

Demokratische Volksrepublik Algerien  
Ministerium für Hochschule und wissenschaftliche Forschungen

Universität Sénia Oran

Fremdspracheninstitut

Magisterarbeit

zum Thema

## Die hemmenden Faktoren der Sprachrezeption und Sprachproduktion im DaF-Unterricht

*Eine empirische Studie zur Untersuchung der motivationsbezogenen  
hemmenden Faktoren der Sprachanwendung im DaF-Unterricht in der  
algerischen Schulen*

Eingereicht bei

Prof. Dr. Kamel Elkorso

Vorgelegt von

Nourredine Bouchama

### Jury-Mitglieder

Dr. Belbechir Rafiaa	Universität Oran	Vorsitzende
Prof. Dr. Kamel Elkorso	Universität Oran	Betreuer
Prof. Dr. Aouadi Sadek	Universität Annaba	Prüfer 1
Dr. Zineddine Bouri	Universität Oran	Prüfer 2

Studienjahr 2012 / 2013

**Danksagung**

**Mein Dank gilt:**

**Herrn Prof. Dr. Kamel Elkorso**, meinem Fachbetreuer in Algerien.

**Dem Deutschen Akademischen Austausch Dienst (DAAD)** für das Forschungsstipendium.

**Herrn Prof. Dr. Manfred Schröder und seiner Frau Vera Meloradovic-Schröder** für ihre Fachbetreuung in Deutschland.

**Der Verwaltung des Landesinstituts für Schule (LIS) in Bremen** für das Ermöglichen der Bibliothekbenutzung.

**Frau Prof. Dr. Claudia Riemer an der Uni. Bielefeld** für ihre Hilfe mit Büchern und mit Ratschlägen.

**Herrn Prof. Dr. Hans Bickes an der Leibniz-Uni. Hannover** für seine Hilfe mit Büchern und sprachlichen Korrekturen des vierten und fünften Kapitels.

**Herrn Prof. Dr. Gerhard Bach an der Uni. Bremen** für sein Erlaubnis, Fachdidaktik-Seminare der Uni-Professoren zu besuchen.

**Dr. Richard Urban und seiner Frau Siegrun Urban.**

**Allen DaF-Lehrern und DaF-Schülern an den algerischen Gymnasien** für ihre Hilfe bei der Datenerhebung.

**Widmung**

Für meine Eltern, Ehefrau "*Katarzyna*" und meinen Sohn "*Abdelbarr*".

**Inhaltsverzeichnis**

<b>1. Einführung.....</b>	<b>1</b>
1.1 Einleitung .....	4
1.2 Forschungsstand der individuellen Faktoren des Lernalers im Fremdsprachenunterricht .....	9
<b>2 Theoretische Hintergrundkenntnisse: Lernen in einflussreichen Lerntheorien</b>	<b>15</b>
2.1 Lernen in der behavioristischen Lerntheorie .....	15
2.1.1 Rolle des Lehrers.....	16
2.1.2 Lernprozess .....	16
2.1.3 Kritik .....	17
2.2 Lernen in der kognitivistischen Lerntheorie.....	18
2.2.1 Rolle des Lehrers.....	18
2.2.2 Lernprozess .....	18
2.2.3 Kritik .....	20
2.3 Lernen in der konstruktivistischen Lerntheorie .....	21
2.3.1 Zum Begriff Konstruktion .....	21
2.3.2 Interdisziplinarität als neues Forschungsfundament .....	22
2.3.3 Grundannahmen und Prinzipien des Konstruktivismus .....	23
2.3.4 Lernprozess .....	25
2.3.4.1 Authentizität des Lernens .....	25
2.3.4.2 Erläuterung des Begriffs Viabilität.....	26
2.3.4.3 Erläuterung des Begriffs Konsensualität .....	27
2.3.5 Rolle des Lehrers.....	28
2.3.6 Kritik .....	30
2.4 Lerntheorien im Vergleich .....	31
<b>3 Fremdsprachenlernen: neue Wege .....</b>	<b>33</b>
3.1 Fremdsprachenlernen oder Fremdspracherwerb .....	33
3.2 Lernalersprache ist lernaler autonom .....	36
3.3 Ganzheitliches und lernaler autonomes Fremdsprachenlernen .....	38
3.3.1 Lernaler autonomie im Fremdsprachenlernen.....	39
3.3.2 Autonomie und Ganzheitlichkeit des Fremdsprachenlernalers .....	41
3.3.3 Lernaler autonomie und ganzheitliche Fremdsprachenunterrichtsaktivitäten.....	43

3.3.4 Ganzheitlichkeit der Fremdsprachenforschung .....	46
3.4 Kognition und Affektion: dichotomisch oder komplementär? .....	49
<b>4 Motivation als individueller Faktor beim Fremdsprachenlernen .....</b>	<b>51</b>
4.1 Zur Begriffsbestimmung der Motivation .....	52
4.2 Motivation und Motive .....	53
4.2.1 Allgemeine Motive .....	53
4.2.2 Entstehung der Motivation .....	56
4.2.3 Motivation und Motive in Fremdsprachenforschung .....	57
4.2.4 Relevante Motive für das Fremdsprachenlernen .....	61
4.3 Motivationsarten .....	62
4.3.1 Instrumentelle und integrative Motivation .....	62
4.3.2 Intrinsische und extrinsische Motivation .....	64
4.4 Zur Rolle der Motivation im Fremdsprachenlernen .....	67
4.4.1 Motivation und Lernerfolg .....	67
4.4.1.1 Kausal- und Resultativhypothese .....	67
4.4.1.2 Internale und externale Lokation .....	69
4.4.2 Motivation und Lernerautonomie .....	70
4.5 Motivationsförderung im Fremdsprachenunterricht .....	71
4.5.1 Motivierungstechniken des Fremdsprachenlernenden .....	73
4.5.2 Förderung der intrinsischen und extrinsischen Motivation .....	73
4.6 Einfluss der Motivationsänderung auf das Fremdsprachenlernen .....	75
4.6.1 Amotivationsmöglichkeiten im Unterricht .....	75
4.6.2 Demotivationsmöglichkeiten im Unterricht .....	76
4.6.3 Einfluss von Selbstkonzept auf Motivation im Unterricht .....	80
<b>5 Motivation und Sprehangst .....</b>	<b>81</b>
5.1 Angst als erweiterte Stressreaktion .....	81
5.2 Sprehangst .....	82
5.3 Angst und Ängstlichkeit .....	83
5.4 Faktor Angst in der Fremdsprachenforschung .....	84

5.4.1 Förderliche und hinderliche Angst.....	85
5.4.2 Situations- und persönlichkeitsbezogene Angst .....	86
5.4.3 Einfluss der Sprechangst auf Fremdsprachenlernprozess .....	87
<b>6 Empirische Studie.....</b>	<b>90</b>
6.1 Methodisches Vorgehen.....	90
6.2 DaF-Unterricht in Algerien .....	91
6.2.1 DaF- Unterricht im algerischen Schulsystem .....	92
6.2.2 Deutsch in der schulischen Unterrichtspraxis.....	93
6.2.2.1 Unterrichtsmethoden und Sozialformen.....	93
6.2.2.2 Lehrmaterialien, Lerner- und Lehrerrolle .....	95
6.2.2.3 Fehlerkorrektur und Leistungsbewertung.....	95
6.3 Fragebögen .....	96
6.3.1 Fragebogengestaltung und Datenerhebung.....	96
6.3.2 Datenauswertung und -analyse .....	98
6.3.2.1 Orientierungen und Einstellungen der DaF-Schüler.....	99
6.3.2.2 Einfluss der Lernerautonomie auf Motivation.....	106
6.3.2.3 Demotivationsfaktoren der Sprachanwendung im DaF-Unterricht .....	111
6.3.2.4 Hemmende Faktoren durch Sprechangst und Selbstkonzept.....	119
6.3.2.5 Datenauswertung für Lehrer-Fragebogen .....	126
<b>7 Fazit.....</b>	<b>131</b>
7.1 Zielsetzung und Vorgehen.....	131
7.2 Zusammenfassung.....	132
7.3 Folgerungen und Ausblick .....	138
<b>8 Literaturverzeichnis .....</b>	<b>141</b>
<b>9 Anhang.....</b>	<b>147</b>

**Abbildungsverzeichnis**

Abbildung 1: Lernprozess in der behavioristischen Lerntheorie .....	17
Abbildung 2: Lernprozess in der kognitivistischen Lerntheorie .....	19
Abbildung 3: Lerntypen und Eingangskanäle .....	45
Abbildung 4: Bedürfnispyramide nach Maslow .....	53
Abbildung 5: Entstehung der Motivation .....	56
Abbildung 6: Ebenen der Fremdsprachen-Motivation nach Dörnyei .....	58
Abbildung 7: Faktoren der Motivation im Fremdsprachenlernen nach Kleppin .....	60
Abbildung 8: Kreislaufprozess der Motivation nach Hüholdt .....	68
Abbildung 9: Einfluss des Misserfolgs auf Motivation .....	69
Abbildung 10: Motivation der Schüler fürs DaF-Lernen .....	100
Abbildung 11: Motivationsarten in einzelnen Klassen .....	101
Abbildung 12: Motivquote in der intrinsischen Motivation der Schüler .....	101
Abbildung 13: Motivquote in der extrinsischen Motivation der Schüler .....	102
Abbildung 14: Motivquote in der integrativen Motivation der Schüler .....	103
Abbildung 15: Motivquote in der instrumentellen Motivation der Schüler .....	103
Abbildung 16: Motivquote in Motivation von Schülern im Vergleich .....	104
Abbildung 17: Motivquote in der intrinsischen und extrinsischen Motivation einzelner Klassen .....	105
Abbildung 18: Motivquote in der integrativen und instrumentellen Motivation einzelner Klassen .....	105
Abbildung 19: Beziehung zwischen Lernerautonomie und Motivierung der Schüler .....	106
Abbildung 20: Einfluss der Lernerautonomie auf Steigerung der Motivation einzelner Klassen .....	107
Abbildung 21: Motivierung durch lernerautonome Aktivitäten .....	108
Abbildung 22: Motivierung durch Mitbestimmungsrecht und Freiheit .....	109
Abbildung 23: Einfluss der Lernerautonomie auf Motivierung .....	110
Abbildung 24: Einfluss der Lernerautonomie auf Motivation einzelner Klassen im Vergleich .....	111
Abbildung 25: Demotivationshäufigkeit bei DaF-Schülern .....	112
Abbildung 26: Demotivationshäufigkeit der einzelnen Klassen .....	112
Abbildung 27: Demotivation durch Mangel an Lernerautonomie im Unterricht .....	113
Abbildung 28: Demotivationsfaktoren durch Mangel an Mitbestimmung .....	114
Abbildung 29: Demotivationsfaktoren durch Unterrichtsaktivitäten .....	114
Abbildung 30: Demotivationsfaktoren durch den Lehrer .....	115
Abbildung 31: Einfluss des Mangels an Lernerautonomie auf Demotivation im Vergleich .....	116
Abbildung 32: Demotivationsfaktoren der einzelnen Klassen .....	117
Abbildung 33: Einfluss des Mangels an Lernerautonomie auf Demotivation einzelner Klassen .....	118
Abbildung 34: Sprechangsthäufigkeit bei DaF-Schülern .....	119
Abbildung 35: Sprechangsthäufigkeit bei DaF-Schülern in einzelnen Klassen .....	119
Abbildung 36: Anteile von Sprechangst und Selbstkonzept als hemmende Faktoren .....	120

Abbildung 37: Anteile von Sprechangst und Selbstkonzept als hemmende Faktoren in einzelnen Klassen .....	121
Abbildung 38: Hemmende Faktoren der Sprachanwendung aufgrund des Selbstkonzepts .....	121
Abbildung 39: Hemmende Faktoren der Sprachanwendung aufgrund der Sprechangst im Vergleich	123
Abbildung 40: Hemmungsquoten der Selbstkonzepts- und Sprechangstfaktoren auf DaF-Anwendung .....	124
Abbildung 41: Hemmungsquoten der Sprechangstfaktoren in einzelner Klassen .....	125
Abbildung 42: Hemmungsquoten der Sprechangstfaktoren in einzelner Klassen .....	125
Abbildung 43: Zusammenspiel der unterrichtlichen Faktoren mit individuellen Faktoren und Sprachanwendung .....	132



**Tabellenverzeichnis**

Tabelle 1: Unterschiede zwischen den drei einflussreichen Lerntheorien .....	32
Tabelle 2: Unterschiede zwischen Lernen und Erwerben .....	34
Tabelle 3: Neue Wege im Fremdsprachenlernen.....	51
Tabelle 4: Unterschiede zwischen Motivation und Motiven.....	55
Tabelle 5: Steigerung der intrinsischen Motivation.....	74
Tabelle 6: Steigerung der extrinsischen Motivation .....	74
Tabelle 7: Unterschiede zwischen Angst und Ängstlichkeit .....	84
Tabelle 8: Klassifizierung der Klassen nach Sprechangststörung .....	120
Tabelle 9: Vergleich der Demotivationshäufigkeit der Klassen .....	127

**Abkürzungsverzeichnis**

<b>bspw.</b>	beispielsweise
<b>d. h.</b>	das heißt
<b>ebd.</b>	eben da
<b>et al.</b>	lateinisch "et alii", bedeutet: und andere
<b>etc.</b>	et cetera
<b>f.</b>	und folgende Seite (bei Seitenangaben)
<b>ff.</b>	folgende Seiten (bei Seitenangaben)
<b>Hrsg.</b>	Herausgeber
<b>Kl.</b>	Klasse
<b>o. ä.</b>	oder Ähnliche
<b>Q. I</b>	Quote 1
<b>Q. II</b>	Quote II
<b>S. I</b>	Summe 1
<b>S. II</b>	Summe II
<b>u. a.</b>	und Anderes
<b>u. ä.</b>	und Ähnliches
<b>usw.</b>	und so weiter
<b>v. a.</b>	vor allem
<b>vgl.</b>	vergleiche
<b>z. B.</b>	zum Beispiel

## 1. Einführung

*Der herkömmliche, rein instruktionelle Unterricht, ist geprägt durch die Dominanz des Lehrers und eine rezeptive Passivität der Schüler. Oft wird Wissen in einer Form erworben, die eine spätere Anwendung ausschließt. Die Schüler können ihr Wissen in konkreten Situationen nicht anwenden, weil sie seinen Sinn und Wirklichkeitsbezug nicht erkennen. Sie können ihr abstraktes Wissen nicht übertragen. Es bleibt also 'träge'. (Müller 1998: Online Dokument)*

Wenn man heute Jemanden fragt, was er sich unter schulischem Unterricht vorstellt, sollte er über Lehrkraft, Lehrmaterial, Lerner und Klassenzimmer sprechen. Die Lernenden sitzen in Reihen und versuchen den Lernstoff, der vom Lehrer erklärt wird, zu verstehen. Der Lehrer bestimmt die Ziele des Unterrichts und vermittelt ein Wissen, welches sich die Lernenden nach einer bestimmten Zeit aneignen sollen. Durch Übungen versucht die Lehrkraft dafür zu bürgen, dass der Lernstoff von den Lernenden aufgenommen und in deren Köpfen bewirkt wird. Danach wird dieses Gelernte durch Klassenarbeiten und Prüfungen nach Kriterien, die von der Lehrperson bestimmt werden, geprüft.

Wenn es im Unterricht um das Erlernen einer Fremdsprache - mit deren multidimensionalen Aspekten und Komplexität - geht, scheint es eindeutig, dass diese Vorstellung des Fremdsprachenunterrichts, welche der Realität unseres Schulalltags entspricht, sehr mangelhaft und aus verschiedenen Blickwinkeln nicht einwandfrei ist. Diese traditionelle Vorstellung des Unterrichts geht davon aus, dass Wissen eine „Träge“ ist. Man kann es einfach dem Lerner vermitteln, indem man den Lernstoff in kleinen Teilen zerstückelt und den Lernenden damit füttert, damit er am Ende des Lernprozesses ein erfolgreiches Lernen erreicht. Diese Vorstellung ähnelt im größten Teil der Vorstellung des „Nürnberger Trichters“ (siehe Kapitel 2).

Was passiert, wenn man die Fremdsprachen so lernt, dass man sie wie ein theoretisch behandeltes Thema durchnimmt und wenn die Lernenden die Zielsprache im Unterricht kaum oder nur wenig anwenden, als wäre sie für etwas anderes als für die Kommunikation geschaffen?

Wenn das Erlernen bzw. Lehren einer Fremdsprache in den Schulen und Universitäten so wäre, käme der Lerner am Ende seiner Ausbildung nur mit einem „zweisprachigen Wörterbuch im Kopf“ und/oder mit einer großen Menge an Informationen über die Fremdsprache aus. Das heißt, er kennt für viele Fremdsprachenwörter ein oder mehrere äquivalente Wörter in der Muttersprache und/oder verfügt über ein sprachspezifisches Wissen über die Zielsprache wie bspw. Phonetik, Morphologie, Lexik usw. In diesem erwähnten Fall kann der Fremdsprachenlerner alles mögliche in seinem gelernten Bereich (d. h. dem Bereich der Fremdspra-

che) beherrschen, außer durch die Fremdsprache zu kommunizieren. Also er kann über die Sprache reichlich sprechen bzw. die Sprache und deren System beschreiben, aber wenn es um eine kommunikative und authentische Verwendung der Sprache geht, erlebt er viele Schwierigkeiten, sodass er sich kaum richtig ausdrücken bzw. nicht ausdrücken kann, was er ausdrücken möchte.

