

Langeweile bei Studierenden im Kolleg Deutsche Sprachübungen

Buljeta, Tanja

Master's thesis / Diplomski rad

2023

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:142:610251>

Rights / Prava: [In copyright](#)/[Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2024-11-19**



Repository / Repozitorij:

[FFOS-repository - Repository of the Faculty of Humanities and Social Sciences Osijek](#)



Sveučilište J.J. Strossmayera u Osijeku
Filozofski Fakultet u Osijeku
Jednopredmetni diplomski studij njemačkog jezika i književnosti
nastavničkog usmjerenja

Tanja Buljeta

Dosada kod studenata na kolegiju *Jezične vježbe njemačkog jezika*

Diplomski rad

Mentorica: doc. dr. sc. Manuela Karlak

Osijek, 2023.

Sveučilište J.J. Strossmayera u Osijeku
Filozofski fakultet Osijek
Odsjek za njemački jezik i književnost
Jednopedmetni diplomski studij njemačkog jezika i književnosti
nastavničkog usmjerenja

Tanja Buljeta

Dosada kod studenata na kolegiju *Jezične vježbe njemačkog jezika*

Diplomski rad

Humanističke znanosti, filologija, germanistika

Mentorica: doc. dr. sc. Manuela Karlak

Osijek, 2023.

J.-J.-Strossmayer-Universität Osijek

Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften Osijek

Diplomstudium der deutschen Sprache und Literatur – Lehramt

(Ein-Fach-Studium)

Tanja Buljeta

Langeweile bei Studierenden im Kolleg *Deutsche Sprachübungen*

Diplomarbeit

Mentorin: Univ.-Doz. Dr. Manuela Karlak

Osijek, 2023

J.-J.-Strossmayer-Universität in Osijek
Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften Osijek
Abteilung für deutsche Sprache und Literatur
Diplomstudium der deutschen Sprache und Literatur – Lehramt
(Ein-Fach-Studium)

Tanja Buljeta

Langeweile bei Studierenden im Kolleg *Deutsche Sprachübungen*

Diplomarbeit

Geisteswissenschaften, Philologie, Germanistik

Mentorin: Univ.-Doz. Dr. Manuela Karlak

Osijek, 2023

Izjava o akademskoj čestitosti i suglasnosti za javno objavljivanje

Izjavljujem s punom materijalnom i moralnom odgovornošću da sam ovaj rad samostalno napisao/napisala te da u njemu nema kopiranih ili prepisanih dijelova teksta tuđih radova, a da nisu označeni kao citati s navođenjem izvora odakle su preneseni. Svojim vlastoručnim potpisom potvrđujem da sam suglasan/suglasna da Filozofski fakultet u Osijeku trajno pohrani i javno objavi ovaj moj rad u internetskoj bazi završnih i diplomskih radova knjižnice Filozofskog fakulteta u Osijeku, knjižnice Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku i Nacionalne i sveučilišne knjižnice u Zagrebu.

U Osijeku, 2. listopada 2023.

Tanja Buljeta, 0122224757

ime i prezime studenta, JMBAG

Zusammenfassung

Diese Diplomarbeit untersucht die Problematik der Langeweile im Kolleg *Deutsche Sprachübungen*. Die Arbeit setzt sich aus zwei Teilen zusammen. Im ersten Teil wird die theoretische Grundlage dargestellt, in der die Definition von Langeweile, sowie ihre Manifestation und Ursachen beschrieben werden. Danach folgen auch einige Empfehlungen gegen Langeweile und Standpunkte relevanter Forschungen zur Langeweile im Fremdsprachenunterricht. Der zweite Teil gibt den Einblick in die durchgeführte Untersuchung. In diesem Teil werden die Fragestellung, Hypothesen, Durchführung und Ergebnisse der Forschung dargestellt.

Diese Forschung beschäftigt sich mit der Frage, inwiefern die Studierenden das Kolleg *Deutsche Sprachübungen* als langweilig empfinden und, falls ja, welche Ursachen dafür vorliegen. Weiterhin wird erforscht, ob ein Zusammenhang zwischen Langeweile und dem Engagement der Lehrkraft besteht, sowie ob Studierende Vorschläge zur Verbesserung der Unterrichtsgestaltung haben. Aus den ausführlichen Antworten der Studenten lässt sich ableiten, dass die Mehrheit der Probanden während der Unterrichtsstunde Langeweile empfindet. Allerdings werden sie motiviert zu lernen, wenn sie sehen, dass die Lehrkraft Interesse am Fortschritt der Studierenden zeigt. Falls Studierende dennoch Langeweile während der Stunde verspüren, neigen sie dazu, ihre Handys zu benutzen oder sich mit ihren Sitznachbarn zu unterhalten, um der Langeweile entgegenzuwirken. Letztendlich brachten die Studierenden einige Vorschläge zur Verbesserung der Unterrichtsgestaltung ein: Sie wünschen sich mehr Dialog und Kommunikation in den Sprachübungen. Zudem sprechen sie sich für den Einsatz moderner Lehrmethoden im Unterricht aus, da dadurch der Unterricht interessanter gestaltet werden könnte.

Schlüsselwörter: Langeweile, Deutsch als Fremdsprache, Deutsche Sprachübungen, Studierende, Unterricht

Inhaltsverzeichnis:

1. Einführung	1
2. Theoretische Grundlage	2
2.1. Was ist Langeweile?	2
2.2. Die Manifestationen der Langeweile	3
2.3. Die emotionale Dimension der Langeweile	4
2.4. Ursachen der Langeweile	5
2.4.1. Verschiedene Strategien der Lernenden gegen Langeweile	7
2.4.2. Verschiedene Strategien der Lehrenden gegen Langeweile	8
2.5. Relevante Forschungen zur Langeweile im Fremdsprachenunterricht	9
3. Untersuchung zum Thema Langeweile bei Studierenden im Kolleg „Deutsche Sprachübungen“	14
3.1. Untersuchungsziele und -hypothesen	14
3.2. Probanden	15
3.3. Instrument	15
3.4. Datenerhebung und Datenanalyse	16
3.5. Ergebnisse	17
3.5.1. Kursnote und Spracheinschätzung	17
3.5.2. Die Rolle des Lehrers im Unterricht und Aktivitäten im Unterricht	19
3.5.3. Einschätzung des Unterrichts anhand von Befriedigung, Interesse und Wertigkeit ..	24
3.5.4. Bewältigungsstrategien von Studierenden zur Überwindung von Langeweile im Unterricht	28
4. Diskussion	28
5. Schlussfolgerung	31
6. Literaturverzeichnis	34
Anhang	37
Sažetak	44

1. Einführung

Die meisten Menschen sind mit dem Gefühl der Langeweile vertraut, können es oft nicht präzise beschreiben oder klar definieren. In der Regel können Dinge, die allgemein bekannt sind oder von der Mehrheit der Menschen erlebt werden, sehr präzise beschrieben und definiert werden. Es ist interessant zu beobachten, dass Langeweile heutzutage in unserer Gesellschaft, auch in der gegenwärtigen Zeit, als weit verbreitetes Phänomen betrachtet wird, das sich mit den Modewörtern "Burnout" und "Workaholics" verbindet (Heller 2008:7). Im Duden wird Langeweile „als unangenehm lästig empfundenen Gefühl des Nicht-ausgefüllt-Seins, der Eintönigkeit, Ödheit [beschrieben], das aus Mangel an Abwechslung, Anregung, Unterhaltung, an interessanter, reizvoller Beschäftigung entsteht.“¹

Das Thema meiner Diplomarbeit ist die „Langeweile bei Studierenden im Kolleg *Deutsche Sprachübungen*“. Im Gespräch mit Kollegen sowie Studierenden anderer Jahrgänge fällt auf, dass dieses Kolleg häufig mit dem Begriff "Langeweile" in Verbindung gebracht wird. Studierende äußern oft negative Gefühle im Zusammenhang mit Sprachübungen. Aus diesem Grund soll in dieser Diplomarbeit untersucht werden, warum dies der Fall ist. Das Ziel besteht darin, herauszufinden, welche Aktivitäten in diesem Kolleg häufig zu Langeweile führen und wie der Lehrer im Unterricht Langeweile vorbeugen kann. Darüber hinaus wird erforscht, welche Verbesserungsvorschläge von Studierenden dazu vorliegen.

Diese Diplomarbeit ist in zwei Teile gegliedert: in einen theoretischen und einen empirischen. Im theoretischen Teil beschäftigt man sich mit dem Begriff Langeweile im Unterricht. Mithilfe der Fachliteratur und einigen Forschungen zu diesem Thema werden Emotionen im Unterricht und ihre Bedeutung näher besprochen. Es ist sehr wichtig, dass man zuerst einen Überblick darüber bekommt, um später die Resultate und die Analyse meiner Forschung verstehen zu können. Danach folgt im Kapitel 3 der zweite Teil meiner Arbeit und in diesem Teil werden zuerst Ziele und Hypothesen meiner Forschung dargestellt. Nach den Hypothesen folgt eine kurze Erklärung des Untersuchungsdesigns. Ein spezieller Fragebogen wurde entwickelt, um Informationen darüber zu sammeln, wie Schüler einen langweiligen Unterricht erleben und welche Strategien sie anwenden, um mit der Langeweile umzugehen. Die Ergebnisse dieser Untersuchung werden wichtige Einblicke liefern und als Grundlage dienen, um den Unterricht interessanter und motivierender zu gestalten. Anschließend werden die Ergebnisse der

¹ <https://www.duden.de/rechtschreibung/Langeweile>

Forschung detailliert dargestellt und analysiert. Danach folgen in Kapitel 4 die Diskussion der Ergebnisse und in Kapitel 5 die Schlussfolgerungen dieser Forschung.

2. Theoretische Grundlage

2.1. Was ist Langeweile?

Die Vorstellung von Langeweile variiert von Person zu Person. Wenn man verschiedene Menschen nach ihrer Definition von Langeweile fragt, erhält man vermutlich unterschiedliche Antworten. Insbesondere bei Kindern und Jugendlichen wird der Ausdruck Langeweile häufig gleichgesetzt mit einem generell negativen emotionalen Zustand (vgl. Hill und Perkins 1985: 221).

Die genaue Definition von Langeweile gestaltet sich äußerst schwierig. Dostojewskij bezeichnete Langeweile als ein "tierisches und undefinierbares Leiden" (Schomäcker 2011: 27). Auch in der heutigen Zeit ist es immer noch eine Herausforderung, den Begriff genau zu beschreiben.

Keller (1964 zit. nach Weinrich 1981: 170) bezeichnet die „Langeweile als eine ereignislose, handlungsarme Zeit, die nur von einem „Inhaltssehnen“ angefüllt ist.“ Falls das auf den Unterricht übertragen wird, würde man sagen, dass im langweiligen Unterricht Schüler eher passiv sind (ereignis- und handlungsloser Unterricht). Dabei ist der Fokus nur auf dem Inhalt, wobei man lernt, was vorgeschrieben ist.

Eine weitere Definition der Langeweile ist konkreter und bildlich dargestellt. Götz et al. (2018: 664) stellen die Langeweile anhand verschiedener Emotionsmodelle folgendermaßen dar. Sie definieren Langeweile als:

„Emotion [...], die sich aus den folgenden fünf Komponenten zusammensetzt: affektive Komponente (unangenehm), kognitive Komponente (Zeit vergeht subjektiv langsam), motivationale Komponente (Wunsch, die Situation zu verlassen), physiologische Komponente (niedriges Arousal) und expressive Komponente (Stimme, Gesichtsausdruck und Körperhaltung – z.B. «müde Stimme», «leerer Blick», «im Stuhl versinken»).“ Götz et al. (2018: 664)

Aus dieser Definition erfährt man, dass wenn man sich langweilt, man sich unangenehm fühlt, und man will die langweilige Situation so schnell wie möglich verlassen. Es fühlt sich so an, als ob die Zeit stehen würde. Alle genannten Ausdrucksformen der Langeweile sieht man demnach am Gesicht sowie an der Körperhaltung.

Auch der renommierte Philosoph Martin Heidegger (1983: 111) identifiziert drei Formen der tiefen Langeweile: das "Gelangweiltwerden von etwas", das "Sichlangweilen bei etwas" und

das Zustandekommen von "es ist einem lang--weilig". Diese Unterscheidung ermöglicht eine differenzierte Betrachtung und Analyse der verschiedenen Facetten und Ausdrucksformen der tiefen Langeweile.

2.2. Die Manifestationen der Langeweile

Radeljić et al. (2020: 144) schreiben darüber, wie wichtig die Kreativität im Unterricht ist und meinen, dass „Kreativität die Grundlage des erfolgreichen Unterrichtens ist“. Sie erwähnen es auch, wenn der Unterricht nicht kreativ gestaltet ist, erleben Schüler und Studenten die Langeweile und sagen, dass der Unterricht monoton ist. Die Betrachtung der Langeweile kann aus sowohl negativer als auch positiver Perspektive erfolgen. Der negative Aspekt wurde insbesondere im 18. Jahrhundert bei den frühen Verwendungen des Begriffs "Langeweile" betont. Dabei lag der Fokus darauf, dass alles, was als langweilig empfunden wird, keine Freude bereitet und das Leben einsam und elend erscheinen lässt (vgl. Radeljić et al. 2020: 144). In diesem Zusammenhang sprach man nicht von Faulheit, sondern vom "Nichtstun" des Geistes. Es wurde sogar als Demonstration eines hohen sozialen Status angesehen, nicht zu arbeiten. Die Arbeit diente als Mittel zur Abgrenzung vom Adel, der hingegen Langeweile herausbringen musste, um zu zeigen, dass er nicht arbeitet (vgl. Prammer 2013: 34). Im 19. Jahrhundert entstand ein neues, modernes Verständnis von Langeweile, und der Begriff "Boreout" wurde geprägt. Dabei handelt es sich um die Situation, in der jemand einer Tätigkeit nachgeht, die nicht als ausreichend spannend und interessant empfunden wird (ebd.: 31). Das negative Verständnis der Langeweile legt nahe, dass sie auftritt, wenn eine Person in einer Situation gefangen ist, aus der sie keinen Ausweg findet. Dies kann mit einer routinemäßigen Beschäftigung einhergehen, bei der sich immer wieder der gleiche Ablauf wiederholt. Eine eintönige Tätigkeit führt oft dazu, dass die Motivation zur persönlichen Weiterentwicklung und zum Entdecken von Neuem verloren geht. Auch die Sinnlosigkeit einer Beschäftigung steht in Verbindung mit Langeweile. Wenn keine Bedeutung hinter einer Tätigkeit gesehen wird, kann ihre Ausführung schnell langweilig werden (ebd.: 31).

Im Gegensatz dazu kann Langeweile auch aus einer positiven Perspektive betrachtet werden. In einer langweiligen Situation kann die Selbstreflexion gefördert werden (vgl. Schomäcker 2011: 117). Der Wunsch, etwas zu tun und sich nützlich zu machen, wird verstärkt, was andererseits den Zugang zu kreativen und fantasievollen Ideen ermöglicht. Diese positiven Merkmale können sich jedoch nur entfalten, wenn die betreffende Person die Langeweile annimmt und sich auf diesen Zustand einlässt. Dabei ist es wichtig, die Langeweile auszuhalten. Nach Schomäcker (vgl. ebd.: 117) bezieht sich dieses Aushalten bezieht sich nicht nur auf

diejenigen, die aktiv an der Situation beteiligt sind, sondern auch auf diejenigen, die die Langeweile bei anderen Menschen beobachten. Die Entwicklung von innovativen Ideen kann dadurch in Bewegung gebracht werden, und die Fantasie der Studierenden und Schüler wird aktiviert. Zudem können sie kreative Lösungen eigenständig entwickeln und dadurch ihr Selbstvertrauen stärken. Die Persönlichkeitsentwicklung eines Studierenden oder Schülers erfolgt schrittweise, und langweilige Zustände können dabei helfen, sich intensiv mit der eigenen Individualität auseinanderzusetzen. Das Annehmen und Aushalten dieses Gefühls ist natürlich nicht einfach, aber es kann zu einem gestärkten Selbstbewusstsein beitragen (ebd.: 117).

