen, um den Lernprozess effektiver zu gestalten. Um dieses Problem zu behandeln, versucht die vorliegende Arbeit, auf die folgenden Fragen zu antworten؛

1. Welche Gründe tragen am meisten zur Sprechangst der Oberschüler im DaF-Unterricht bei?
2. Welche Gefühle empfinden sie normalerweise in Sprechsituationen im DaF-Unterricht?
3. Welche Strategien wenden sie an, um mit ihrer Angst umzugehen?
4. Inwieweit können die ausgewählten KI-Anwendungen dazu beitragen, Sprechängste von Oberschülern im DaF-Unterricht zu reduzieren?

2. Theoretischer Teil

In diesem Teil versucht die Forscherin, den Zusammenhang zwischen den KI-Anwendungen und der Sprechangst zu erklären.

2.1 Sprechangst im Fremdsprachenunterricht

Der Begriff *Sprechangst* wird durch verschiedene Synonyme wie Lampenfieber, Sprechscheu, Publikumsangst, Redeangst oder Kommunikationsangst beschrieben. Im Klassenkontext wird sie als eine Form sozialer Angst betrachtet (vgl. Hansen, 2008). Sprechangst ist ein weit verbreitetes Phänomen. Es gibt jedoch keine einheitliche Form von Sprechangst. Vielmehr geht jeder Mensch individuell mit Sprechangst um. Das hängt grundlegend davon ab, wie man mit Stress und Angst umgeht (vgl. Beushausen, 2023). Das Sprechen in einer Fremdsprache wird von sprachlichen und außersprachlichen Faktoren beeinflusst. Außersprachliche Faktoren umfassen kognitive und emotionale Aspekte wie Alter, Geschlecht, Sprachlerneignung, Einstellungen und

Persönlichkeitsmerkmale. Besonders affektive Faktoren wie Angst spielen eine zentrale Rolle, da sie negative Auswirkungen auf den Lernprozess haben können, weil sie den Fortschritt beim Beherrschen der Sprache behindern (vgl. Enez, 2017; Nasser & Ghorbanzade, 2020). Sprechangst bei Lernern wird nicht nur durch ihre sprachlichen Defizite verursacht (vgl. Corcevschi, 2024). Obwohl sie in „Lesen, Hören und Schreiben" gute Ergebnisse erzielen, bleibt das „Sprechen" hinter diesen Fertigkeiten zurück (vgl. Fischer, 2005). Auf der kognitiven Ebene zeigt sich Sprechangst durch Unruhe und Besorgnis, was zu Blackouts, Gedächtnisproblemen, Konzentrationsstörungen und selbstkritischen Gedanken führen kann. Auf der körperlichen Ebene treten Symptome wie Schwitzen, erhöhte Herzfrequenz, Röte, schnelle Atmung, trockener Mund, feuchte Hände, weiche Knie und Zittern auf (vgl. Corcevschi, 2023) .

2.1.1 Formen der Sprechangst

Sprechangst zeigt sich in verschiedenen Formen. Von diesen Formen ist die Kommunikationsangst, die aus Schüchternheit auftritt, in dem Lerner sich in Gesprächen unwohl oder unterlegen fühlen. Sie vermeiden es, mit anderen Lernern zu kommunizieren und finden es schwer, vor einer Gruppe ein Gespräch zu führen und hören daher lieber anderen zu (vgl. Corcevschi, 2023). Bei Prüfungen tritt eine weitere Form der Sprechangst auf. Diese Prüfungsangst entsteht durch übermäßige Nervosität und hohe Erwartungen an sich selbst, was den Lernerfolg beeinträchtigen kann. Die Furcht vor negativer Bewertung betrifft die Unsicherheit, von Lehrern oder Mitlernern beurteilt oder kritisiert zu werden, was die Motivation zur aktiven Teilnahme am Unterricht senken kann (https://www.goethe.de/prj/fok/de/akt/21750711.html 16.09.2024; Corcevschi, 2023). Eine weitere Form der Sprechangst ist die situationsbezogene Sprechangst. Sie umfasst laut Heron (1989) Akzeptanzangst (Angst vor Ablehnung), Leistungsangst (Angst,

Lernziele nicht zu erreichen), und Orientierungsangst (Angst, die Situation nicht zu verstehen). Akzeptanzangst wird verstärkt durch Lehrerautorität, Fehlerkorrekturen und den Vergleich mit anderen, was dazu führen kann, dass Lerner sich minderwertig fühlen (vgl. Nerlicki & Riemer, 2012). Fehlerkorrekturen lösen oft Angst aus, vor allem, wenn sie unangemessen durchgeführt werden (vgl. Young, 1991). Unterbrechungen während des Sprechens empfinden viele Lerner als besonders stressig (vgl. Nerlicki & Riemer, 2012). Eine spezielle Form der situationsbezogenen Sprechangst kann Orientierungsangst auslösen. Dabei fühlen sich Lerner unsicher, ob sie den Inhalt richtig verstehen. Diese Unsicherheit entsteht oft durch Schwierigkeiten beim Erfassen des Themas oder durch Unklarheiten. Die Lerner zweifeln dann an der Richtigkeit ihrer Antworten und ziehen sich zurück. Aus Angst, Fehler zu machen, vermeiden sie es, ihre Gedanken auszusprechen.

2.1.2 Gründe der Sprechangst

Die Ursachen für Sprechangst im Fremdsprachenunterricht sind vielfältig und beruhen sowohl auf persönlichen als auch auf situativen Faktoren. Laut Horwitz et al. (1986) entsteht diese Angst aus einer Kombination von Selbsteinschätzungen, Überzeugungen, Gefühlen und Verhaltensmustern. Geringes Selbstvertrauen und Zweifel an den eigenen Sprachkenntnissen führen häufig dazu, dass Lerner ihre Kompetenz unterschätzen und sich nicht trauen, in der Fremdsprache zu sprechen. Nerlicki und Riemer (2012) betonen, dass viele Lerner ihre Hemmungen auf Wissenslücken zurückführen, was die Angst vor Fehlern erhöht und das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten schwächt. Die Angst vor Fehlern beim Sprechen beeinflusst viele Lerner. Sie achten mehr darauf, dass ihre Grammatik korrekt ist, als darauf, ihre Botschaft zu vermitteln. Besonders in spontanen Gesprächen, wo Fehler wie falsche Artikel oder Pluralformen häufig sind, fühlen sich viele unsicher. Diese

Unsicherheiten können dazu führen, dass sie sich weniger gebildet fühlen oder so wahrgenommen werden, was ihre Angst verstärkt. Aus diesem Grund streben Lerner danach, eine fehlerfreie Grammatik zu beherrschen, und sind ständig besorgt über mögliche Fehler. Laut Nerlicki und Riemer (2012) haben Lerner, besonders während der Pubertät, oft Angst, ausgelacht zu werden, wenn sie Fehler machen. Sie fürchten, ihr Ansehen zu verlieren, und ziehen sich deshalb zurück. Fehler sollen aber als ein selbstverständlicher Teil des Lernprozesses betrachtet werden. Den Lernern soll bewusst gemacht werden, wie nützlich Fehler für den Lernprozess sind. Fehler helfen dabei, mehr zu lernen und etwas Neues auszuprobieren. Deshalb müssen Lerner selbstbewusst mit Fehlern umgehen. Nur so bekommen Fehler und Fehlerkorrektur einen positiven Stellenwert bei den Lernern und können zur Reduzierung von Sprechangst führen (vgl. Corcevschi, 2024) .

Ein weiterer Faktor der Sprechangst ist Perfektionismus. Perfektionistische Lerner sprechen nur, wenn sie sich absolut sicher sind (vgl. Corcevschi, 2023) .

Ängste und Hemmungen treten bei Lernern vor allem in bestimmten angstauslösenden Situationen wie z. B. Prüfungen, Vorträgen oder Präsentationen auf. In solchen Fällen verringert die übermäßige Angst die Leistungsfähigkeit, weil ein wesentlicher Teil der geistigen Kapazität auf die Sorge um die zu erbringende Leistung verwendet wird (vgl. Weikert, 1999).

2.1.3 Sprechförderung im DaF-Unterricht

Die Förderung der Sprechfertigkeit im Deutschunterricht erfordert die aktive Beteiligung der Lerner, da sich Sprechbereitschaft nicht erzwingen lässt. Dafür sind vielfältige methodische Impulse, lern- und handlungsorientierte Ansätze sowie eine motivierende Atmosphäre notwendig (vgl. Königs, 2014). Aufgaben sollten die Lerner motivieren, ihre Sprachkompetenzen aktivieren und Raum für persönliche Erfahrungen, Kenntnisse und

Interessen bieten. Kommunikative Aufgaben müssen handlungsorientiert gestaltet sein, damit die Lerner eigenständig Lösungswege entwickeln und präsentieren können (vgl. Klippel, 2004). Diese handlungsbegleitenden Sprechübungen und Aufgaben dienen zudem dazu, die Sprechfreudigkeit der Lerner im DaF-Unterricht anzuregen und den Unterricht so zu gestalten, dass die Lerner ihre Ängste und Hemmungen vergessen, aktiv am DaF-Unterricht teilnehmen und sich sicher und spontan in der deutschen Sprache ausdrücken können. Hierbei spielt Motivation eine zentrale Rolle, denn motivierte und extravertierte Lerner setzen sich intensiver mit ihren Zielen auseinander, was ihre Chancen auf erfolgreiches Sprachenlernen erhöht. Dies führt zu positiven Erfahrungen in Gesprächssituationen und reduziert gleichzeitig Ängste (vgl. Corcevschi, 2024) .

Hierbei erscheint die Wichtigkeit der Lehrerrolle im DaF-Unterricht als Vertrauensperson und Gesprächspartner. Seine Aufgabe besteht darin, eine positive und unterstützende Atmosphäre zu schaffen, die Stress und Ängste reduziert und dadurch den Lernprozess erleichtert. Wesentlich ist außerdem, dass der Lehrer durch seine methodischen Ansätze eine emotionale Bindung an die Arbeit fördert und moderne Methoden und Techniken wie z. B. den Einsatz digitaler Medien, Gamification und interaktive Lernmethoden einsetzt, um das kognitive Interesse der Lerner zu wecken, ihr kreatives Potenzial zu entwickeln und ihre persönliche Entwicklung zu unterstützen. Gleichzeitig können jedoch bestimmte Verhaltensweisen des Lehrers den Sprachlernprozess der Lerner negativ beeinflussen. Dazu gehören häufiges Unterbrechen, übermäßige Kritik, ständige Korrekturen, mangelnde Wertschätzung und fehlende Anerkennung. Solche Verhaltensweisen hemmen die Lerner, spontan und frei Deutsch zu sprechen, und wirken sich negativ auf ihre Motivation und ihr Selbstvertrauen aus (vgl. Corcevschi, 2023) .