Nach eigenen Erfahrungen als DaF-Lehrer an den algerischen Gymnasien und Universitäten habe ich festgestellt, dass es im Unterricht wenig um die Anwendung der Sprache geht und dass die Schüler / Studenten ihrerseits die Sprache nur wenig im Unterricht verwenden. Die Unterrichtsmethoden sind im größten Teil grammatikorientiert und beruhen auf dem Befund und den Grundkenntnissen der klassischen Lerntheorien (instruktivistische Lerntheorien<sup>1</sup>) bzw. klassischen Lehrmethoden wie etwa der Grammatik-Übersetzungsmethode (GÜM) sowie der behavioristischen und kognitivistischen Lehrmethoden, welche den Lehrer und die Lerninhalte ins Zentrum des Interesses nehmen.

*Dass das, was wir sprechen, eine Sprache ist, musste uns erst gesagt werden. Wir haben kein Lexikon und auch keine Grammatik auswendig und anzuwenden gelernt, um uns gegenüber unseren Eltern, Freunden und anderen Interaktionspartnern verständlich zu machen. Was wir gelernt haben, ist das Kommunizieren. (Rusch 2000: 81)*

Wenn die Sprache als Kommunikationsmittel nur in authentischen kommunikativen Kontexten entsteht und sich entwickelt, ist auch ihr Erlernen nur in kommunikativen und interaktiven Lernumgebungen erfolgreich und produktiv. Wenn jemand etwas erlernen möchte, soll er trainieren, indem er die zu erlernte Sache selbst in die Praxis umsetzt. Das Schnellrennen lernt man, wenn man im Training ständig rennt. Keiner sagt, dass man das Schnellrennen durch Hochspringen lernt. Man kann Rennen durch Rennen und Hochspringen durch Hochspringen lernen. Autofahren lernt man, wenn man das Auto ständig fährt. Dafür reicht ein bisschen theoretische Erklärung über die Art und Weise, wie man fährt. Niemals kann jedoch das Autofahren gelernt werden, ohne dass man ein Auto ständig fährt.

Das Erlernen von Fremdsprachen ist nicht abweichend von der Logik dieser Regel. Man kann Sprachen erlernen, indem man sie anwendet. Sprachenlernen bedeutet Sprachgebrauch. Man kann Sprech- und Schreibfertigkeit entwickeln, indem man in verschiedenen Situationen spricht und über verschiedene Themen schreibt. Lese- und Hörverstehen kann man entwickeln, wenn man Texte liest und hört. Man lernt das Kommunizieren mit der Sprache, wenn man die Sprache in verschiedenen kommunikativen und interaktiven Kontexten anwendet. Schreiben oder Lesen können nicht gelernt werden, wenn man die Sprache viel spricht oder

---

<sup>1</sup> Instruktivismus ist das Gegenteil des Konstruktivismus.

hört. Das Erlernen einer Sprache folgt nicht daraus, dass man Informationen über die Sprache einsammelt oder sich lediglich die Strukturen der Sprache aneignet.

Vor ein paar Jahren wurde eine Veränderung in Lernparadigmen und Unterrichtsmethoden vorgenommen. Statt des lehrer- und lerninhaltszentrierten hat man sich zugunsten des konstruktivistischen, lernerzentrierten bzw. handlungsorientierten Fremdsprachenunterrichts ausgesprochen. Der Lerner ist folglich nicht mehr ein passives Wesen, das lediglich Informationsinputs empfängt und nicht eine Maschine, die Informationen rezipiert, um sie dann zu verarbeiten, sondern er ist ein aktiver und wichtiger Unterrichtsteilnehmer, der sein Wissen selbst konstruiert, verwendet und selbst korrigiert. Die Anwendung solcher Unterrichtsmethoden basiert auf den Handlungen wie auch den Interaktions- und Kommunikationsfähigkeiten des Lernenden und dessen Anwendungsbereitschaft im Unterricht. Daher fordert sie einen höheren Grad an Motivation, Lernprozess- und Selbstbewusstsein. Wie kann aber der Lernende im Unterricht motiviert sein und wie kann die Motivation im Ablauf des ganzen Lernprozesses aufrechterhalten werden, wenn die Motivation selbst ein vielschichtiges Konstrukt ist, das von vielen Faktoren beeinflusst wird und darüber hinaus individuell sehr unterschiedlich ist? Der lernerorientierte neue Unterricht soll - neben allen anderen Gegebenheiten des Lernenden - die Interessen und Motive des Lernenden berücksichtigen, weil sie eine wichtige Rolle in seiner Motivation spielen und sich von einem Lerner zu einem anderen stark unterscheiden können.

Die große Herausforderung für den herkömmlichen Unterricht in algerischen Schulen sind die individuellen Unterschiede der Lernenden. Jeder Lerner hat seine subjektiven Vorstellungen über den Fremdsprachenlernprozess, sein eigenes vorhandenes Vorwissen und seine Vorerfahrungen, seine eigenen Lernstrategien, Interessen und Motive. Wenn eine Klasse z.B. aus 20 bis 30 Schülern besteht, dann hat man für sie alle und für deren individuelle und verschiedene Gegebenheiten eine Lehrperson, einen gemeinsamen Lernstoff, ein gemeinsames Lernziel und eine gemeinsame Methode. In solch einem Unterricht können die individuellen Faktoren der Lernenden, statt den Lernprozess zu begünstigen, ihn im Gegensatz hemmen und beeinträchtigen. Die Unterrichtsfaktoren selbst und die Lernsituation können eine hemmende Rolle spielen, indem sie die vorhandene Motivation bei den Lernenden abklingen lassen bzw. die Lernenden demotivieren, wenig Erfolgserlebnisse erleben und demzufolge ein schlechtes Konzept über sich selbst und eigene fremdsprachliche Fähigkeiten entstehen lassen.

## 1.1 Einleitung

In der vorliegenden Forschungsarbeit werden die hemmenden Faktoren der Sprachrezeption und Sprachproduktion beim Lernenden im DaF-Unterricht untersucht. Im Mittelpunkt des Interesses steht die Rolle und die Bedeutung der Motivation als individueller Faktor für den Fremdsprachenlernprozess und Fremdsprachenlernerfolg im DaF-Unterricht und deren Hemmungsmöglichkeiten durch unterrichtliche Faktoren. Dabei wird auch der Zusammenhang zwischen Motivation einerseits, Interessen und Motiven des Lernenden andererseits als wichtiger Faktor für Fremdsprachenlernerfolg fokussiert. Die Motivation lässt sich wiederum von verschiedenen Faktoren beeinflussen. Die Entstehung, Schwäche und Stärke der Motivation lassen sich unter anderem von der Lernsituation also von der Unterrichtsmethode und der Herangehensweise wie man den Kurs gestaltet und ob man im Unterricht die Interessen und Motive der Lernenden durch Kursaktivitäten anspricht, sodass die Konzentration und die Ansatzbereitschaft bei dem Lernenden abgerufen werden, stark manipulieren. Daher ist es relevant und von großer Bedeutung, dass man auf die Unterrichtsgestaltung und deren Prinzipien im DaF-Unterricht eingeht und deren Einfluss auf individuelle Faktoren am Beispiel von Motivation der Lernenden und Sprechangst überprüft.

Der Anlass für diese Forschungsarbeit rührt aus beabsichtigten Beobachtungen und Bemerkungen, die ich in der Schulpraxis gemacht habe. Ich habe zuerst im Allgemeinen gemerkt, dass Motivation der Schüler von den Unterrichtsfaktoren stark beeinflusst werden kann. Ich bin in der Praxis darauf gekommen, als ich zum ersten mal im Jahr 2003, den DaF-Studenten an der Universität Algier, die Wahl gegeben habe, selbst und freiwillig die Lerninhalte auszusuchen, und sich selbst in Gruppen zu teilen, nachdem sie selbst für diese Sozialform "Gruppenarbeit" entschieden haben. Am Ende haben wir jedes einzelne von den Gruppen bearbeitete Thema zusammen besprochen. Ich habe gemerkt, dass alle Studenten - auch die, die meistens wenig im Unterricht aktiv waren - sehr motiviert am Unterricht teilnahmen und tüchtig in der Gruppe zusammenarbeiteten. Gleichzeitig habe ich anhand eigener Erfahrungen und Beobachtungen feststellen können, dass die DaF-Lernenden im Unterricht vorwiegend Schwierigkeiten haben, Deutsch anzuwenden. Meistens kommen Deutschlernende am Ende deren Ausbildung mit mehr oder weniger großer Menge an Informationen über die Fremdsprache Deutsch (Grammatik, Linguistik, Wortschatz). Gute Anwendung der Sprache in authentischen Kommunikationssituationen bleibt jedoch unerreich.

In dem schulischen Unterricht habe ich mit Absicht die Schüler beobachtet, wie sie motiviert sind und frei lernen, wenn ihnen die Gelegenheit gegeben wird, bei Lerninhalten, Lernmaterial, Sozialformen, Unterrichtsaktivitäten mitzubestimmen oder wenn sie zusammen

in frei ausgewählten Gruppen spielerisch lernen. Weil es - wegen vorgegebenen Themen und festgelegtem Lernprogramm im Lehrwerk - nicht immer möglich ist, mit den Schülern einen lernerzentrierten bzw. lernerautonomie-orientierten Unterricht durchzuführen, musste ich auch traditionellen Frontalunterricht durchführen. Demzufolge konnte ich die Schüler in verschiedenen Lernsituationen kontrollieren und beobachten, wie sie mit den Lernsituationen umgehen. Die Schüler zeigten im lernerzentrierten und lernerautonomie-orientierten Unterricht immer ein hohes Maß an Motivation. Sie sprachen viel auf Deutsch im Unterricht und waren in die Lernaktivitäten involviert. Die Schüler zeigten auch ein zielgerichtetes Interesse an Unterrichtsaktivitäten, wenn ich am Anfang einer Lerneinheit, die jeweiligen Lernziele erklärte und auf den Lernerfolg, d. h. was jeder Schüler am Ende der Lerneinheit können soll, einging und diesen beschrieb. Den Schülern wird auf diese Weise der Weg zum Erfolg kürzer, klarer und erreichbar gemacht. Dies hat zur Verbesserung der Leistungen bei den Lernenden nicht nur hinsichtlich der Noten, sondern auch hinsichtlich des Niveau in der Anwendung der deutschen Sprache geführt. Aufgrund dieser Beobachtungen habe ich auch in verschiedenen Gymnasien an mehreren Unterrichten teilgenommen und den Unterrichtsablauf bzw. die Lernsituationen und die Schüler weiter beobachtet. Ich habe gemerkt, dass es beim Fremdsprachenlernen im Unterricht um Zusammenspiel zwischen Unterrichtsfaktoren und individuellen Faktoren des Lernenden geht. Die Schüler zeigten immer ein geringes Maß an Motivation, wenn sie wenig Freiheit, wenig Autonomie beim Lernen bekamen und wenn es wenig Aktivitäten seitens der Schüler gab.

Ein wichtiger Faktor, der das schulische Deutschlernen bzw. die Motivation der Lernenden beeinflusst, ist Sprechangst. Ich habe während des Unterrichtsablaufs gemerkt, dass Sprechangst eine wichtige Rolle im schulischen Fremdsprachenlernen spielt. Bei einigen Schülern tritt der Faktor Sprechangst so stark auf, dass sie die Anwendung der deutschen Sprache als eine Stresssituation erleben. Wenn sie von dem Lehrer aufgefordert werden, auf Deutsch zu sprechen, merkt man offensichtlich, dass sie stark angstbesetzt sind (sie zittern, werden blass, sind total dekonzentriert). Nachdem einige Schüler Stresserlebnisse gehabt haben, melden sie sich danach sehr selten zum Wort. Demzufolge vermeiden sie es, Deutsch im Unterricht anzuwenden, besonders im lehrerzentrierten Frontalunterricht. Mit Laufe der Zeit könnte der Schüler auf diese Weise das Selbstvertrauen verlieren und ein schlechtes Selbstkonzept über seine eigenen fremdsprachlichen Fähigkeiten entwickeln.

Zwischen Didaktikern ist es unumstritten, dass das Sprachenlernen Sprachgebrauch ist. Wenn die Zielsprache nicht gebraucht wird, wird die Sprache auch nicht erfolgreich gelernt, vielleicht werden jedoch Informationen über die Sprache gesammelt. Wenn die Motivation

des DaF-Lernenden von Unterrichtsfaktoren beeinträchtigt bzw. nicht begünstigt und Sprechangst nicht überwunden wird, wie kann der DaF-Schüler die Sprache verwenden? Wann und wo kann er die Fremdsprache verwenden, wenn nicht zuerst im Unterricht?

Ich bin zu dem Ergebnis gekommen, dass Motivation als individueller teils kognitiver und teils affektiver Faktor und Sprechangst als affektiver und emotionaler Faktor eine entscheidende Rolle im schulischen Fremdsprachenlernen (Deutsch) spielen. Wenn Motivation als Anknüpfungsfaktor zwischen eigenen Interessen und Bedürfnissen des Schülers und dem Lerngegenstand bzw. Lernstoff und als "Triebkraft" für den Lernprozess nicht zustande kommt, folgt das Lernen im Unterricht als eine bloße Reaktion auf äußerliche Aufforderungen oder als nicht klar bestimmtes Ziel, d. h. der Schüler erstrebt ein Lernen, das in einem Vakuum situiert und vage ist. Des Weiteren spielen Unterrichtsfaktoren bzw. die Lernsituation eine entscheidende Rolle für das Lernen der deutschen Sprache. Ein Unterricht, der die individuellen Faktoren der Schüler nicht im Zentrum des Interesses und Lernvorgangs berücksichtigt, soll ein kontraproduktiver Unterricht sein. Lernen und Lehren von Fremdsprachen beziehen sich nicht nur auf den Lernstoff und die Art und Weise, wie dieser dem Schüler optimal vermittelt wird, sondern auch und vor allen darauf, wie Lernwilligkeit, "Lernechtheit" und ein authentisches erfolgreiches Lernen beim Schüler zustande kommen kann.

Mit Motivation ist nicht nur die allgemeine Motivation gemeint, sondern auch die, welche unterrichtsspezifisch ist bzw. die zwischen Bedürfnis, Handlung und Lerngegenstand verbindet. Dies habe ich gemerkt, als ich immer DaF-Schüler fragte<sup>2</sup>, ob sie Deutsch lernen wollen. Alle haben positiv geantwortet und gaben sogar Gründe für ihre Auswahl an. Im Unterricht zeigten sie dann nach einiger Zeit wenig Motivation. Anders gesagt, die Schüler sind motiviert, Deutsch zu lernen, aber sie finden keine motivierende Lernsituation (d. h. Lerninhalte, Lehrmaterial, Lehrwerk, Lernmethode, Sozialformen usw.).

Weil die individuellen Faktoren der Schüler am Beispiel von Motiven, Interessen, Motivation und Sprechangst sehr unterschiedlich und permanent veränderlich sind, wird deren Berücksichtigung im herkömmlichen Unterricht eine sehr schwierige bis unmögliche Aufgabe. Wenn alle Schüler mit ihren komplexen und unterschiedlichen Lernwegen in einer einzigen, vorher- und fremdbestimmten Lernumgebung unterrichtet werden, kann man ein Lernen in echtem Sinne des Wortes, d. h. ein in außerschulischen, authentischen Kontexten anwendbares Lernen bzw. ein Lernen, das im Leben nutzt, vergessen.

---

<sup>2</sup> Gewöhnlich frage ich die Schüler von verschiedenen Klassen im Anfangsunterricht danach, ob sie Deutsch lernen wollen und warum? Sie sollen dann schriftlich darauf antworten.



Viele Fragen bzw. hypothesenartige Beobachtungen entstammen aus diesen Bemerkungen, nämlich:

- *Wie können Unterrichtsfaktoren das Lernen bzw. den Lernprozess im DaF-Unterricht hemmen bzw. demotivierend und sprechangsterregend auf den Schüler wirken?*
- *In welchem Zusammenhang steht ein lernerautonomie-orientierter Unterricht mit individuellen Faktoren des Schülers, nämlich Motivation und Sprechangst?*
- *In welchem Zusammenhang stehen individuelle Faktoren wie Motivation und Sprechangst mit dem erfolgreichen Lernen der deutschen Sprache? \**
- *Warum fällt es den DaF-Schülern schwer, in der Fremdsprache Deutsch zu produzieren? Warum können sie Deutsch in den wirklichen kommunikativen Situationen nicht erfolgreich anwenden?*
- *In welchem Zusammenhang steht die Steigerung der Motivation mit den im Unterricht angesprochenen individuellen und subjektiven Gegebenheiten des Lernenden?*

Im Laufe dieser Forschungsarbeit sollen die obigen Fragestellungen untersucht und beantwortet werden.

Diese Forschungsarbeit wird in sechs Kapiteln geteilt. *Das erste Kapitel* ist der Einführung und Einleitung in das Thema gewidmet. Es befasst sich mit dem Forschungsgegenstand, dessen Anlass und dem Forschungsstand der individuellen Faktoren des Lernenden im Fremdsprachenunterricht und deren Berücksichtigung in den Unterrichtsprinzipien. Am Ende des Kapitels wird auf die Neuigkeiten in der Fremdsprachenlernforschung auf den drei Ebenen nämlich der theoretischen, methodologischen und unterrichtspraktischen Ebene eingegangen.