2.3. Die emotionale Dimension der Langeweile

Gemäß der Definition von Kleinginna und Kleinginna (1981) umfasst eine Emotion ein vielschichtiges Zusammenspiel zwischen subjektiven und objektiven Faktoren. Dabei basiert sie auf affektiven Erfahrungen wie Gefühlen, erzeugt kognitive Prozesse, aktiviert physiologische Anpassungen und trägt in der Regel zu zielgerichtetem Verhalten bei (vgl. Kleinginna/Kleinginna 1981: 355).

Lohrmann (2008: 16) behauptet, dass die Langeweile hinsichtlich ihrer kategorialen Merkmale sowohl als gegenwartsbezogene Emotion betrachtet, da das Erleben von Langeweile immer auf eine spezifische Situation der subjektiven Gegenwart bezogen ist, als auch als aufgabenbezogene Emotion, da sie durch eine bestimmte Situation oder Tätigkeit verursacht wird (vgl. ebd.: 16).

Bei der emotionalen Dimension der Langeweile lassen sich vier Komponenten unterscheiden (Götz und Frenzel 2006: 149-153). Die *kognitive Komponente* wird durch Aussagen wie Abschalten, Unwissenheit darüber, was man tun soll, Abschweifen der Gedanken, Desinteresse und subjektive Wahrnehmung einer verlangsamten Zeit beschrieben. Die *motivationale Komponente* der Langeweile umfasst den Drang nach Beschäftigung sowie Amotivation. Die *physiologische Komponente* äußert sich durch Müdigkeit/Trägheit und hohes Erregungsniveau. Die *affektive Komponente* der Langeweile zeigt sich in Aggression und einem Gefühl der inneren Leere (vgl. ebd.: 151). Die Autoren betonen, dass die vier Formen der Langeweile nicht strikt voneinander getrennt sind und es keine klaren Abgrenzungen zwischen ihnen gibt, da sie ineinander übergehen können. Diese Übergänge gehen mit einer Zunahme der Aktivierung und einer negativen Bewertung einher. Die Dauer der als langweilig empfundenen Situation dürfte die Ursache für diese Übergänge sein (vgl. ebd.: 152).

Die *expressive Komponente* der Langeweile, wie von Lohrmann (2008) beschrieben, steht in engem Zusammenhang mit der physiologischen Komponente. Sie bezieht sich auf die sichtbaren Veränderungen im Verhalten einer Person (vgl. ebd.: 21). Typische Ausdrucksformen von Langeweile umfassen eine nachlässige Körperhaltung, Gähnen sowie einen starren und ziellosen Blick (vgl. Pekrun et al. 2010: 532).

Nach Lohrmann (2008: 21) wird die Emotion Langeweile von affektiven, kognitiven, physiologischen, expressiven und motivationalen Komponenten begleitet, die mit leistungsmindernden Eigenschaften verbunden sein können. Im Unterrichtsgeschehen können Lehrkräfte jedoch in der Regel nur die expressive Komponente der Langeweile wahrnehmen. Das bedeutet, dass sie die sichtbaren Ausdrucksformen erkennen können, während ihnen häufig die Informationen darüber vorenthalten bleiben, wie sich die Lernenden fühlen (affektive Komponente), was sie denken (kognitive Komponente) und welche Aktivitäten sie während des Unterrichts bevorzugen würden (motivationale Komponente) (vgl. ebd.: 2008: 21f).

2.4. Ursachen der Langeweile

Warum die Langeweile bei Schülern im Unterricht überhaupt entstehen könnte, erklären Götz et al. (2018: 114) in ihrem wissenschaftlichen Beitrag. Sie stellen das sozialkognitive Modell der Entwicklung von Lern- und Leistungsemotionen von Pekrun (2002) dar. Götz et al. (2018: 114) erklären dieses Modell auf folgende Art und Weise: Emotionen sind die Folge unserer Kognitionen. Deswegen haben unsere Vorstellungen über Unterricht und unsere Rolle und Ziele im Unterricht sehr großen Einfluss auf unsere Emotionen (die Langeweile gehört auch in Emotionen). Pekrun et al. (2002) schreiben über die Wichtigkeit positiver Emotionen im Unterricht. Sie sagen, dass erst wenn man sich im Unterricht wohl fühlt und wenn man positive Emotionen fühlt, erst dann können Ziele des Unterrichts erreicht werden. Wenn man zu niedrige Ziele für das eigene Lernen setzt, fühlt man sich unterfordert und so kommt es zur Langeweile. Auf der anderen Seite, wenn man zu hohe Ziele setzt, die oft unerreichbar sind, kommt es zur Überforderung und dann lässt man oft alles los, weil man keine Kontrolle mehr hat. So entwickelt sich wieder die Langeweile, weil man sich nicht mehr bemüht (vgl. ebd.: 103). Davies und Fortney (zit. nach Kruk et al. 2020: 9) erwähnen in ihrer Studie *The Menton Theory of Boredom* dasselbe Postulat: „(...) *cognitive processing necessary for task performance requires the use of mental energy units, referred to as mentons, and that boredom can be caused not only when an individual has a surplus of mentons but also when their number is insufficient.*“ (vgl. ebd.). Die Lernenden können sich gelangweilt fühlen, sowohl bei den Aktivitäten, die zu anspruchsvoll sind als auch bei den Aktivitäten, die nicht genügend

anspruchsvoll sind. Bei den letzten spielt dann Langeweile eine motivierende Rolle und die Lernenden suchen sich neue Aktivitäten, damit sie ihre Energie konstruktiv freisetzen (vgl. ebd.).

In ihrer Forschung erwähnen Kruk et al. (2021:18) *The attentional theory of boredom proneness*. Diese Theorie sagt, dass die Hauptursache für die Langeweile bei einem Individuum die Unfähigkeit ist, eigene Aufmerksamkeit zu regulieren. Aufmerksamkeitsprobleme stehen in Zusammenhang mit den individuellen Unterschieden zwischen den Lernenden und können als Resultat der kognitiven Forderung entstehen. Falls die Aktivität im Unterricht für die Lernenden nicht interessant ist, müssen sie selbsttragende Aufmerksamkeit erzeugen, wobei dann das Gefühl entsteht, dass sich die Zeit verlangsamt, dadurch wird das Erlebnis der Langeweile betont (vgl. ebd.).

Ein weiteres Modell, das Götz et al. (2018) darstellen, ist das Modell von Robinson (1975). Hier werden zwei Hauptursachen genannt, die den langweiligen Unterricht beeinflussen: „ein monotoner Unterricht und die subjektiv wahrgenommene Nutzlosigkeit des Faches“ (Götz et al. 2018: 116). Das kann man in einen Zusammenhang mit meiner Forschung setzen, weil monotoner Unterricht auch oft als Antwort auf die Frage erscheint, warum Studenten den Unterricht langweilig finden. Diese Idee wurde auch in dem *Forced-effort* Modell (zit. nach Kruk et al. 2020: 9) dargestellt. Das Modell postuliert, dass die Langeweile als Ergebnis entsteht, wenn die Lernenden dazu gezwungen sind, ihre Energie in etwas zu investieren, das als monoton und wiederholend bezeichnet werden kann.

Lohrmann, Haag und Götz (2011) behaupten, dass die inhaltliche Monotonie eine entscheidende Rolle bei der Entstehung von Langeweile bei Schülerinnen und Schülern spielt. Insbesondere umfangreiche Wiederholungsphasen der Lehrinhalte können zu Langeweile führen, wenn sie keinen Mehrwert für die Lernenden bieten und nicht ausreichend auf das Verständnis der Zusammenhänge der Lehrinhalte eingegangen wird. Infolgedessen schalten die Lernenden ab und Langeweile entsteht (vgl. ebd.: 114). Oftmals führt eine monotone Beschäftigung dazu, dass die Motivation, sich weiterzuentwickeln und neue Dinge zu entdecken, verloren geht. Ebenso ist die Sinnlosigkeit ein Aspekt, der mit Langeweile verbunden ist. Wenn man keinen Sinn in einer Tätigkeit erkennen kann, kann die Ausführung schnell langweilig werden (vgl. Prammer 2013: 31).

Die Langeweile im Unterricht zieht mit sich auch große Gefahr, wie zum Beispiel Absentismus oder verschiedene Verhaltensprobleme, die negativ sowohl für das Individuum selbst als auch

für die Gesellschaft sein können (vgl. Robinson 1975: 143). Deswegen ist es sehr wichtig zu erforschen, wie die Schüler langweiligen Unterricht erleben und was sie gegen Langeweile machen. Darüber wird noch später die Rede sein, weil eine der Fragen in meine Untersuchung auch diesen Aspekt mit einbezieht.

2.4.1. Verschiedene Strategien der Lernenden gegen Langeweile

Götz, Frenzel und Pekrun (2007) haben drei wesentliche Strategien im Zusammenhang mit der Bewältigung von Langeweile bei Schülerinnen und Schülern näher erläutert.

Nach Götz et al. (2007: 315) gibt es *problemorientierte Bewältigungsstrategien*, bei denen die Schülerinnen und Schüler versuchen, die Situation aktiv zu verändern. Dabei geht es darum, ihre Aufmerksamkeit gezielt aufrechtzuerhalten, sich selbst verstärkt zu überwachen und den Lehrenden vermehrt Fragen zu stellen oder sie dazu zu ermutigen, den Unterricht auf andere Weise zu gestalten. Diese problemorientierten Bewältigungsstrategien haben einen positiven Einfluss auf die Leistung der Schülerinnen und Schüler, da sie sich aktiv auf den Unterrichtsinhalt konzentrieren (vgl. ebd.: 316).

Bei *emotionsorientierten Bewältigungsstrategien* wird direkt auf die Emotion selbst eingegangen, um das Erleben von Langeweile unmittelbar zu verändern, ohne die als langweilig empfundene Situation zu verlassen (ebd.: 316). Im Unterricht könnten Schülerinnen und Schüler eine emotionsorientierte Bewältigungsstrategie anwenden, indem sie aktivierende Maßnahmen ergreifen, wie zum Beispiel sich strecken. Eine weitere Möglichkeit besteht darin, eine positive Emotion zu erzeugen z. B. Humor, die mit Langeweile nicht vereinbar ist (ebd.: 316). Es liegt nahe, dass der Großteil der emotionsorientierten Bewältigungsstrategien die Langeweile verringert und somit eine förderliche Wirkung auf das Lernen und die Leistung erzielt (ebd.: 316).

Götz et al. (2007) nennen *meidensorientierte Bewältigungsstrategien*, die zum Ziel haben, einer Konfrontation mit einer bestimmten Situation von vornherein aus dem Weg zu gehen, indem man sich erst gar nicht in diese Situation begibt (vgl. ebd.: 316). Im schulischen Kontext bedeutet dies, dass Schülerinnen und Schüler versuchen, sich geistig abzulenken, das Klassenzimmer unter einem Vorwand zu verlassen oder durch Zuspätkommen das Erleben von Langeweile zu vermeiden. Obwohl diese Verhaltensweisen dazu führen können, dass die Langeweile in einer Situation reduziert wird, haben meidensorientierte Bewältigungsstrategien negative Auswirkungen auf das Lernen und die Leistung der Lernenden (ebd.: 316).

2.4.2. Verschiedene Strategien der Lehrenden gegen Langeweile

Lehrende haben ebenfalls verschiedene Bewältigungsstrategien, um mit Langeweile im Unterricht umzugehen. Wuttke (2010) stellt sich die Frage, ob Lehrende auf Langeweile reagieren und wenn ja, auf welche Art und Weise nach Wuttke (2010: 316ff.).

Als *problemorientierte Bewältigungsstrategien* aus der Perspektive der Lehrenden werden Methodenwechsel, das Erteilen von Zusatzaufgaben sowie individuelles Coaching und individuelle Hilfestellungen betrachtet (vgl. Wuttke 2010: 316f.). Diese Strategien werden aktiv eingesetzt, um der Langeweile entgegenzuwirken und die als langweilig empfundene Situation zu verändern. Daher können sie als besonders förderlich für das Lernen angesehen werden, da sie tatsächlich dazu beitragen, die Ursachen von Langeweile zu beseitigen (vgl. ebd: 316f.).

Nach Wuttke (vgl. 2010: 316f.) zielen die *emotionsorientierten Strategien* darauf ab, die Situation durch eine Neubewertung oder veränderte Wahrnehmung zu beeinflussen, ohne dabei die eigentliche Ursache zu verändern. Eine emotionsorientierte Strategie von Lehrenden könnte beispielsweise darin bestehen, auf die hohe Relevanz der Lehrinhalte hinzuweisen. Zudem können Lehrende durch Variationen in ihrer Gestik, Mimik, Stimme und den Einsatz von Humor einen Einfluss auf die emotionale Stimmung der Schülerinnen und Schüler nehmen und diese dadurch verbessern. Daher haben emotionsorientierte Bewältigungsstrategien auch eine förderliche Wirkung auf das Lernen, da sie den Fokus auf die Lehrinhalte lenken (vgl. ebd: 316f.).

Wuttke (2010: 317) deutet, dass Lehrende versuchen mithilfe *symptomorientierter Strategien* die von den Lernenden häufig als störend empfundenen Bewältigungsstrategien zu unterbinden, ohne jedoch direkt gegen die Langeweile selbst vorzugehen. Typische symptomorientierte Bewältigungsstrategien von Lehrenden sind beispielsweise das Auffordern der Lernenden, besser aufzupassen, sie bei wahrgenommenen Unaufmerksamkeiten aufzurufen oder sie zu ermahnen, wenn Unruhe in der Klasse herrscht. Obwohl symptomorientierte Strategien kurzfristig Wirkung zeigen können, sind sie wenig erfolgversprechend, wenn es darum geht, Langeweile entgegenzuwirken und die Lernenden zur aktiven Beschäftigung mit den Unterrichtsinhalten anzuregen. Stattdessen zeichnen sie sich dadurch aus, dass sie kein lernförderliches Klima schaffen. Diese Bewältigungsstrategien dienen in erster Linie dazu, einen reibungslosen Unterrichtsverlauf zu gewährleisten und oberflächlich für Ruhe in der Klasse zu sorgen (vgl. ebd: 317).

2.5. Relevante Forschungen zur Langweile im Fremdsprachenunterricht

In den letzten Jahren haben sich die Forscher mit dem Thema Langweile im Unterricht ausgiebig beschäftigt. Es gibt viele Studien, und die wichtigsten werden im Folgenden zusammengefasst dargestellt.

Kruk et al. (2021: 30ff.) untersuchten in ihrer Forschung wie sich die Niveaus der Langweile bei den Lernenden ändern. Es gab in dieser Studie zwei Forschungsfragen: 1. Wie ändern sich die Niveaus der Langweile in einer Unterrichtsstunde bzw. von einer Unterrichtsstunde bis zu der anderen?, 2. Welche Faktoren beeinflussen die Veränderung des Niveaus der Langweile? An der Studie nahmen 13 polnische Lernende (12 weibliche und 1 männlicher Lernende) teil. In dieser Forschung wurden Fragebögen benutzt, sowie auch das Interview. Es wurde festgestellt, dass die Intensität der Langweile sich umso mehr erhöhte, desto näher das Ende der Unterrichtsstunde war. Ein anderer Faktor, den die Probanden erwähnten, war auch der Schlafmangel, was dazu geführt hat, dass sich die Probanden müde und gelangweilt fühlten (vgl. ebd.). Die Langweile passierte am meisten als Ergebnis von Monotonie, Wiederholungshäufigkeit und Mangel der Herausforderung. Fortgeschrittene Probanden fühlten sich nicht genügend herausgefordert und deswegen wanderten ihre Gedanken und sie verloren an Konzentration (vgl. ebd.: 34f.).