2.2 KI-Anwendungen im Fremdsprachenunterricht

KI beeinflusst bereits heute nahezu alle Bereiche des menschlichen Lebens und wird dies in naher Zukunft tun. So begegnet uns KI etwa bei der Nutzung digitaler Sprachassistenten als Anwendung auf unseren Smartphones, beim Übersetzen von Texten oder beim Zugriff auf Ratgeber-Bots im Internet. Es gibt aber auch KI-basierte Systeme, die im Hintergrund Entscheidungen für uns treffen und Empfehlungen aussprechen (vgl. Morandín-Ahuerma, 2023; Bitkom, 2023).

Die Entwicklung der KI-Technologie begann mit maschinellem Lernen (ML), das Vorhersagen basierend auf Daten ermöglichte (vgl. Law, 2024). Später führte dies zur generativen KI (GenAI), die durch Verarbeitung natürlicher Sprache (NLP) menschliche Sprache verstehen und erzeugen kann (vgl. Roumeliotis & Tselikas, 2023). Große Sprachmodelle (LLMs), wie GPT-3 und GPT-4, bilden hierbei eine wichtige Grundlage. Diese Modelle analysieren umfangreiche Datensätze und lösen komplexe Sprachaufgaben. Conversational-KI-Tools, wie KI-gestützte Chatbots, nutzen LLMs, NLP und ML, um realistische Dialoge zu führen und menschenähnliche Antworten zu generieren (vgl. Ou et al., 2024; Smutny & Schreiberova, 2020).

2.2.1 Conversational-KI-Tools

Conversational-KI-Tools (KI-gestützte Dialogsysteme) können in textbasierte und sprachbasierte Chatbots unterteilt werden. Textbasierte Chatbots kommunizieren über geschriebene Nachrichten, speichern Benutzereingaben und generieren KI-basierte Antworten, die einem natürlichen Gespräch ähneln. Bekannte Beispiele hierfür sind ChatGPT-4 und Google Bard (vgl. Yang et al., 2022). Sprachbasierte Chatbots hingegen nutzen gesprochene Befehle und Antworten und sind oft in Anwendungen wie Siri, Amazon Alexa und Google Assistant integriert (vgl.

Alnefaie et al., 2021). In diesem Kontext werden Conversational-KI-Tools als Chatbots definiert, die Text- und Sprachantworten erkennen und erstellen, menschenähnliche Interaktionen nachahmen und über mobile sowie Webplattformen zugänglich sind.

Konversationsagenten, also Computerprogramme, die in der Lage sind, menschliche Sprache zu verstehen und darauf zu reagieren, haben sich in verschiedenen Bereichen etabliert, darunter Gesundheitswesen, E-Commerce (elektronischer Handel) und Bildung (vgl. Kulkarni et al., 2019). Künstliche Intelligenz (KI)-gestützte Chatbots, die auf Technologien wie der Verarbeitung natürlicher Sprache basieren, ermöglichen es Lernern, in Echtzeit zu interagieren, was sich positiv auf den Sprachunterricht auswirkt (vgl. Kohnke et al., 2023; Ou et al., 2024). Verschiedene Studien belegen, dass Lerner durch die Interaktion mit KI-Chatbots beim Erlernen von Sprachen profitieren, insbesondere hinsichtlich ihrer Aussprache, Grammatik und ihres Wortschatzes (vgl. Kim, 2018). Mehrere Übersichtsarbeiten haben die Funktionen und Vorteile von KI-Chatbots analysiert, wie beispielsweise ihre Rolle als virtuelle Gesprächspartner (vgl. Ji et al., 2023), ihre Fähigkeit, ein emotional positives und offenes Kommunikationsumfeld zu schaffen (vgl. Huang et al., 2022), sowie ihre Einbeziehung von Empathie, um angemessene emotionale Reaktionen bei Lernern auszulösen (vgl. Zhai & Wibowo, 2022).

2.2.2 Vor- und Nachteile der KI-Anwendungen beim Sprachenlernen

KI-gestützte Dialogsysteme (Conversational-KI-Tools) bieten sowohl Vorteile als auch Herausforderungen im Bildungsbereich. Ihre steigende Popularität und einfache Zugänglichkeit fördern die Nutzung durch Lerner, insbesondere im Fremdsprachenunterricht (vgl. Alharbi, 2023). Positive

Erfahrungen, wie die Benutzerfreundlichkeit und der Komfort von ChatGPT, stärken die Einstellung der Lerner, hauptsächlich beim selbstgesteuerten Fremdsprachenlernen (vgl. Yang et al., 2022; Liu & Ma, 2023). Lehrkräfte schätzen diese Tools für ihre Fähigkeit, personalisierte Unterrichtsmaterialien bereitzustellen, Echtzeit-Feedback zu geben und menschenähnliche Interaktionen zu ermöglichen. Diese Funktionen sparen Zeit, motivieren die Lerner und verbessern den Spracherwerb (vgl. Jia et al., 2022; Mohamed, 2023; Qasem et al., 2023).

KI-Anwendungen spielen im Fremdsprachenunterricht eine zunehmend bedeutende Rolle und fördern vielfältige Sprachfähigkeiten. Sie tragen zur Verbesserung der Lesefähigkeiten (vgl. Liu et al., 2022), Schreibkompetenzen (vgl. Lin & Chang, 2020), des Hörverständnisses (vgl. Chien et al., 2022) sowie der Sprechfähigkeiten bei (vgl. Lin & Mubarok, 2021). Durch die Bereitstellung eines breiten Vokabulars und vielfältiger Ausdrücke wird zudem der Wortschatzerwerb gefördert und so der Kontakt des Lerners mit der Sprache intensiviert (vgl. Huang et al., 2022). Weiterhin verbessern KI-Tools Grammatikkenntnisse, indem sie den Lernern gezielte Rückmeldungen und Übungen anbieten (vgl. Nghi et al., 2019).

Besonders vorteilhaft ist das regelmäßige Üben von Konversationsfähigkeiten mit KI-Chatbots, das durch unmittelbares Feedback die Sprachkompetenz nachhaltig stärkt (vgl. Huang et al., 2022; Kim, 2019; Yang et al., 2022). Darüber hinaus bieten diese Anwendungen personalisierte Lernmöglichkeiten. Sie passen zum Beispiel den Schwierigkeitsgrad der Aufgaben an und liefern passgenaue Materialien, die auf die individuellen Bedürfnisse der Lerner abgestimmt sind (vgl. Kuhail et al., 2023). Mit der fortschreitenden Entwicklung von KI eröffnen sich immer neue Wege zur Integration von Chatbots in den Fremdsprachenunterricht (vgl. Belda-Medina & Calvo-Ferrer, 2022).

Trotz der nachgewiesenen Vorteile von KI-Anwendungen im Fremdsprachenunterricht gibt es auch erhebliche Herausforderungen und mögliche Nachteile. Studien haben gezeigt, dass der ethische Einsatz von KI-Chatbots nicht ausreichend erforscht wurde, was dringende Fragen zur verantwortungsvollen Integration dieser Technologien in den Unterricht hervorruft (vgl. Escalante et al., 2023). Insbesondere im Bereich des Zweit- bzw. Fremdsprachenerwerbs ist es von größter Bedeutung, Lehrkräfte in ethischen Grundsätzen zu schulen, um Lerner bei der Nutzung KI-basierter Tools wie ChatGPT angemessen zu unterstützen. Eine Möglichkeit, diese Herausforderungen anzugehen, besteht darin, pädagogische Ansätze im Klassenzimmer zu regulieren, um Lerner sowohl als Benutzer als auch als Forscher über die ethischen Aspekte von KI-Anwendungen aufzuklären (vgl. Kohnke et al., 2023). Dies unterstreicht die Notwendigkeit, den Einsatz von KI-Tools nicht nur technisch, sondern auch im Hinblick auf ihre gesellschaftlichen und ethischen Auswirkungen zu betrachten. Schließlich besteht eine Befürchtung hinsichtlich der Entwicklung kritischer Denkfähigkeiten der Lerner. Es wird diskutiert, ob die Nutzung von KI-Tools möglicherweise dazu führt, dass diese Fähigkeiten weniger gefördert werden, was langfristig negative Auswirkungen auf den Lernprozess haben könnte (vgl. Mohamed, 2023).

Dennoch gibt es Bedenken, dass eine übermäßige Abhängigkeit von diesen Technologien die menschliche Interaktion reduzieren (vgl. Qadir, 2023) und Betrug im Lernprozess fördern könnte (vgl. Mhlanga, 2023). Zudem bestehen Unsicherheiten bezüglich der Genauigkeit der Antworten, die von den Chatbots generiert werden (vgl. Kohnke et al., 2023).

Um Risiken einer Abhängigkeit von KI-Tools zu vermeiden, die möglicherweise die Entwicklung unabhängiger Sprachkenntnisse

behindern könnten, ist ein gutes Gleichgewicht zwischen KI-Unterstützung und traditionellen Lernmethoden entscheidend, um das langfristige Selbstvertrauen der Lerner zu stärken. Darüber hinaus erfordern individuelle Unterschiede bei Angstauslösern und Bewältigungsstrategien einen personalisierten Ansatz, um Kommunikationsangst wirksam anzugehen. Kombinierte Lehrstrategien wie Präsentationen in kleinen Gruppen oder kollaborative Paararbeit ergänzen diese technologiebasierten Interventionen und tragen zur Schaffung einer inklusiven Lernumgebung bei (vgl. Fujii, 2019).