*Das zweite Kapitel* befasst sich mit theoretischen Hintergrundkenntnissen. Dabei werden die einflussreichen Lerntheorien (die behavioristische, kognitivistische und konstruktivistische Lerntheorie) mit deren Unterrichtsprinzipien herangeführt und erläutert. Die Relevanz dieser Erläuterung besteht darin, dass die Bezüge der herkömmlichen bzw. neuen Unterrichte sowie deren theoretische Basis dargestellt werden. Des Weiteren soll damit ein Überblick über die Entwicklung der Lerntheorien und deren Implikationen für Unterrichtsprinzipien bzw. -praxis vermittelt werden. Bei jeder Theorie wird kurz der Lernprozess, die Lerner- und Lehrerrolle dargestellt. Anschließend werden die an der jeweiligen Theorie ausgeübten Kritikpunkte präsentiert. Die konstruktivistische Lerntheorie wird ausführlicher behandelt, weil sie als neues Paradigma über wichtige Neuigkeiten verfügt. Dabei werden Interdisziplinarität, Authentizität, Viabilität und Konsensualität als Begriffe bzw. Prinzipien des konstruktivist-

schen Unterrichts dargelegt. Am Ende des zweiten Kapitels wird ein zusammengefasster Vergleich zwischen den drei Theorien in Form einer Tabelle geboten.

*Das dritte Kapitel* schildert die neuen Wege im unterrichtlichen Fremdsprachenlehren und -lernen. Hier wird nur auf die neuen Wege im Unterricht eingeschränkt, die einen direkten Bezug zu individuellen Faktoren des Fremdsprachenlernens haben. Neu bedeutet hier nicht, dass die Unterrichtsprinzipien vorher nicht existierten, sondern dass sie einen neuen Weg bzw. einen neuen Rahmen, in dem sie zusammenwirken, finden. Zuerst wird der Unterschied zwischen Fremdsprachenlernen und -erwerben erklärt, dann wird auf die Autonomie der Lernersprache eingegangen. Lernerautonomie und Ganzheitlichkeit des Lernenden, des Unterrichts, der Unterrichtsaktivitäten; Ganzheitlichkeit in der Fremdsprachenlernforschung und die neue Tendenz zur Nicht-Dichotomisierung der kognitiven und affektiven Faktoren werden anschließend in diesem Kapitel erläutert. Diese Unterrichtsprinzipien wie Ganzheitlichkeit und Lernerautonomie sprechen alle für die starke Berücksichtigung der individuellen Faktoren des Lernenden und für die Authentizität und "Echtheit" des Lernens im Unterricht. Eine zusammenfassende Darstellung der neuen Wege in der Fremdsprachenlernforschung wird in einer Tabelle am Ende des Kapitels präsentiert.

*Das vierte Kapitel* befasst sich mit dem Konstrukt Motivation als hochgradig individueller, affektiver und kognitiver Faktor und den Zusammenhängen zwischen Motivation und unterrichtlichen Faktoren bzw. Lernsituation. Zuerst wird eine begriffliche Festlegung der beiden Konstrukte Motivation und Motive sowie eine Erläuterung des Zusammenhangs zwischen Motiven und Motivation bzw. der Rolle von Motiven in der Entstehung der Motivation vorgenommen. Dann werden Motive und Motivation als fremdsprachenspezifische Faktoren festgelegt. Hinsichtlich der individuellen Einstellungen und Orientierungen des Lernenden werden verschiedene Motivationsarten unterschieden. In diesem Kapitel wird auch die Bedeutung der Motivation für das Fremdsprachenlernen bzw. das Zusammenspiel zwischen Motivation, Lernerautonomie und Lernerfolg geschildert. Förderung der Motivation im Fremdsprachenunterricht und Demotivationsmöglichkeiten durch unterrichtliche Faktoren sowie der Einfluss des Selbstkonzepts auf Motivation werden am Ende des Kapitels erläutert.

*In dem fünften Kapitel* wird der Faktor Sprechangst und sein Einfluss auf Motivation erläutert. Zuerst wird Sprechangst als Begriff erklärt. Dann wird auf die Arten der Angst eingegangen und abschließend wird der Einfluss der Sprechangst auf Motivation bzw. auf den Fremdsprachenlernprozess dargelegt.

*Das sechste Kapitel* bildet das empirische Teil der Arbeit. Zuerst wird das methodologische Verfahren erläutert. Dann wird eine Beschreibung des DaF-Unterrichts in Algerien vor-

genommen, angefangen mit der allgemeinen Beschreibung des schulischen Systems bis zur detaillierten Beschreibung der unterrichtlichen Faktoren bzw. der Lernsituation. Anschließend werden die Gestaltung der Fragebögen und die Datenerhebung beschrieben und danach die erhobenen Daten ausgewertet und analysiert. Zahlreiche Diagramme, Abbildungen und Tabellen dienen dazu, die aus den Untersuchungen erfolgten Ergebnisse graphisch zu veranschaulichen.

Die Methodik dieser Arbeit stützt sich auf die "interne Interdisziplinarität" (*siehe Abschnitt 1.2*). Ich habe Informationen über das Thema aus verschiedenen, der Fremdsprachendidaktik benachbarten Disziplinen gewonnen, nämlich Persönlichkeits-, Sozial-, Lernpsychologie, Reformpädagogik und Neurobiologie. Für das empirische Teil wird der Mehr-Methoden-Ansatz verwendet (*siehe Abschnitt 6.1*).

## **1.2 Forschungsstand der individuellen Faktoren des Lerners im Fremdsprachenunterricht**

Motivation und Sprechanxiety gehören zu den individuellen Faktoren. Die Methodenkonzeptionen, welche die individuellen Voraussetzungen behaupten und sich sogar auf die Erfassung der affektiven Faktoren explizit beziehen, sind:

1. *Community Language Learning*: dieses Konzept bevorzugt den Fremdspracherwerb in einer weitgehend nicht gesteuerten Lernsituation. Dieser Konzeption sind motivationsfördernde und angstreduzierende Effekte bescheinigt. (Vgl. Riemer 1997: 239)
2. *Natural Approach (natürliche Methode)*: Diese Methode ist vor allem mit dem Namen Terrell verbunden und ab dem Jahr 1995 die gängigste in den USA. Sie eignet sich insbesondere für den Anfängerunterricht und beruht auf dem Ansatz von Krashen, der in seiner "Monitor-Theorie" fünf Hypothesen zu Konstrukten entwickelt hat: Erwerb versus Lernen, Input, Monitor, natürliche Erwerbssequenzen und affektiven Filter. Gemäß dieser Methode ist die Schaffung eines angenehmen Unterrichtsklimas ein Postulat. Die Berücksichtigung der affektiven Faktoren der Lernenden tritt als Hauptprinzip in den Lehrtechniken, Übungsformen und Unterrichtsaktivitäten. Koch und Terrell haben in einer empirischen Studie (1991) bewiesen, dass man Angst in der Tat reduzieren kann. Diese Methode kennzeichnet sich auch durch die Teilung des Unterrichts in Phasen. Trotz der Betonung der spracherwerblichen Basis dieser Methode, bleiben aus der Praxisperspektive die affektiven Voraussetzungen des Lerners in den Prinzipien dieser Unterrichtsmethode nicht genügend ausführlich berücksichtigt. (Ebd.)

3. *Tapestry Approach*: Diese Methode wurde auch in den USA von Scarcella und Oxford im Jahr 1992 entwickelt. Sie gilt für den Anfänger- wie auch für Fortgeschrittenenunterricht. Diese Methode stützt sich auf den Erkenntnissen aus dem Forschungsbereich der individuellen Unterschiede. Sie berücksichtigt Faktoren wie Motivation, Lernstile, Lernstrategien, Lernziele, usw. Im Rahmen dieser Methode wurden Prinzipien für die Arbeit an Fertigkeiten und Kenntnissen (fokussiert wurden Lesen, Schreiben, Hörverstehen, Leseverstehen, Sprechen, Grammatik und Kultur) in Verbindung mit Lehrerverhalten, Lernstrategien, Lehr- und Lernzielen und Aktivitäten entwickelt. Die Lehrerrolle kennzeichnet sich durch folgende Aufgaben und Aktivitäten: er sammelt Informationen, trifft Entscheidungen, motiviert die Schüler, fördert die Gruppendynamik, liefert eine große Menge an authentischem Fremdspracheninput und schafft dafür viele Anwendungsmöglichkeiten, er verhält sich als Freund und Berater, gibt Rückmeldungen und ist der Förderer der multikulturellen Perspektive. Das Positive, was diese Methode auszeichnet, ist, dass sie anstelle der Entwicklung geschlossener Methodenkonzepte bzw. unflexibler Unterrichtspräparierungen, die Ableitung von spezifischen Unterrichtsprinzipien hinsichtlich der Berücksichtigung von individuellen Unterschieden des Lernenden bevorzugt. (Vgl. Riemer 1997: 239f.)

Die Unterrichtsfaktoren haben eine wichtige Auswirkung auf die individuellen Faktoren des Lernenden. Daher ist ein lernerzentrierter bzw. lernerautonom - aber nicht im radikalen Sinne - Fremdsprachenunterricht erforderlich, indem die Persönlichkeitskomponenten bzw. die affektiven Faktoren und die damit in Wechselwirkung stehenden kognitiven Faktoren des Lernenden (wie Motive, Ziele, Erfahrungen) in der Unterrichtsplanung (wie die Auswahl der entsprechenden Lern- und Lehrmaterialien und des Lernstoffs) berücksichtigt werden. (Ebd. 240)

Die Erforschung der individuellen affektiven Faktoren (wie Angst, Sprechanxiety, Motivation, Selbstkonzept) und deren Wirkungsbezüge im unterrichtlichen Kontext (und in dem schulischen Unterrichtskontext) im Bereich der Fremdsprachendidaktik bzw. in der Fremdsprachenlehr- und -lernforschung fordert das Vorhandensein eines interdisziplinär-integrativen, empirisch-systematischen Forschungsansatzes. (Vgl. Finkbeiner 2001: 67) Für die Ängstlichkeitsforschung bestehen noch keine Ansätze, die man kennzeichnen kann. Im Fremdsprachenunterricht hat man noch keine Prinzipien entwickelt, welche die hinderlichen Faktoren der mündlichen Produktion festlegen. Es gibt keine sprachlerntheoretische Grundlage, anhand dessen die hinderlichen Faktoren der mündlichen Produktion berücksichtigt und durch deren "Sieb" die in den bekannten Methodenkonzepten beinhalteten hinderlichen Fak-

toren gefiltert werden. Daher bestehen noch unbeantwortete Fragen, wie bspw. ob der Fremdsprachenlernprozess gehindert werden kann, wenn der Lehrer den Lerner zur mündlichen Produktion auffordert oder ob es spezifische Lehrstrategien und Unterrichtsaktivitäten gibt, deren Einsatz im Unterricht die affektiven Voraussetzungen des Lerners hinsichtlich des Lernprozesses positiv beeinflussen kann. (Vgl. Riemer 1997: 240)

Die Forschungen, welche die affektiven und attitudinalen Faktoren untersucht haben, sind nur wenige. Man zählt dazu die Forschungen von Schumann (1998, 2001). Weil er aber seine Forschungen aus neurobiologischer Sicht angeschnitten hat, bleiben die Fragen der Unterrichtspraxis nicht berücksichtigt. Dazu kommen die Forschungen von Kleppin (2001, 2002), Riemer (1997, 2001, 2003, 2006) im Bereich Deutsch als Fremdsprache, Finkbeiner (1998, 2001) im Bereich Englisch als Fremdsprache und die Forschungen vom Psycholinguist Dörnyei (1998, 2001) im Bereich der fremdsprachlichen Motivation. Das Nicht-Vorhandensein eines spezifischen Forschungsansatzes für die individuellen Faktoren und die begrenzte Anzahl der Forschungen über die affektiven Faktoren im Bereich der Fremdsprachenforschung macht jede Forschungsarbeit in diesem Bereich schwierig und kompliziert, besonders wenn es um Erforschung von Fragestellungen geht, die von der Unterrichtspraxis inspiriert und aus der Schulrealität hervorgegangen sind. Die Schwierigkeiten bestehen beispielsweise in der Vielfalt an Vorstellungen, Begriffsfestlegung und der Definitionsspezifität von bestimmten Konstrukten in Nachbardisziplinen. Es wird z. B. in der Fremdsprachenforschung meistens auf Definitionen und Konzepte aus der Psychologie bzw. Persönlichkeitspsychologie zurückgegriffen. (Vgl. Finkbeiner 2001: 69)

Weil es noch keinen von anderen Bereichen unabhängigen Forschungsansatz im Bereich der Fremdsprachendidaktik gibt, werden viele Faktoren wegen methodologischen Gründen nicht zusammen erforscht, obwohl sie in der Unterrichtspraxis in Wechselwirkung zu einander stehen, wie z. B. affektive, kognitive und unterrichtliche Faktoren. Wenn die Faktoren nicht zusammen in einem gemeinsamen Forschungsrahmen untersucht werden (wie sie im genuinen Kontext miteinander wirken), sondern jeder Faktor in einem bestimmten Feld separat, verliert der Forscher den Fokus auf sein Forschungsinteresse, nämlich die gegenseitigen Wirkungen der erforschten Faktoren und die Forschung wird somit keine authentischen Ergebnisse erbringen. Aufgrund des oben erwähnten Mangels an unabhängigem Forschungsansatz im Bereich der Fremdsprachendidaktik sind die Forscher gezwungen, sich in diesem Bereich auf Ansätze anderer benachbarten Disziplinen wie Psychologie, Persönlichkeitspsychologie, Erziehungswissenschaft, Neurobiologie und Pädagogik zu berufen. Demzufolge und wegen der vielfältigen Bezüge der zu erforschten Faktoren bzw. Forschungsgegenstände im

Bereich Fremdsprachendidaktik besteht die Notwendigkeit eines interdisziplinären Forschungsansatzes. Dieser ermöglicht die spezifische Erforschung der vielschichtigen, multidimensionalen und multifaktoriellen Konstrukte (z. B. das Konstrukt Motivation) im Kontext des Fremdsprachenunterrichts. (Vgl. Vollmer 2001: 57, Finkbeiner 2001: 69)

Es gibt verschiedene Vorschläge, um einen interdisziplinären Ansatz zu entwickeln unter anderem, und scheint realisierbar und praktisch, die sogenannte "interne Interdisziplinarität". Damit ist gemeint,

*dass sich der Fremdsprachenforscher in seiner eigenen Kompetenz und Vorstellungswelt dem Denken anderer Disziplinen öffnet und deren Erkenntnis- und Zugriffsweise sowie deren Ergebnisse wissenschaftsmethodisch reflektiert bzw. kritisch rezipiert und sie in kreativer Manier auf die eigene Frage- und Problemstellungen bezieht - immer in der Gefahr einer gewissen Überforderung. (Vollmer 2001: 57)*

Es gab in diesem Sinne schon einige in die Tat umgesetzte Ideen wie die Idee der "Konferenz der Vorsitzenden fachdidaktischer Fachgesellschaften" (KVFF) jetzt überführt in: "Gesellschaft für Didaktik" (GFD). Auch die Idee der Gründung einer Schriftenreihe "Forschungen zur Fachdidaktik" liegt inzwischen in vier Bänden, in denen die Ergebnisse der Lehr- und Lernforschung aus verschiedenen Disziplinen vorgestellt werden. (Ebd.:58)

Die Vielschichtigkeit, Multifacette und Komplexität der Erforschung von individuellen und affektiven Faktoren in dem komplexen schulischen Unterrichtskontext lässt - neben der notwendigen "internen Interdisziplinarität" - den Einsatz eines Mehr-Methoden-Ansatzes (auch Multimethodenansatz, Poly-Methoden-Ansatz) als erforderlich erweisen. Der Mehr-Methoden-Ansatz versteht sich als eine ganzheitliche Methode, welche die Benutzung unterschiedlicher Methoden, unterschiedlicher Typen von Daten und verschiedener theoretischen Ansätze bei der Untersuchung des Forschungsgegenstandes erlaubt. Dies gilt als eine Garantie für die interne Validität der Untersuchung, als Anpassung an die Komplexität und Vielschichtigkeit des Untersuchungsgegenstandes und als Befreiung der Kommunikation zwischen dem Forscher und seinem Forschungsgegenstand. Diese Methode erlaubt somit die Betrachtung eines facettenreichen und multidimensionalen Forschungsgegenstandes aus verschiedenen Perspektiven. Das heißt, sie ermöglicht zum einen die Erforschung der Gegenstände in deren natürlichem und authentischem Kontext mit allen dessen möglichen Bezügen und ohne irgendeine subjektive Vorherbestimmung bzw. Reduktion auf ausgewählten Faktoren und zum anderen die gegenseitige Überprüfung von verschiedenen Faktoren aus verschiedenen Ebenen. In der Erforschung der individuellen Faktoren im schulischen Unterricht kann man somit einzelne Faktoren aus der affektiven, kognitiven und unterrichtlichen Ebene zusammen überprüfen. (Vgl. Riemer 1997: 85ff., Henrici 2001: 34f.)

Die Fremdsprachenlernforschung erlebt in den letzten 15 Jahren ein Paradigmawechsel auf verschiedenen Ebenen, nämlich der theoretischen, unterrichtspraktischen und methodologischen Ebene.