In einer anderen Studie untersuchten Kruk et al. (2022: 38ff.) mithilfe von der Q Methode, was die Ursachen für die Langweile bei den Probanden sind. Die Q Methode wird benutzt, wenn man komplexe und subjektive Strukturen untersuchen will, wie zum Beispiel in diesem Fall, subjektive Gefühle der Probanden. Die Q Methode ist relativ neu in der angewandten Sprachwissenschaft und man benutzte sie bis jetzt nicht oft. Da sie aber das Potential hat, die emotionelle und kognitive Komplexität zu zeigen, eignet sie sich gut für das Phänomen der Langweile. Man wollte in dieser Studie der folgenden Fragen nachgehen: Welche potenziellen Quellen der Langweile gibt es im Kontext des Fremdsprachenlernens? (vgl. ebd.: 42ff.). An der Studie nahmen 37 Probanden teil (26 weibliche und 11 männliche). Sie alle besuchten eine private Online-Sprachschule in Mashhad, Iran. Die Q Methode benötigt nicht viele Probanden, weil das Ziel der Methode ist, dass man die Wichtigkeit jeder subjektiven Meinung betont (vgl. ebd.). Die Forscher haben die Ergebnisse in drei Gruppen geteilt. In der ersten Gruppe ist die lehrerinduzierte Langweile, wo die Hauptursache für das Gefühl der Langweile der Lehrer ist. Wenn der Lehrende die Unterrichtsstunde zu viel kontrolliert, bzw. wenn der Unterricht lehrerzentriert ist, dann ist der Unterricht auch öfters monoton und die Lernenden sind nicht motiviert und daher auch mehr gelangweilt. unzufrieden und unmotiviert waren, aktiv an dem

Unterricht teilzunehmen. Nach Kruk et. al. (2022: 51f.) hat der Online-Unterricht, der während der Covid-19 Pandemie eine Notlösung war, den Unterricht noch lehrerzentrierter gemacht. Dies hat zur Folge, dass die Lernenden unzufrieden und unmotiviert waren, aktiv an dem Unterricht teilzunehmen. Generell hat dies dazu geführt, dass die Lernenden den Lernprozess und die Lernaktivitäten weniger schätzten. Diese Forschung zeigte, dass unterschiedliche Lerntypen die Langeweile unterschiedlich wahrnehmen, deshalb sollten die Lehrenden ihre Strategien den Lerntypen der Schüler anpassen (vgl.ebd.). Die zweite Gruppe ist die lernendeninduzierte Langeweile, wo die Lernenden sich selbst bzw. eigene Gefühle, die eigene Passivität als die Ursache für die Langeweile bezeichnet haben (vgl. ebd.). Der dritten Gruppe gehört die aktivitätinduzierte Langeweile. Die Probanden in dieser Gruppe glaubten, dass die Ursache für die Langeweile im Unterricht am meisten darin liegt, weil man nicht herausfordernde Aktivitäten benutzte, oder uninteressante oder die Aktivitäten, die sich immer wieder wiederholen (vgl. ebd.).

Eine weitere interessante Studie ist die Studie von Daniels et al. (2015 zit. nach Pawlak 2020: 16) in welcher die Forscher mithilfe von 446 kanadischen Probanden untersuchten, inwieweit der Bewältigungsmechanismus der Probanden mit der Ursache der Langeweile verbunden ist. Die Resultate der Forschung zeigten, dass die Probanden drei Bewältigungsmechanismen am meisten gebrauchen: Vermeider, Kritiker und Aufwerter (*evaders, critics and reappraisers*). Was die spezifischeren Ergebnisse betrifft, so wurde festgestellt, dass die Vermeider ihre Langeweile mit bis zu sieben Ursachen in Verbindung brachten, was bedeutet, dass die Schüler mit dieser problematischen Emotion umzugehen, indem sie auf Vermeidungsverhalten zurückgreifen. Schließlich war die Abneigung gegen Lehrer das einzige Antezedens der Langeweile, das die Kritiker und Vermeider von den Aufwertern unterschied (vgl. ebd.).

Die Studie von Shaw, Caldwell and Kleiber (1996 zit. nach Pawlak 2020: 18) untersuchte mithilfe von einer Kombination der quantitativen und qualitativen Methode, inwieweit Adoleszenten sich langweilen, wie viel Stress sie fühlen und wie der Mangel der Auswahlmöglichkeiten ihr Leben beeinflusst (vgl. ebd.). An der Untersuchung nahmen 93 kanadische Jugendliche teil. Die Resultate zeigten, dass die Mehrheit der Jugendlichen bzw. der Probanden sich sowohl in der Schule als auch im außerschulischen Kontext manchmal gelangweilt fühlte. Die Probanden mieden die Aktivitäten, die von den Lehrern bzw. von Erwachsenen geführt wurden. Auf diese Art und Weise „kämpften“ die Jugendlichen gegen die Langeweile. Es ist ebenso bedeutsam und aufschlussreich anzumerken, dass die Langeweile

mit bestimmten Schulfächern in Zusammenhang gebracht wurde. Die „langweiligen“ Schulfächer sind Geschichte, Englisch und Mathematik. Als Gründe, warum bestimmte Schulfächer als langweilig bezeichnet wurden, sagten die Probanden, dass die Lehrart bzw. der Unterrichtsstil sehr großen Einfluss darauf haben, sowie auch die Tatsache, dass einige Schulfächer oder Lektionen wenig praktische Bedeutung haben (vgl. ebd.).

Louise van Wijgerden (2021: 274ff.) hat im Rahmen ihrer Masterarbeit eine Forschung durchgeführt. Die Forschung wurde im März 2020, mittels eines Fragebogens durchgeführt. Der Fragebogen wurde in einer privaten Facebook-Gruppe veröffentlicht. Das Ziel der Untersuchung war festzustellen, was für Methoden und Unterrichtsmittel die Deutschlehrer im DaF-Unterricht in den Klassen I-III der Grundschule benutzten, sowie auch welche Methoden und Mittel die Lehrer als gelungen bezeichnen können. Den Fragebogen haben 30 Deutschlehrer ausgefüllt. Er wurde so gestaltet, dass die Probanden sowohl offene als auch geschlossene Fragen beantworten mussten (vgl. ebd.). Aus den Resultaten ist festzustellen, dass der Frontalunterricht vermieden werden sollte, bzw. dass dieser Unterrichtsstil am meisten das Gefühl der Langweile bei den Schülern verursacht.

Der Frontalunterricht basiert auf der Wissensübermittlung und schreibt dem Lehrer eine zentrale Position zu. Diese Sozialform der Arbeit wird seit Jahren kritisiert, weil die Schüler während des Frontalunterrichts keine Möglichkeit haben, sich aktiv zu beteiligen. Der Lehrer sollte sich deshalb in den Hintergrund zurückziehen und Beobachter und Assistent im Prozess des Wissenserwerbs der Schüler sein (vgl. Dzierzowska 2005: 15). Gruppen- und Partnerarbeit scheinen effektivere Formen der Arbeit mit Kindern zu sein. Sie ermöglichen das selbständige Sammeln von Erfahrungen und fördern die Kreativität der Kinder. (van Wijgerden 2021: 275)

Für dieses Alter sind in der fachlichen Literatur oft Drama, TPR (Total Physical Response), Sprachspiele, Bewegungsspiele usw. am meisten empfohlen. In dieser Studie hat Wijgerden (2021) festgestellt, dass die Lehrer bzw. Probanden von den oben erwähnten Aktivitäten am meisten Bewegungsspiele benutzen, wie zum Beispiel das Singen von Liedern mit Bewegung.

Aus den vorgeführten Aussagen der Probanden kann man schlussfolgern, dass sowohl Bewegungsspiele als auch action songs geschätzte Methoden sind. Sie sind nicht nur effektiv, sondern machen auch den Kindern Spaß. Es ist außerdem einfach, sie während des Unterrichts einzusetzen, da sie nicht viel Vorbereitung voraussetzen und sich für größere Gruppen eignen. (van Wijgerden 2021: 277)

Da die Lehrer viele unterschiedliche Materialien und Methoden benutzen, kann man sagen, dass es dazu geführt hat, dass sie einen interaktiven Unterricht führen und auf diese Weise können sie die Langweile beschränken. Was auch wirksam gegen die Langweile ist, ist der Wechsel von Unterrichtsformen und -mitteln (vgl. ebd. 279f.)

Schon im Jahr 1991 haben Larson und Richards (zit. nach Lohrmann 2008: 36ff.) die Langeweile in der Schule und in der Freizeit bei 392 Probanden bzw. Schülern der fünften bis neunten Klasse aus Chicago untersucht. In der Forschung standen sechs Fragen im Zentrum – am Anfang wurde befragt, welche Ursachen die Schüler für ihre Langeweile nennen, weiterhin in welcher Beziehung die schulische und außerschulische Langeweile sind, ob sich Intensität der Langeweile bei verschiedenen Schulfächern unterscheidet, ob es Altersunterschiede bei den Probanden gibt, ob es interindividuelle Unterschiede gibt und inwieweit die Langeweile von anderen Emotionen (z. B. Ärger) getrennt bzw. unterschieden wird (vgl. ebd.). In der Forschung wurden die Experience Sampling Method (ESM), Interviews und die Umfrage verwendet (vgl. ebd.). Eine Woche lang gaben die Schüler Informationen darüber, wie sie sich in dem Moment fühlten, wo sie sich befanden usw. Die Schüler benutzten dabei eine siebenstufige Skala mit zwei Polen – gelangweilt und begeistert.

Die Ursachen der Langeweile beschrieben die Schüler vielfältig. Die schulische Langeweile ist am meisten mit den einzelnen Aufgaben verbunden, während die Langeweile in der Freizeit am meisten mit „nichts zu tun“ erklärt wurde.

Mit ihrer Studie verweisen Larson und Richards (1991) auf das komplexe Zusammenwirken von individuellen und situativen Faktoren beim Erleben von Langeweile. Interessant ist, dass Langeweile keineswegs auf die Schule beschränkt ist, sondern auch in selbstbestimmten und selbstgestalteten Freizeitkontexten nennenswert *auftritt*. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass bei Langeweile tatsächlich von einer habituellen Persönlichkeitseigenschaft, d. h. einer Disposition gesprochen werden kann. Schüler, die sich in der Schule langweilen, kennen dies auch aus dem außerschulischen Bereich. (Lohrmann 2008: 38f)

Mithilfe der erhobenen Daten sahen Larson und Richards, dass die Ursachen von Langeweile mehr in der Person selbst liegen als in den Situationen (vgl. ebd.).

Thomas Götz, Anne C. Frenzel und Ludwig Haag untersuchten im Jahre 2004 an einer Stichprobe von 42 Hauptschülern und 69 Realschülern, welche Ursachen die Schüler für ihre Langeweile im Unterricht nennen (zit. nach Götz et al. 2006: 121f.). Die Probanden füllten einen qualitativen Fragebogen aus. Sie sollten außerdem eine bestimmte Stunde, die sie als besonders langweilig empfanden detailliert beschreiben, beispielsweise welches Schulfach es war und warum genau sie es als besonders langweilig fanden. Die Forscher stellten fest, dass das Erleben der Langeweile unabhängig von den Schulfächern auftritt.

Dies wird vor allem durch die Heterogenität der Ergebnisse zu den von den Schülern genannten Fächern verdeutlicht, auf welche sie sich bei der Nennung von Langeweileursachen bezogen. Es scheint daher wenig sinnvoll zu sein, Fächer im Hinblick auf die in ihnen erlebte Langeweile in eine Rangreihe zu bringen. „Langweilige“ Fächer per se scheint es nicht zu geben. Dieses Ergebnis steht im Einklang mit den Ergebnissen zu den Langeweileursachen: auch hier wurde das „Fach an sich“ relativ selten genannt. (zit. nach Götz et al. 2006: 129)

Aus den Ergebnissen dieser Studie ist also festzustellen, dass die Langeweile eher auftritt, wenn die Schüler die Inhalte (Lektionen, Themen usw.) eines Faches nicht interessant finden. Der Lehrende wurde von den Probanden deutlich seltener als Ursache der Langeweile genannt als seine Unterrichtsgestaltung (vgl. ebd.: 130).

3. Untersuchung zum Thema Langeweile bei Studierenden im Kolleg „Deutsche Sprachübungen“

3.1. Untersuchungsziele und -hypothesen

Das Hauptziel dieser Diplomarbeit besteht darin, die Langeweile bei Studierenden im Kolleg *Deutsche Sprachübungen* zu untersuchen. Der Fokus liegt auf der Intensität der Langeweile sowie den Ursachen, die bei Studierenden zur Langeweile führen, sowie ob Studierende Vorschläge zur Verbesserung der Unterrichtsgestaltung haben.

Vor der Untersuchung wurden die folgenden Forschungsfragen aufgestellt:

1. Wie empfinden die Studierenden den Unterricht im Kolleg *Deutsche Sprachübungen*?
2. Was ist die Hauptquelle der Langeweile im Kolleg *Deutsche Sprachübungen*, der Lehrer oder die Aktivitäten?
3. Welche Aktivitäten und Sozialformen empfinden die Studierenden als besonders langweilig?
4. Welchen Teil der Unterrichtsstunde finden die Studierenden am langweiligsten?
5. Welche Vorschläge haben die Studierenden zur Verbesserung des Unterrichts, um Langeweile zu mindern?

Diese Forschungsfragen dienten als Leitfaden für die Untersuchung und die Auswertung der Ergebnisse.

Folgende Hypothesen werden zu diesen Forschungsfragen aufgestellt:

H1: Studierende empfinden den Unterricht im Kolleg *Deutsche Sprachübungen* als langweilig.

H2: Die Hauptquelle der Langeweile im Kolleg *Deutsche Sprachübungen* ist die Rolle des Lehrers.

H3: Am langweiligsten finden Studierende die Aktivitäten, die zur Beherrschung der Grammatik dienen, sowie Einzelarbeit.

H4: Studierende finden den Hauptteil der Unterrichtsstunde am langweiligsten.

H5: Studierende finden, dass durch den Einbezug moderner Technologien der Unterricht interessanter wird.

3.2. Probanden

An meiner Forschung nahmen insgesamt 50 Studenten teil. Alle Teilnehmer der Untersuchung studieren Germanistik an der Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften in Osijek, davon studieren sogar 64 % der Probanden das Zwei-Fach-Studium, und der Rest (36 %) sind Ein-Fach-Studenten. An der Forschung haben mehr Frauen (60 %) als Männer (40 %) teilgenommen. Die Mehrheit der Probanden ist 24 Jahre alt, wobei 12 Personen (24 %) dieser Altersgruppe angehören. 10 Probanden (20 %) sind 22 Jahre alt, 8 Personen (16 %) sind 21 Jahre alt, 7 Probanden (14 %) sind 23 Jahre alt, 5 Probanden (10 %) sind 25 Jahre alt, 4 Probanden (8 %) sind 26 Jahre alt, 3 Probanden (6 %) sind 20 Jahre alt und nur 1 Proband (2 %) ist 27 Jahre alt. Was den Studienjahrgang betrifft, gehören die meisten Studierenden, nämlich 22 Probanden (44 %), dem zweiten Jahr des Diplomstudiums an. 12 Probanden (24 %) sind im zweiten Jahr des Vordiplomstudiums, während 8 Probanden (16 %) sich im dritten Jahr des Vordiplomstudiums befinden, ebenso wie im ersten Jahr des Diplomstudiums. Was die Länge des Deutschlernens betrifft, haben die meisten Probanden Deutsch zwischen 11 und 14 Jahren gelernt, nämlich die Hälfte der Probanden (25 Personen, 50 %). 12 Personen (24 %) haben Deutsch zwischen 5 und 10 Jahren gelernt, ebenso wie diejenigen, die Deutsch zwischen 15 und 20 Jahren gelernt haben. Nur ein Proband (2 %) hat Deutsch 4 Jahre lang gelernt.