2.2.3 Beispiele für KI-gestützte Anwendungen zum Sprachenlernen

2.2.3.1 ChatGPT

ChatGPT hat sich im Bereich des Sprachenlernens als innovatives Werkzeug etabliert, das vielfältige Funktionen bietet, um den Lernprozess zu unterstützen. Durch seine Fähigkeit, Texte zu generieren, Fragen zu beantworten und Übersetzungen zu liefern, ermöglicht es individualisierte Lernwege und fördert unmittelbares Feedback. Besonders wirksam zeigt sich der Einsatz von ChatGPT bei der Anpassung an individuelle Lernbedürfnisse, etwa durch personalisierte Aufgabenstellungen und Hilfestellungen bei Wortschatz, Grammatik und Schreibfähigkeiten (vgl. Tajik, 2024; Kavak et al., 2024; Nugroho et al., 2023).

Darüber hinaus stärkt ChatGPT das Engagement und die Eigenverantwortung der Lerner. Viele Lerner betrachten das Tool als interaktive Lernhilfe, die ihnen ermöglicht, Inhalte eigenständig zu steuern und kritisch zu hinterfragen, was als eine wichtige Fähigkeit für die Entwicklung von Urteilsvermögen im Umgang mit KI-generierten Texten gilt (vgl. Pham & Le, 2024; Xiao & Zhi, 2023).

Trotz dieser Vorteile müssen auch einige Herausforderungen berücksichtigt werden. Es besteht die Gefahr von Fehlinformationen und akademischer Unehrlichkeit, wenn Lerner sich übermäßig auf die KI verlassen. Das kann auch die kritische Reflexion und kreative Problemlösung beeinträchtigen (vgl. Kavak et al., 2024; Nugroho et al., 2023).

2.2.3.2 Memrise

Memrise bietet authentisches Sprachenlernen mit KI-Unterstützung. Memrise ist eine überwiegend kostenlose webbasierte Sprachlern-Anwendung. Sie wird im Jahr 2010 von Ed Cooke und Ben Whately gegründet. Seit April 2023 bietet sie dreiundzwanzig Sprachen, wird von 65 Millionen Lernern in 189 Ländern genutzt und enthält über 50.000 Videos mit Muttersprachlern zum authentischen Sprachenlernen über ihre Webseite sowie mobile Anwendungen. Memrise verwendet einen praktischen Sprachlernansatz, der speziell zur Vorbereitung auf reale Kommunikationssituationen entwickelt wurde. Im Vordergrund stehen alltagsnahe Sprachanwendungen, die an die Bedürfnisse der Lerner adaptiert werden. Durch Videos mit Muttersprachlern wird das Hörverstehen trainiert. Das Sprechen wird aktiv anhand realistischer Gesprächssituationen geübt. Das KI-gestützte Feedback ist ein besonderes Merkmal. Es leitet Lerner an, unterstützt sie beim Satzbau, korrigiert Grammatikfehler und gibt unmittelbare Rückmeldung, sodass sich die Sprechfertigkeiten mit jedem Gespräch verbessern (https://www.memrise.com 28-4-2025) .

Memrise ermöglicht es Lernern, ihre Zielsprache wie eine Muttersprache zu erlernen und authentische kulturelle Aspekte kennenzulernen. Die Anwendung ist kostenlos und zugänglich (außer der Pro-Version). Sie unterstützt individuelle Kursinhalte und bietet Übersetzungen (vgl. Ebadi & Ghuchi, 2018). Außerdem liefert Memrise zahlreiche Übungen und einen einfachen

Sprachwechsel (vgl. Davudova & Türel, 2022). Memrise kann jederzeit und überall verwendet werden, unterstützt das Lernen im eigenen Tempo und hat ein benutzerfreundliches Design (vgl. Wiwin et al., 2022).

2.2.3.3 Duolingo

Duolingo hat sich als effektives Sprachlerntool etabliert, indem es spielerische Elemente und adaptive Technologien nutzt, um Lernmotivation und Bildungserfolge zu fördern (vgl. Zholdas et al., 2024). Die Anwendung verbessert offensichtlich das Wortschatzlernen, die Grammatikkenntnisse und das allgemeine Sprachverständnis bei Lernern von verschiedenen Zielgruppen (vgl. Hawa & Roslaini, 2024). Studien belegen auch einen positiven Zusammenhang zwischen der Nutzung von Duolingo und der akademischen Leistung der Lerner (vgl. Wulandari & Halim, 2024). Besonders motivierend sind die Gamification-Elemente wie Wettbewerb, Belohnungssysteme, Bestenlisten und personalisiertes Echtzeit-Feedback, vor allem bei Lernern ohne sprachlichen Studienschwerpunkt, die oft unter Zeitdruck stehen (vgl. Suherman et al., 2024). Die mobile Zugänglichkeit unterstützt zusätzlich die Chancengleichheit im Bildungsbereich (vgl. Sakalauskė & Leonavičiūtė, 2022). Die abwechslungsreiche und interaktive Gestaltung der Übungen wird von den Nutzern überwiegend positiv bewertet (vgl. Hawa & Roslaini, 2024). Trotz dieser Stärken werden die fehlende realistische Kommunikation und die eingeschränkten Funktionen der kostenlosen Version bemängelt, was auf Optimierungsmöglichkeiten – beispielsweise durch die Integration eines KI-gestützten Sprachtrainings – hindeutet (vgl. Zholdas et al., 2024).

Duolingo nutzt künstliche Intelligenz (KI), um Sprachkurse effizienter zu gestalten. Neben dem adaptiven System „Birdbrain“ verwendet Duolingo nun auch Large Language Models (LLMs), die anhand von Eingabeaufforderungen automatisch Übungen

generieren. Lehrkräfte definieren Inhalte wie Grammatik, Niveau und Wortschatz. Die KI generiert passende Übungen, die anschließend sprachlich und didaktisch überarbeitet werden. Dieser Prozess erhöht die Geschwindigkeit, Produktivität und Skalierbarkeit der Kursentwicklung. So kann Duolingo trotz begrenzter Ressourcen mehr Inhalte, höhere Niveaus (nach GER) und neue Formate wie „Stories“ anbieten – stets unter Aufsicht menschlicher Experten (https://blog.duolingo.com 25-3-2025).

2.2.3.4 Busuu

Busuu, 2008 von Bernhard Niesner und Adrian Hilti gegründet, ist eine führende digitale Plattform für Sprachlerner, die von traditionellen Methoden frustriert waren und eine flexible und moderne Alternative entwickeln wollten. Die Plattform kombiniert individuell anpassbares Selbststudium, Online-Unterricht mit qualifizierten Lehrkräften und die Interaktion mit über 120 Millionen Muttersprachlern weltweit. Nutzer profitieren von personalisierten Lernplänen, intelligenten Wiederholungsfunktionen und einer unterstützenden Community, die gegenseitige Korrektur und Motivation ermöglicht. Busuu bietet außerdem praxisnahen Einzel- und Gruppenunterricht für alle Sprachniveaus sowie offizielle Zertifikate basierend auf dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmenfür Sprachen(GER) (https://www.busuu.com/de/about 3-5-2025) .

Die Anwendung strukturiert das Lernen in abgestuften Lektionen und integriert interaktive Übungen, eine kostenpflichtige Vokabelfunktion mit sofortiger Bewertung sowie detaillierte Fortschrittsberichte (vgl. Samara, 2021; Utami & Astutik, 2024). Zu den Vorteilen zählen niveaubasierte Leistungstests, multimediale Lernmethoden mit Bildern und Quizzen sowie ein kompakter Speicherplatz (40 MB), der die Nutzung auf mehreren Geräten erleichtert. Besonders hervorzuheben ist die globale Community, in der Nutzer per Chat direkt mit Muttersprachlern üben können (vgl.

Samara, 2021). Einige Inhalte, wie beispielsweise bestimmte Übungen und Tests, sind jedoch ausschließlich Premium-Nutzern zugänglich. Trotz dieser Einschränkungen gilt Busuu als effektives Tool für selbstgesteuertes Sprachenlernen, da es systematische Strukturen, Interaktivität und soziale Vernetzung kombiniert (vgl. Samara, 2021; Utami & Astutik, 2024).

Busuu setzt Künstliche Intelligenz ein, um das Sprachenlernen effizienter, zugänglicher und individueller zu machen. Die Funktion KI-gestützte „Konversation“ ist neu in Busuu eingeführt. Sie bietet spontane Dialoge in alltäglichen Situationen. Die Gespräche passen zum jeweiligen Sprachniveau der Lerner und basieren auf aktuellen Lehrinhalten, um die praktische Anwendung der Sprache gezielt zu fördern. Nach jedem Dialog analysiert die KI die Eingaben der Nutzer und gibt sofort angepasstes Feedback. Diese Funktion begegnet typischen Problemen wie fehlenden Gesprächspartnern. Nutzer können jederzeit und überall üben. Mit ihrer Kombination aus präzisem Feedback, realitätsnahen Übungen und flexibler Nutzung bietet Busuu Konversation eine innovative, KI-basierte Methode für langfristigen Lernerfolg beim Sprachenlernen (vgl. Duncan, 2024) .

2.2.3 Erfolgsfaktoren für die Integration von KI-Tools im Fremdsprachenunterricht

Die erfolgreiche Integration von KI-Tools im Fremdsprachenunterricht hängt von einem Zusammenspiel technischer, pädagogischer und psychologischer Faktoren ab. Nur durch die Berücksichtigung dieser Aspekte kann der Einsatz solcher Technologien nachhaltig und gewinnbringend gestaltet werden. Ein zentraler Aspekt ist die wahrgenommene Nützlichkeit der Chatbots durch die Lerner. Nur wenn Lerner den Mehrwert der KI-Tools im Lernprozess erkennen, kann eine dauerhafte Akzeptanz und effektive Nutzung gewährleistet werden (vgl. Liu & Ma, 2023). Ebenso spielt die Lehrerwahrnehmung der Wirksamkeit dieser Tools eine

entscheidende Rolle. Lehrer müssen in der Lage sein, effektive Sprachaktivitäten zu gestalten, die die Möglichkeiten der KI sinnvoll nutzen. Diese Fähigkeit trägt maßgeblich dazu bei, dass KI-Tools als Unterstützung im Unterricht wahrgenommen werden und ihre Integration gelingt (vgl. Chocarro et al., 2023; Nguyen, 2023; Ulla et al., 2023). Ein weiterer Faktor ist die Komplexität der Tools. Je benutzerfreundlicher die KI-Tools sind, desto einfacher können sie von Lehrern und Lernern gleichermaßen angewendet werden (vgl. Du & Gao, 2022).