**Auf der theoretischen Ebene** entdeckte die Theoriebildung in der Fremdsprachendidaktik das Bedürfnis und die Nöte des individuellen Lerner. Individuell-orientierte Prinzipien, wie Lernerorientierung, Einbeziehung subjektiver Theorien der Lerner und Hinführung zu autonomem Lernen, werden mit konzeptuellen Begründungen aus der kognitiven Psychologie und dem Konstruktivismus sowie der Reformpädagogik in Zusammenhang gebracht und diskutiert. Das notwendige neue Lehr- und Lernparadigma fordert eine radikale Umorientierung und einen Wechsel von generalisiertem Curriculum und der gleichen Instruktion für alle Lerner zu einer Individualisierung und stärkeren Berücksichtigung lernereigener Konstruktionen<sup>3</sup>. Es besteht der Versuch, einen "eigenständigen" interdisziplinären Rahmen für die Fremdsprachenforschung zu schaffen, um die vielschichtigen und interdependenten individuellen Faktoren in Forschungsgegenständen in einem gemeinsamen Rahmen erforschen zu können und um die Forschungsgegenstände der individuellen Faktoren ganzheitlich wie sie in dem genuinen Kontext untersuchen zu können. Dementsprechend gab es und gibt es weiterhin Arbeiten zur Strukturierung von interdisziplinären Forschungsfeldern in der Fremdsprachenforschung wie beispielsweise das Forschungsfeld der individuellen Faktoren des Lernenden (Kognition, Affektion, Interaktion) mit deren Dimensionen im komplexen Zusammenhang des schulischen Fremdsprachenunterrichts.

**Auf der Ebene der Unterrichtspraxis** ist eine Fokussierung auf den Lernenden erforderlich. Im Unterricht werden Prinzipien wie Handlungsorientierung, Lernerautonomie, Prozessorientierung, Authentizität, Ganzheitlichkeit, Lernen durch Lehren (LDL), lernerzentrierte Unterrichtsprinzipien und die damit verbundenen Sozialformen und Unterrichtsarten (wie offener Unterricht, Projektunterricht, lernen an Stationen, computergestützter Unterricht, Gruppenlernen, kooperatives Lernen, usw.) stark berücksichtigt. Dabei werden die Rollen des Lehrenden und Lernenden sowie des Lehrbuchs verändert. Aufgrund der intra- und interindividuellen Unterschiede der Lernenden und deren verschiedenen und nicht vorhersehbaren Lernformen und -präferenzen muss der Unterricht eine Methodenvielfalt beinhalten. Unterrichtsangebote müssen hinsichtlich der Aufgaben, Übungs- und Aneignungsformen so variabel, vielfältig und abwechslungsreich sein, wie nur möglich, damit sie die unterschiedlichen Lernformen der Schüler umfassen bzw. ihnen entsprechen. Es gibt sogar Vorschläge, ein

---

<sup>3</sup> Hierfür sind ausführliche Informationen bei Grotjahn et al. (2001), Wolff (2002a) zu finden.

Team-Teaching durchzuführen, d. h. mehrere Lehrer führen einen Unterricht in einer Klasse<sup>4</sup>. Dies soll die verschiedenen individuellen Lerntypen und Lernwege der Schüler abdecken.

**Auf der methodologischen und empirischen Ebene** werden empirische Forschungsverfahren, wie die seit längerer Zeit dominanten qualitativen und quantitativen Verfahren hinsichtlich der Validität, Reliabilität und Objektivität kritisiert. Diese seit längerer Zeit dichotomisch und unvereinbar betrachteten Forschungsverfahren befinden sich heute in einer integrativen und komplementären Position. Durch quantitatives Forschungsverfahren, welches dafür geeignet ist, gestellte Hypothesen in Forschungsarbeiten zu testen, können auch am Ende der Untersuchung neue Hypothesen generiert werden (d. h. es umfasst die Rolle des qualitativen Verfahrens). Qualitative Forschungsverfahren, die für Hypothesengenerierung geeignet sind, können auch dazu dienen, Hypothesen zu testen. Um mehr interne Validität und Tiefe in der Forschungsarbeit zu erreichen, wird in der vorletzten Dekade der Mehr-Methoden-Ansatz eingesetzt, welcher der Vielschichtigkeit und Komplexität der Forschungsgegenstände in der Fremdsprachenforschung angemessen ist. Der Mehr-Methoden-Ansatz zeigt sich in Forschungsmethoden wie: explorativ-interpretative und qualitativ-interpretative Methode<sup>5</sup>. Man kann durch diesen Ansatz mehr als ein Forschungsverfahren verwenden. Die Methoden werden dabei nicht beliebig zusammen kombiniert, sondern es muss das Verhältnis zwischen den angewandten Methoden und dem Forschungsgegenstand einerseits und das Verhältnis der Methoden miteinander andererseits begründet werden. Diese Methoden eignen sich für die Untersuchung der Forschungsgegenstände, die prozesshaft sind, wie bspw. Forschungsgegenstände im Forschungsfeld der individuellen Unterschiede (Motivation, Sprechanst, usw.). Durch Mehr-Methoden-Ansatz können nicht nur die Produkte der menschlichen Verhalten untersucht werden, sondern auch die Prozesse, die dazu führen. Mit Hilfe dieses Ansatzes werden Prozesse in deren natürlichem Kontext untersucht, also in diesem Fall Daten aus dem realen Kontext des schulischen Fremdsprachenunterrichts.

---

<sup>4</sup> In Deutschland führt man Team-Teaching schon in den sogenannten "Waldorfschulen" durch.

<sup>5</sup> Mehr Informationen darüber findet man bei Riemer (1997, 2008) und bei Henrici / Grotjahn (2001).



## 2 Theoretische Hintergrundkenntnisse: Lernen in einflussreichen Lerntheorien

Lernen ist im Allgemeinen ein komplexer und multifaktorieller Konstrukt. Der Begriff Lernen ist nicht ein Fachterminus für einen einzigen Fachbereich, sondern ein Schlüsselbegriff für verschiedene Disziplinen wie Didaktik, Pädagogik, Neurobiologie und Psychologie. Er ist ein sehr weiter Begriff und bleibt bis jetzt vieldeutig. Auch die neuen Forschungen der Neurobiologen und die Diskussionen von Konstruktivisten haben daran nicht viel geändert:

*Was ist Lernen wirklich? Wenn diese Frage im akademischen Kontext, d.h. im Fachbereich der Psychologen und Pädagogen gestellt wird, erhalten wir viele Antworten. Wenn jedoch die Frage in einem operativen Kontext gestellt wird, erhalten wir überhaupt keine Antwort: Wir haben nicht die geringsten Vorstellungen darüber, was in uns vorgeht, wenn wir sagen, wir hätten etwas gelernt. (von Foerster 1993: 128, zit. n. Grünewald 2006: 21)*

Von der Lehrmethode des „Nürnberger Trichters“<sup>6</sup> über das behavioristische Paradigma bis zu den kognitionspsychologischen Theorien wurde der Begriff Lernen unterschiedlich konzipiert. Bei dem Modell des „Nürnberger Trichters“, welches auf das Jahr 1647 zurückgeht, handelt es sich um ein „Lernapparat“ (vgl. Grünewald 2006: 21). Der Lernende braucht sich beim Lernen nicht anzustrengen, da der Lernstoff mechanisch in seinen Kopf eingetrichtert wird. Folglich werden bei diesem so erworbenen Wissen die kognitiven Voraussetzungen des Lerners nicht berücksichtigt.

Die Konzeptionen vom Lernen in den drei einflussreichenden Lerntheorien, nämlich der behavioristischen, kognitivistischen und konstruktivistischen, werden in den folgenden drei Abschnitten ausführlich erläutert.

### 2.1 Lernen in der behavioristischen Lerntheorie

Zur Zeit des Behaviorismus war das psychologische Verständnis vom Lernen mit beobachtbaren Verhaltensänderungen verbunden. Lernen wurde von Behavioristen als Verhaltensänderung aufgefasst. Die nicht beobachtbaren Prozesse, die im Subjekt ablaufen, interessieren nicht (vgl. Seel 2003: 18f.).

Das Erklärungsmodell des Lernens vom Behaviorismus unterliegt dem Prinzip der Reiz-Reaktion. Lernen wird durch eine Kette von Reiz-Reaktions-Prozessen ausgelöst. Die

---

<sup>6</sup> Es geht dabei um einen Schnellkurs in Buchform. Der Titel dieses Buches heißt *"Poetischer Trichter. Die Deutsche Dicht- und Reimkunst ohne Behuf der lateinischen Sprache in VI Stunden einzugießen"*. Der Schnellkurs erlaubt nach Georg-Philipp Harsdörfler, die deutsche Dicht- und Reimkunst unter Umgehung des Lateinischen in nur sechs Stunden zu erlernen. (Vgl. Wendt 2000: 16, Grünewald 2006: 21)

Tatsache, dass der Lerner ein Produkt seiner Umwelt und seiner internen Prozesse, welche wiederum das Lernen beeinflussen, ist, spielt in der behavioristischen Lerntheorie keine Rolle. Das Lernen wird als einer nur von außen gesteuerter Vorgang/Prozess angesehen (Meir 2006: Online Dokument). So gilt der Lerner als innerlich passiv und aktiv lediglich hinsichtlich seiner Reaktionen auf von Außen kommende Reize. Die individuellen Prozesse des Lerners werden nicht berücksichtigt, was dazu führt, dass der Lernende als sog. Blackbox betrachtet wird.

### **2.1.1 Rolle des Lehrers**

In der behavioristischen Lerntheorie kommt dem Lehrer im Unterricht eine zentrale Rolle zu und zwar er lässt die richtigen Reize auf den Lerner einwirken, sodass der Letztere die erwünschte Reaktion zeigt. Der Lehrer vermittelt Faktenwissen, trichtert Informationen den Lernenden ein und verlangt von ihnen, ihn zu imitieren und die richtige Antwort wiederzugeben bzw. wiederzuerkennen. Wissen wird durch das Auswendiglernen verankert und durch das Sich-Erinnern aktiviert. Das Ziel des Unterrichts ist dabei die effektive Beeinflussung des Lerners (Verhaltenskontrolle) und das Lernziel ist die richtige Antwort. (Vgl. Tönnsen 2007: 9f.)

Für das Fremdsprachenlernen entwickelte die behavioristische Theorie je nach dem Schwerpunkt der Reizauslösung zwei Methoden: die audiolinguale - in den 40er und 50er Jahren die sog. Army Methode in den USA - und die audiovisuelle Methode - bis in die frühen 70er Jahren in Frankreich. Nach diesen Methoden ist das Lernen durch Imitieren möglich. Der Lernende muss lange hinhören und so lange das Gehörte imitieren bis er die richtige Reihenfolge der Laute ausdrücken kann. (Vgl. Roche 2005: 15)

### **2.1.2 Lernprozess**

Der Lernprozess entspricht nach dem behavioristischen Modell dem Erwerb von Erstsprache bei den Kindern. Damit ist der Lernprozess mechanisch: er wird von einem auditiven oder einem visuellen Reiz ausgelöst und besteht aus der entsprechenden Reaktion auf den Reiz (vgl. Roche 2005: 15). Dieses mechanische Verfahren der behavioristischen Theorie wurde im "Skinner's Prinzip" - Prinzip der instrumentalen Konditionierung - optimiert. Es hat zur Benutzung der elektronischen Medien wie Kassetten, Tonbänder und Sprachlaboren im Fremdsprachenunterricht geführt. Dieser Ansatz ermöglichte nach der Vorstellung der Behavioristen, die Dosis und die Qualität des Reizes zu kontrollieren. (Ebd.)

Das Lernen nach behavioristischem Modell ist fremd- und von außen gesteuert und vorhersehbar. Es erfolgt nach dem einfachen „Input-Output-Prinzip“. Was zwischen diesen Schritten bei dem Lernenden passiert, findet keine Berücksichtigung. Etwas wird gelernt, wenn der richtige Reiz (Stimuli) eine richtige Antwort (Reaktion) hervorruft, daher ist das Modell auch als "S-R-Modell" bekannt geworden.

Die behavioristische Vorstellung vom Lernprozess lässt sich wie folgt schematisieren:



Abbildung 1: Lernprozess in der behavioristischen Lerntheorie

Quelle: Meir 2001: Online Dokument

Der Schwerpunkt der behavioristischen Lerntheorie ist die Beschreibung der äußeren Bedingungen des Lernens d. h. das Auslösen von Reaktionen durch Reize bzw. das Behandeln der daraus folgenden Reaktion des Lerners durch Bestrafung oder Belohnung (Verstärkung), je nachdem ob die Reaktion des Lerners negativ oder positiv war. (Ebd.)

Letztendlich ist zu erwähnen, dass das behavioristische Unterrichtsverfahren in der neuen Terminologie zusammen mit dem klassischen Unterrichtsverfahren der Grammatik-Übersetzungsmethode (GÜM), die lehrergesteuert ist, als das typische Instruktionsverfahren gekennzeichnet wird (vgl. Roche 2005: 17).

### 2.1.3 Kritik

Die Lerntheorie des Behaviorismus wurde zum Einen im Hinblick auf die Reduktion des Lernprozesses auf ein mechanisches "Reiz-Reaktions-Schema" und zum Anderen im Hinblick auf die Darstellung des Lernenden kritisiert. Während bei dem "Reiz-Reaktions-Schema" die Nichtberücksichtigung der internen kognitiven Verarbeitungsprozesse des Lerners bemängelt wurde, beanstanden die Kritiker dieser Theorie beim Lerner seine Gleichstellung mit Tieren gemäß des Konditionierungsprinzips. Dem Lernenden wurde beim Lernen eine rein passive Rolle zugewiesen, die lediglich auf die Informationswiedergabe eingeschränkt wurde. Die Fähigkeit des Lernenden, Probleme zu lösen, wurde ebenso wie seine

internen kognitiven Prozesse außer Acht gelassen. (Vgl. Tönnsen 2007: 8f., Meir 2001: Online Dokument, Wolff 2002: 66)

## **2.2 Lernen in der kognitivistischen Lerntheorie**

Aufgrund der Kritik an der behavioristischen Lerntheorie und im Gegensatz dazu, hat sich der Kognitivismus mit den internen kognitiven Prozessen des Lernens stark auseinandergesetzt. In den Ansätzen der kognitiven Theorie wird die Auffassung des Lernens mit der Gesamtheit der Prozesse verknüpft, angefangen mit dem Informationsaufnahme-, über Informationsverarbeitungs- und Speicherungsprozess bis zur Anwendung der Informationen in spezifischen Situationen.

In den kognitionspsychologischen Theorien werden die im Lernenden ablaufenden Prozesse der Informationsverarbeitung erklärt (vgl. Seel 2003: 19). Dabei werden auch die individuellen Parameter wie Intelligenz und Vorwissen im Lernprozess bzw. im Unterrichtsplanung berücksichtigt. Der Lerner ist in diesem Paradigma - im Gegensatz zum Modell der Behavioristen - ein aktives Wesen, er wählt und verarbeitet Informationen. Also er wird als informationsverarbeitendes System verstanden. Das Sprachenlernen wird hinsichtlich der Struktur und der Prozesse des Gehirns betrachtet. Der Spracherwerb wird als ein komplexer Prozess der Informationsverarbeitung angesehen. Diese Informationsprozesse sind für Spracherwerb von großer Bedeutung. (Vgl. Wolff 2002: 65ff., Roche 2005: 18)

### **2.2.1 Rolle des Lehrers**

In dem kognitivistischen Unterrichtsmodell wurde die Rolle des Lehrers im Vergleich zum Behaviorismus von Reizvermittlung zur Modellierung des Lernens bzw. Lernprozesses geändert. Die neuen Kenntnisse werden auf der Basis der Vorkenntnisse verarbeitet. Der Lehrer legt den Lernprozess, den modelhaften Lernerfolg und die dafür erforderliche Zeit fest. Der Lehrer befähigt nicht den Lernenden, authentische Situationen zu bewältigen, sondern er modelliert das Lernen und vereinfacht dem Lernenden die Lernsituationen. Diese bietet er als Problem dar und hilft dem Lernenden, die Lösungen dafür zu finden. (Vgl. Roche 2005: 18, Stangl (a): Online Dokument)

### **2.2.2 Lernprozess**

Der Lernprozess durchläuft in der kognitivistischen Lerntheorie vier Stufen: Wahrnehmen, Verstehen, Behalten und Automatisieren. Jede Stufe ist ein aktiver Prozess, bei dem die

Informationen aktiv verarbeitet, vernetzt, verglichen und gespeichert werden. Die verschiedenen Gedächtnisspeicher (Ultrakurzzeit-, Kurzzeit- und Langzeitgedächtnis), in denen das Gelernte behalten wird, „sind jedoch keine passiven Schubladen, sondern Wissensnetze mit bestimmten Arbeitsfunktionen“ (Roche 2005: 18). Diese Gedächtnisarbeitsprozesse werden in den kognitivistischen Ansätzen detailliert beschrieben.