3.3. Instrument

Für meine Forschung habe ich einen Fragebogen benötigt, der sich mit den Fragen über Gefühle und Emotionen der Studenten im Kolleg *Deutsche Sprachübungen* beschäftigt. Deswegen wurde ein Fragebogen (siehe Anhang 1) mithilfe eines schon vorhandenen Fragebogens (Kruk et al. 2022) erstellt. Es wurden einige Fragen aus dem englischen Fragebogen von Kruk et al. (2022) übersetzt und meiner Forschung angepasst, einige Fragen wurden ausgelassen, und einige neu erstellt, sodass der Fragebogen mein Forschungsthema widerspiegelt. Der Fragebogen ist in vier Teilen geteilt, und zwar wie folgt: Zuerst wurden allgemeine Fragen gestellt, um eine Einsicht in das Geschlecht, Alter, Art des Studiums (Ein-Fach- oder Zwei-Fach-Studium) und Studienjahr zu bekommen. Danach folgen Fragen darüber, wie lange die Probanden schon die deutsche Sprache lernen, welches Kolleg sie als letztes bestanden haben bzw. „Deutsche Sprachübungen 1“, „Deutsche Sprachübungen 2“ usw., und mit welcher Note. Den Mittelpunkt dieser Forschung machen folgende Fragengruppen aus: Fragen über die Rolle der Lehrers im Unterricht, über die Aktivitäten im Unterricht und über die Ursachen, die bei den Studierenden zum langweiligen Unterricht führen. Bei quantitativen Fragen wurde die Likert-Skala von 1 bis 5 benutzt. Die Nummern 1 und 2 und 4 und 5 werden aber in der Analyse

als eine Antwort angesehen, um die Unterschiede zwischen zwei Extremen besser erkennen zu können. Der Hauptteil dieses Fragebogens beinhaltet 15 Behauptungen (Items). Diese Items sind auf die Langeweile der Studierenden im Kolleg *Deutsche Sprachübungen* ausgerichtet. Sie sind in zwei Kategorien eingeteilt: *die Rolle des Lehrers im Unterricht* (9 Aussagen) und *Aktivitäten im Unterricht* (6 Aussagen). Jede Behauptung sollte anhand einer Skala von eins bis fünf bewertet werden, wobei 1 bedeutet, dass es *überhaupt nicht auf mich zutrifft*, 2 bedeutet, dass es *meistens nicht auf mich zutrifft*, 3 bedeutet, dass es *manchmal auf mich zutrifft und manchmal nicht*, 4 bedeutet, dass es *meistens auf mich zutrifft* und 5 bedeutet, dass es *völlig auf mich zutrifft*. Die letzte Fragengruppe besteht aus Fragen nach konkreten Verbesserungsvorschlägen, die die Studierenden haben. Es handelt sich um 8 Fragen des offenen Fragetyps, wobei die Studierenden gebeten wurden, ihre Antworten zu begründen. Es ist wichtig zu beachten, dass jede Probandengruppe beim Ausfüllen des Fragebogens an das Kolleg "Deutsche Sprachübungen" erinnert werden musste, das sie im vorherigen Jahr besucht haben. Zum Beispiel müssen sich Studierende im zweiten Jahr des Vordiplomstudiums, an das Kolleg "Deutsche Sprachübungen I und II" erinnern. Das liegt daran, dass die Studierenden zu Semesterbeginn stehen und daher noch keine Erfahrung mit den aktuellen Sprachübungen haben können, die sie gerade erst begonnen haben. Besonders im ersten Jahr ist dies von Bedeutung, da die Studierenden das Kolleg nur für eine kurze Zeit besucht haben. Zudem sollten ihre Erinnerungen noch klar genug sein, um sich an ihre Erlebnisse und Gefühle im Kolleg vom vorherigen Jahr zu erinnern.

3.4. Datenerhebung und Datenanalyse

Mein Fragebogen wurde in *Google Forms* erstellt, denn es ermöglicht schnell Daten von Probanden online zu sammeln und die gesammelten Daten einfach zu organisieren und auszuwerten. Der Link mit kurzer Erklärung des Ziels meiner Forschung wurde in bestimmte Chatgruppen gesendet, sodass jedes Studienjahr den Link bekommen hat und den Fragebogen ausfüllen konnte. Die Datenerhebung fand von jeweils Mitte Januar bis anfangs März 2023 statt. Die Studierenden im zweiten und dritten Jahr des Vordiplomstudiums, sowie im ersten und zweiten Jahr des Lehramt-Diplomstudiums, erhielten einen Fragebogen auf Kroatisch während ihres regulären Unterrichts. Bevor die Probanden den Fragebogen ausfüllten, wurde ihnen in ihrer Muttersprache deutlich erklärt, warum die Untersuchung durchgeführt wird, sowie die benötigte Zeit für das Ausfüllen. Ihnen wurde mitgeteilt, dass die gesammelten Daten anonym sind und dass ihre Teilnahme an der Untersuchung freiwillig ist. Es wurde ihnen auch mitgeteilt, dass sie jederzeit die Möglichkeit haben, sich zurückzuziehen. Zuerst wurde eine

quantitative Analyse der Daten durchgeführt. Dabei wurden die Antworten auf die demographischen Fragen analysiert, wie zum Beispiel Fragen zum Alter, Geschlecht, Studium, Deutschlernen u.ä. Diese Antworten können von großer Bedeutung für die weitere qualitative Analyse sein. Da der Fragebogen in kroatischer Sprache war, mussten die Antworten zuerst ins Deutsche übersetzt werden. Alle Daten wurden mithilfe von Google Forms und Excel bearbeitet und errechnet und die Ergebnisse in Form von Prozentsätzen und Mittelwerten dargestellt.

3.5. Ergebnisse

Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse der quantitativen und qualitativen Analyse dargestellt und interpretiert. Für die Darstellung und Interpretation der Ergebnisse wurden hauptsächlich Google Forms und Excel benutzt, wobei Google Forms zur Datenerfassung und Excel zur numerischen Auswertung genutzt wird. Letztendlich wurden Diagramme und Tabellen erstellt, um die Daten zu visualisieren. Um das arithmetische Mittelwert der Antworten auf der Likert-Skala zu berechnen, wurden zunächst zwei separate Diagramme erstellt, eines für die Fragen zur Rolle des Lehrers (9 Fragen) und eines für die Aktivitäten (6 Fragen). Für jede Frage wurde die Anzahl der Antworten angegeben. Anschließend wurde in Microsoft Excel eine Tabelle erstellt, die aus drei Spalten besteht. Die erste Spalte enthält die Zahlen von 1 bis 5, die die numerischen Werte der Antworten darstellen, und die zweite Spalte enthält die Anzahl der Stimmen für diese Antworten. In der dritten Spalte wurden die Werte der ersten und zweiten Spalte multipliziert. Schließlich wurden die erhaltenen Produkte in der letzten Zeile addiert und durch 50 geteilt, was die Gesamtzahl der Teilnehmer darstellt. Die genauen Ergebnisse und deren Bedeutung sind im weiteren Verlauf der Arbeit nachzulesen.

3.5.1. Kursnote und Spracheinschätzung

Zunächst ist die Frage nach der Note aus der letzten Prüfung aus dem Kolleg *Deutsche Sprachübungen* interessant. Die Probanden wurden befragt, welches Kolleg sie mit welcher Note bestanden haben. Daraus wurden Durchschnittsnoten pro Kolleg errechnet und Diagramm 1 zeigt die Ergebnisse.

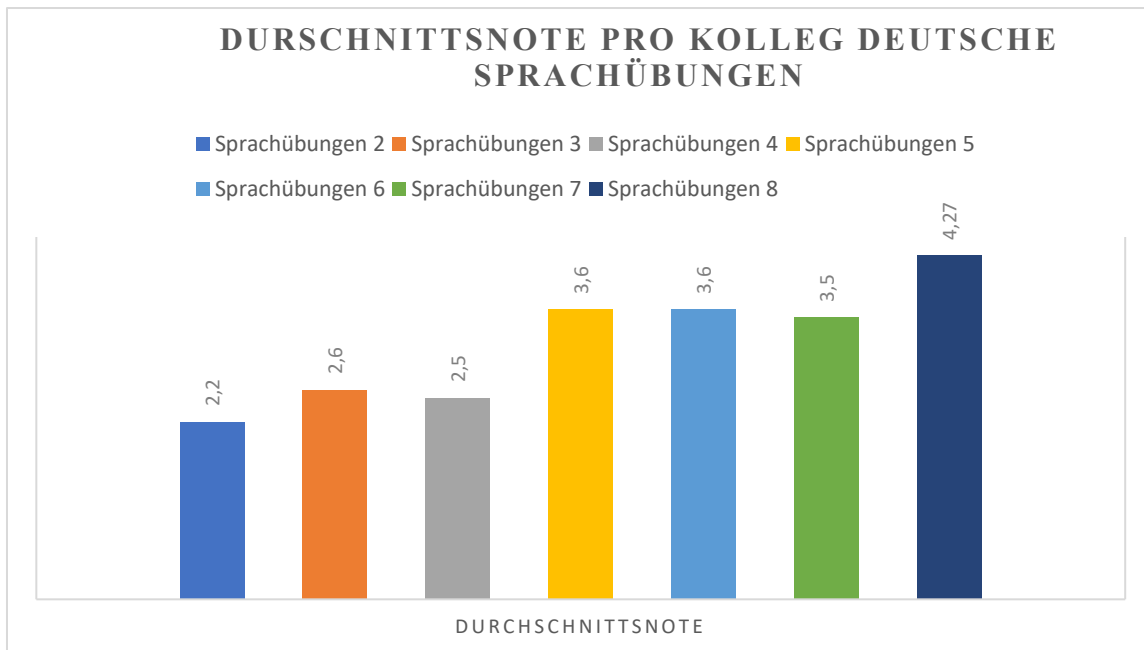


Diagramm 1: Durchschnittsnote pro Kolleg *Deutsche Sprachübungen*

Wenn man sich die Durchschnittsnote pro Sprachübungen in den verschiedenen Semestern (Diagramm 1) anschaut, bemerkt man, dass die Durchschnittsnote in den oberen Semestern steigt. Einer der Gründe dafür wäre vielleicht, weil Studierende in oberen Semestern mehr Deutschkenntnisse besitzen und deswegen bessere Noten kriegen. Oder sind vielleicht Deutsche Sprachübungen 5-8 „leichter“ zu bestehen als vorherige?

In der nächsten Frage sollten die Studierenden mit "Ja" oder "Nein" antworten, ob Sie *Deutsche Sprachübungen* langweilig finden.

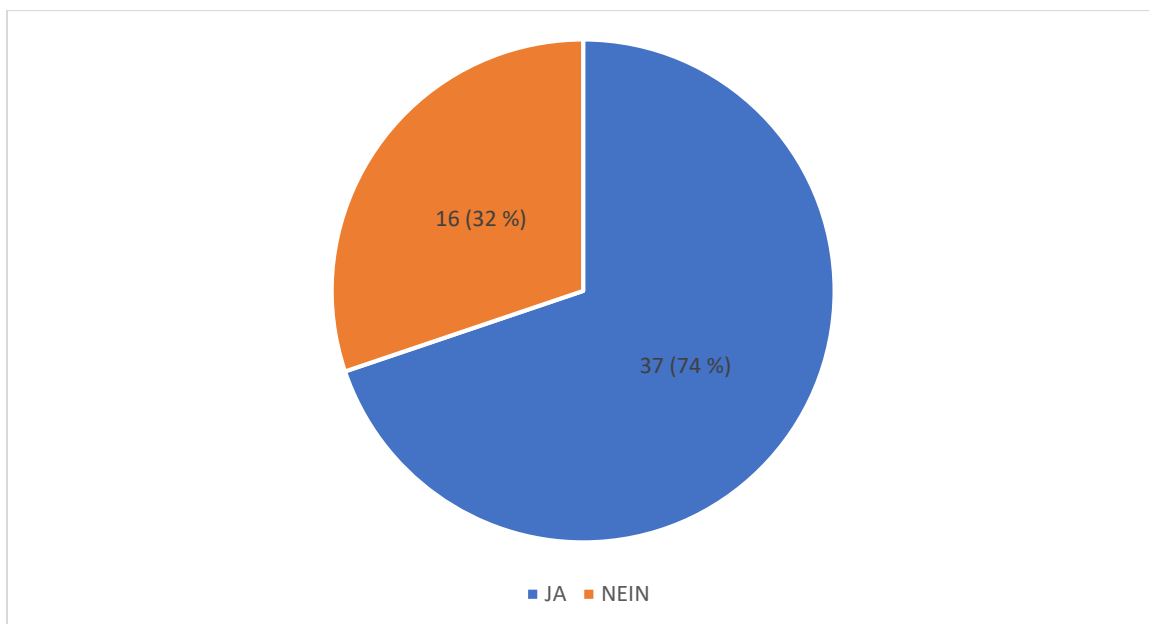


Diagramm 2: Langeweile im Kolleg *Deutsche Sprachübungen*

Diagramm 2 zeigt, dass von den befragten Studierenden 37 (74 %) Probanden angegeben haben, dass sie die Deutschen Sprachübungen als langweilig empfinden ("Ja"), wobei 16 (32 %) angegeben haben, dass sie sie nicht als langweilig empfinden ("Nein").

Die nächste Frage bezieht sich auf die Selbstbewertung von Sprachkenntnissen der Probanden. Diese Frage kann man nicht objektiv betrachten oder für die Analyse annehmen, weil das nur eine subjektive Einschätzung ist.

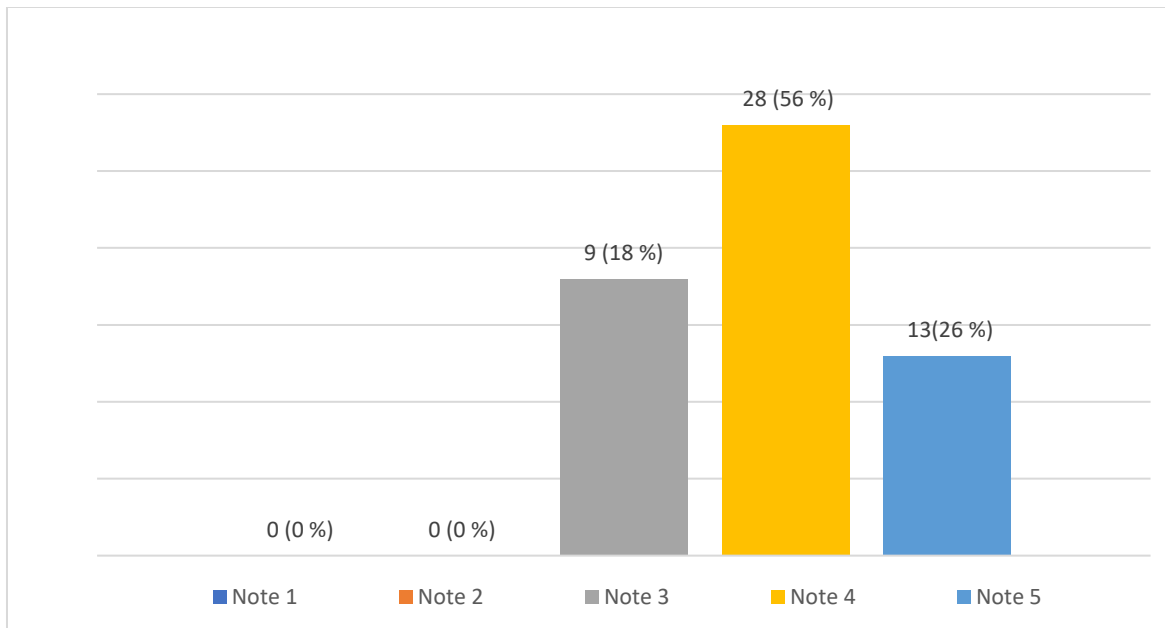


Diagramm 3: Selbstbewertung von Sprachkenntnissen

Die meisten Probanden schätzen ihr Vorwissen, beziehungsweise ihre Deutschkenntnisse als sehr gut 4 (56 %) ein. Der Rest schätzt ihre Deutschkenntnisse als gut 3 (18 %) oder ausgezeichnet 5 (26 %) ein.