2.2.4 Adaptive KI-Lernsysteme zur Reduzierung von Sprachangst

Die Integration von KI-Anwendungen in den DAF-Unterricht bietet vielfältige Möglichkeiten zur Reduzierung von Sprachängsten durch personalisiertes Feedback und adaptive Lernsysteme. Diese Technologien nutzen fortschrittliche Methoden wie Natural Language Processing (NLP) und multimodale Deep-Learning-Technologien, um die individuellen Bedürfnisse der Lerner zu berücksichtigen und unterstützende Lernumgebungen zu schaffen. Emotional adaptive intelligente Tutoring-Systeme sind in der Lage, das Angstniveau der Lerner zu erkennen und entsprechend maßgeschneidertes Feedback zu geben, was nachweislich Sprachängste reduziert und Lernergebnisse verbessert (vgl. Ismail & Hastings, 2023). Studien haben gezeigt, dass adaptives Feedback statistisch signifikante Verbesserungen sowohl bei der Angstreduzierung als auch beim Lernfortschritt erzielt und damit die Bedeutung emotionaler Sensibilität im Bildungskontext unterstreicht.

Ein weiterer wichtiger Aspekt ist die Motivationsförderung durch animierte Agenten in E-Learning-Umgebungen, die negative Bewertungsängste lindern und dadurch das Engagement der Lerner erhöhen können (vgl. Parekh et al., 2023). Personalisiertes

Feedback basierend auf Geschlecht oder anderen persönlichen Faktoren kann die Wirksamkeit von Strategien zur Angstreduzierung deutlich optimieren. Darüber hinaus können multimodale Deep-Learning-Technologien die Angst vor öffentlichen Reden einschätzen und präzises Feedback geben, um Lernern dabei zu helfen, ihre Sprechfähigkeiten zu verbessern (vgl. Zheng et al., 2024) .

3. Methodisches Vorgehen

Die Forscherin verwendete ein beschreibendes Instrument (**einen Sprechangstfragebogen**), um die Ursachen der Sprechangst bei Schülern festzustellen und ihre Gefühle und ihr Verhalten in Sprechsituationen sowie ihre Strategien im Umgang mit ihrer Sprechangst im DaF-Unterricht zu beschreiben. Sie verfolgte zudem den empirischen Ansatz, indem sie einen Vor- und Nachtest verwendete, um die Effizienz des Einsatzes ausgewählter KI-Anwendungen auf die Verringerung der Sprechangst im DaF-Unterricht bei Oberschülern zu ermitteln. Der Fragebogen wurde mit (29) Schülerinnen und Schülern durchgeführt, um ein umfassendes Bild ihrer Sprechängste im Deutschunterricht zu erhalten. Anschließend wurde bei einer Teilprobe von (15) Schülerinnen und Schülern, die am Training interessiert waren, regelmäßig teilgenommen hatten und es fortsetzen wollten, ein Leistungstest durchgeführt. Das Training wurde mit ihnen konzentriert durchgeführt und es konnten detaillierte Erkenntnisse über ihre mündlichen Fähigkeiten und Sprechängste vor und nach dem Training erhalten werden. Die Testgruppe umfasste Schülerinnen und Schüler der ersten Klasse der Oberschule an der Future Schule in Kairo. Die Studie wurde im zweiten Semester des Schuljahres 2024/2025 durchgeführt. Die Forscherin begann ihre Arbeit mit einer Erklärung des Themas und des Ziels der Studie für die Schüler. Danach verdeutlichte sie das Ziel und die Anweisungen zur Beantwortung des Fragebogens. Nachher wurde

der Test umgesetzt, um die Sprechfähigkeit der Schüler zu beurteilen und das Ausmaß ihrer Sprechangst zu erkennen. Die Forscherin gab den Schülern anschließend einen Überblick über sprachliche Anwendungen der künstlichen Intelligenz und Beispiele dafür. Ausführlicher erklärte sie die KI-Anwendungen Memrise und ChatGPT, von der Installation der Programme bis hin zu ihren verschiedenen sprachlichen Einsatzmöglichkeiten. Die Forscherin entschied sich für die Anwendung Memrise, da sie weitgehend kostenlos und verfügbar ist, realistische Gesprächssituationen zum Üben des Sprechens bietet und die Sprachanwendung an die Bedürfnisse der Lerner anpasst. Außerdem führt Memrise die Lerner an, unterstützt sie beim Satzbau, korrigiert grammatikalische Fehler und bietet unmittelbares Feedback. ChatGPT wurde jedoch aufgrund seiner Fähigkeit ausgewählt, Texte zu generieren, Fragen zu beantworten und Übersetzungen bereitzustellen. Die Wahl dieser beiden Anwendungen hilft den Schülern, das Sprechen auch nach dem Ende des Trainings selbstständig zu üben.

Daraufhin hat die Forscherin die Schüler darin trainiert, wie sie KI-gestützte Konversation mit Memrise führen und ChatGPT zur Hilfestellung und Ideenfindung nutzen können. Am Ende des Trainings wurde der Test erneut durchgeführt, um die Wirksamkeit der ausgewählten KI-Anwendungen bei der Reduzierung der Sprechangst der Schüler der Testgruppe zu ermitteln. Im Folgenden erfolgt eine ausführliche Darlegung des Fragebogens, des Trainings zum Einsatz von den ausgewählten KI-Anwendungen und des Sprechtests.

3.1 Der Sprechangstfragebogen

Der Fragebogen **(Anhang 1)** bestand aus drei Hauptteilen. Der erste Teil mit dem Titel „Warum haben Sie Angst, Deutsch zu sprechen?“ befasste sich mit den Gründen für die Sprechangst der

Schüler der Testgruppe. Er umfasste 16 Aussagen. Der zweite Teil mit dem Titel „Wie fühlen Sie sich, wenn Sie im Unterricht Deutsch sprechen?“ befasste sich mit den Gefühlen der Schüler beim Sprechen im DaF-Unterricht. Dieser Teil bestand aus 15 Aussagen. Mithilfe des letzten Teils mit sechs Aussagen mit dem Titel „Was tun Sie, um Ihre Angst vor dem Deutschsprechen zu reduzieren?“ versuchte die Forscherin, die Strategien und Maßnahmen zu identifizieren, die die Schüler zur Bewältigung ihrer Sprechangst anwenden.

Vor der Konzeption des Fragebogens hat die Forscherin verschiedene Angstskalen in psychologischen und sprachdidaktischen Kontexten analysiert, um die mit Sprechangst verbundenen Aussagen zu ermitteln. Die untersuchten Angstskalen waren die Sprechangst-Skala (Speech Anxiety Scale, SAS) von James C. McCroskey (1970) zur Erhebung der Angst vor dem öffentlichen Sprechen, Kritikangst-Skala (Fear of Negative Evaluation Scale, FNE) von Watson & Friend (1969) zur Erfassung der Angst vor negativen Bewertung, der persönliche Bericht über Kommunikationsängste (Personal Report of Communication Apprehension (PRCA)) von James C. McCroskey (1982) zur Ermittlung der generellen kommunikativen Ängste in verschiedenen sozialen Kontexten und die Fremdsprachen-Unterrichtsangst-Skala (Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS) von Elaine K. Horwitz, Michael B. Horwitz und Joann Cope (1986) zur Messung der Fremdsprachenangst.

Anschließend begann die Forscherin, die gesammelten passenden Aussagen zur Sprechangst im DaF-Unterricht aus den verschiedenen Skalen in die drei Hauptkomponenten zu klassifizieren. Danach erfolgte eine Begutachtung des Fragebogens von Fachleuten im Bereich Methodik und Didaktik. Die Antworten der Schüler wurden anhand einer dreistufigen Antwortskala ermittelt, die aus den Antworten „stimme zu“, „stimme teilweise zu“ und „stimme nicht zu“

bestand. Der berechnete Cronbachs-Alpha-Reliabilitätskoeffizient betrug 0,8, was auf eine hohe interne Konsistenz hinweist.

3.2 Das Training zum Einsatz der ausgewählten KI-Anwendungen (Anhang 2)

Die Forscherin erklärte den Schülern die verschiedenen Komponenten der Memrise-Anwendung. Sie setzte die Anwendung mit den Schülern praktisch ein und schulte sie darin, verschiedene der darauf enthaltenen Gespräche zu führen, die ihrem Sprachniveau als Anfänger (A1) angemessen waren, da die Anwendung das Sprachniveau für jedes Gespräch erläutert. Sie erklärte ihnen, dass sie den Sprechanlass und die allgemeine Stimmung bzw. den emotionalen Zustand jedes Gesprächs sorgfältig vor Beginn des Gesprächs lesen und verstehen sollten, um alle Situationsangaben zu beherrschen und das Gespräch richtig führen zu können. Während des Trainings erläuterte sie den Schülern, wie sie durch ihre Antworten das Gespräch lenken konnten, indem sie die Gespräche mehrmals auf unterschiedliche Weise führten. Als Beispiel antwortete eine Schülerin während eines Gesprächs (Bestellen Sie Ihren Lieblingskaffee) auf die Frage (Welchen Kaffee möchten Sie?) mit (Ich möchte keinen Kaffee). Daraufhin bietet der Membot andere Optionen an, wie etwa Tee oder heiße Schokolade. Die Schülerin möchte jedoch ein Eis, und das Café hat keins. Daher schlägt der Kellner (Membot) einen Eiskaffee vor. Das war eine gute Idee für die Schülerin, und das Gespräch wurde mit dieser Wahl fortgesetzt. In einem erneuten Versuch bestellte ein anderer Schüler im selben Gespräch einfach einen Espresso und das Gespräch setzte sich gemäß dieser anderen Wahl fort. Das Gespräch wurde in diesem Fall kürzer als das vorherige.

Schüler haben während ihrer Arbeit mit der Anwendung viele Redewendungen erworben und verwendeten sie angemessen in

anderen neuen Kontexten. Wegen ihrer Schüchternheit und Angst, vor anderen zu sprechen, machten die Schüler gelegentlich Fehler in Grammatik oder Aussprache. Die Anwendung korrigierte die Fehler jedoch mit grüner Schrift. Die Forscherin ließ sie mehrmals versuchen, ihre Antworten in der Anwendung zu korrigieren, bis sie die richtige Antwort beherrschten. Darüber hinaus schreibt Memrise das Gesagte in einer korrekten Schreibweise .