Im Vordergrund stehen im Kognitivismus neben der Informationsverarbeitung die Strategien der Problemlösung, die zu den richtigen Antworten führen. Methoden und Problemstellung unterstützen den Lernprozess bzw. den Verarbeitungsprozess. Dabei spielen Lernangebot, Problemstellung, Methodik und Informationsaufbereitung eine wichtige Rolle, indem sie Probleme schaffen, dafür der Lernende Lösungen entwickeln soll. Der Lernende gewinnt Erkenntnisse, wenn er die entsprechende Lösung findet und auf diesem Weg wird etwas gelernt. „Generell geht es kognitivistischen Theorien um die Vermittlung von Einsichten in den Lernprozess selbst und um die Übertragbarkeit des Gelernten auf neue Wissensfelder.“ (Roche 2005: 18)

Der Lernprozess der kognitivistischen Lerntheorie kann wie folgt schematisiert werden:

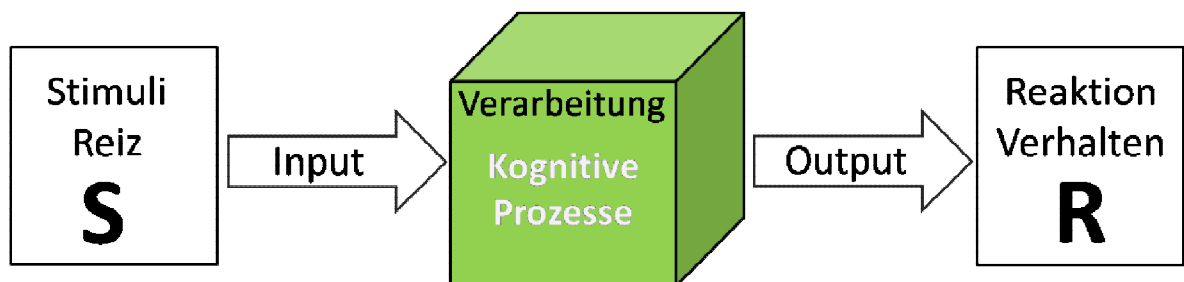


Abbildung 2: Lernprozess in der kognitivistischen Lerntheorie

Quelle: Meir 2001: Online Dokument

Die kognitivistische Lerntheorie lässt sich durch folgende Punkte kennzeichnen: Die Kognitivisten befassen sich mit den Themen der Wahrnehmung, des Problemlösens durch Einsicht, den Entscheidungs-, Informationsverarbeitungs- und Verstehensprozessen. Sie nehmen die inneren Vorgänge des Lernenden ins Zentrum des Interesses, sodass der Lernende nicht mehr als passives Wesen behandelt wird. Seine Handlungen werden nicht mehr als eine Reiz-Reaktions-Kette betrachtet, sondern durch Denkvorgänge bestimmt. Zwischen Reiz und Reaktion besteht ein Bindeglied nämlich die kognitiven Repräsentationen. Aufgrund dessen gehen die Kognitivisten davon aus, dass Informationen nicht nur schlicht aufgenommen, sondern verarbeitet und bewertet werden. Kognitives Lernen lässt sich als Lernen durch Einsicht oder Lernen durch Denken kennzeichnen und wird durch drei Merkmale näher beschrieben:

- Einsicht ist abhängig von der Anordnung der Problemsituation

- Lernerfolg stellt sich plötzlich ein (*Aha-Erlebnis*)
- Die gewonnene Lösung kann auf andere Situationen angewendet werden. (Vgl. Stangl (a): Online Dokument)

### 2.2.3 Kritik

In der kognitivistischen Theorie wird kritisiert, dass der Lernprozess schon vorher ausführlich beschreibbar und daher vorhersagbar ist. Der Lernende muss dabei von außen gesteuert werden, in dem er die vorher definierten Schritte gehen und die geplanten Ergebnisse erreichen soll. (Vgl. Roche 2005: 18, Meir 2001: Online Dokument)

Die Kognitivisten messen die Ergebnisse der Lernprozesse an einem objektivistischen Weltbild. Sie gehen davon aus, dass es nur ein einziges richtiges Lernergebnis geben kann, obwohl es verschiedene individuelle Unterschiede zwischen den Lernenden gibt, die das Lernen und den Lernprozess stark beeinflussen. (Vgl. Tönnsen 2007: 10) Die Kognitivisten berücksichtigen wenig die Schritte, die zu einer Problemlösung führen bzw. die eine Problemsituation generieren: „Kognitivistische Lerntheorien fokussieren häufig den Problemlösungsprozess, ohne dabei den notwendig vorhergehenden Prozess der Problemgenerierung genügend zu berücksichtigen“ (Mitschian 2000: 17f.). Ein anderer Kritikpunkt richtet sich allgemein an die Einschränkung des Lernens auf die kognitiven Prozesse:

*Im kognitivistischen Modell wird Lernen nur von der Kognition her gesehen werden, also von den Anforderungen der mentalen Informationsverarbeitung, nicht jedoch in Abhängigkeit vom Material und vor allem nicht von der allgemeinen Befindlichkeit des Lernenden, dessen Persönlichkeit sich keineswegs in Gedächtnisinhalten erschöpft. (Mitschian 2000: 17)*

Gemäß den Kognitivisten kann der Lernprozess fremd bzw. von außen gesteuert werden. Dies stellt eine grundsätzliche Gemeinsamkeit zwischen der kognitivistischen und der behavioristischen Lerntheorie dar (vgl. Roche 2005: 18). Der Lernende wird zu einem bestimmten Ausgangspunkt geführt und dann schrittweise zum vorher definierten Lernergebnis gebracht. Dieses Verfahren hat zur Folge, dass die Lernaktivität des Lernenden meistens in nicht authentischen Situationen geschieht, die wiederum zu virtuellen Lösungen von Problemen führen. „Dazu muss der Lerner nicht selten eine `virtuelle Rolle` spielen, welche ihn zur Lösung virtueller Probleme und Aufgaben animieren soll“ (Tönnsen 2007: 11).

## 2.3 Lernen in der konstruktivistischen Lerntheorie

### 2.3.1 Zum Begriff Konstruktion

Dem Begriff Konstruktion - im sehr allgemeinen Sinne - unterliegt prinzipiell

*die Annahme, dass menschliches Erkennen, menschliches Denken und Lernen sich durch Prozesse des Konstruierens definieren. Handlungsstrukturen, Denkstrukturen und neue Wissensstrukturen entstehen immer aus der Interaktion von bereits vorhandenen Wissensstrukturen mit neuen Wahrnehmungen: Erkennen ist Konstruktion ist Interaktion. (Wolff 2002a: 7)*

Die Wurzeln der konstruktivistischen Theorie gehen auf die alte philosophische Fragestellung zurück, ob die Welt, wie wir sie sehen, wirklich ist oder ob sich jeder sein Weltbild selbst konstruiert (vgl. Müller 2002: 43). Durch neue Forschungen in der Entwicklungspsychologie (Jean Piaget), Biologie (Maturana / Varela) und Kybernetik (Heinz von Foerster / von Glaserfeld) wird die ursprüngliche Idee des Konstruktivismus aktualisiert, weiter entwickelt bzw. neu geprägt. Weil zum Themenfeld des Konstruktivismus, als Wahrnehmungstheorie, die Erforschung der Wahrnehmungsprozesse gehört, beinhaltet er Annahmen und Theorien zu Bereichen, die den Kern des didaktischen Rahmenfelds berühren, wie Lernen und Gedächtnis. So gerät er ins Fokus der Didaktik. In der Lehr- und Lernforschungstheorie und vor allem in der Forschung der menschlichen Verstehensprozesse wurde die Frage einbezogen, in welchem Zusammenhang Konstruktivismus mit dem Schulunterricht steht bzw. welche Bedeutung Konstruktivismus für den Schulunterricht hat. (Vgl. Müller 1998: Online Dokument)

Der Konstruktivismus ist eine Erkenntnistheorie, eine psychologische und eine philosophische Theorie der Wahrnehmung, des Erkennens und des Wissens (vgl. Wolff 2002a: 72, Wendt 2000: 21f., Riemer 2002: 60 et al.) Er befasst sich mit Wahrnehmungsprozessen, die - nach den Konstruktivisten - keine Realität abbilden, sondern nur eine relative und subjektive Wirklichkeit konstruieren. Man gibt dabei den Anspruch auf Objektivität und Realität auf und ersetzt sie durch subjektive und intersubjektive Wirklichkeit. Demzufolge gibt es auch kein objektiv richtiges oder falsches Wissen, sondern interindividuelle Axiome, Vereinbarungen und Setzungen. (Vgl. Tönnsen 2007: 11, Stangl 2006: Online Dokument)

Seit kurzem findet Konstruktivismus wegen Förderung aus verschiedenen alten und neuen, wissenschaftlichen und philosophischen Forschungsrichtungen viel Aufmerksamkeit in den theoretischen und anwendungsbezogenen Wissenschaftsbereichen, unter anderem im Fachbereich Fremdsprachendidaktik (vgl. Mitschian 2000: 17). Damit werden viele Grundannahmen der Erkenntnislehren, die unter dem Terminus „Konstruktivismus“ gesammelt werden, von Forschungsergebnissen verschiedener Wissenschaftsdisziplinen bestätigt (z. B. philosophi-

sche, lernpsychologische, pädagogische, kommunikations-, medienwissenschaftliche, psychologische, neurobiologische, entwicklungspsychologische, kognitивpsychologische und psycholinguistische Forschungsergebnisse) (vgl. Wendt 2000: 15; Kara 2007: 32f.). Durch diese Bezüge zu verschiedenen Wissenschaftsbereichen und Disziplinen ist es dem Konstruktivismus gelungen, eine Sammelgrundlage für verschiedene und unterschiedliche Ideen in der Didaktik zu werden:

„Der Konstruktivismus hat die didaktische Diskussion erheblich belebt, auch oder gerade weil er ein 'Sammelbecken von recht unterschiedlichen didaktisch-methodischen Ideen und Konzepten darstellt'“ (Leupold 2000: 177).

### **2.3.2 Interdisziplinarität als neues Forschungsfundament**

Konstruktivismus ist im eigentlichen Sinne des Wortes und im Vergleich zu den Lerntheorien wie Behaviorismus und Kognitivismus noch keine einheitliche Lerntheorie, sondern ein weites Sammelterminus mit offenen Grenzen:

*Eine eigentliche konstruktivistische Lerntheorie, vergleichbar mit den Lerntheorien der Behavioristen bzw. der kognitiven Psychologen, gibt es bisher nicht. Eine Vielzahl von Forschern aus verschiedenen Fachgebieten haben sich allerdings mit konstruktivistischem Gedankengut aus einer lerntheoretischen Perspektive beschäftigt, sodass es durchaus möglich ist, einige lernpsychologische Überlegungen nachzuzeichnen, die sich aus dem Konstruktivismus ergeben. (Wolff 2002a: 86)*

Konstruktivismus versteht sich als ein weiteres theoretisches Fundament und eine neue Zusammenverbindung zwischen bereits in der Pädagogik und in der Didaktik existierenden Prinzipien, die parallel vorhanden waren und unabhängig voneinander diskutiert wurden.

*Viele der bereits diskutierten und mitunter auch im Fremdsprachendidaktik angewendeten Prinzipien bekamen durch Konstruktivismus aber ein (weiteres) theoretisches Fundament und vor allem eine Verbindung, was dazu führte, dass die nebeneinander existierenden und unabhängig voneinander diskutierten Prinzipien in einem neuen Frame in eine sinnvolle Beziehung untereinander gesetzt werden konnten. (Grünwald 2006: 44)*

Die expansive und transdisziplinäre Eigenschaft des Begriffs „Konstruktion“ bzw. „Konstruktivismus“ und deren immer noch zunehmend verbreitende Konzeption impliziert die Entstehung von interdisziplinären Bezügen und demzufolge die Anregung von interdisziplinären Forschungen. Diese Interdisziplinarität des Konstruktivismus eignet sich für die Forschungen in der Fremdsprachendidaktik bzw. Lehr- und Lernforschung, zumal deren zu er-



forschten Faktoren einen multidimensionalen Charakter haben und die Forschungsthemen über viele komplexe Konstrukte verfügen, welche in Interdependenz zueinander stehen:

*Die zunehmende Verbreitung der mit diesen Begriffen [d.h. Konstruktivismus und Konstruktion] verbundenen Konzeptionen birgt zum einen die Chance, interdisziplinäre Bezüge herzustellen und entsprechende Forschungen anzuregen, sie erfordert zum anderen, die spezifischen Anliegen der Fremdsprachendidaktik unter veränderten Vorzeichen zu reflektieren und zu artikulieren. (Wendt 2000: 15f.)*

Die Interdisziplinarität ermöglicht es, dass man den Einfluss verschiedener Faktoren zusammen erforscht, die in den bisherigen methodischen Herangehensweisen nicht auf einem selben theoretischen Fundament zusammen zu stellen sind.

### **2.3.3 Grundannahmen und Prinzipien des Konstruktivismus**

In den 90er Jahren erlebte das Fremdsprachenlernen mit der Entwicklung neuer konstruktivistischen Ansätze einen Paradigmawechsel. Viele Überlegungen zum Fremdsprachenunterricht - in erster Linie die Überlegungen zur Förderung der Lernerautonomie, Lernerorientierung und Handlungsorientierung - berufen sich auf die konstruktivistische Lerntheorie. (Vgl. Wendt 2000: 76, Wolff 2002b: 8ff., Riemer 2002: 60)

Die konstruktivistischen Ansätze gehen von der Annahme aus, dass Wissen nie als solches von einer Person zu einer anderen übermittelt werden kann. Die einzige Art und Weise, in der ein Organismus Wissen erwerben kann, besteht darin, es selbst aufzubauen oder für sich selbst zu konstruieren (vgl. Wolff 2002a: 72f.). Informationen werden demzufolge nicht einfach aufgenommen, verarbeitet und gespeichert, wie es in der kognitivistischen Theorie der Fall ist, sondern im Kopf des Lernenden als neues individuelles Wissen erzeugt. Die Information wird nicht von außen in den Kopf des Lernenden transportiert, sondern als Perturbation konzipiert, die das kognitive System in Einklang mit den schon vorhandenen kognitiven Strukturen bringen muss. Die Informationen werden nicht übertragen und „demzufolge auch nicht 'verarbeitet' werden können, sondern in ihrem Bedeutungsgehalt vom kognitiven System erzeugt werden, das nur mit seinen eigenen Zuständen interagiert“ (Wendt 2000: 26). Demnach bedeutet Lernen, kognitive Konstruktionen neu aufzubauen bzw. existierende ständig umzugestalten. Es ist ein dynamischer intra-personeller Konstruktionsprozess. (Vgl. Wolff 2002a: 86ff., Roche 2005: 20, Grünwald 2006: 42ff.)

Der Lernende baut bzw. konstruiert Wissen auf der Grundlage seiner Vorerfahrungen, Überzeugungen und seines Weltbildes selbst auf:

*Verstehen und Lernen [sind] Konstruktionsprozesse, die auf der Interaktion zwischen eingehenden Stimuli und bereits vorhandenem Wissen beruhen. [...] Jeder Lerner kann Informationen von außen nur auf der Basis seiner eigenen Erfahrungen deuten, die wiederum das Ergebnis früherer Konstruktionen sind. (Wolff 2002a: 87)*

Für das Lernen bzw. Fremdsprachenlernen impliziert Konstruktivismus Grundannahmen und Prinzipien, die Wolff (2002a: 90) in folgenden Stichpunkten zusammengefasst hat:

- 1. Lernen ist ein aktiver Prozess der Konstruktion von Wissen. Hier sind die Konstruktivisten und die kognitiven Psychologen völlig einig. Der Begriff der Konstruktion wird allerdings unterschiedlich interpretiert.*
- 2. Es kann nur etwas verstanden und gelernt werden, was sich mit vorher gemachten Erfahrungen in Verbindung bringen lässt. Statt Erfahrungen benutzen die kognitiven Psychologen hier den Begriff des Wissens.*
- 3. Unsere Erfahrungen sind subjektiv, deshalb sind auch die Ergebnisse von Lernprozessen individuell verschieden. Auch diese Erkenntnis wird von den kognitiven Psychologen mitgetragen.*
- 4. Lernprozesse als Konstruktionsprozesse können nur gelingen, wenn der Lernende bereit ist, das eigene Lernen selbstverantwortlich in die Hand zu nehmen. Dieser Gedanke spielt in der kognitiven Psychologie keine Rolle.*
- 5. Mit der Eigenverantwortlichkeit verbindet sich die Selbstorganisation. Lernprozesse können nur dann zu Lernergebnissen führen, wenn sie vom Lernenden eigenständig organisiert werden.*
- 6. Lernen ist nach Auffassung der konstruktivistischen Pädagogen nur dann effizient, wenn es unter das Prinzip der Konsensualität gestellt wird. Die Lernenden gelangen in der Kooperation zu einer Angleichung ihrer subjektiven Wissenskonstrukte.*
- 7. Lernprozesse müssen in möglichst reiche Lernumgebungen eingebunden werden. Nur dadurch wird gewährleistet, dass der individuelle Lerner seine subjektiven Erfahrungen an etwas anbinden kann.*

Des Weiteren formuliert Müller (1997: 87, zit. nach Kara 2007: 33) in den Grundannahmen der konstruktivistischen Lernkultur folgende Prinzipien für den Fremdsprachenunterricht:

- Erfolgreiches Lernen wird begünstigt durch situiertes soziales Handeln, möglichst in authentischen Kontexten.*
- Ohne Anbinden an das bereits vorhandene Wissen ist Lernen sinnlos und irrelevant.*
- Erfolgreiches Lernen wird eher durch entdeckende und problemlösende Aktivitäten ermöglicht als durch detailliert geplante Instruktion.*
- Lernumgebungen müssen komplex strukturiert, interessant und authentisch gestaltet sein und Spielraum für eigene Hypothesen und Aktivitäten der Lerner gewähren.*

- *Die Lehrenden fungieren als Berater, Impulsgeber und Unterstützer.*
- *Im Idealfall entsteht unter diesen Bedingungen sinnvoll erlebtes, vernetztes und transferfähiges Wissen.*
- *Handlungskompetenz, Kooperationsfähigkeit und die Fähigkeit zur Übernahme von Verantwortung für das eigene Wissen und Handeln gelten als weitere erwartbare Lerneffekte im Rahmen eines derartig durchgeführten Unterrichts.*

### **2.3.4 Lernprozess**

Für Wissenskonstruktion beim Lernprozess benötigt der Lernende geistige Materialien und Instrumente, d. h. ein großes Repertoire von Lernstrategien, die nach Konstruktivisten Konstruktions- und Viabilisierungsstrategien sind (vgl. Wendt 2000: 26) und die Fähigkeit diese angemessen einsetzen zu können. (Vgl. Grünewald 2006: 38f.)