3.5.2. Die Rolle des Lehrers im Unterricht und Aktivitäten im Unterricht

Wenn man über Gründe, warum die Studenten den Unterricht als langweilig erleben, nachdenkt, kommt man zu den zwei besonders wichtigen Komponenten. Einerseits kann der Lehrer durch verschiedene Handlungen, Einstellungen und Lehrmethoden unbeabsichtigt zur Langeweile der Schüler im Unterricht beitragen. Beispielsweise durch eine monotone Vortragsweise oder wenn der Lehrer kein Interesse für seine Schüler und ihre Fortschritte zeigt. Andererseits können dazu auch falsch ausgewählte Aktivitäten oder Aufgaben beitragen. Um einen Vergleich zu machen, welche der beiden Komponenten stärker zur Langeweile im Unterricht beiträgt, wurden die Behauptungen aus dem Fragebogen zuerst in zwei Gruppen eingeteilt und separat dargestellt und errechnet. Eine Gruppe der Behauptungen bezieht sich

auf die Rolle des Lehrers im Unterricht, und die andere Gruppe auf verschiedene Aktivitäten, die im Unterricht verwendet werden. Dann wurde für jede Behauptung aus beiden Gruppen der arithmetische Mittelwert berechnet und die Ergebnisse wurden in Form von Diagrammen dargestellt.

Als nächstes werden die Aussagen über die Rolle der Lehrer im Unterricht dargestellt. An der Likert-Skala von eins bis fünf mussten die Probanden ihr Zustimmung mit insgesamt 9 Behauptungen ausdrücken (detaillierte Erklärung der Kategorien im Kapitel 3.3), und zwar auf der Skala von 1 – trifft überhaupt nicht auf mich zu bis 5 – trifft völlig auf mich zu.

Um eine bessere Einsicht in die Ergebnisse zu bekommen, werden im Diagramm 3 die Mittelwerte für Lehrers Rolle im Unterricht dargestellt. Die Mittelwerte wurden in einer Reihenfolge vom niedrigsten Wert bis zum höchsten Wert dargestellt.

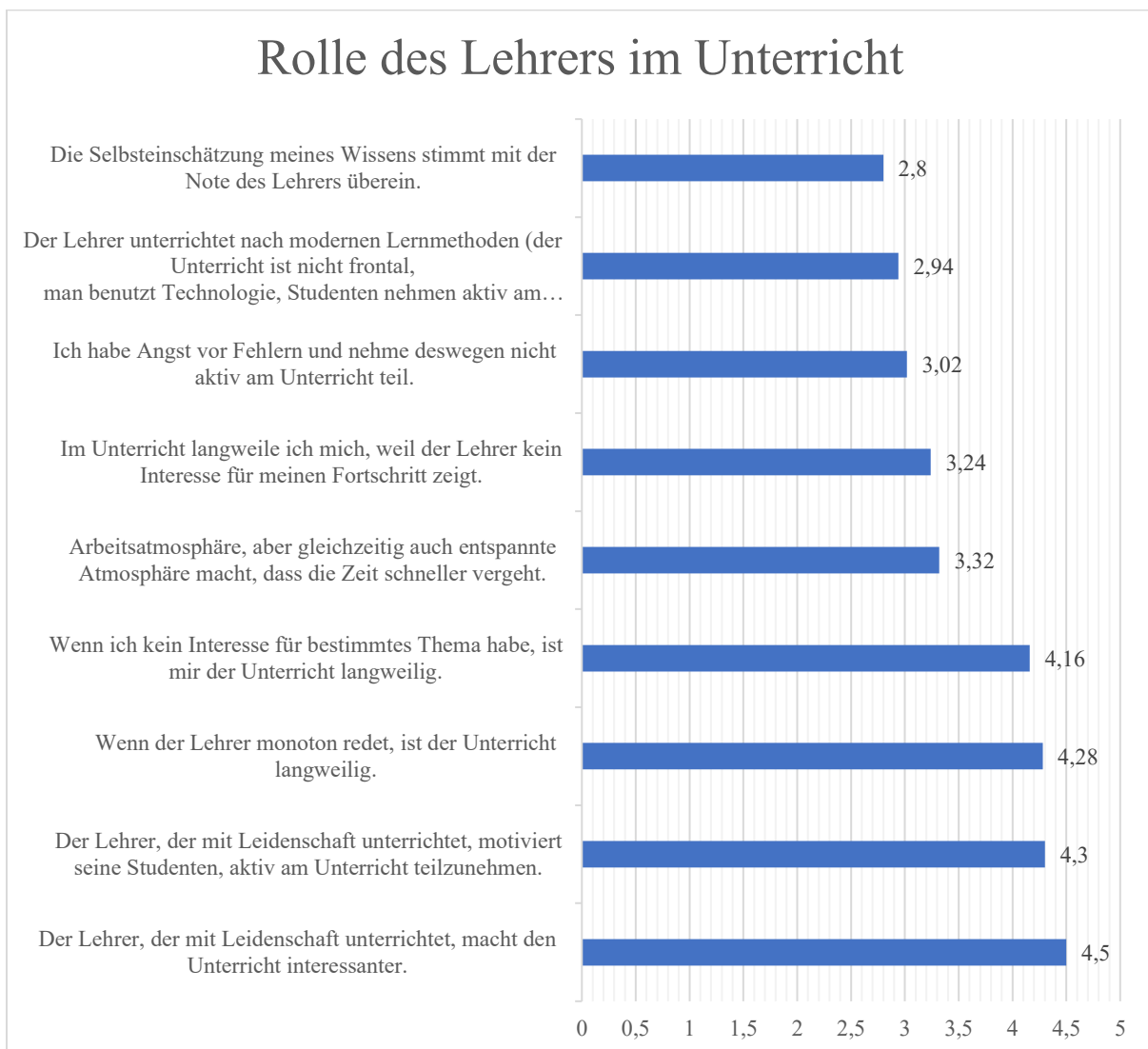


Diagramm 4: Der Mittelwert der Antworten zur Rolle des Lehrers im Unterricht

Die Behauptung, dass die Selbstschätzung eigenen Wissens und Lehrers Note übereinstimmen müssen, halten die Probanden als nicht besonders wichtig, da beträgt der Mittelwert 2,8. Das heißt, dass die Studierenden diese Ausrichtung im Durchschnitt nicht als entscheidenden Faktor dafür ansehen, ob der Unterricht langweilig ist oder nicht. Die persönliche Einschätzung hebt die Bedeutung einer klaren Kommunikation und eines Feedbacks zwischen Studierenden und Lehrern hervor. Die zweite Behauptung lautet: *Der Lehrer unterrichtet nach modernen Lernmethoden (der Unterricht ist nicht frontal, man benutzt Technologie, Studenten nehmen aktiv im Unterricht teil)*. Der Mittelwert von 2,94 deutet darauf hin, dass wenn der Lehrer moderne Lernmethoden im Unterricht verwendete, die Studierenden dann auch aktiver am Unterricht teilnehmen würden und der Unterricht interessanter wäre. Dies kann bedeuten, dass die Verwendung von Technologie und interaktiven Lehrmethoden den Unterricht für viele Studierende ansprechender gestaltet. Dritte Behauptung lautet: *Ich habe Angst vor Fehler und nehme deswegen nicht aktiv im Unterricht teil*. Eine Bewertung von durchschnittlich 3,02 zeigt, dass die Angst vor Fehlern bei Studierenden ein Hindernis für ihre aktive Teilnahme am Unterricht darstellt. Wenn Schüler Angst davor haben, Fehler zu machen, kann es dazu führen, dass sie sich zurückhalten und nicht aktiv am Unterricht teilnehmen. Die vierte Behauptung lautet: *Im Unterricht langweile ich mich, weil der Lehrer kein Interesse für meinen Fortschritt zeigt*. Der Durchschnittswert liegt bei 3,24. Daraus kann man schließen, dass den Studierenden wichtig ist, wenn der Lehrer Interesse für ihren Fortschritt und Noten zeigt. Das bestätigt auch die Behauptung aus dem Robinson-Modell des langweiligen Unterrichts: „Zudem dürften Schüler vermehrt Langeweile erleben, wenn Lehrkräfte mangelndes Interesse an ihnen und am Unterrichten zeigen“ (Götz et al. 2018: 117 nach Robinson 1975). Die fünfte Behauptung lautet: *Arbeitsatmosphäre, aber gleichzeitig auch entspannte Atmosphäre macht, dass die Zeit schneller vergeht*. Der Durchschnittswert von 3,22 zeigt an, dass die meisten Befragten der Aussage zustimmen. Dies impliziert, dass die Gestaltung des Unterrichts und die Atmosphäre im Raum beeinflussen können, wie die Studierenden ihre Zeit im Unterricht wahrnehmen. Die sechste Behauptung besagt: *Wenn ich kein Interesse für bestimmtes Thema habe, ist mir der Unterricht langweilig*. Hier lässt sich schließen, dass der Lehrer nicht so großen Einfluss auf die Aktivität der Studenten hat, wenn Studenten kein Interesse für bestimmtes Thema haben. Die siebte Behauptung, dass der Unterricht langweilig ist, wenn der Lehrer monoton spricht, erzielte eine durchschnittliche Bewertung von 4,28, was darauf hindeutet, dass eine lebhaftere und abwechslungsreichere Präsentation des Lehrmaterials notwendig ist, um das Interesse der Studierenden aufrechtzuerhalten. Die vorletzte Behauptung erzielt einen überdurchschnittlichen Wert von 4,3 und besagt, dass leidenschaftliches Lehren dazu führt,

dass die Studenten aktiver am Unterricht teilnehmen und dass sie das leidenschaftliche Unterrichten motiviert. Die Behauptung, die aber sehr großen Einfluss auf die Langeweile im Unterricht haben scheint, ist *Der Lehrer, der mit Leidenschaft unterrichtet, macht den Unterricht interessanter*. Da beträgt der Mittelwert sogar 4,5, also fast alle der Probanden stimmen zu, dass diese Kompetenz, beziehungsweise Eigenschaft, sehr wichtig sei. Dieses Ergebnis betont, wie wichtig die Förderung leidenschaftlichen Lehrens im akademischen Umfeld ist. Das Erkennen der Bedeutung leidenschaftlichen Unterrichts kann Lehrer auch dazu motivieren, ihre Lehrfähigkeiten weiterzuentwickeln und ihre Leidenschaft für ihr Fach zu bewahren.

Bei der nächsten Gruppe der Fragen liegt der Fokus auf den Aktivitäten im Unterricht. Die Ergebnisse sind im Diagramm 4 dargestellt. Die Mittelwerte wurden in einer Reihenfolge vom niedrigsten Wert bis zum höchsten Wert dargestellt.

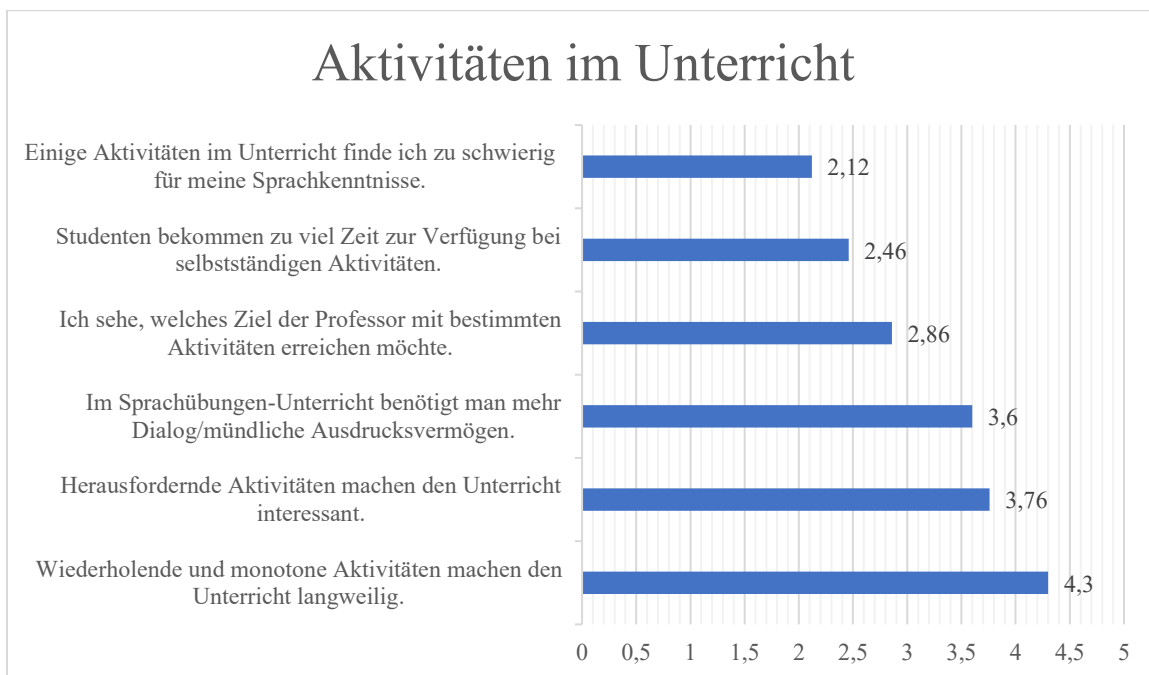


Diagramm 5: Der Mittelwert der Antworten zu Aktivitäten im Unterricht

Die zu schwierigen Aktivitäten zeigen sich nicht als bedeutendes Kriterium, um einen Unterricht als langweilig einzuschätzen, da der Mittelwert nur 2,12 beträgt. Die zweite Behauptung mit der Bewertung von 2,46 deutet an, dass fast die Hälfte der Studierenden denkt, dass sie bei selbstständigen Aktivitäten möglicherweise viel zu viel Zeit zur Verfügung haben. Dies könnte bedeuten, dass das Lernen effektiver, sein könnte. Die dritte Behauptung besagt, dass die Studierenden einen Durchschnittswert von 2,86 für die Aussage *Ich sehe, welches Ziel der Lehrer mit bestimmten Aktivitäten erreichen möchte* gegeben haben. Ein höherer

Durchschnittswert könnte darauf deuten, dass es Raum gibt für ein besseres Verständnis zwischen Lehrern und den Studierenden. Die vierte Behauptung lautet: *Im Sprachübungen-Unterricht benötigt man mehr Dialog/mündliche Ausdrucksvermögen*. Der Mittelwert beträgt sogar 3.6, was deutet darauf hin, dass man mehr Dialog im Unterricht benötigt. Die vorletzte Behauptung, welche besagt, dass herausfordernde Aktivitäten den Unterricht interessant machen, erzielte einen Mittelwert von 3.76. Dieses Resultat ist auch in Übereinstimmung mit Prammer (2013), der hervorhebt, dass wenn man keinen Sinn in einer Tätigkeit erkennen kann, die Ausführung schnell langweilig werden kann. Wiederholende und monotone Aktivitäten zeigen sich als das bedeutendste Kriterium, was die Langeweile im Unterricht betrifft. Bei dieser Behauptung beträgt der Mittelwert 4,3 und somit ist das der höchste Mittelwert in dieser Gruppe.