Die Memrise-Anwendung bietet ihren Nutzern auch Hinweise, wenn sie etwas nicht verstehen können. Die Übersetzungen aller Aussagen sind ebenfalls in Memrise verfügbar. Trotz dieser Hilfestellungen, die Memrise ermöglicht, hatten einige Schüler aufgrund ihres geringen Sprachniveaus manchmal Schwierigkeiten bei ihrer Verwendung, insbesondere wenn sie die Anwendung alleine zu Hause (ohne externe Hilfe) verwendeten. Daher erklärte die Forscherin den Schülern, wie sie ChatGPT verwenden können, um geeignete Fragen und Antworten zu dem gegebenen Thema in Memrise zu erzeugen.

3.3 Der Sprechtest

Der Sprechtest **(Anhang 3)** bestand aus zwei Aufgaben. Die erste war ein Monolog, in dem sich jeder Schüler anhand eines Bildes vorstellte. Die andere war ein Dialog zwischen zwei Schülern zum Kennenlernen. Die Forscherin zielte darauf ab, festzustellen, ob die Angst der Schüler vor dem Sprechen von bestimmten Situationen abhängt, wie dem Sprechen alleine vor anderen, und ob die Zusammenarbeit mit einem Gesprächspartner in einem Dialog die Sprechangst vermindern kann.

Die Forscherin hat acht Bewertungskriterien zur Beurteilung des Tests erstellt. Dabei berücksichtigte sie die Kriterien für die Sprechfertigkeit auf Niveau (A1) im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER). Die Kriterien umfassten emotionale Reaktion auf das Sprechen, Sprachproduktion bzw. Flüssigkeit und Satzbau, Fehlerbewusstsein und Selbstkorrektur,

Körpersprache und Stimme, Umgang mit Unverständnis, Verständlichkeit, Körperhaltung und Verwendung von Füllwörtern. Für alle Kriterien konnte der Schüler zwischen 0 (inkorrekte oder unangemessene Leistung) und 3 Punkten (äußerst hervorragende Leistung) erhalten. Somit decken die Kriterien den emotionalen Aspekt, die sprachliche Produktion, die nonverbalen Ausdrucksmittel und die interaktiven Verhaltensweisen ab.

4. Ergebnisse der Arbeit

Zur statistischen Auswertung der Ergebnisse nutzte die Forscherin das Statistikprogramm SPSS.

4.1 Die Analyse der Ergebnisse des Sprechangstfragebogens

Tabelle (1)

Analyse der Gründe für die Sprechangst der Schüler

	Grund	M	SD
1.	Schwierigkeit beim Zuhören	1.52	.738
2.	Angst, an Gesprächen teilzunehmen oder ein Gespräch zu beginnen	1.72	.649
3.	Angst vor Lehrererwartungen	1.76	.786
4.	Angst vor Unterbrechungen	1.79	.774
5.	Angst, vor anderen zu sprechen und sich zu blamieren	1.90	.673
6.	Angst vor Korrekturen	1.93	.799
7.	Nervöse Atmosphäre im Unterricht	1.97	.865
8.	Stress durch schnelles Sprechen anderer	2.00	.655
9.	Angst, schlechter als andere zu sein	2.10	.900
10.	Angst wegen Aussprache und Akzent	2.14	.789

Grund	M	SD
11. Angst, nicht ernst genommen zu werden	2.14	.789
12. Stress wegen Prüfungen (Bewertungen)	2.14	.743
13. Angst, sich nicht klar auszudrücken	2.14	.743
14. Meine Schüchternheit erschwert es mir, an Gesprächen teilzunehmen	2.21	.819
15. Angst, das erforderliche Niveau nicht zu erreichen	2.34	.721
16. Angst vor Fehlern (Grammatik, Wortwahl, Ausdrücke)	2.55	.632

Bezüglich der ersten Kernkomponente des Schülerfragebogens bzw. warum die Schüler Angst haben, Deutsch zu sprechen, lässt eine Analyse der Ergebnisse erkennen, dass der geringste Mittelwert bei der Aussage „Schwierigkeiten beim Zuhören“ mit (1,52) lag. Gefolgt von „Angst, an Gesprächen teilzunehmen oder ein Gespräch zu beginnen“ mit einem Mittelwert von (1,72), „Angst vor Lehrererwartungen“ mit einem Mittelwert von (1,76) und „Angst vor Unterbrechungen“ mit einem Mittelwert von (1,79).

Die mittleren Ausprägungen waren bei den Elementen „Angst, vor anderen zu sprechen und sich zu blamieren“ mit einem Mittelwert von (1,9), „Angst vor Korrekturen“ mit einem Mittelwert von (1,93), „nervöse Atmosphäre im Unterricht“ mit einem Mittelwert von (1,97), „Stress durch schnelles Sprechen anderer“, mit einem Mittelwert von (2) und „Angst, schlechter als andere zu sein“ mit einem Mittelwert von (2,1). Darauf folgen „Angst wegen Aussprache und Akzent“, „Angst, nicht ernst genommen zu werden“, „Stress wegen Prüfungen“ und „Angst, sich nicht klar auszudrücken“ mit demselben Mittelwert von (2,14). Für die Aussage „Meine Schüchternheit erschwert es mir,

an Gesprächen teilzunehmen“ wurde ein Mittelwert von (2,21) ermittelt.

Ängste bestanden insbesondere hinsichtlich der persönlichen Leistung, vor allem aufgrund von Fehlern in Grammatik, Wortschatz und Ausdruck mit einem Mittelwert von (2,55) sowie Unsicherheit, das erforderliche Sprachniveau zu erreichen, mit einem Mittelwert von (2,34).

Tabelle (2)

Analyse der Schülergefühle beim Sprechen im DaF-Unterricht

	Symptom	M	SD
1.	Mein Herz pocht oder meine Hände schwitzen, wenn ich Deutsch spreche.	1.59	.733
2.	Ich nicke oder lächle, um nicht an Gruppendiskussionen teilzunehmen.	1.69	.712
3.	Ich gebe oft falsche Antworten bei Prüfungen, obwohl ich die richtigen kenne.	1.76	.830
4.	Ich schweige lieber aus Angst, dass mein Lehrer mich unterbricht.	1.76	.830
5.	Ich präsentiere nur Fakten ohne Kommentar wegen der Anspannung.	1.79	.726
6.	Ich werde abgelenkt durch den Gedanken, wie schlecht meine Kenntnisse sind.	1.83	.805
7.	Ich fühle mich gestresst aufgrund des Wettbewerbs in der Gruppe.	1.86	.743
8.	Ich lächle nervös oder verstecke meine Anspannung hinter Witzen.	1.90	.772

Symptom	M	SD
9. Ich fühle mich unwohl, weil mein Lehrer mich vor anderen korrigiert.	1.93	.842
10. Ich werde nervös, wenn mir jemand etwas auf Deutsch erzählt.	1.97	.680
11. Ich stottere, wenn ich etwas auf Deutsch sagen soll.	1.97	.823
12. Ich spiele nervös mit einem Stift oder kleinen Sachen.	1.97	.823
13. Ich spreche so kurz wie möglich, wenn ich auf Deutsch kommunizieren muss.	2.03	.865
14. Ich kann mich nicht gut organisieren, wenn ich Deutsch verwenden muss.	2.21	.819
15. Ich leide unter Lampenfieber, wenn ich vor der Gruppe sprechen muss.	2.31	.806

Die Analyse der Mittelwerte der Schülerantworten auf die zweite Kernfrage des Fragebogens, **wie sie sich fühlen, wenn sie im Unterricht Deutsch sprechen,** ermöglicht die Gruppierung der identifizierten Symptome von Sprechangst in drei Kategorien: verbreitete, mittel und selten auftretende Symptome. Zu den am häufigsten genannten Symptomen gehörten starkes Lampenfieber beim Sprechen vor einer Gruppe mit einem Mittelwert von (2,31), Schwierigkeiten bei der sprachlichen Organisation im Deutschen mit einem Mittelwert von (2,21) und die Tendenz, möglichst kurz zu sprechen, mit einem Mittelwert von (2,03). Diese Ergebnisse erläutern, dass Sprechangst in öffentlichen oder leistungsbezogenen Sprechsituationen besonders kennzeichnend ist und häufig von Vermeidungsverhalten begleitet wird.

Im mittleren Bereich (M = 1,76–1,97) traten eine Vielzahl von emotionalen und kognitiven Reaktionen auf, wie Stottern, motorische

Unruhe (zum Beispiel Spiel mit Gegenständen), Anspannung während des Zuhörens und Unbehagen bei öffentlicher Korrektur durch Lehrer. Auch Ablenkung durch Stress und die Neigung, sich häufig aus Diskussionen zurückzuziehen, wurden erwähnt. Bemerkenswert ist, dass zwei Aussagen - das Schweigen aus Angst vor Unterbrechungen und das absichtliche Geben falscher Antworten trotz Kenntnis der richtigen Antworten - identische Mittelwerte (M = 1,76) und Standardabweichungen aufweisen, was auf ähnliche Vermeidungssymptome aufgrund von Unsicherheit hinweisen könnte.

Am seltensten wurden körperliche Stresssymptome wie Herzrasen oder Schwitzen beim Sprechen (M = 1,59) sowie nonverbale Symptome wie Nicken oder Lächeln, um sich nicht an Diskussionen zu beteiligen (M = 1,69) genannt

Tabelle (3)

Analyse der Strategien der Schüler zur Bewältigung ihrer Sprechangst

Was machst du?	M	SD
1. Ich spreche mit Freunden, um weniger Angst zu haben.	2.03	.865
2. Ich lerne Wörter auswendig, damit ich sicherer sprechen kann.	2.14	.789
3. Ich benutze Apps, Lernprogramme oder Lernspiele, um sicherer zu werden.	2.28	.841
4. Ich übe allein zu Hause, um sicherer zu werden.	2.38	.728
5. Ich nutze KI-Anwendungen wie ChatGPT, um mehr zu üben.	2.41	.825
6. Ich frage meinen Lehrer/meine Lehrerin, wenn ich etwas nicht verstehe.	2.76	.435

Hinsichtlich des dritten Teils des Schülerfragebogens, der sich mit den Verhaltensweisen und Strategien der Schüler zur Verringerung der Sprechangst befasst, gaben die Schüler mit einem Mittelwert von (2,76) am häufigsten an, ihre Lehrer um Hilfe zu bitten, wenn sie etwas nicht verstanden. Vergleichsweise häufig genannt wurden die Nutzung von KI-Programmen wie ChatGPT mit einem Mittelwert von (2,41), das Üben zu Hause mit einem Mittelwert von (2,38) sowie die Nutzung von Lern-Apps oder -spielen mit einem Mittelwert von (2,28). Im Gegensatz dazu erzielten traditionelle Strategien wie das Auswendiglernen von Wörtern (M = 2,14) und Gespräche mit Freunden (M = 2,03) geringere Zustimmungswerte.