Weil das Konstruieren des Wissens aufgrund des individuellen und subjektiven Vorwissens und der Vorerfahrungen des Lernenden geschieht, sind zwangsläufig auch die Ergebnisse der Lernprozesse individuell unterschiedlich. Daraus ergibt sich, dass man die Ergebnisse der Lernprozesse nicht vorausplanen kann und dass der Unterricht unberechenbar ist. Die Ergebnisse der Lernprozesse werden erst dann erkannt, wenn die Lernenden ihre subjektiven Wirklichkeiten konstruiert haben. (Vgl. Wolff 2002a: 88)

#### **2.3.4.1 Authentizität des Lernens**

Der Konstruktivismus betont somit die Authentizität - die Echtheit - des Lernens und der Evaluation der Ergebnisse von Lernprozessen. Der Lernende muss im Unterricht befähigt werden, der Urheber seines Lernens zu sein und seine eigenen nicht vorhersagbaren Ergebnisse von Lernprozessen selbst zu evaluieren:

*Authentizität bedeutet auch eine Erfahrung, dass Jemand etwas Konkretes angefangen, unternommen oder getan hat. Für die Fremdsprachenerziehung bedeutet das, dass der Schüler Urheber und Täter, Subjekt seines Lernens ist. (Kaikkonen 2002: 6f., zit. nach Kara 2007: 30)*

Mit dem Schaffen der authentischen Lernumgebungen und der situierten Anwendungskontexte im Fremdsprachenunterricht, erreicht man das Ziel, dass der Lernende nicht nur als Informationsrezipient und / oder Verarbeiter von Informationen angesehen, sondern auch als Gesamtperson behandelt wird, die über eine Kognition wie auch über Emotionen, Affekte, eigene persönlichkeits- und charakterbezogene Eigenschaften verfügt (*siehe Abschnitt 3.3*). Dem Lernenden wird somit die Gelegenheit geboten, sich mit seinem Ganzen auf Themen einzulassen, möglichst genau wie er in authentischen Begegnungen mit seinen Emotionen,

Affekten, Kognition agiert und interagiert. Es soll eine Lernumgebung geschaffen werden, in welcher der Lernende sein Wissen bzw. seine Wirklichkeit konstruieren kann. Im Fremdsprachenunterricht kann, nach konstruktivistischer Theorie, die Authentizität des Lernens bzw. der Lernprozesse durch multimediale Mittel gefördert und unterstützt werden, wie etwa der internet- und computergestützter Fremdsprachenunterricht (Meir 2001: Online Dokument). Authentisches Lernen bzw. authentische Lernumgebung führen zum Abbauen der Grenze zwischen Lernen und Leben und setzen das Schulwissen in ein Handlungswissen um. (Vgl. Rusch 2000: 81f., Kara 2007: 31f.). Damit wird die Grenze zwischen dem theoretischen Wissen und seinen Wirklichkeitsbezügen aufgehoben. Die Lernenden erkennen die Wirklichkeitsbezüge des Gelernten und es fehlt Ihnen leicht, das schulische Wissen in außerschulischen bzw. außerunterrichtlichen Kontexten anzuwenden.

Im Unterricht kann man die Authentizität mit folgenden Punkten verbinden:

- **Authentizität der Materialien:** dies betrifft Texte, Videos, Inhalte,... usw., die sprachlich nicht fremdmanipuliert sind, sondern von Muttersprachlern mit einer informativen Zielsetzung verfasst wurden. Der Schüler kann somit die Information in ihren echten fremdsprachlichen Kontexten erkennen und daraus entnehmen.
- **Authentizität der Interaktion:** bezieht sich auf den Umgang mit den Materialien (Themen und Inhalten) im Unterricht z. B. die eigenständige Suche nach Beispielen für Strukturen, nach Kontexten für Wortschatz, etc.
- **Authentizität der Arbeitsformen (Arbeitsprojekte):** Die Lernaktivitäten werden nicht durch „so machen als ob...“, sondern in echten Erlebnissen und Erfahrungen involviert. Authentizität hebt somit die Grenzen zwischen Schule und Leben, Schulwissen und Realität auf. (z. B. Besuch einer anderen Klasse). (Vgl. Rüschoff et. al.1999: 60f.)

#### 2.3.4.2 Erläuterung des Begriffs Viabilität

Mit dem Begriff „Viabilität“ wird nach von Glaserfeld (1985) die Brauchbarkeit und die Funktionstüchtigkeit eines Wissenskonstruktes bezeichnet. Der Lernende überprüft seine Wissenskonstruktion, indem er sie mit den bereits vorhandenen Wirklichkeitskonstruktionen in Übereinstimmung bringt. Das Gehirn verleiht ihnen Bedeutung. Die Wirklichkeitskonstruktionen sind dann viabel, wenn sie ihre Brauchbarkeit bzw. Gangbarkeit bestätigen und sich als gültig erweisen. Wenn sich hingegen die Wirklichkeitskonstruktion nach der Funktionsprüfung als nicht funktionstüchtig erweist, d. h. als nicht viabel, muss eine Rekonstruktion stattfinden, wobei eine Umstrukturierung des kognitiven Systems geschieht und neue Wirk-

lichkeitskonstruktionen entstehen. Das kognitive System ist demnach ein semantisch geschlossenes und selbstreferenzielles System. (Vgl. Grünewald 2006: 29ff.) Anlässe zur Viabilisierung der Wirklichkeitskonstruktionen bieten sich sowohl in der authentischen als auch medialisierten Kommunikation sowie durch Interaktion (vgl. Wendt 2000: 26, Wolff 2002a: 81f., Grünewald 2006: 30f.).

Nach Zimmermann (2004: 10, zit. nach Grünewald 2006: 30) gibt es zwei grundsätzliche Viabilisierungsbereiche: den individuellen direkten Viabilisierungsbereich, welcher in der Beziehung zwischen Individuum und Realität besteht und den sprachlichen, der sich auf die Interaktion mit anderen Menschen bezieht, die wiederum über bereits viabilisierte Wirklichkeitskonstruktionen verfügen. Nach dieser Erklärung von Zimmermann kann festgehalten werden, dass die Kommunikation in den Konstruktions- und Viabilisierungsprozessen eine eminent wichtige Rolle spielt. Die Viabilisierung kommt überhaupt nicht in Frage, wenn es keine Kommunikation gibt. Diese ist nämlich für die Viabilisierung der individuellen Wirklichkeitskonstruktionen, der eigenen Bedeutungen und des zu ihrer Äußerung notwendigen Sprachsystems unerlässlich (vgl. Wendt 2000: 26). Auch die interindividuelle Wirklichkeitskonstruktion ist ohne Kommunikation undenkbar. Viabilisierung im schulischen Fremdsprachenunterricht kann durch den Lehrer ermöglicht werden, indem er die Rolle eines zentralen Viabilisierungspartners spielt (vgl. Grünewald 2006: 30).

#### **2.3.4.3 Erläuterung des Begriffs Konsensualität**

Ein anderer zentraler Begriff im Konstruktivismus ist die „Konsensualität“. Im Fremdsprachenunterricht ist „Konsensualität“ von großer Bedeutung. Sie beinhaltet die Wichtigkeit des sozialen Kontextes und der wechselseitigen Interaktion zwischen den Schülern untereinander einerseits sowie zwischen den Schülern und dem Lehrenden andererseits. Im Konstruktivismus ist Konsensualität als ein ausschlaggebender Aspekt bei allen Lernvorgängen zu betrachten. Durch Zusammenarbeit gelangen die Lernenden zu einer Angleichung ihrer subjektiven Wissenskonstrukte. Die gemeinsame Arbeit an den Lerninhalten erleichtert dem einzelnen Lernenden den Lernprozess. Diese Sozialformen des Lernens können im Fremdsprachenunterricht durch kooperatives oder kollaboratives Lernen, also Team-, Gruppen-, Partner- und langfristige Projektarbeiten, gefördert werden. (Vgl. Wolff 2002a: 89, Kara 2007: 33).

Durch „Konsensualität“ fördert Konstruktivismus für Sprachproduktionsprozesse statt lehrerzentrierter lernerzentrierte und neben produktorientierten prozessorientierte Methoden. (Vgl. Wolff 2002a: 382f.). Diese Methoden können im Fremdsprachenunterricht optimal durch konsensualitäts-basierte Sozialformen wie bspw. Gruppenarbeit, Unterrichtsprojekt in

die Praxis umgesetzt werden. Weiterhin lassen sich somit die Unterrichtsprinzipien durch kreative Arbeitsformen und möglichst authentische Lernumgebungen kennzeichnen (vgl. Grünewald 2006: 43).

### **2.3.5 Rolle des Lehrers**

Wie in den obigen Abschnitten erklärt wurde, kann das Wissen nach dem konstruktivistischen Ansatz nicht übertragen werden und der Lerner ist weder ein „reaktives Wesen“ noch ein passiver Empfänger vom Wissen, sondern ein Konstrukteur seines Wissens. Das Lernen ist ein hochgradig subjektiver, selbstbestimmter und aktiver Prozess der Konstruktion von Wissen. Wenn im konstruktivistischen Fremdsprachenunterricht dem Lerner die zentralen Rollen und Aufgaben im Unterricht zukommen und es um die Förderung von Konzepten wie „Lernerautonomie“, „Lernerorientierung“ und „Handlungsorientierung“ geht, stellt sich die Frage, welche Rolle bzw. welche Aufgaben sind der Lehrperson zuzuschreiben?

Im Gegensatz zu instruktivistisch-basiertem Unterricht, wobei der Lehrer die dominante Wissensautorität bzw. der alles Weißer und der Lernende der passive Empfänger ist, steht, nach der Ansicht der Konstruktivisten, der Lernende mit seinen subjektiven Erlebnissen und individuellen Faktoren im Vordergrund. Das Lernen ist nicht mehr eine Reaktion auf das Lehren. Konstruktivismus gibt dem Lernenden eine zentrale Rolle und damit verändert er die traditionelle Rollenverteilung und Aufgaben im Fremdsprachenunterricht. Der Lerner steuert seinen Lernprozess selbst, indem er sein Lernen selbst organisiert und dem gegenüber eigenverantwortlich ist (*siehe Abschnitt 3.3.1*). Im konstruktivistisch-basierten Fremdsprachenunterricht wird der Lehrer als „Lernberater“, „Lernförderer“, „Organisator von Lernprozessen“ bezeichnet (vgl. Caspari 2000: 188).

Für von Glaserfeld besteht die Aufgabe der Lehrperson darin, die Konstruktionsprozesse ihrer Schüler zu orientieren und demzufolge die Funktion des Aushandelns von Bedeutung und Wissen zu ermöglichen (vgl. von Glaserfeld 1997: 306, zit. nach Leupold 2000: 178). Von diesen Aussagen von von Glaserfeld leitet Leupold (ebd.) weitere Lehrerfunktionen ab und zwar: der Lehrer vergegenwärtigt sich das Denken des Lernalters, er aktiviert das Vorwissen des Lernalters und bezieht dieses in den Unterricht mit ein, er berücksichtigt und analysiert die aktuellen Bedürfnisse des Lernalters und seine Erfahrungswelt. Leupold (ebd. 179) fasst diese Aufgaben wie folgt zusammen:

*Der Lehrerin/dem Lehrer kommen die Aufgaben zu,*

- 1. sich um Einblick in das Vorwissen der Schülerinnen und Schüler zu bemühen,*

2. Lernarrangements für die Konstruktionsprozesse der Schülerinnen und Schüler zu schaffen,
3. Schülerinnen und Schüler in ihrem Lernen zu orientieren sowie
4. Zurückhaltung bei der Wissensübertragung zu üben.

Wie bereits erläutert wurde, gibt es nach Konstruktivisten kein objektiv richtiges oder falsches Wissen. Im schulischen Unterricht ist diese Aussage jedoch nicht plausibel, insbesondere wenn es um kaum kontroverse Thesen, Sachverhalte u. ä. geht. Hier stellt sich die Frage, wann und wie kann der Lehrer eine Antwort eines Lernenden für falsch oder richtig beurteilen? Was ist falsch, wenn alles richtig sei?

Diese Frage kann zweierlei beantwortet werden. Erstens ist es im konstruktivistischen Unterrichtskontext nicht wichtig, dass der Lernende richtig oder falsch antwortet. Es ist wichtig, dass der Lernende mit einer Situation umgeht und aus ihr Lösungen entwickelt (Vgl. Meir 2001: Online Dokument) bzw. seine Hypothesen über die Sprache testet. Der Lernende wird nicht vom Lehrer gefragt, sondern er soll eher selbst die Frage finden, indem er seinen "Ist-Zustand" als Problem wahrnimmt und dann die Antwort bzw. die Lösung entdeckt. Eine große sprachliche Leistung wird nicht dann erreicht, wenn der Lernende keine Fehler begeht, sondern dann, wenn er das der Situation angemessene sprachliche Verhalten zeigt. (Vgl. Bleyhl 2000: 115) Zweitens auch wenn es um unbestrittene Sachverhalte bzw. Axiome und Vereinbarungen geht, könnte es sein, dass der Lernende seine Konstruktion anders entwickelt als das, was der Lehrer erwartet. Nehmen wir das Beispiel aus einem hochgradig genauen Wissen:

Kaum jemand kann bestreiten, dass die Summe von eins und eins gleich zwei ist. Es kann jedoch Lernende geben, die diese Aufgabe aus einem anderen Blickwinkel betrachten und behaupten, dass eins und eins gleich elf ist. Diese Antwort ist auch richtig, wenn die Aufgabe auf der Ebene des Schriftbildes (Orthographie) und nicht der mathematischen Addition gelöst wird (vgl. Rampillon 2000: 122). Oder dass eins und eins gleich zweimal eins ist, wenn der Lernende das "Eins" als Einheit für Note begreift. Wenn also das Wissen und der Verstehensprozess dieses Lernenden betrachtet werden, kommt man zu dem Ergebnis, dass seine Antwort intrapersonal gesehen richtig ist. Es ist daher immer wichtig, dass der Lehrer nach der Begründung bzw. dem Blickwinkel des Lernenden fragt, wenn dieser eine abweichende Antwort gibt.

Die Rolle des Lehrers in der konstruktivistischen Lerntheorie besteht allgemein darin, eine kommunikationsorientierte Umgebung zu schaffen, in der die subjektiven Erfahrungsbereiche des Lernenden angesprochen und die von ihm selbst konstruierten relativen Wirklichkeiten durch pragmatische, interaktive und kreative Problemlösung mit der Realität verbun-

den werden. Einfacher gesagt, er spielt die Rolle eines Lernbegleiters (Coachs), der eine Atmosphäre schafft, in der das Lernen in einem möglichst authentischen Kontext ermöglicht wird. (Vgl. Meir 2001: Online Dokument)

### 2.3.6 Kritik

Wenn über Kritik des Konstruktivismus gesprochen werden soll, dann muss man zwischen dem radikalen und gemäßigten Konstruktivismus unterscheiden. Kritik an dem konstruktivistischen Ansatz richtet sich lediglich an den radikalen Konstruktivismus, der mit dem Namen von Ernst von Glaserfeld<sup>7</sup> verbunden ist. Beanstandet wurde der radikale Konstruktivismus wegen der informationellen Geschlossenheit, Selbstreferenzialität des Lernenden-Systems und der Abwertung der Rolle des Lehrers. Bekannte Kritiker des radikalen Konstruktivismus sind u. a. Rheinfried, Bredella und Nüse. Sie setzen sich ausdrücklich gegen die Annahme des radikalen Konstruktivisten ein, dass das Gehirn nur bedeutungsneutrale Reize empfängt, die nichts über die Außenwelt erkennen lassen. Nach Bredella sollen die informationelle Geschlossenheit und die Selbstreferenzialität des Gehirns zur Verabsolutierung des Subjekts führen und dazu, dass menschliches Handeln nicht mehr intentional beschrieben werden kann. (Vgl. Vollmer 2001: 48ff.)

Der gemäßigte Konstruktivismus gilt als neues Paradigma in der Fremdsprachendidaktik. In Deutschland lässt sich dieses Paradigmawechsel mit Wolff Dieter (1994) und Michael Wendt (1996) verbinden. Die Verbreitung und Akzeptanz des gemäßigten Konstruktivismus liegt daran, dass er sich als eine Weiterentwicklung des klassischen Informationsverarbeitungsansatzes darstellt. Gemäßigter Konstruktivismus knüpft an die sich zunehmend durchsetzende neue Konzeption von Lernumwelten, die konstruktives Handeln fördern und sich mit den bereits bestehenden didaktischen Konzeptionen wie Handlungs- und Lernerorientierung, Lernerautonomie, Lernen lernen sowie computergestütztes Sprachenlernen verbinden. (Vgl. Vollmer 2001: 52f.) Konstruktivismus befürwortet Unterrichtsformen, die die Autonomie des Lernalters, die Übernahme der Verantwortung für das eigene Lernen und die Entstehung einer Konstruktionsbewusstheit unterstützen und fördern (vgl. Vollmer 2001: 52f.).