Somit hat man alle Mittelwerte zur Verfügung, um mithilfe davon einen Gesamtmittelwert für die Rolle des Lehrers im Unterricht und einen Gesamtmittelwert für die Aktivitäten im Unterricht auszurechnen. Das ist für den weiteren Vergleich sehr wichtig. Das veranschaulicht Diagramm 6.

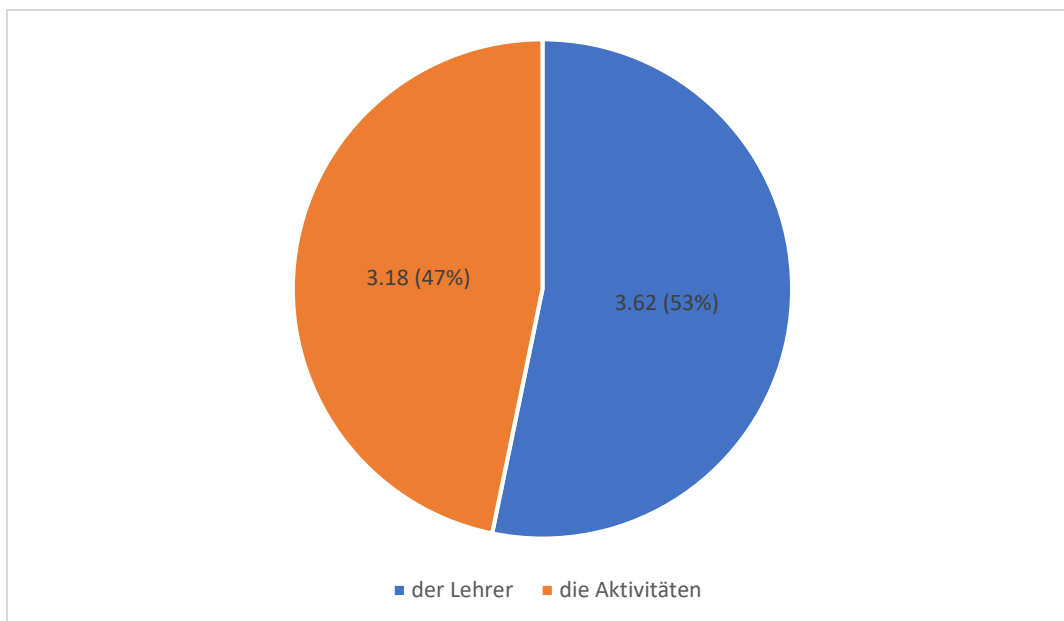


Diagramm 6: Die Hauptquelle der Langeweile im Kolleg Deutsche Sprachübungen

Man sieht im Diagramm 6, dass sich die Ergebnisse, beziehungsweise die Mittelwerte, zwischen Lehrers Rolle und Aktivitäten im Unterricht nicht zu viel unterscheiden. Etwas größer ist aber doch der Mittelwert für die Rolle des Lehrers im Unterricht (3,62 oder 53 %). Das bedeutet, dass die Rolle des Lehrers bedeutender als die Rolle der Aktivitäten im Unterricht ist, wenn man die Studenten über die Quellen der Langeweile im Kolleg *Deutsche Sprachübungen*

nachfragt. Die Aktivitäten im Unterricht sind auch wichtig, der Mittelwert beträgt hier 3,18 oder 47 % und unterscheidet sich somit nicht zu viel von dem Mittelwert der Rolle des Lehrers im Unterricht.

3.5.3. Einschätzung des Unterrichts anhand von Befriedigung, Interesse und Wertigkeit

Die nächste Fragengruppe bezieht sich auf die Einschätzung des Unterrichts nach folgenden Kriterien: 1) ob Unterricht befriedigend ist oder nicht; 2) ob der Unterricht monoton oder interessant ist und 3) ob der Unterricht wertvoll ist oder nicht. Die Behauptungen wurden auf einer Likert-Skala von eins bis fünf bewertet. Die Ergebnisse sieht man in der Tabelle 2.

Tabelle 1: Bewertung des Unterrichts des Kollegs *Deutsche Sprachübungen*

Likert-Skala:	1 (stimme überhaupt nicht zu)	2 (stimme nicht zu)	3 (stimme weder zu noch lehne ab)	4 (stimme zu)	5 (stimme voll und ganz zu)	
unbefriedigend	7	14	17	11	1	befriedigend
Monoton	9	17	12	11	1	interessant
nicht wertvoll	1	5	16	15	13	Wertvoll

Als unbefriedigend halten den Unterricht sogar 21 (42 %) Studenten, 17 (34 %) Studenten haben sich für Nummer 3 entschlossen, sie meinen also, dass der Unterricht nicht besonders befriedigend, aber auch nicht unbefriedigend ist. 12 (24 %) Studenten halten den Unterricht für befriedigend. Etwas mehr Studenten halten den Unterricht für monoton, sogar 26 (52 %), 12 (24 %) Studenten halten den Unterricht für interessant, und 12 (24 %) sagen, der Unterricht ist weder monoton noch interessant. Als wertvoll bewerten den Unterricht 28 (56 %) Studenten, 16 (32 %) sagen, der Unterricht ist halbwegs wertvoll, halbwegs nicht, und 6 (12 %) Studenten halten den Unterricht als nicht wertvoll.

Nun werden die Antworten auf offene Fragen analysiert. Alle Antworten der Probanden werden nicht angeführt, weil es den Rahmen der Arbeit sprengen würde. Aus diesem Grund wurden die Antworten nach dem Kriterium der Ähnlichkeit kategorisiert. Die erste Frage lautete: *Wenn Sie sich im Unterricht gelangweilt haben, was war der Grund für dieses Gefühl?* Hier gibt es sehr unterschiedliche Antworten. Die Antworten lauten wie folgt:

1. *der Unterricht ist monoton, die gleichen Aktivitäten und Aufgaben wiederholen sich von Stunde zu Stunde* – 22 Antworten oder 44 %
2. *man hat selten die Möglichkeit zu reden* – 2 Antworten oder 4 %
3. *Themen waren nicht interessant oder nicht verwendbar im eigenen zukünftigen Unterricht* – 7 Antworten oder 14 %
4. *Lehrer sind nicht kreativ bei der Gestaltung des Unterrichts und benutzen ständig gleiche Methoden.* – 12 Antworten oder 24 %

Wenn Studenten nach dem Teil der Unterrichtsstunde (Einführung, Hauptteil, Schluss), die sie am langweiligsten finden, gefragt wurden, haben sie folgendes angeführt:

Tabelle 2: Einschätzung der Unterrichtsphasen im Kolleg *Deutsche Sprachübungen*

Teil der Unterrichtsstunde	Anzahl der Antworten	in Prozent
Einführung	2	4 %
Hauptteil	20	40 %
Schluss	8	16 %
ganze Stunde	11	22 %
es gibt keine Unterschiede	5	10 %

Die nächste Frage bezieht sich auf die Unterrichtsziele, beziehungsweise, ob diese klargestellt wurden. 25 (50 %) Studenten meinen, dass sie klargestellt sind, 25 (50 %) stimmen aber nicht zu. Sie wurden dann näher gefragt, warum sie meinen, dass die Ziele nicht klargestellt sind. Die Antworten wurden aufgrund ihrer Gemeinsamkeiten in die folgenden Kategorien unterteilt:

1. *ich frage mich oft während des Unterrichts, wozu dient das* – 3 Antworten
2. *man muss auswendig Wörter und Sätze lernen, um die Prüfung bestehen zu können*- 5 Antworten
3. *man muss sinnlose Seminararbeiten schreiben* - 4 Antworten
4. *man spricht zu wenig* - 3 Antworten
5. *der Unterricht ist monoton, so kann man nichts Neues lernen und keine Ziele darin sehen* - 10 Antworten

Danach wurden Studenten über die Sozialformen gefragt, die für sie am langweiligsten sind. Einige Antworten werden nicht dazugezählt, weil es Studenten gibt, die keine Antwort auf diese Frage gegeben haben.

Tabelle 3: Sozialformen im Kolleg Deutsche Sprachübungen

Sozialform	Anzahl der Antworten	in Prozent
Einzelarbeit	30	60 %
Gruppenarbeit	10	20 %
Partnerarbeit	3	6 %

Die Daten in Tabelle 3 zeigen deutlich, dass die größte Anzahl der Studierenden (60 %) offensichtlich die Einzelarbeit bevorzugt. Dies könnte bedeuten, dass die Studenten lieber wählen in ihrem eigenen Umfeld und Tempo zu arbeiten, ohne soziale Interaktion. Eine etwas kleinere Gruppe der Studierenden (20 %), gibt an, die Gruppenarbeit zu bevorzugen. Dies würde bedeuten, dass sich einige Studierende in einer Zusammenarbeit wohler fühlen und von der Interaktion mit ihren Studienkollegen profitieren möchten. Aus einer Gruppenarbeit können unterschiedliche interessante Ideen entstehen. Insgesamt 6 % der Studierenden favorisieren es, in Teams zu arbeiten. Die Wahl einer Partnerarbeit könnte bedeuten, dass Studierende Wert auf gemeinsame Entscheidungen legen, allerdings in einer kleineren Gruppe, in der einfach Ideen ausgetauscht und Aufgaben aufgeteilt werden können.

Als nächste Frage kommt die Frage nach Art der Aktivitäten, die Studenten am langweiligsten finden. Hier sind vier Aktivitäten zur Auswahl gestellt: 1) *Aktivitäten, die zur Beherrschung der Aussprache dienen*, 2) *Aktivitäten, die zur Entwicklung des Wortschatzes dienen*, 3) *Aktivitäten, die zur Beherrschung der Grammatik dienen* und 4) *Aktivitäten, die zum Kennenlernen der Kultur und Zivilisation beitragen*. Im Diagramm 7 sieht man die Antworten der Studenten.

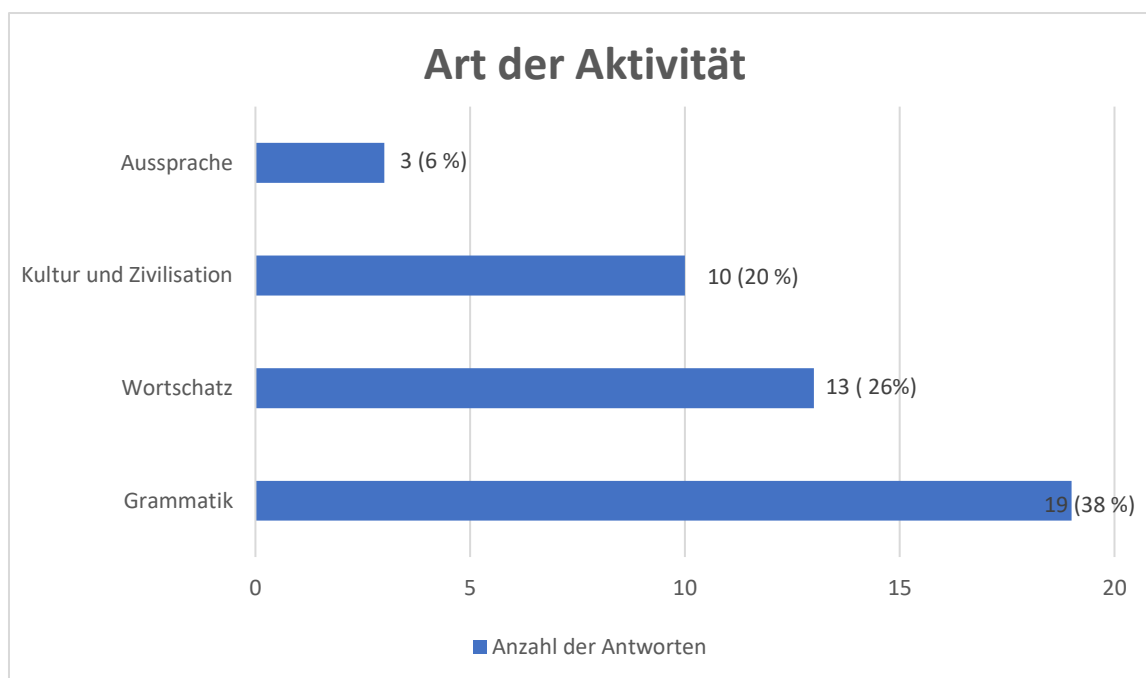


Diagramm 7: Die langweiligsten Aktivitäten im Unterricht

Studierende wurden in diesem Zusammenhang auch gefragt, warum sie diese Aktivitäten so langweilig finden. Als oft wiederholende Antworten, warum Studenten zum Beispiel ausgerechnet die Grammatik in den *Deutschen Sprachübungen* langweilig finden, erschienen die folgenden zwei: „man hat andere Kollegs, wo man nur Grammatik lernt“ oder „in den *Sprachübungen* muss man mehr Wortschatz lernen und erweitern und nicht so viel Grammatik lernen. Dann gibt es aber andere Studenten, die sagen, Wortschatzaktivitäten sind langweilig. Das heißt nicht, dass die Studierenden meinen, Wortschatz sei unwichtig, aber sie meinen, dass der Wortschatz in *Deutschen Sprachübungen* durch langweilige Aktivitäten erlernt wird. Wenn über Kultur und Zivilisation die Rede ist, meinen die Probanden, dass sie diesen Bereich durch Reisen kennenlernen können, und aus diesem Grund sei es unnötig, das im Rahmen des Kollegs *Deutsche Sprachübungen* zu lernen.

Nach den langweiligen Aktivitäten wurden die Studenten nach langweiligen Themen, die in *Deutschen Sprachübungen* vorkommen, gefragt. Die Antworten, die sich oft wiederholen sind: Politik, Krieg und Frieden, Medien. Einige Studenten gaben sogar an, alle Themen seien langweilig, und 3 Studenten meinten, dass nicht die Themen langweilig sind, sondern die Art und Weise, wie man diese Themen im Unterricht bearbeitet.

3.5.4. Bewältigungsstrategien von Studierenden zur Überwindung von Langeweile im Unterricht

Am Ende wurden die Studenten danach gefragt, wie sie mit der Langeweile im Kolleg *Deutsche Sprachübungen* umgehen und was sie dagegen machen. Auf die Frage *Haben Sie versucht, mit der Langeweile im Kolleg Deutsche Sprachübungen umzugehen?* haben 23 Studierende (46 %) mit JA geantwortet und die andere Hälfte bzw. 27 Studenten (54 %) haben Nein gesagt. Wenn sie sich im Unterricht der Sprachübungen gelangweilt haben, haben einige Studenten dabei ihr Handy benutzt, einige haben mit dem Banknachbarn geplaudert, einige haben sich neben dem Fenster gesetzt und dann nach draußen geschaut, einige haben etwas für ein anderes Kolleg gelernt oder gezeichnet. Es gibt aber auch andere Studenten, die, um Langeweile zu besiegen, aktiver am Unterricht teilgenommen haben, indem sie versuchten, die Konzentration im Unterricht aufrechtzuerhalten, um die Prüfung später einmal leichter zu bestehen.

4. Diskussion

Dieses Kapitel widmet sich der Diskussion der Untersuchungsergebnisse. Zuerst werden die zu Beginn der Untersuchung aufgestellten Hypothesen vorgestellt. Danach erfolgt die Darlegung der Zusammenhänge, die mit den Hypothesen in Verbindung stehen.