4.2 Die Analyse der Ergebnisse des Sprechtests

Um die Mittelwertdifferenzen der Noten der Testgruppe im Vor- und Nachtest festzuhalten, verwendete die Forscherin den Paarstichproben-t-Test.

Tabelle (4)

Differenzen zwischen den Mittelwerten der Testgruppe im Vor- und Nachtest

Test	P	M	SD	df	T-Wert	p-Wert
Vortest		**13.60**	**3.225**	**14**	**-26.318**	**0.00**
Nachtest	**15**	**22.07**	**2.549**			

Eine Analyse der Ergebnisse lässt erkennen, dass der berechnete p-Wert 0,000 beträgt und damit unter dem Signifikanzniveau von 0,05 liegt. Dies deutet auf signifikante Differenzen zwischen den Mittelwerten der Testgruppe im Vor- und Nachtest bezüglich der Sprechfertigkeit zugunsten des Nachtests hin. Der Mittelwert der Testgruppe im Vortest beträgt 13,60 und im Nachtest 22,07. Die Standardabweichung ist nur

1,246. Das weist auf eine sehr konsistente Differenz über alle Paare hin.

Im Folgenden zeigt die Forscherin ausführlich die Differenzen zwischen den Mittelwerten der Testgruppe im Vor- und Nachtest bezüglich der einzelnen Bewertungskriterien des Sprechtests.

Tabelle (5)

Differenzen zwischen den Mittelwerten der einzelnen Bewertungskriterien des Sprechtests im Vor- und Nachtest

Kriterium	M	SD	Df	T-Wert	p-Wert
1. Emotionale Reaktion auf das Sprechen	-1.000	.378	14	-10.247	.000
2. Sprachproduktion (Flüssigkeit und Satzbau)	-.933	.458	14	-7.897	.000
3. Fehlerbewusstsein & Selbstkorrektur	-1.200	.414	14	-11.225	.000
4. Körpersprache und Stimme	-1.133	.352	14	-12.475	.000
5. Umgang mit Unverständnis	-1.000	.378	14	-10.247	.000
6. Verständlichkeit	-.933	.258	14	-14.000	.000
7. Körperhaltung	-1.133	.516	14	-8.500	.000
8. Füllwörter	-1.067	.258	14	-16.000	.000

Alle p-Werte sind < 0,05. Das deutet darauf hin, dass das Training zum Einsatz der ausgewählten KI-Anwendungen zu signifikanten Verbesserungen in allen Bewertungskriterien des Sprechtests führte. Das zeigt sich besonders in der Steigerung des Fehlerbewusstseins und der Selbstkorrektur, einer verbesserten nonverbalen Ausdrucksfähigkeit in Körpersprache und Stimme, einer verbesserten Körperhaltung beim Sprechen und einer signifikanten Reduzierung des Einsatzes der Füllwörter.

4.3 Besprechung der Ergebnisse

Insgesamt kann man zu dem Schluss kommen, dass die vorliegende Arbeit ihr Ziel erreicht hat, nämlich die verbalen

Kommunikationsfähigkeiten und das Selbstvertrauen der Schüler mithilfe der KI-gestützten Anwendungen zu stärken, wodurch ihre Angst vor dem Sprechen verringert wurde.

Der Ausgangspunkt dieser Arbeit besteht darin, das sprachliche Potenzial KI‑gestützter Anwendungen zu nutzen, um realitätsnahe Gesprächssituationen zu erzeugen, den Schülern den korrekten sprachlichen Ausdruck ihrer Gedanken zu ermöglichen und ihnen unmittelbares Feedback zu geben. Das führt zur Verbesserung der Schülerleistung und zur Übung des Sprechens in einer entspannten und angstfreien Umgebung. Dies spiegelt sich in den Testergebnissen wider, bei denen die verbalen Kommunikationsfähigkeiten der Schüler nach dem Training zum Einsatz der ausgewählten KI−Anwendungen weitgehend entwickelt sind.

Bezüglich des Fragebogens, dessen Ziel die Ermittlung der Ursachen von Sprechangst bei Schülern, die Beschreibung ihrer Gefühle und ihres Verhaltens in Sprechsituationen sowie ihrer Strategien zum Umgang mit ihrer Sprechangst im DaF‑Unterricht ist, zeigt eine Analyse der gesammelten Daten, dass die emotionalen und sozialen Aspekte einen weit größeren Einfluss auf die Sprechangst im DaF‑Unterricht als die organisatorischen oder kognitiven Faktoren haben. Die starke Dominanz der Angst vor Fehlern mit dem Mittelwert von (2,55) bestätigt die Ergebnisse von (Horwitz et al., 1986), dass die Angst vor Fehlern als einer der Hauptgründe angesehen wird, die die mündliche Teilnahme behindern. Darüber hinaus weisen die relativ hohen Werte für die Schüchternheit, an Gesprächen teilzunehmen (M = 2,21), die Angst, schlechter als andere zu sein (M = 2,10), und den Druck wegen Prüfungen (M = 2,14) auf einen starken sozialen Druck in der Lernumgebung hin, der oft mit wettbewerblichen Strukturen im Bildungswesen verbunden ist.

Die qualitative Analyse der erzielten Ergebnisse des Schülerfragebogens deutet auch darauf hin, dass die internen Faktoren wie die Angst vor Fehlern und Zweifel an den eigenen Fähigkeiten sowie soziale Aspekte wie Schüchternheit und die Angst vor Ablehnung oder Bewertung durch andere einen größeren Einfluss auf die Sprechangst im DaF-Unterricht haben, während externe Faktoren wie Schwierigkeiten beim Zuhören, Unterbrechungen oder die Erwartungen des Lehrers eine geringere Rolle spielen.

Die Analyse der Schülerantworten auf die Frage nach ihren Gefühlen beim Sprechen im DaF-Unterricht ergab, dass ihre Sprechangst vor allem durch kognitiv-emotionale Symptome wie Stottern und Nervosität beim Zuhören, weniger jedoch durch körperliche Symptome wie Schwitzen und Herzrasen, sich äußert.

Die effektivste Strategie für die gefragten Schüler zur Bewältigung ihrer Sprechangst im DaF-Unterricht bestand darin, dem Lehrer Fragen zu stellen, wenn sie etwas nicht verstanden. Das verdeutlicht die verlässliche Beziehung zwischen den Schülern und ihrem Lehrer und die wichtige Lehrerrolle bei der Bewältigung der Schülerangst. Dies bestätigt die Ergebnisse früherer Forschungen, die die große Bedeutung der Beziehung zwischen dem Lehrer und den Schülern für das Sprachvertrauen und die Verringerung der Angst vor dem Sprechen hervorhoben (vgl. Horwitz et al., 1986; Young, 1991). Die Ergebnisse zeigen auch die Abhängigkeit der Schüler von technologischen Mitteln, um ihre Sprechangst zu überwinden. Schüler verwenden diese Mittel zum eigenständigen, zeit- und ortsunabhängigen Üben und zur Verringerung der Sprechangst, die in den realen Kommunikationssituationen üblich ist. Das hilft auch dabei, das Lernen am Lerntempo der einzelnen Schüler anzupassen. Das kann als Zeichen eines neuen Lernverhaltens gewertet werden, bei dem technologische,

personalisierte Tools zunehmend als einfache und stressfreie Übungsformen eingesetzt werden. Dies unterstützt aktuelle Forschungsergebnisse, die das Potenzial künstlicher Intelligenz im Sprachunterricht hervorheben (vgl. Schmidt & Buntins, 2023; Elgort, 2021).

Die sozialen Bewältigungsstrategien der Sprechangst im DaF-Unterricht wie das Gespräch mit Freunden wurden seltener eingesetzt, was möglicherweise auf eine gewisse Unsicherheit in sozialen Situationen oder einen Mangel an geeigneten Möglichkeiten zur informellen Sprachpraxis hinweisen könnte. Diese vielfältigen Strategien, die die Schüler zur Bewältigung ihrer Sprechangst im DaF-Unterricht einsetzen, erfordern eine individuelle Diagnose der spezifischen Herausforderungen jedes einzelnen Schülers und die Berücksichtigung seiner Bedürfnisse.

Die Analyse der Ergebnisse des Sprechtests zeigt, dass das Training die verbalen Kommunikationsfähigkeiten und das Selbstvertrauen der Schüler sehr effektiv verbesserte und somit ihre Sprechangst verringerte.

Durch die quantitative und qualitative Analyse der Ergebnisse konnte die Hypothese der Arbeit bestätigt werden, dass der Einsatz KI-gestützter Anwendungen die Sprechangst von Schülern im DaF-Unterricht signifikant reduziert.

Fazit

Am Ende der Arbeit kam die Forscherin zu dem Schluss, dass eine wirksame Reduktion von Sprechangst im schulischen Kontext ein ganzheitliches pädagogisches Konzept erfordert. Wesentlich ist dabei die Schaffung einer fehlerfreundlichen Lernumgebung, die es den Schülern ermöglicht, angstfrei mündlich aktiv zu werden. Individuelle Förderung, Berücksichtigung der Bedürfnisse und Präferenzen der einzelnen Schüler sowie der Einsatz kooperativer

Methoden wie Gruppenarbeit können dabei zur Verstärkung der Sprechsicherheit und Selbstwirksamkeit führen.

Sprechangst zeigt sich nicht immer in einem totalen Rückzug aus dem Unterrichtsgeschehen, sondern im Handeln unter innerem Druck, was die Wichtigkeit stressfreier Unterrichtsmaßnahmen hervorhebt. Pädagogisch unterstützte Strategien, die emotionale Sicherheit, soziale Unterstützung und kognitive Entlastung fördern, erscheinen daher besonders wirksam.

Die gezielte Integration digitaler Werkzeuge bietet eine bedeutende Erweiterung, da sie eine druckfreie Lernumgebung ermöglicht und den Schülern mehr Kontrolle über das Tempo und die Bedingungen ihres Lernprozesses gibt. Zusammen mit der Stärkung der Rolle des Lehrers entsteht ein effektiver Ansatz zur nachhaltigen Förderung der Sprechfähigkeiten im DaF-Unterricht.