---

<sup>7</sup> Ernst von Glaserfeld ist ein Psychologe und Mathematiker aus Österreich. Er gehört zu den Begründern des Konstruktivismus im deutschsprachigen Raum. Mitbegründer des Konstruktivismus, als inter- und transdisziplinäres Paradigma, gehören zu unterschiedlichen Wissensdisziplinen (z. B. Humberto Maturana, Francisco Varela (Neurobiologen, Kognitionsbiologen), Heinz von Foerster (Biophysiker, Kybernetiker), Paul Watzlawick (Philologe, Philosoph und Psychologe), usw.). (Vgl. Klaffen 2005: 15)



## **2.4 Lerntheorien im Vergleich**

In der folgenden Tabelle werden die Unterschiede zwischen den Lernparadigmen und Lernprozessen in den drei einflussreichen Lerntheorien zusammengefasst:

	Behaviorismus	Kognitivismus	Konstruktivismus
<b>Schematisches Hirnmodell</b>			
<b>Hirn ist ein</b>	Passiver Behälter	Info-Verarbeitungsgerät	Selbstreferentielles, informationell geschlossenes System
<b>Wie wird Wissen strukturiert?</b>	Statisch, objektiv (deklarativ), Faktenwissen ( <i>"know that"</i> - <i>Wissen, dass etwas der Fall ist</i> )	Dynamisch, bedingt objektiv (prozedural), Verfahrens- und Bedingungswissen ( <i>"know how"</i> - <i>Wissen wie und wann etwas der Fall ist</i> )	Praktisch (authentisch) intersubjektiv, Fertigkeiten, Können, soziale Praktiken (Konsensualität)
<b>Wissen wird</b>	Eingetrichtert, abgelagert, passiv rezipiert	Verarbeitet, konsumiert	Konstruiert, individuell aufgebaut
<b>Paradigma</b>	Stimulus-Response	Problemlösung	Konstruktion
<b>Lehrerrolle</b>	Lehren, erklären, vermitteln	Beobachten, helfen, vorzeigen, beraten, Dialogpartner	Lernanlässe bereitstellen, kooperieren, gemeinsam umsetzen, Interaktionspartner
<b>Lehrstrategien</b>	Vermitteln, einüben	Unterstützen ( <i>"scaffolding"</i> ), ausüben, anwenden, umsetzen	Legitimierte periphere Partizipation, schrittweise Verantwortung übergeben
<b>Implizites Lehrziel</b>	Erinnern, merken, wiedererkennen	Probleme lösen, Wissen nutzen	Situationen bewältigen, reflektierend handeln
<b>Überprüfung des Lehrereffolgs</b>	Reproduktion korrekter Antworten, Wahrheit (richtig/falsch)	Auswahl und Anwendung adäquater Methoden, innere Konsistenz	Bewältigung komplexer Situationen, Viabilität
<b>Lernen wird</b>	Fremd gesteuert; von außen gesteuert	Von außen modelliert	Intern modelliert, intra-subjektiv modelliert
<b>Lehrende ist</b>	Autoritär, alles Weißer	Tutor, Instruktor	Coach, Trainer
<b>Lernende ist</b>	Passiv, passiver Rezipient	Bedingt aktiv, aktiver Rezipient	Aktiv, aktiver Konstrukteur
<b>Unterricht ist</b>	Lehrerzentriert	Lehrer-, Lernstoffzentriert	Lernerzentriert
<b>Kommunikation</b>	In einer Richtung ( <i>Lehrer-Lerner</i> )	In Wechselrichtungen ( <i>Lehrer-Lerner; Lerner-Lehrer</i> )	In allen Richtungen (Lerner-Lernsituation; Lernern- Lerner; (Lerner- Lehrer)
<b>Bevorzugte Sozialform</b>	Frontalunterricht	Frontalunterricht, Partnerarbeit	Team-, Gruppenarbeit, langfristige Projektarbeit
<b>Kontrolle und Bewertung der Lernergebnisse</b>	Vom Lehrer gesteuert, vorausgeplant, produktorientiert	Vom Lehrer vorausgeplant, produktorientiert	Selbstgesteuert, produkt- und prozessorientiert

Tabelle 1: Unterschiede zwischen den drei einflussreichen Lerntheorien

Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an: Stangl (b): Online Dokument

## 3 Fremdsprachenlernen: neue Wege

### 3.1 Fremdsprachenlernen oder Fremdsprachenerwerben

Lernen, Erwerben und Aneignen sind von der sprachlichen Bedeutung her nah zueinander stehende Begriffe. Sie werden im Allgemeinen gleichermaßen als Oberbegriffe für den Umgang mit Fremdsprache verwendet. Es ist sehr wichtig, dass im Kontext des gesteuerten bzw. unterrichtlichen Fremdsprachenlernens<sup>8</sup> zwischen den Begriffen "Lernen" und "Erwerben" unterschieden wird. In anderen Kontexten, wo die Fremdsprache - hinsichtlich der kognitiven, affektiven bzw. motivationalen und interaktionellen Faktoren - anders als im unterrichtlichen Kontext angeeignet wird, werden Erwerben und Lernen miteinander vermischt. In Kontexten, wo der Schüler die Möglichkeit hat, die Fremdsprache außerhalb des Unterrichts zu verwenden, verschmelzen beide Begriffe ineinander, zumal der Schüler die Fremdsprache neben der Aneignung im Unterricht auch draußen in alltäglichen Kontexten erwerben kann. Als Beispiel können hier Schüler herangeführt werden, die Französisch oder Englisch als Fremdsprache an den algerischen Schulen lernen. Sie haben die Möglichkeit diese Fremdsprachen authentisch in den Zeitungen, im Kino oder im Internet zu erwerben. Der Erwerb entspricht in diesem Fall sogar der Zuneigung des Lernenden, wenn er z. B. zu Pop-, Rockmusik oder dem Hollywood-Kino neigt, kann er Musikvideoclips, Lieder und Filme von der Zielsprachengruppe unmittelbar hören. Wenn die Aneignung der Fremdsprache in den "natürlichen" Kontexten verläuft und der Lernende unter den alltäglichen und spontanen Bedingungen mit der Zielsprache in Kontakt tritt, spricht man dann vom "Erwerben". Wenn die Fremdsprache hingegen in gesteuerten, vorgeplanten Unterrichtskontexten, intentional und zielgerichtet angeeignet wird, ist dann die Rede vom "Lernen". (Vgl. Riemer 2002: 65f., Grünwald 2006: 39; Henrici 2001: 7f.)

In der folgenden Tabelle werden die Unterschiede zwischen Lernen und Erwerben dargestellt:

---

<sup>8</sup> Ein gesteuerter (vs. ungesteuerter) Fremdsprachenunterricht vollzieht sich im institutionellen Kontext wie der schulische Kontext. (Vgl. Neuner 2001: 33)

Lernen	Erwerben
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gesteuert und zielgerichtet</li> <li>• Im unterrichtlichen Kontext angeeignet</li> <li>• Nicht in alltäglichen und spontanen Kontexten eingebettet bzw. rezipiert</li> <li>• Braucht eine fokussierte Aufmerksamkeit, d. h. die Motivation für die Lernaufgabe</li> <li>• Hochgradig bewusst</li> <li>• Eingeschränkte und nicht authentische Sprachverwendungskontexte bzw. Produktionsmöglichkeiten</li> <li>• Strukturiert durch Lehrwerk und Lehrperson</li> <li>• Zeitlich in Wochenstunden begrenzt</li> <li>• Themenbegrenzt und Fachspezifisch</li> <li>• Die Sprachaneignung geht einseitig vor und sichert keine Verknüpfung zwischen Kognition, Affektionen, Emotionen und Sprachproduktion, -rezeption.</li> <li>• Aneignungsvorgang ist explizit (Explizitheit des Wissens - wie bspw. Grammatikregeln und -strukturen)</li> <li>• Nicht umfassend (nicht alles kann lehr- und lernbar sein z. B. man kann nicht vermitteln oder erklären, wie etwas süß oder bitter ist; dieses wird erst erlebt, wenn man etwas Süßes / Bitteres probiert) d.h. eigene Erfahrungen selbstgewollt machen.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ungesteuert und "natürlich"</li> <li>• In außerunterrichtlichem Kontext angeeignet</li> <li>• In alltäglichen Bedingungen und in spontanen Kontexten eingebettet</li> <li>• Unbewusst</li> <li>• Beliebige und spontane Sprachverwendungskontexte</li> <li>• Nicht strukturiert</li> <li>• Zeitlich unbegrenzt</li> <li>• Themenwahl ist beliebig, Fachübergreifend und folgt je nach Interessen und Motiven</li> <li>• Die Sprachaneignung geht ganzheitlich vor und sichert eine Verknüpfung zwischen Kognition, Affektion, Emotion und Sprachrezeption, Sprachproduktion (freiwillige Interaktion, intrinsische Motivation)</li> <li>• Aneignungsvorgang ist implizit (Implizitheit des Wissens)</li> <li>• Umfassend von der Seite der erwerbenden Person (er interagiert und handelt mit seinem Ganzen) und von der Seite der erworbenen Zielsprache (man erlebt die Sprache in deren natürlichen Kontexten)</li> </ul>

Tabelle 2: Unterschiede zwischen Lernen und Erwerben

Quelle: Eigene Tabelle

Grünewald (2006: 39) ist der Meinung, dass trotz aller möglichen Unterschiede zwischen den Begriffen Lernen und Erwerben, der Aneignungsmodus "Erwerben" als übergeordnet betrachtet wird. Beim Lernen gibt es mehr oder weniger einen Teil von Merkmalen des Erwerbens, denn "Lernen geschieht nie ohne Erwerb" (ebd.). Dass der Aneignungsmodus "Lernen" einen Teil von dem des "Erwerbens" beinhaltet und dass die Schüler beim Fremdsprachenlernen im Unterricht die Fremdsprache erwerben, setzt voraus, dass der Unterricht Merkmale von Erwerbsbedingungen bzw. Erwerbskontexten berücksichtigt wie Authentizität der Lernumgebung, Ganzheitlichkeit des Schülers (*siehe Abschnitt 3.3.2*), Selbststeuerung des Lernprozesses, Wichtigkeit und Wert des Lernstoffs und dessen Entsprechung und Einklang mit den Bedürfnissen und Interessen des Schülers, und demzufolge die Motivationsintensität für die Lernaufgaben und Einsatzbereitschaft des Schülers. Dies ist das zentrale Interesse und das Hauptanliegen des Ansatzes von Konstruktivisten (*siehe Abschnitt 2.3*).

Die Rede über die Dichotomie "Lernen versus Erwerben" führt zur Auseinandersetzung mit der Unterscheidung zwischen Zweitsprachen- und Fremdsprachenerwerb. Zuerst wird darauf hingewiesen, dass mit dem Begriff Erstsprachenerwerb die Muttersprache, welche man von der frühen Kindheit zu erwerben beginnt, gemeint ist. Beim Erwerben der Erstsprache (L1) werden Lernfähigkeiten und -fertigkeiten entwickelt. Der Zweitsprachenerwerb betrifft den Erwerb oder auch das Lernen einer Sprache in der Zielsprachenkultur (z. B. ein nicht Deutscher erwirbt Deutsch in Deutschland - DaZ: Deutsch als Zweitsprache - etwa Kinder von türkischen Migranten), wenn aber das Lernen bzw. der Erwerb in der Ausgangskultur stattfindet, dann ist die Rede vom Fremdsprachenerwerb (z. B. Deutsch als Fremdsprache: DaF). Egal wie viele Fremdsprachen in der Schule der Ausgangskultur gelernt werden, sie gelten alle als Fremdsprachen (Fremdsprache 1, Fremdsprache 2, Fremdsprache 3, (...), Fremdsprache n). Die Fremdsprachen, die in der zeitlichen Abfolge nach einer ersten Fremdsprache (L2) erlernt werden, werden als Tertiärsprachen bezeichnet (Hufeisen/ Neuner 2003: 5). Der Begriff Zweitsprachenerwerb oder -lernen hat im wesentlichen nicht mit der Anzahl der erlernten Sprachen zu tun, sondern eher mit der kulturellen Umgebung, wo das Erwerben bzw. Erlernen der Sprache stattfindet.<sup>9</sup> (Vgl. Henrici & Vollmer 2001: 8ff., Riemer 2002: 61ff.) Sowohl die Erstsprache als auch die Zweitsprache sowie die vorher gelernten Sprachen spielen eine wichtige Rolle in dem Fremdsprachenlernen. Sie üben einen großen Einfluss auf den Lernprozess der Fremdsprache:

---

<sup>9</sup> **Erstsprachenerwerb** = Erwerb von Muttersprache; **Zweitsprachenerwerb** = Erwerb oder Erlernen einer zweiten Sprache in deren kulturellen Umgebung; **Fremdsprachenlernen** = Erlernen einer irgendeinen Sprache in der Ausgangskultur.

*Die Lerner einer Fremdsprache greifen auf Fähigkeiten und Fertigkeiten zurück, die sie sich während des Erstspracherwerbs entwickelt haben. Offenbar orientiert sich der Lerner einer Fremdsprache an Strukturen und Elementen seiner Erstsprache. (Schönpflug 1977, zit. nach Grünwald 2006: 39)*

### **3.2 Lernaltersprache ist lernerautonom**

Beim Zweitspracherwerb und / oder beim Lernen einer Fremdsprache entwickelt der Lerner ein spezifisches Sprachsystem, welches von verschiedenen Sprachelementen und Merkmalen herausgebildet wird. Dieses System heißt Lernaltersprache (auch Interimssprache). Die Lernaltersprache kennzeichnet sich durch Lückenhaftigkeit und Instabilität. Als Brückensprache zwischen der Ausgangssprache, den davor gelernten Sprachen und der Zielsprache ist Lernaltersprache ständig veränderbar. In der Phase des Erlernens einer Fremdsprache entwickelt der Lerner Lernstrategien, die in Form von Transfer und Umstrukturierung der vorhandenen Prozesse der vorher gelernten Sprachen auftreten. Nicht nur der Erstspracherwerb (Muttersprache) hat einen Einfluss auf das Fremdsprachenlernen, sondern auch die gesamten vorher gelernten Sprachen bzw. Fremdsprachen. (Vgl. Meixner 2000: 86ff., Riemer 2002: 63f.)

*Lernaltersprachen sind also nicht nur zweiwertige Systeme zwischen Ausgangs- und Zielsprache, sondern umfassen Elemente aus allen weiteren mehr oder minder beherrschten Sprachen. Fremdsprachen können dabei als "Brückensprachen" zu anderen Fremdsprachen fungieren. (Riemer 2002: 64)*

Die Anzahl der vorher gelernten Fremdsprachen, ob sie nah oder weit von der Zielsprache sind (z. B. hinsichtlich der kulturellen und linguistischen Bezüge) sowie die Qualität des Erlernens und der Beherrschungsgrad dieser Sprachen (z. B. ob sie gut oder schlecht gelernt wurden, mit Erfolgs- oder Misserfolgserlebnissen) - all dies spielt eine wichtige Rolle beim Lernen der zu erlernenden Fremdsprache: "Der Drittspracherwerb sowie der Erwerb<sup>10</sup> einer dritten Fremdsprache (Tertiärsprache) [müssen] eigens modelliert und gestaltet werden, je nachdem welche Sprachen davor gelernt und wie sie gelernt wurden." (Henrici & Vollmer 2001a : 9)<sup>11</sup>

Dies betrifft genau den Fall der algerischen Schüler und Studenten, die sich schon im zweiten Jahr der Sekundarstufe<sup>12</sup> mit der Tertiärsprache auseinandersetzen müssen. Sie lernen neben dem Französischen und Englischen Deutsch als Fremdsprache.

---

<sup>10</sup> Henrici / Vollmer weisen in ihrem Beitrag darauf hin, dass sie sich mit der Unterscheidung zwischen den Begriffen "Erwerben" und "Lernen" nicht auseinandersetzen, daher gehen sie damit nicht als Dichotomien, sondern als Synonyme um.

<sup>11</sup> Dieses Zitat wurde im Originaltext als Fußnote formuliert.

<sup>12</sup> Gymnasium 2. Stufe: dabei handelt es sich um Schüler im Alter zwischen 16 und 18 Jahren.

Im Fall des Fremdsprachenlernens bzw. der Tertiärsprache kennzeichnet sich das Fremdsprachenlernen bis zu einem gewissen Grad des Erwerbens bzw. bis zu einer gewissen Niveaustufe durch Sprachtransfer. Die Wörter der Zielsprache werden nicht direkt mit den Konzepten verbunden, die eigenständig und spezifisch für die Zielsprache entwickelt werden, sondern der Lerner findet für sie eine Bedeutung in den Konzepten der Erstsprache: "Die Verwendung der Zielsprache wird in dieser Phase des Sprachenlernens größtenteils auf Übersetzung basiert" (Grünewald 2001: 39). In Folge dessen sind die Interimssprachen lückenhaft und durch Interferenzfehler bzw. negativen Transfer gekennzeichnet. Lernersprache ist also eine Mischung aus den Regeln der Ausgangssprache, der sonstigen Fremdsprachen und der Zielsprache. Sie besteht aus Elementen (wie bspw. Konzepten, Strukturen), die entweder zur Ausgangssprache, vorher gelernten Sprachen, zur Zielsprache oder zu keiner davon gehören, sondern zu dem Lernenden selbst (wie Lernstrategien, die der Lernende entwickelt, um Fremdspracheninput zu analysieren und zu verstehen). Demnach sind Lernersprachen hochgradig individuell und lassen sich vom Faktoren des Lernenden stark beeinflussen. (Vgl. Vollmer 2001: 27)

Im Unterricht sind Lernersprachen<sup>13</sup> variabel, d. h. sie unterscheiden sich von einem Lernenden zu einem anderen. Sie lassen sich durch verschiedene Faktoren beeinflussen wie:

- Kompetenzgrad der Muttersprache bzw. der vorher gelernten Sprachen auf der sprachlichen Ebene
- Selbsteinschätzung, Extro- Introvertiertheit und Selbstkonzept auf der Ebene der Persönlichkeit des Lernenden
- Motivation und Einstellung, Sprachbegabung, Ängstlichkeit, Lernstrategien, Lernstil auf der affektiven und kognitiven Ebene
- soziologische Präferenzen des Lernenden im Unterricht wie Lernen in der Gruppe, Lernen mit dem Lehrer, Alleinarbeit usw. (Vgl. Meixner 2001: 89)

Obwohl der Lernende im Unterricht das System, die Strukturen und Bedeutungen der Zielsprache lernt, entwickelt er sein eigenes Sprachsystem, das mehr oder minder abweichend von dem der Zielsprache, die er im Unterricht gelernt hat. Dies bedeutet, dass das Lernen nicht fremd gesteuert werden kann, sondern jeder Lernende steuert und konstruiert sein Lernprozess selbst und autonom je nach seinen Lernpräferenzen, Lernstilen, Vorwissen, Interessen, Motiven usw.