Die erste Hypothese, dass Studierende den Unterricht im Kolleg *Deutsche Sprachübungen* als langweilig empfinden, wird durch die Untersuchungsergebnisse bestätigt. Wie im Diagramm 2 ersichtlich, gaben 37 Probanden (74 %) an, Langeweile im Kolleg *Deutsche Sprachübungen* zu empfinden. Die restlichen 16 Studenten (32 %) gaben an, keine Langeweile zu verspüren. Somit wurde die erste Hypothese bestätigt. Dafür sprechen auch die Antworten auf die Frage: Was Sie gegen die Langeweile im Unterricht machen? Hier gab es verschiedene Antworten, was auch darauf hinweist, dass der Unterricht der Sprachübungen für die meisten Studenten langweilig und monoton ist.

Die zweite Hypothese, welche besagt, dass die Hauptquelle der Langeweile im Kolleg *Deutsche Sprachübungen* die Rolle des Lehrers ist, wurde bestätigt. Die Summe der Mittelwerte der Antworten, welche die Rolle des Lehrers im Unterricht betreffen, ist höher als die Summe der Mittelwerte der Antworten, die die Aktivitäten betreffen. Das bestätigt auch die Anzahl der Antworten der Studierenden, die der Behauptung *Der Lehrer, der mit Leidenschaft unterrichtet, motiviert seine Studenten, aktiv am Unterricht teilzunehmen* zugestimmt haben. Die Leidenschaft, die der Lehrer zeigt, weckt das Interesse bei Studierenden und somit bleibt ihre Aufmerksamkeit länger erhalten. Der Lehrer sollte auch die Themenauswahl, falls möglich, den

Interessen der Studenten anpassen, denn je interessanter das Thema für die Studenten ist, desto weniger werden sie sich langweilen. Eine weitere Möglichkeit, die der Lehrer integrieren kann, ist die Erzeugung von positiven Emotionen, die mit Langeweile unvereinbar sind, beispielsweise durch humorvolle Elemente (vgl. Götz, Frenzel, Pekrun 2007: 316).

Die dritte Hypothese, dass Studierende die Aktivitäten zur Beherrschung der Grammatik sowie die Einzelarbeit am langweiligsten finden, wurde ebenfalls bestätigt. Aus dem Diagramm 7 ist ersichtlich, dass die meisten der Studierenden, insgesamt 19 von ihnen, was 38 % beträgt, die Grammatik als die langweiligste Art der Aktivitäten bezeichnen. Die Studierenden erklären, dass sie in anderen Vorlesungen Grammatik intensiv gelernt haben, was dann in Langeweile resultiert, weil es sich um reine Wiederholung derselben Inhalte handelt. Grammatik wird oft mit Langeweile verbunden, weil sie sich auf Regeln und Strukturen konzentriert, was nicht bedeutet, dass Grammatikaktivitäten monoton sein müssen und immer demselben Muster folgen sollten. Dieser Feststellung stimmen auch Kruk et al. (2020: 97) zu, die behaupten, dass Grammatikaktivitäten nicht zwangsläufig demselben Format folgen müssen, denn sie können dazu dienen, die Anwendung der im Kommunikationsunterricht vermittelten Fremdsprachenmerkmale zu fördern. Des Weiteren können sie in einen Kontext eingebettet werden und auf interessantem Material basieren. Wenn Aktivitäten monoton sind, sind die Studierenden nicht motiviert, am Unterricht aktiv teilzunehmen. Kruk et al. (2021:18) betonen auch, dass wenn die Aktivitäten im Unterricht für die Lernenden nicht interessant sind, dann entstehen Aufmerksamkeitsprobleme, was dazu führt, dass die Zeit langsamer vergeht. Ein zentraler Schwerpunkt pädagogisch-didaktischer Bemühungen besteht darin, einen Unterricht zu gestalten, der das Interesse weckt, anregend ist und Bezüge zur Lebenswelt herstellt. Dadurch erhält jeder Schüler die Möglichkeit, sich als kompetent zu erleben (Lohrmann, Haag, Götz 2011: 114). Was die Sozialformen betrifft, empfinden die Probanden Einzelarbeit als die langweiligste Sozialform, wobei auch die Angst Fehler zu machen vorkommt. Vielmehr gefällt den Probanden die Partnerarbeit und die Gruppenarbeit. Die Begründung dafür finden wir in einigen Antworten, wo sich die Probanden geäußert haben, dass die Gruppenarbeit mehr Spaß macht, denn auf diese Weise bekommt jeder die Möglichkeit, seine Meinung zu sagen oder eigene Ideen zu präsentieren. Auf diese Weise bekommt man auch einen besseren Einblick in mögliche Lösungen der Aufgaben und es werden auch gesellschaftliche Beziehungen zwischen den Studierenden gefestigt.

Wie in Tabelle 2 ersichtlich ist, wurde auch die vierte Hypothese, dass der Hauptteil der Unterrichtsstunde von den Studierenden als am langweiligsten angesehen wird, durch die

Untersuchungsergebnisse bestätigt. Als Hauptgrund für die Langeweile wird präzisiert, dass einerseits bei den *Deutschen Sprachübungen 1-4* die Konzipierung der Stunde und die Art und Weise der Lösung der Aufgaben zu Langeweile führt. Andererseits bei den *Deutschen Sprachübungen 5-8* gaben die Probanden an, die ganze Stunde Langeweile zu verspüren, denn das Thema weckt bei ihnen kein Interesse. Einige der Probanden fanden den Schlussteil am langweiligsten, weil ihre Konzentration dann auch schon nachlässt, vor allem wenn es sich um Doppelstunden handelt. Lehrer sollten darauf achten, so viel wie möglich die Phasen der Unterrichtsstunde abwechslungsreich und interaktiv zu konzipieren und auf diese Weise das Interesse bei Studierenden zu steigern.

Aus den Ergebnissen, die im Diagramm 4 dargestellt sind, geht hervor, dass mehr als die Hälfte der Studierenden der Ansicht ist, dass der Unterricht durch den Einbezug moderner Technologien interessanter werden könnte. Somit wurde die fünfte Hypothese, welche besagt, dass Studierende durch den Einsatz moderner Technologien den Unterricht als interessanter empfinden würden, bestätigt. In einer zunehmend digitalen Welt, ist es für Lehrer, die es vermeiden, mit neuen Technologien Schritt zu halten, schwierig, die Studierenden zu motivieren. Studierende haben dazu auch verschiedene, konkrete und ausführliche Verbesserungsvorschläge für die Unterrichtsgestaltung dargeboten. Die Studenten sagen, dass es von großem Interesse wäre, wenn alle Materialien online mit genauen Lösungen zur Verfügung stünden. Auf diese Weise könnte kontinuierlich weitergearbeitet werden, Fehler könnten erkannt und Fortschritte verfolgt werden. Die Abhängigkeit von individuellen Beratungen ist nicht immer ideal, da das Tempo manchmal zu schnell ist, um alles zu fragen, was nicht verstanden wird. Außerdem entsteht oft die Angst, Fragen zu stellen. Wenn die Kollegen in der Gruppe ihre Ergebnisse fotografieren und aufschreiben müssten, um zu überprüfen, ob die eigenen Lösungen korrekt sind, entsteht immer noch Unsicherheit. Dies würde die Sprachkurse bereichern und den Lernprozess erleichtern. Der Fokus sollte nicht nur auf der Sprache liegen, sondern auch auf der gesamten Modernisierung des Studiums. Die ausschließliche Verwendung von Frontalunterricht sollte vermieden werden, stattdessen sollte man verschiedene Methoden in den Unterricht einbringen. Diese Feststellung bestätigen auch die Ergebnisse der Forschung von van Wijgerden (2021), in der beschlossen werden konnte, dass Frontalunterricht am meisten das Gefühl der Langeweile verursacht, weil die Lernenden keine Gelegenheit zur aktiven Teilnahme haben. In dieser Hinsicht muss betont werden, dass ein Schüler bzw. Student die meisten Fächer nicht durch seine reine Anwesenheit im Unterricht bestehen kann, sondern durch selbstständiges Lernen zu Hause. Wenn Studierende dazu

gezwungen werden, an den meisten Vorlesungen teilzunehmen, um eine Unterschrift zu erhalten, sollten diese Vorlesungen zumindest interessant sein, anstatt langwierige Stunden reiner Qual zu sein. Es wäre sinnvoller, diese Zeit anders zu nutzen.

Dies veranschaulichen auch einige Kommentare der Studenten:

B1: *„Um den Unterricht dynamischer und interessanter zu gestalten, sollten die Studierenden im Rahmen des Kurses Deutsche Sprachübungen stärker in die Aktivitäten eingebunden werden (obwohl dies regelmäßig gefördert wird, sind wir immer noch nicht sehr aktiv,) und zu Fehlern ermutigt werden. Die Lehrkraft sollte die Studierenden wissen lassen, dass es in Ordnung ist, Fehler zu machen.“ (P8)*

B2: *„Es ist schwierig, Vorschläge für Aktivitäten im Zusammenhang mit Studierenden im Kolleg Deutsche Sprachübungen zu verfassen. Ich glaube, dass es für jeden Lehrer schwierig war, eine interessante Aktivität für Studenten zu entwickeln, es ist viel einfacher, Aktivitäten für Schüler zu entwickeln.“ (P13)*

B3: *„Deutsche Sprachübungen 8 – Praxis in der Schule aus diesem Fach einführen, mehr Konzepte zum Unterricht einführen und [...] die Theorie reduzieren, die wir nirgendwo anwenden können.“ (P14)*

Aus den gegebenen Kommentaren lässt sich der Schluss ziehen, dass die Studierenden sich motivierende und interessante Kurse wünschen, anstatt nur Vokabeln und Grammatik nach dem traditionellen Modell zu lernen. Es wird erwogen, bestimmte Teile dieses Kollegs zu modernisieren und umzugestalten, um Langeweile so viel wie möglich vorzubeugen.

5. Schlussfolgerung

Das Hauptziel dieser Diplomarbeit bestand darin, die Langeweile von Studierenden im Vordiplomstudium und Diplomstudium im Kolleg *Deutsche Sprachübungen* zu untersuchen. Es wurde untersucht, welche Hauptursachen für die Langeweile bei den Studierenden vorliegen und warum dies so ist.

Die Ergebnisse der Studie zeigten, dass die Mehrheit der Probanden während der Unterrichtsstunde Langeweile empfand, während nur wenige Probanden keine Langeweile verspürten. Nach der Erhebung und Analyse aller Daten lässt sich feststellen, dass die Studierenden den Unterricht im Kolleg *Deutsche Sprachübungen 1-8* als langweilig empfinden. Das zweite Ziel meiner Forschung bestand darin, herauszufinden, wie die Studierenden mit der Langeweile im Unterricht umgehen. Die Studierenden haben ausführliche Antworten auf diese

Frage gegeben, und als Lehrer ist es wichtig, auf solche Anzeichen von Langeweile zu achten und sich während des Unterrichts an die neuen Gegebenheiten anzupassen. Das dritte, und das wichtigste Ziel meiner Forschung war zu erfahren, welche Verbesserungsvorschläge Studierende haben, um den Unterricht interessanter zu machen. Die Studenten meinen, man müsse mehr Dialog im Unterricht einführen, um den Wortschatz zu erweitern und um die Angst vor dem Sprechen zu bekämpfen. Zu *Deutschen Sprachübungen 3* und *4* hatten die Studenten die meisten Vorschläge, wie zum Beispiel, das Material aus dem Buch "Wörter und Sätze" überhaupt nicht mehr zu machen oder wenn, dann auf eine andere Art und Weise. Einer der Probanden hat geschrieben, dass man dies doch machen kann, aber eine Datei mit Lösungen wäre wünschenswert, um alle Sätze selbst prüfen zu können. Einige Studenten schlagen vor, mehr Gruppenarbeit im Unterricht zu bieten, weil so die Atmosphäre entspannter sein würde, und die Studenten am Unterricht aktiver teilnehmen würden. Was die *Sprachübungen 7* und *8* angeht, haben die Ergebnisse gezeigt, dass man statt diesen Fächern mehr praktischorientierte Kollegs einführen sollte, denn die sind für die Studenten nützlicher was den zukünftigen Lehrerberuf angeht.

Studierende haben sich wirklich bemüht und ausführliche Antworten und Vorschläge geschrieben. Jetzt kommt aber die Frage, ob diese Vorschläge, wie man den Unterricht der Sprachübungen anders realisieren und organisieren kann, umsetzbar sind. Das wäre möglich, aber dafür sollten die Lehrkräfte bereit sein, sich selbst und den eigenen Unterricht zu verändern. Ob es an der Germanistikabteilung der Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften in Osijek solche Lehrkräfte gibt, wird die Zukunft zeigen.

Für die zukünftige Forschung wäre es auch interessant, sich auf einer größeren Stichprobe mit der Frage zu beschäftigen, ob bestimmte *Sprachübungen* langweiliger als die anderen empfunden werden. Außerdem könnte man den Einfluss der Note aus einem bestimmten Kolleg der Sprachübungen auf das Empfinden der Langeweile im Unterricht erforschen, z. B. ob diejenigen mit niedrigeren Noten den Unterricht auch langweiliger empfinden.

Am Ende dieser Untersuchung drängt sich die Frage auf: Welche konkreten Maßnahmen können ergriffen werden, um Langeweile im Unterricht vorzubeugen? Und ist so etwas überhaupt möglich? Meiner Meinung nach ist es auf jeden Fall möglich Langeweile im Unterricht vorzubeugen, indem man die Schüler dazu ermutigt, aktiv am Unterricht teilzunehmen, indem man Diskussionen fördert und sie in Gruppen- oder Partnerarbeit einbezieht und durch Nutzung moderner Technologien. Ein weiterer wichtiger Aspekt wäre, regelmäßig Feedback von den Studierenden zu fördern, um ihre Meinung zu bekommen, was

verbessert werden könnte. Während des Unterrichts sollte man die Übungen mit konkreten Alltagssituationen verknüpfen, damit die Studierenden eine Verbindung zwischen dem Unterricht und den Lebenskompetenzen herstellen können, die ihnen in der Zukunft in der Kommunikation mit Deutschsprechenden nützlich sein werden. Zusätzlich könnte es motivierend sein, eine Art Verpflichtung für Studierende der Germanistik einzuführen, in ein deutschsprachiges Land zu gehen, wodurch die Studierenden ihre Sprach- und sonstige Fähigkeiten umsetzen könnten und später ihren Schülern ihre Erfahrungen vermitteln könnten.