Literaturverzeichnis

Alharbi, W. (2023). AI in the foreign language classroom: A pedagogical overview of automated writing assistance tools. *Educational Research International, 2023*, 1–15. https://doi.org/10.1155/2023/4253331

Alnefaie, A., Singh, S., Kocaballi, B., & Prasad, M. (2021). An overview of conversational agent: Applications, challenges and future directions. In *Proceedings of the 17th International Conference on Web Information Systems and Technologies*. SCITEPRESS – Science and Technology Publications. DOI: 10.5220/0010708600003058

Alshammari, J. (2024). Revolutionizing EFL learning through ChatGPT: A qualitative study. *Amazonia Investiga*, *13*(82), 208–221. https://doi.org/10.34069/AI/2024.82.10.17

Belda-Medina, J., & Calvo-Ferrer, J. R. (2022). Using chatbots as AI conversational partners in language learning. *Applied Sciences, 12*(17), 8427. https://doi.org/10.3390/app12178427

Beushausen, U. (2023). *Sicher und frei reden: Sprechängste erfolgreich abbauen – Trainingsprogramm mit 6 Bausteinen*. München: Ernst Reinhardt Verlag.

Bitkom. (2023). *Künstliche Intelligenz 2022*. https://www.bitkom.org/Presse/Presseinformation/Kuenstliche-Intelligenz-2022 *(Zugriff am 08.02.2025)*

Chien, Y.-C., Wu, T.-T., Lai, C.-H., & Huang, Y.-M. (2022). Investigation of the influence of artificial intelligence markup language-based LINE chatbot in contextual English learning. *Frontiers in Psychology, 13*, Article 785752. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.785752

Chocarro, R., Cortiñas, M., & Marcos-Matás, G. (2023). Teachers' attitudes towards chatbots in education: A technology

acceptance model approach considering the effect of social language, bot proactiveness, and users' characteristics. *Educational Studies, 49*(2), 295–313. https://doi.org/10.1080/03055698.2020.1850426

Corcevschi, S. (2023). Sprechangst im DaF-Unterricht – Strategien zur Überwindung. In *Probleme de filologie: Aspecte teoretice şi practice* (pp. 39–47).

Corcevschi, S. (2023). Sprechangst als ein typisches Problem im DaF-Unterricht. In *De la monem la text: Reconfigurări lingvistice şi practici didactice* (pp. 191–196). https://doi.org/10.5281/ZENODO.7623974

Corcevschi, S. (2024). Die Auswirkung der Motivations- bzw. Sprechhemmungsfaktoren auf die mündliche Kompetenz der Studierenden. In *Probleme de lingvistică romano-germanică şi comunicare interculturală* (pp. 229–234). https://doi.org/10.5281/zenodo.10652812

Dersteki, A. Y. D. O. Ö., & Korku, K. O. Y. *(2017).* Angstgefühle von DaF-Lernenden in Gesprächssituationen im Unterricht – eine kontrastive Analyse im internationalen Kontext. *Diyalog: Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik, 2017*(1), 171–187.

Du, Y., & Gao, H. (2022). Determinants affecting teachers' adoption of AI-based applications in EFL context: An analysis of analytic hierarchy process. *Education and Information Technologies, 27*(7), 9357–9384. https://doi.org/10.1007/s10639-022-11001-y

Duncan, E. (2024). *AI language learning with Busuu conversations*. https://www.busuu.com/en/languages/language-learning-with-busuu-conversations *(Zugriff am 5. Juni 2025)*

Duolingo. (2023, March 20). *How we use AI at Duolingo to build our courses*. https://blog.duolingo.com/how-we-use-ai-at-duolingo-to-build-our-courses/ *(Zugriff am 23. April 2025)*

Ebadi, S., & Ghuchi, K. D. (2018). Investigating the effects of blended learning approach on vocabulary enhancement from EFL learners' perspectives. *Journal on English Language Teaching, 8*(2), 57–68.

Enez, M. (2017). Angstgefühle von DaF-Lernenden in Gesprächssituationen im Unterricht – eine kontrastive Analyse im internationalen Kontext. *Diyalog: Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik / Organ des türkischen Germanistenverbandes GERDER, 2017*(1), 171–187.

Ermann, M. (2012). *Angst und Angststörungen*. Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag.

Escalante, J., Pack, A., & Barrett, A. (2023). AI-generated feedback on writing: Insights into efficacy and ENL student preference. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 20*(1), 57. https://doi.org/10.1186/s41239-023-00425-2

Fischer, S. (2005). Sprechmotivation und Sprechangst im DaF-Unterricht. *German as a Foreign Language (GFL), 3*, 31–45.

Freeman, A., & DiTomasso, R. A. (2015). *The cognitive theory of anxiety*. New York: John Wiley & Sons.

Fujii, S. (2019). An examination of effective strategies for reducing learner language anxiety through quasi-experimental design. *Journal of Management and Training for Industries, 6*(1), 1–16. DOI: 10.12792/JMTI.6.1.1

Gardner, R. C., & MacIntyre, P. D. (1993). On the measurement of affective variables in second language learning. *Language Learning, 43*, 157–194. https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1992.tb00714.x

Hammad, E. A. R. (2022). The effect of using personal experience journals on writing fluency and writing anxiety of Al-Aqsa University EFL students. *World Journal of English Language*, *12*(1), 301.

Hansen, B. (2008). *Theoretische Überlegungen zur Entwicklung von Sprech(un)flüssigkeiten und Stottern und eine qualitativ-empirische Studie zu Perspektiven zum Thema Stottern von 4- bis 6-jährigen Kindern einer Kindertagesstätte* [Unveröffentlichte Dissertation]. Christian-Albrechts-Universität zu Kiel.

Hawa, Z. L., & Roslaini, R. (2024). Students' perception toward using Duolingo for learning English. *Klasikal: Journal of Education, Language Teaching and Science*, *6*(3), 604–611. https://doi.org/10.52208/klasikal.v6i3.1213

Heron, J. (1989). *The facilitator's handbook*. London: Kogan Page.

Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal, 70*, 125–132. https://doi.org/10.2307/327317

Huang, W. (2022). Strategies to reduce students' oral English anxiety. *Journal of Higher Education Research, 3*(2), 191–193. DOI: 10.32629/jher.v3i2.754

Huang, W., Hew, K. F., & Fryer, L. K. (2022). Chatbots for language learning—Are they really useful? A systematic review of chatbot-supported language learning. *Journal of Computer Assisted Learning, 38*(1), 237–257. https://doi.org/10.1111/jcal.12610

Huang, W., Hew, K. F., & Fryer, L. K. (2022). Chatbots for language learning—Are they really useful? A systematic review of chatbot-supported language learning. *Journal of Computer Assisted Learning, 38*(1), 237–257. https://doi.org/10.1111/jcal.12610

Ismail, D., & Hastings, P. (2023). Emotionally adaptive intelligent tutoring system to reduce foreign language anxiety. In *International Conference on Artificial Intelligence in Education* (pp. 353–358). Cham: Springer Nature Switzerland. https://doi.org/10.1007/978-3-031-36336-8_55

Ji, H., Han, I., & Ko, Y. (2023). A systematic review of conversational AI in language education: Focusing on the collaboration with human teachers. *Journal of Research on Technology in Education, 55*(1), 48–63. https://doi.org/10.1080/15391523.2022.2142873

Jia, F., Sun, D., Ma, Q., & Looi, C.-K. (2022). Developing an AI-based learning system for L2 learners' authentic and ubiquitous learning in English language. *Sustainability, 14*(23), 15527. https://doi.org/10.3390/su142315527

Karppinen, M. (2005). *Lernmotivation der Deutschlernenden in der gymnasialen Oberstufe in Finnland: Eine Vergleichstudie über den Motivationsstand der A- und B3-Deutschlernenden* [Unveröffentlichte Abschlussarbeit]. Universität Jyväskylä.

Kavak, V. İ., Evis, D., & Ekinci, A. (2024). The use of ChatGPT in language education. *Experimental and Applied Medical Science, 5*(2), 72–82.

Kim, N.-Y. (2018). A study on chatbots for developing Korean college students' English listening and reading skills. *Journal of Digital Convergence, 16*(8), 19–26. https://doi.org/10.14400/JDC.2018.16.8.019

Kim, N.-Y. (2019). A study on the use of artificial intelligence chatbots for improving English grammar skills. *Journal of Digital Convergence, 17*(8), 37–46. https://doi.org/10.14400/JDC.2019.17.8.037

Klippel, F. (2004). Lust zum Sprechen im Englischunterricht. In A. Müller-Hartmann & M. Schocker-Ditfurth (Hrsg.), *Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht* (S. 173–186). Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Kohnke, L., Moorhouse, B. L., & Zou, D. (2023). ChatGPT for language teaching and learning. *RELC Journal, 54*(2), 537–550. https://doi.org/10.1177/00336882231162868

Königs, F. G. (2014). Überlegungen zur Rolle der Mündlichkeit im Fremdsprachenunterricht. In E. Burwitz-Melzer, F. G. Königs & C. Riemer (Hrsg.), *Perspektiven der Mündlichkeit: Arbeitspapiere der 34. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 108–116). Tübingen: Narr Francke Attempto.

Kráľová, Z. (2016). *Foreign language anxiety* (Unveröffentlichte Bachelorarbeit). Constantine the Philosopher University, Nitra, Slovakia.

Kuhail, M. A., Alturki, N., Alramlawi, S., & Alhejor, K. (2023). Interacting with educational chatbots: A systematic review. *Education and Information Technologies, 28*(1), 973–1018. https://doi.org/10.1007/s10639-022-11177-3

Kulkarni, P., Mahabaleshwarkar, A., Kulkarni, M., Sirsikar, N., & Gadgi, K. (2019). Conversational AI: An overview of methodologies, applications & future scope. In *2019 5th International Conference on Computing, Communication, Control and Automation (ICCUBEA)* (pp. 1–7). IEEE. DOI: 10.1109/ICCUBEA47591.2019.9129347

Law, L. (2024). Application of generative artificial intelligence (GenAI) in language teaching and learning: A scoping literature review. *Computers and Education Open, 6*, Article 100174. https://doi.org/10.1016/j.caeo.2024.100174

Lee, J. S. (2022). *Informal digital learning of English: Research to practice.* Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003043454

Lidbetter, N. (2012). *Understanding anxiety*. Manchester: The Lauren Currie Twilight Foundation / Anxiety UK.