6. Literaturverzeichnis

1. Götz, Thomas et al. (2006): Ursachen von Langweile im Unterricht. 113-134 In: Empirische Pädagogik, 2, 2006. <https://d-nb.info/1114396648/34>, abgerufen am 19.7.2023
2. Götz, Thomas; Frenzel, Anne C. (2006): Phänomenologie schulischer Langweile. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie*, 48, 149-153. <https://kops.uni-konstanz.de/server/api/core/bitstreams/0fb12787-db0f-47d1-9c88-093be3407c43/content>, abgerufen am 24.5.2023
3. Götz, Thomas; Frenzel, Anne C.; Pekrun, Reinhard (2007): Regulation von Langweile im Unterricht. Was Schülerinnen und Schüler bei der „Windstille der Seele“ (nicht) tun. *Unterrichtswissenschaft*, Jg. 35, H. 4/2007, 312–333. https://www.pedocs.de/volltexte/2012/5499/pdf/UnterWiss_2007_4_Goetz_Frenzel_Pekrun_Regulation_Langweile_D_A.pdf, abgerufen am 24.5.2023
4. Götz, Thomas; Kranich, Maïke; Roos, Anna-Lena; Gogol, Katarzyna (2018): Langweile. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 40(3), 663-681. <https://doi.org/10.25656/01:18102>, abgerufen am 20.12.2022
5. Heidegger, Martin (1983): *Grundbegriffe der Metaphysik. Welt – Endlichkeit – Einsamkeit*. Hg. von Friedrich Wilhelm von Herrmann. Frankfurt am Main
6. Heller, Andrea Theresia (2008): Affective Forecasting von Langweile: *Wie ändert sich die Vorhersage von Langweile durch den Erhalt eines Vorgeschmacks?* Unveröffentlichte Diplomarbeit. Wien: Universität Wien.
7. Hill, A.B.; Perkins, R.E. (1985): Towards a model of boredom. *British Journal of Psychology*, 76, 235- 240. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8295.1985.tb01947.x>, abgerufen am 24.5.2023
8. Kleinginna, Paul R.; Kleinginna, Anne M. (1981): A Categorized List of Emotion Definitions, with Suggestions for a Consensual Definition. *Motivation and Emotion*, Jg. 5, H. 4/1981, 345–379. <http://amicro/148.202.18.157/sitios/catedrasnacionales/material/2010b/sanz/kleinginna1981.pdf>, abgerufen am 24.5.2023
9. Kruk, Mariusz; Pawlak, Mirosław; Shirvan, Majid Elahi; Taherian, Tahereh und Yazdanmehr, Elham (2022): Potential sources of foreign language learning boredom: A Q methodology study. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 12(1), 37–58. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2022.12.1.3>, abgerufen am 15.12.2022
10. Kruk, Mariusz; Pawlak, Mirosław; Zawodniak, Joanna (2020): *Boredom in the Foreign Language Classroom A Micro-Perspective*. Ebook. Springer Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-50769-5>, abgerufen am 18.7.2023

11. Kruk, Mariusz; Pawlak, Mirosław; Zawodniak, Joanna (2021): *Another look at boredom in language instruction: The role of the predictable and the unexpected*. 11 (1), 15-40 Department of English Studies, Faculty of Pedagogy and Fine Arts, Adam Mickiewicz University, Kalisz. <https://pressto.amu.edu.pl/index.php/ssllt/article/view/20797>, abgerufen am 18.7.2023
12. Lohrman, Katrin (2008): *Langeweile im Unterricht. Ergänzende Darstellung des Forschungsstands: Zusammenfassung von Einzelstudien*. <https://www.waxmann.com/fileadmin/media/zusatztexte/1896erg.pdf>, abgerufen am 20.7.2023
13. Lohrmann, Katrin (2008): *Langeweile im Unterricht*. Münster: Waxmann Verlag.
14. Lohrmann, Katrin; Haag, Ludwig; Götz, Thomas (2011): Dösen bis zum Pausengong. Langeweile im Unterricht: Ursachen und Regulationsstrategien von Schülerinnen und Schülern. *Schulverwaltung Bayern*, Jg. 34, H. 4/2011, 113–116. https://kops.uni-konstanz.de/bitstream/123456789/18393/2/Lohrmann_2011_SchVw_By%20edit.pdf, abgerufen am 24.5.2023
15. Pekrun, Reinhard; Goetz, Thomas; Daniels, L. M., Stupnisky, R. H., & Perry, R. P. (2010): Boredom in achievement settings. Exploring controlvalue antecedents and performance outcomes of a neglected emotion. *Journal of Educational Psychology*, 531–549. <https://d-nb.info/1098134583/34>, abgerufen am 23.5.2023
16. Pekrun, Reinhard; Goetz, Thomas; Titz, Wolfram und Perry, Raymond P (2002): Positive emotions in education. In E. Frydenberg (Hrsg.), *Beyond coping: Meeting goals, visions, and challenges*, 149–173. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/med:psych/9780198508144.003.0008>, abgerufen am 10.2.2023
17. Prammer, Elisabeth (2013): *Boreout – Biografien der Unterforderung und Langeweile*. Wiesbaden: Springer Fachmedien
18. Radeljić, Marijana; Selimović, Hazim; Opić, Siniša; Mulaosmanović, Nermin und Selimović, Zehrina (2020): The Impact of Creative Teaching Approach on Reducing Boredom in Teaching Process. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 22(1). <https://doi.org/10.15516/cje.v22i1.3553>, abgerufen am 10.2.2023
19. Robinson, W. P. (1975). Boredom at school. *British Journal of Educational Psychology*, 45, 141-152. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1975.tb03239.x>, abgerufen am 22.5.2023
20. Schomäcker, Sabine (2011): *Schule braucht Langeweile? Über den Nutzen jugendlicher Langeweile für die Schule*. Münster: Waxmann Verlag GmbH.
21. van Wijgerden, Louise (2021): Das Erleben der Langeweile und der Aktivierungsprozess der Kinder im frühschulischen DaF-Unterricht. In: *Linguistische Treffen in Wrocław*, Vol. 20, 2021 (II). <https://doi.org/10.23817/lingtreff.20-19>, abgerufen am 19.7.2023

22. Weinrich, Harald (1981): Von der Langeweile des Sprachunterrichts. *Zeitschrift Fur Padagogik*, 27(2), 169–185. <https://doi.org/10.25656/01:14149>, abgerufen am 23.1.2023
23. Wuttke, Eveline. (2010). Was wissen Lehrerinnen und Lehrer über Langeweile? Eine explorative Studie. *Die berufsbildende Schule*. 312-318. https://www.researchgate.net/publication/311557067_Was_wissen_Lehrerinnen_und_Lehrer_uber_Langeweile_Eine_explorative_Studie, abgerufen am 29.5.2023

Interntquellen:

1. <https://www.duden.de/rechtschreibung/Langweile>, abgerufen am 10.8.2023

Anhang

Anhang 1: Fragebogen zur Langeweile im Kolleg „Deutsche Sprachübungen“

Dosada u kolegiju *Jezične vježbe njemačkog jezika*

Poštovana kolegice i poštovani kolega, srdačno Vas molim da sudjelujete u istraživanju koje provodim u svrhu izrade diplomskog rada na temu dosade u predmetu Jezične vježbe njemačkog jezika. Svrha rada je na temelju prikupljenih informacija unaprijediti nastavu Jezičnih vježbi njemačkog jezika na način da postane zanimljivijom i dinamičnijom. Vaše je sudjelovanje u ovom istraživanju u potpunosti anonimno. Unaprijed Vam se zahvaljujem na izdvojenom vremenu, trudu i suradnji!

*** Označava obavezno pitanje**

Ukoliko pristajete na sudjelovanje u istraživanju, molim Vas da odaberete gumb *Pristajem*.

Odabrite sve točne odgovore.

Pristajem.

I. dio

1. Molim Vas označite Vaš spol.

Označite samo jedan odgovor.

Muški

Ženski

2. Navedite Vašu dob. * _____

3. Koji studij Njemačkog jezika i književnosti pohađate? *

Označite samo jedan odgovor.

Jednopedmetni

Dvopedmetni

4. Koja ste godina studija? *

Označite samo jedan odgovor.

2. godina preddiplomskog studija

3. godina preddiplomskog studija

- 1. godina diplomskog studija
- 2. godina diplomskog studija

5. Koliko ste ukupno godina tijekom školovanja učili njemački jezik? * _____

6. Koji je zadnji ispit iz predmeta Jezične vježbe njemačkog jezika na studiju Njemačkog jezika i književnosti koji ste položili? *

Označite samo jedan odgovor.

- Jezične vježbe njemačkog jezika 1
- Jezične vježbe njemačkog jezika 2
- Jezične vježbe njemačkog jezika 3
- Jezične vježbe njemačkog jezika 4
- Jezične vježbe njemačkog jezika 5
- Jezične vježbe njemačkog jezika 6
- Jezične vježbe njemačkog jezika 7
- Jezične vježbe njemačkog jezika 8

7. Koju ste ocjenu dobili iz zadnjeg ispita Jezičnih vježbi njemačkog jezika koji ste položili? Navedite naziv predmeta i ocjenu (npr. Jezične vježbe njemačkog jezika 2 – izvrstan). *

8. Procijenite svoje poznavanje njemačkog jezika na skali od 1 (nedovoljno) do 5 (izvršno). *

Označite samo jedan odgovor.

	1	2	3	4	5	
Nedovoljno	○	○	○	○	○	izvršno

9. Odredite na Likertovoj skali od 1 do 5 koliko se slažete s navedenim tvrdnjama koje se odnose na ulogu profesora u nastavnom procesu. *

(1-U potpunosti se ne slažem; 2-Ne slažem se; 3-Niti se slažem, niti se ne slažem; 4-Slažem se; 5-U potpunosti se slažem)

Označite samo jedan odgovor po retku.

--	--

1. Na nastavi mi je dosadno jer profesor nije zainteresiran za moj napredak.	1	2	3	4	5
2. Profesor koji predaje sa strašću motivira me na aktivnost u nastavi.	1	2	3	4	5
3. Profesor koji predaje sa strašću čini nastavu zanimljivijom.	1	2	3	4	5
4. Zbog straha od pogreške ne uključujem se aktivno u nastavni proces.	1	2	3	4	5
5. Ukoliko profesor priča jednoličnim tonom, nastava mi je dosadna.	1	2	3	4	5
6. Nedostatak interesa za određenu temu, čini nastavu nezanimljivom.	1	2	3	4	5
7. Profesor koristi suvremene metode poučavanja (nastava nije frontalna, uporaba tehnologije, studenti su aktivno uključeni).	1	2	3	4	5
8. Moja procjena znanja slaže se s konačnom ocjenom profesora.	1	2	3	4	5
9. Radna, ali opuštena atmosfera čini da mi vrijeme brže prođe.	1	2	3	4	5

10. Odredite na Likertovoj skali od 1 do 5 koliko se slažete s navedenim tvrdnjama koje se odnose na aktivnosti u nastavi jezičnih vježbi njemačkog jezika. *

(1-U potpunosti se ne slažem; 2-Ne slažem se; 3-Niti se slažem, niti se ne slažem; 4-Slažem se; 5-U potpunosti se slažem)

Označite samo jedan odgovor po retku.

1. Izazovne aktivnosti čine mi nastavu zanimljivom.	1	2	3	4	5
2. Ponavljajuće i monotone aktivnosti čine nastavu dosadnom.	1	2	3	4	5
3. Određene aktivnosti na nastavi preteške su za moju razinu jezičnog znanja.	1	2	3	4	5
4. Uočavam cilj koji profesor želi postići određenim aktivnostima u nastavi.	1	2	3	4	5
5. U nastavi jezičnih vježbi nedostaje usmenog izražavanja/dijaloga.	1	2	3	4	5
6. Kod samostalnih aktivnosti u nastavi, studenti dobiju previše vremena na raspolaganje.	1	2	3	4	5

11. Što mislite o nastavi predmeta Jezične vježbe njemačkog jezika? *

Označite samo jedan odgovor.

1 2 3 4 5
Nedovoljno izvrsno

12. Što mislite o nastavi predmeta Jezične vježbe njemačkog jezika? *

Označite samo jedan odgovor.

1 2 3 4 5
monotona interesantna

13. Što mislite o nastavi predmeta Jezične vježbe njemačkog jezika? *

Označite samo jedan odgovor.

1 2 3 4 5
beskorisna korisna

II. dio

Opišite Vaše dosadašnje iskustvo vezano za dosadu na nastavi predmeta Jezične vježbe njemačkog jezika.

1. Doživljavate li nastavu Jezičnih vježbi njemačkog jezika dosadnom? *

Označite sve točne odgovor.

Da

Ne

2. Ako je Vaš odgovor na prethodno pitanje DA, molim Vas da objasnite zbog čega ste imali osjećaj dosade.

3. Koji dio nastavnog sata Jezičnih vježbi njemačkog jezika (uvod, glavni ili završni dio) smatrate najdosadnijim? Zašto? *

4. Smatrate li da su ciljevi nastave Jezičnih vježbi njemačkog jezika jasno postavljeni? *

Označite sve točne odgovor.

- Da
- Ne

Ako je Vaš odgovor na prethodno pitanje NE, molim Vas navedite primjer nastavnog sadržaja za koji smatrate da nije imao jasan cilj.

5. Koji oblik rada na satima Jezičnih vježbi njemačkog jezika (individualni, rad u paru ili grupni rad) smatrate najdosadnijim? Zašto? *

6. Koje od sljedećih aktivnosti na satima Jezičnih vježbi njemačkog jezika smatrate najdosadnijima: aktivnosti usmjerene na učenje izgovora, vokabulara, gramatike ili kulture i civilizacije? Zašto? *

7. Koje teme na satima Jezičnih vježbi njemačkog jezika smatrate najdosadnijima? *

8. Prema Vašem mišljenju, što bi trebalo promijeniti u načinu rada iz kolegija Jezične vježbe njemačkog jezika kako bi nastava bila dinamičnija i zanimljivija? Navedite jedan kolegij Jezičnih vježbi njemačkog jezika koji ste do sada pohađali i napišite Vaše prijedloge za taj kolegij. *

9. Jeste li pokušali pronaći način kako se nositi s osjećajem dosade na nastavi Jezičnih vježbi njemačkog jezika? *

Označite sve točne odgovor.

Da

Ne

10. Ako je Vaš odgovor na prethodno pitanje DA, na koji ste se način nosili s osjećajem dosade na nastavi?

Tabelle 1: Durchschnittsnote pro Kolleg *Deutsche Sprachübungen*

Kolleg	Durchschnittsnote
Sprachübungen 2	2,20
Sprachübungen 3	2,60
Sprachübungen 4	2,50
Sprachübungen 5	-
Sprachübungen 6	3,60
Sprachübungen 7	3,50
Sprachübungen 8	4,27

Tabelle 2: Bewertung des Unterrichts des Kollegs *Deutsche Sprachübungen*

Likert-Skala:	1	2	3	4	5	
unbefriedigend	7	14	17	11	1	befriedigend
Monoton	9	17	12	11	1	interessant

nicht wertvoll	1	5	16	15	13	wertvoll
-----------------------	---	---	----	----	----	-----------------

Tabelle 3: Sozialformen im Kolleg *Deutsche Sprachübungen*

Sozialform	Anzahl der Antworten	in Prozent
Einzelarbeit	30	60 %
Gruppenarbeit	10	20 %
Partnerarbeit	3	6 %

Tabelle 4: Die langweiligsten Aktivitäten im Unterricht

Art der Aktivität	Anzahl der Antworten	in Prozent
Grammatik	19	38 %
Wortschatz	13	26 %
Kultur und Zivilisation	10	20 %
Aussprache	3	6 %

Sažetak

Ovim se istraživanjem ispituje problem dosade tijekom kolegija Jezične vježbe njemačkog jezika. Rad se sastoji od dvaju dijelova. U prvom dijelu prikazana je teorijska osnova koja sadrži definiciju dosade te opisuje njezino očitovanje i uzroke. Zatim slijede preporuke protiv dosade i pregled relevantnih istraživanja o dosadi u nastavi stranih jezika. Drugi dio daje uvid u provedeno istraživanje, a sastoji se od pitanja, hipoteze, provedbe i rezultata istraživanja.

Istraživanje se bavi time smatraju li studenti *Jezične vježbe njemačkog jezika* dosadnima i razlozima koji stoje iza toga. Nadalje, istražuje se postoji li povezanost između dosade i predanosti profesora te imaju li studenti prijedloge za poboljšanje dizajna nastave. Iz detaljnih odgovora studenata može se zaključiti da se većina ispitanika tijekom nastave dosađuje. No, motivirani su za učenje kada vide da profesor pokazuje interes za napredak studenta. Ako se studenti dosađuju tijekom nastave, obično se koriste svojim mobitelima ili razgovaraju sa susjedima kako bi spriječili dosadu. Naposljetku, studenti su dali nekoliko prijedloga za poboljšanje nastave: željeli bi više dijaloga i komunikacije u Jezičnim vježbama. Zalažu se i za upotrebu suvremenih metoda poučavanja u nastavi jer bi to nastavu moglo učiniti zanimljivijom.

Ključne riječi: dosada, njemački kao strani jezik, *Jezične vježbe njemačkog jezika*, studenti, nastava