Lin, C.-J., & Mubarok, H. (2021). Learning analytics for investigating the mind map-guided AI chatbot approach in an EFL flipped speaking classroom. *Educational Technology & Society*, *24*(4), 16–35.

Lin, M. P.-C., & Chang, D. (2020). Enhancing post-secondary writers' writing skills with a chatbot: A mixed-method classroom study. *Educational Technology & Society, 23*(1), 78–92.

Liu, C.-C., Liao, M.-G., Chang, C.-H., & Lin, H.-M. (2022). An analysis of children's interaction with an AI chatbot and its impact on their interest in reading. *Computers & Education, 189,* Article 104576. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104576

Liu, G., & Ma, C. (2023). Measuring EFL learners' use of ChatGPT in informal digital learning of English based on the technology acceptance model. *Innovation in Language Learning and Teaching, 18*(2), 125–138. https://doi.org/10.1080/17501229.2023.2240316

MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning, 44*, 283–305. https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1994.tb01103.x

Mhlanga, D. (2023). Open AI in education, the responsible and ethical use of ChatGPT towards lifelong learning. In *FinTech and artificial intelligence for sustainable development: The role of smart technologies in achieving development goals* (pp. 387–409). Cham: Springer Nature Switzerland. https://doi.org/10.1007/978-3-031-37776-1_17

Mohamed, A. M. (2024). Exploring the potential of an AI-based chatbot (ChatGPT) in enhancing English as a foreign language (EFL) teaching: Perceptions of EFL faculty members. *Education and Information Technologies, 29*(3), 3195–3217. https://doi.org/10.1007/s10639-023-11917-z

Morandín-Ahuerma, F. (2023). Recommendation of the OECD council on artificial intelligence: Inequality and inclusion. In *CC BY-NC-SA* (pp. 95–102).

Nasser, M., & Ghorbanzade, M. (2020). Angst und Motivation beim Sprechen im DaF-Unterricht: Eine qualitativ-empirische Erhebung zur Studie der hemmenden und motivierenden Faktoren bei mündlicher Sprachkompetenz [Unveröffentlichte Forschungsarbeit]. Savar, Ungarn.

Nerlicki, K. (2007). Angstgefühle und deren mögliche Auswirkungen auf das Lernen von Fremdsprachen: Fokus auf Studienanfänger/innen in der Germanistik – eine Fallstudie. *Convivium. Germanistisches Jahrbuch Polen, 1*, 227–261. https://doi.org/10.18778/2196-8403.2007.13

Nerlicki, K., & Riemer, C. (2012). Sprachverwendungsangst im interkulturellen Vergleich – auf der Suche nach ihren universellen und lernkontextspezifischen Ursachen. *Deutsch als Fremdsprache, 49*(2), 88–98.

Nghi, T. T., Phuc, T. H., & Thang, N. T. (2019). Applying AI chatbot for teaching a foreign language: An empirical research. *International Journal of Scientific and Technology Research, 8*(12), 897–902.

Nguyen Thi Thu, H. (2023). EFL teachers' perspectives toward the use of ChatGPT in writing classes: A case study at Van Lang University. *International Journal of Language Instruction, 2*(3), 1–47. https://doi.org/10.54855/ijli.23231

Nugroho, A., Putro, N. H. P. S., & Syamsi, K. (2023). The potentials of ChatGPT for language learning: Unpacking its benefits and limitations. *Register Journal*, *16*(2), 224–247. DOI:10.18326/register.v16i2.224-247

Ou, A. W., Stöhr, C., & Malmström, H. (2024). Academic communication with AI-powered language tools in higher education: From a post-humanist perspective. *System, 121*, Article 103225. https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103225

Parekh, D., Elsayed, L., & Fernandes, N. (2023). Effectiveness of motivational agents on reducing foreign language anxiety. *London Journal of Social Sciences, 6*, 33–38. https://doi.org/10.31039/ljss.2023.6.102

Pham, V. P. H., & Le, A. Q. (2024). ChatGPT in language learning: Perspectives from Vietnamese students in Vietnam and the USA. *International Journal of Language Instruction, 3*(2). https://doi.org/10.54855/ijli.24325

Qadir, J. (2023). Engineering education in the era of ChatGPT: Promise and pitfalls of generative AI for education. In *2023 IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON)* (pp. 1–9). IEEE. **DOI:** 10.1109/EDUCON54358.2023.10125121

Qasem, F., Ghaleb, M., Mahdi, H. S., Al Khateeb, A., & Al Fadda, H. (2023). Dialog chatbot as an interactive online tool in enhancing ESP vocabulary learning. *Saudi Journal of Language Studies, 3*(2), 76–86. https://doi.org/10.1108/SJLS-10-2022-0072

Roumeliotis, K. I., & Tselikas, N. D. (2023). ChatGPT and OpenAI models: A preliminary review. *Future Internet, 15*(6), 192. https://doi.org/10.3390/fi15060192

Sakalauskė, A., & Leonavičiūtė, V. (2022). Strategic analysis of Duolingo language learning platform. *Mokslas – Lietuvos Ateitis / Science – Future of Lithuania, 14*. https://doi.org/10.3846/mla.2022.17731

Samara, H. (2021). *The use of Busuu application to enhance students' listening skill at SMP Negeri 2 Galesong Selatan Takalar* (Doctoral dissertation, Universitas Bosowa).

Smutný, P., & Schreiberová, P. (2020). Chatbots for learning: A review of educational chatbots for the Facebook Messenger. *Computers & Education, 151*, 103862. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103862

Spielmann, G., & Radnofsky, M. L. (2001). Learning language under tension: New directions from a qualitative study. *The Modern Language Journal, 85*(2), 259–278. https://doi.org/10.1111/0026-7902.00108

Suherman, L. O. A., Farisatma, F., Krisnawati, K., & Hamka, N. (2024). Leveraging MALL in higher education: Duolingo's efficacy in enhancing language learning motivation. *Elsya: Journal of English Language Studies, 6*(3), 231–243. https://doi.org/10.31849/elsya.v6i3.22843

Tajik, A. (2024). Exploring the potential of ChatGPT in EFL language learning: Learners' reflections and practices. *Preprints*. https://www.preprints.org/manuscript/202412.2218/v1 *(Zugriff am 16.07.2025)*

Türel, Y. K., & Davudova, E. (2022). Evaluation of mobile applications in foreign language learning at early age. *Journal of Educational Technology and Online Learning, 5*(3), 738–753. https://doi.org/10.31681/jetol.1158662

Ulla, M. B., Perales, W. F., & Busbus, S. O. (2023). 'To generate or stop generating response': Exploring EFL teachers' perspectives on ChatGPT in English language teaching in Thailand. *Learning: Research and Practice, 9*(2), 168–182. https://doi.org/10.1080/23735082.2023.2257252

Utami, A. C., & Astutik, Y. (2024). Tuning up listening skills: Unveiling the impact of Busuu application on junior high school students' listening proficiency. *Lensa: Kajian Kebahasaan, Kesusastraan, dan Budaya, 14*(1), 126–144.

Weikert, K. (1999). Beratung und Therapie bei Sprechangst – ein ressourcenorientierter Entwurf. *Die Sprachheilarbeit, 44*(1), 15–28.

Wiwin, D., Widiati, U., & Tarisman. (2022). Digital media and its implication in promoting students' autonomous learning. *Journal of English Teaching, 8*(1), 97–106. https://doi.org/10.33541/jet.v8i1.3284

Wulandari, H. S., et al. (2024). Gamified learning: Evaluating the impact of Duolingo on language retention and academic performance in secondary school students. *Borneo Educational Journal (Borju), 6*(2), 160–179. https://doi.org/10.24903/bej.v6i2.1724

Xiao, Y., & Zhi, Y. (2023). An exploratory study of EFL learners' use of ChatGPT for language learning tasks: Experience and perceptions. *Languages, 8*(3), 212. https://doi.org/10.3390/languages8030212

Yang, H., Kim, H., Lee, J. H., & Shin, D. (2022). Implementation of an AI chatbot as an English conversation partner in EFL speaking classes. *ReCALL, 34*(3), 327–343. https://doi.org/10.1017/S0958344022000039

Young, D. J. (1991). Creating a low-anxiety classroom environment: What does language anxiety research suggest? *The Modern Language Journal, 75*(4), 426–439. https://doi.org/10.2307/329492

Zakarneh, B. I., et al. (2025). Assessing pedagogical strategies integrating ChatGPT in English language teaching: A structural equation modelling-based study. *World, 15*(3). doi:10.5430/wjel.v15n3p364

Zhai, C., & Wibowo, S. (2022). A systematic review on cross-culture, humor and empathy dimensions in conversational chatbots: The case of second language acquisition. *Heliyon, 8*(12), e12584. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e12056

Zheng, C., Zhang, T., Chen, X., Zhang, H., Wan, J., & Wu, B. (2024). Assessing learners' English public speaking anxiety with multimodal deep learning technologies. *Computer Assisted Language Learning*, 1–29. https://doi.org/10.1080/09588221.2024.2351129

Zholdas, S. Z., Koshkimbayeva, R. Kh., Bekisheva, A. A., & Yelmuratova, B. Zh. (2024). Effectiveness of Duolingo in foreign language learning. *Bulletin of Toraighyrov University Pedagogics Series, 2024*(1), 1–15. DOI:10.48081/HCKH9551

Internetquellen

Busuu. (n.d.). *Über uns*. Zugriff am 3. Mai 2025, von https://www.busuu.com/de/about

Busuu. (n.d.). *Language learning with Busuu conversations*. Zugriff am 4. Mai 2025, von https://www.busuu.com/en/languages/language-learning-with-busuu-conversations

Duolingo. (n.d.). *Duolingo Blog*. Zugriff am 17. Juli 2025, von https://blog.duolingo.com

Goethe-Institut. (n.d.). *Künstliche Intelligenz in der Sprachvermittlung – Chance oder Risiko?* Zugriff am 16. September 2024, von https://www.goethe.de/prj/fok/de/akt/21750711.html

Memrise. (n.d.). *Offizielle Webseite von Memrise*. Zugriff am 2. April 2025, von https://www.memrise.com