Direkte Fehlerkorrektur in der Phase der Lernersprache wirkt sich kontraproduktiv auf den Lernprozess aus. Davon entsteht selten etwas Positives, weil der Lernende sowieso viele

---

<sup>13</sup> Ausführliche Informationen dazu siehe Meixner (2001).

Fehler (z. B. Interferenzfehler, Übergeneralisierungen) begeht, solange er noch keine für die Zielsprache geeigneten Konzepte entwickelt hat. Davon könnten beim Lernenden hingegen wegen immer wieder auftretender Korrekturen bzw. Kritik nur Minderwertigkeitskomplexe, Demotivation, Verhinderung der Risikobereitschaft und Misserfolgserlebnisse entstehen, insbesondere wenn es um Fehler in den mündlichen Äußerungen geht und wenn die Korrekturen beim Sprechproduzieren vor den Mitschülern vorkommen. Wenn der Schüler einen Fehler z.B. beim Textlesen begeht, wird er die sofortige Korrektur des Lehrers nicht wahrnehmen. Der Schüler spricht zwar die Korrektur des Lehrers nach, aber er ist in der Tat kognitiv und affektiv mit der Schriftzeichendekodierung oder mit dem Aufbau einer Satzstruktur beschäftigt (vgl. Wolff 2002a: 387). Statt Fehler zu korrigieren, soll sich die Lehrperson um eine Lernumgebung bzw. einen Lernstoff kümmern, welche dazu beitragen, dass der Lernende fremdsprachenspezifische Konzepte konstruiert. Dies kann von dem Lehrenden ermöglicht werden, wenn er z. B. interkulturelle Spezifitäten der Zielsprache (z.B. des Wortschatzes, Bedeutungen und Redensarten...) und der Zielsprachengruppe im Unterricht miteinbezieht und dem Lernenden die Gelegenheit bietet, authentisch (d. h. nicht durch So-tun-als-ob-Handlungen) - (ebd. 355) - und als ganze Person (d. h. mit Kopf "*Denken*", Körper "*Sinne*" und Herz "*Absichten und Gefühle*") beim Lernen im Unterricht zu handeln .

### 3.3 Ganzheitliches und lernerautonomes Fremdsprachenlernen

Der Begriff Ganzheitlichkeit in der pädagogischen Didaktik bezeichnet "das Lernen 'mit allen Sinnen', mit 'Kopf, Herz und Hand' ". (Kahlert 2000: 37). Das ganzheitliche Lernen im Fremdsprachenunterricht gibt dem Schüler die Möglichkeit, mit seinem Ganzen d. h. mit psychomotorischen, kognitiven und affektiven Aspekten zu lernen. "Nach Düwel (1995: 170) ist als ganzheitlich jener Fremdsprachenunterricht zu bezeichnen, der die Lerner sowohl kognitiv als auch affektiv und motorisch in den Lehr- und Lernprozess einbezieht." (Düwell 1995: 170, zit. nach Abendroth-Dagmar: Online Dokument)

Lerninhalte und Lernaufgaben sowie Unterrichtsaktivitäten sollen eine Zusammenwirkung zwischen kognitiven und affektiven Aspekten in möglichst authentischen Situationen gewährleisten, sodass der Lernende den Lernstoff interessant findet und sich in der Lernsituation mit echten Problemsituationen und Problemlösungen auseinandersetzt. Die Lernumgebung bzw. die Lernsituationen und Lernaufgaben sollen den Lernmotiven des Lernenden entsprechen bzw. sie ansprechen und Problemlösungen schaffen, die der Lernende als Herausforderung findet oder empfindet. Solch ein Unterricht ermöglicht die "Allseitigkeit" in der Betrachtung des Schülers, die Authentizität des Lernens und die Validität des Gelernten in



außerschulischen Situationen. Das Lernen, welches die Ganzheitlichkeit des Schülers und die Authentizität der Lernumgebung bzw. der Lernsituationen nicht berücksichtigt, ist ein Lernen für die Schule d. h. es ist nur für die Prüfungen nützlich. Das Gelernte findet dann keinen Zugang zu der Anwendung in den authentischen und konkreten Kommunikationssituationen und bleibt immer lebensfern. (Vgl. Rusch 2000: 81f.) Eine entscheidende Ursache dafür ist u. a. die Einseitigkeit des Lernens im Unterricht. Die Lerninhalte, Lernmethoden und Unterrichtsaktivitäten im Fremdsprachenunterricht sprechen den Lernenden vorwiegend einseitig an, nämlich seine kognitiven Aspekte, insbesondere wenn es im Fremdsprachenunterricht meistens um Grammatikvermittlung und Wortschatzerklärung geht, vorwiegend durch Übersetzung. Der Schulalltag, die Fremdsprachenlehrbücher z. B. des Faches Deutsch als Fremdsprache in Algerien, das sprachliche Niveau der Fremdsprachenlerner und die Nicht-Übereinstimmung der Schulergebnisse (Note) mit dem entsprechenden Sprachniveau in außerunterrichtlichen Situationen bezeugen, dass der Fremdsprachenunterricht kein erfolgreiches Fremdsprachenlernen gewährleistet. Ein erfolgreiches Fremdsprachenlernen garantiert normalerweise, dass man die Zielsprache in authentischen und kommunikativen Situationen anwenden kann. Obwohl die Sprachen für den authentischen Gebrauch und für die kommunikative Anwendung geschaffen sind, lernt man sie in den Schulen bzw. im herkömmlichen Fremdsprachenunterricht so, als ob sie für etwas anderes als für Gebrauch und Kommunikation geschaffen wären. (Vgl. Rampillion 2000: 119ff., Finkbeiner 2001: 66, 74)

### ***3.3.1 Lernerautonomie im Fremdsprachenlernen***

Dem Lernerautonomie-Ansatz liegen die individuellen Unterschiede von Lernenden wie Unterschiede im Hinblick auf affektive bzw. psychische Disposition sowie kognitive Faktoren im Zentrum des Interesses. Auch in der pädagogischen Psychologie wurden die individuellen Unterschiede und die darauf bezogenen Fragestellungen thematisiert. In den Untersuchungen von pädagogischen Psychologen werden umfassende didaktische Konzeptionen wie Lehrmaßnahmen mit dem Konzept der individuellen Unterschiede verknüpft. Eine wichtige Fragestellung wurde untersucht und zwar wie kann der Unterricht an individuelle Unterschiede der Schüler angepasst werden und in welcher Weise können sie im Unterricht berücksichtigt werden? (Vgl. Seel 2003: 64f.).

In Bezug auf individuelle Unterschiede der Schüler und deren Berücksichtigung im Unterricht hat Cronbach drei Formen der Anpassung von Unterricht unterschieden:

- 1. Anpassung durch Zuschneiden der Lehrziele auf das Individuum, um möglichst alle Schüler zum erfolgreichen Lernen zu führen (Mastery Learning)*

2. *Anpassung durch kompensatorischen Unterricht, indem ungünstige Lernvoraussetzungen (z. B. unzureichende Lern- und Arbeitstechniken) durch besondere Lehrmaßnahmen ausgeglichen werden*
3. *Anpassung durch adaptiven Unterricht [...], der darauf zielt, den Lernvoraussetzungen und Fähigkeiten der Schüler mit speziellen Lehrmethoden zu entsprechen. (Seel 2003: 65)*

Im Fremdsprachenunterricht entstand die Idee des autonomen Lernens als Reaktion gegen die methodischen Ansätze des traditionellen Unterrichts. Viele Lehrenden vor allem aus den skandinavischen Ländern zeigten Unzufriedenheit mit der lehrerzentrierten Unterrichtsmethode und passiven Rolle des Schülers. Sie reagierten darauf unter dem Motto: Weg mit der Steuerung des Unterrichts durch den Lehrer und vorwärts zum konstruktivistischen lernerautonomie-orientierten Unterricht. Holec (1981) definiert Lernerautonomie

*als die Fähigkeit des Lernenden, das eigene Lernen selbständig zu gestalten; d. h. der Lernende sollte in die Lage versetzt werden, Lernziele, Lerninhalte und Progressionen zu definieren, seine Lerntechniken selbständig auszuwählen und die eigenen Lernprozesse und Lernergebnisse zu bewerten. (Holec 1981, zit. nach Wolff 2002b: 8)*

Der Kerngedanke der Lernerautonomie besteht - genau wie der Kerngedanke des konstruktivistischen Ansatzes in der Fremdsprachendidaktik - in der fast radikalen Veränderung der Lehrer- und Schülerrolle im Unterricht und Auffassung der Unterrichtsbausteine d. h. Lernziele, Lerninhalte, Lerntechniken und Lernstrategien (Arbeitstechniken), Sozialformen, Beurteilung des Lernens und der Lernergebnisse. Der Lehrer soll nicht mehr der instruktive Vermittler vom Wissen sein, sondern der Schüler soll selbst seine Lerninhalte allerdings mit Hilfe des Lehrers konstruieren. Die Prinzipien des lernerautonomie-orientierten Fremdsprachenunterrichts werden in folgenden Punkten zusammengefasst:

- *Die Mitbestimmung der Lerninhalte:* im Gegensatz zum traditionellen Unterricht, wo die Lerninhalte von außen vorgegeben sind, wählt der Schüler die Lerninhalte zusammen mit dem Lehrer im Hinblick auf das angestrebte Lernziel
- *Lehrwerke spielen keine zentrale Rolle mehr,* zumal der Lehrer und die Lerner die dem Ziel entsprechenden Lernmaterialien selbst auswählen
- *Authentizität der Unterrichtsmaterialien,* was als Eckstein der Lernerautonomie bezeichnet wird. Dazu gehören Texte aus verschiedenen Schwierigkeitsgraden, Audioaufzeichnungen, Videos, CD-Rom's, Materialien aus dem Internet, Inhalte aus den Lehrwerken
- *Die Herausbildung der kommunikativen Kompetenz* im Hinblick auf die vier Fähigkeiten: Sprechen, Hörverstehen, Lesen und Schreiben

- *Lern- und Arbeitstechniken*: sie spielen eine wichtige Rolle, wenn der Lernende selbstständig an der Erweiterung seines Sprachvermögens arbeitet
- *Lernstrategien*: sie werden den Lernenden in einem Katalog zur Verfügung gestellt. Die Lernenden wählen dann die ihren Lernzielen entsprechende Strategie aus
- *Freie Auswahl und Vielfältigkeit der Sozialformen*: die der Lernerautonomie angemessene Sozialform ist Gruppenarbeit. Die traditionelle Sozialform Frontalunterricht eignet sich jedoch für den Anfang (Darstellung von Arbeitsplänen) und das Ende des Unterrichts (Bewertung von Arbeitsergebnissen einzelner Gruppen)
- *Selbstevaluation der eigenen Leistungen*: das ist ein zentrales Prinzip der Lernerautonomie, dass die Leistungen nicht fremd, sondern vom Lernenden selbst beurteilt werden. (Vgl. Wolff 2002b: 8ff., Richter 2001: 3)

In der Unterrichtspraxis ist dem konstruktivistischen lernerautonomie-orientierten Unterricht ein größerer Lernerfolg zugeschrieben als dem traditionellen Unterricht. Unter diesen Lernerfolgen, welche durch empirische Untersuchungen von Legenhausen (1994, 1999, 2001) nachgewiesen wurden, erwähnt man:

- die Schüler erreichen einen generell höheren Grad an Lernmotivation
- eine hoch entwickelte Fähigkeit im spontanen und authentischen Sprachgebrauch
- ein umfassenderer Wortschatz. (Vgl. Wolff 2002b: 12)

### **3.3.2 Autonomie und Ganzheitlichkeit des Fremdsprachenlernalers**

Auch in der Didaktik des Fremdsprachenunterrichts soll der Lernende und seine Gegebenheiten (Kognition, Affektion, Emotion, Handlungen, Persönlichkeitsmerkmale, etc.) als Ganze betrachtet werden. Wenn beispielsweise im kognitivistischen Unterricht der Lernende als Informationsverarbeitungsmaschine verstanden wird, indem nur die kognitiven Prozesse in Betracht genommen werden und davon ausgehend der Unterricht, die Unterrichtsaktivitäten und -aufgaben gestaltet werden, wird der Schüler nicht als Ganze behandelt. So wird er nur von einer einzigen Seite gesehen (der kognitiven Seite), obwohl er zum Unterricht als eine ganze Person kommt und mit seinem Ganzen rezipiert, produziert und interagiert. Er kann es selbst nicht steuern und kontrollieren, dass er nur mit einem Bereich handelt und interagiert (z. B. nur mit seiner Kognition), sondern er muss mit allen seinen Gegebenheiten agieren. Alleine die kognitiven Prozesse können nicht etwas zustande kommen lassen, erst wenn die dazu notwendigen und entsprechenden Faktoren miteinbezogen werden: "Ohne die Annahme einer entsprechenden intrinsischen Motivation und einer stützenden affektiven Lage könnten viele Menschen ihre kognitiven Leistungen gar nicht erbringen" (Finkbeiner 2001: 74). Im

Unterricht entwerfen die Lehrpersonen die Lehrpläne, die Lerninhalte und die Unterrichtsaktivitäten sowie die Lernumgebung auf so eine Weise, als ob der Schüler nur mit einem, von anderen isolierten, Aspekt (z. B. kognitiver Aspekt im kognitivistisch-basierten Unterricht und psychologisch-maschinelles Aspekt im behavioristisch-basierten Unterricht) handeln könnte. (Vgl. Finkbeiner 2001: 74) Ein guter Unterricht ist einer, der alle Aspekte vom Schüler fokussiert: kognitive, affektive, emotionale wie auch persönlichkeitsbezogene Aspekte und den Schüler als eine Ganze Person betrachtet.

Sowohl kognitive als auch affektive Faktoren sowie Persönlichkeitsmerkmale der Lernenden sind individuell sehr unterschiedlich. In einer bestimmten Klasse unterscheiden sich die Lernenden hinsichtlich deren Lernvariablen wie kognitive Stile, Wahrnehmungsstile, affektive Dispositionen. Diese Lernvariablen sind intrapersonal gesehen als relativ stabile und überdauernde Eigenschaften, aber hinsichtlich der Wechselwirkung mit Lernsituationen und lernerexternen Faktoren als dynamisch veränderbare Konstrukte betrachtet. Jeder Lernende konstruiert daher sein Lernen autonom und individuell. Die Art und Weise wie die Lernenden mit der Lernsituation und den Lerninhalten umgehen, unterscheidet sich je nach den Lernstilen<sup>14</sup>. (Vgl. Grotjahn / Henrici / Vollmer 2001: 85)

Lernende verfügen über individuell unterschiedliche Lernstile, die bedeutende Funktionen beim Lernen und Lernprozess haben. Es gibt analytischen vs. globalen Stil (auch feldabhängigen vs. feldunabhängigen Stil), Ambiguitätstoleranz vs. Ambiguitätsintoleranz, Reflexivität vs. Impulsivität, visuell vs. verbal, extravertiert vs. introvertiert. Diese Lernstile haben folgende Funktionen:

- *Die selektive Funktion:* Es geht hier darum, dass die Lernstile "die Auswahl der für einen bestimmten Lerner bedeutsamen Aspekte von Informationen im Hinblick auf die Weiterverarbeitung steuern"
- *Die Organisationsfunktion:* "zeigt sich in der Art der Verknüpfung von neuer Informationen mit bereits gespeicherten Informationen"
- *Die Verhaltenssteuerungsfunktion:* "Der Aspekt der Verhaltenssteuerung manifestiert sich sowohl in generellen Verhaltens- und Handlungstendenzen als auch z. B. in der Bevorzugung bestimmter Strategien und Techniken beim Sprachenlernen". (Ebd.)

---

<sup>14</sup> Als Oberbegriff und im allgemeineren Sinne bezeichnet der Terminus Lernstil "intraindividuell relativ stabile, zumeist situations- und aufgabenunspezifische Präferenzen von Lernern sowohl bei der Verarbeitung von Informationen als auch bei der sozialen Interaktion. Der Terminus bezieht sich damit nicht nur auf im engeren Sinne kognitive, sondern auch auf motivationale und affektive Aspekte menschlichen Verhaltens und Handelns." (Grotjahn / Henrici / Vollmer 2001: 85)

Also der Lernende nimmt nicht alle Informationen auf, die ihm im Unterricht übermittelt werden, sondern er wählt die entsprechenden und mit dem vorhandenen Wissen verknüpfbaren aus. Wenn dem Lernenden die Auswahl von vorne herein gegeben wird, die Lerninhalte, die Lernaktivitäten zu bestimmen, dann selektiert er nur Lerninhalte, deren Informationen er weiterverarbeiten und verknüpfen möchte. So wird der Unterricht für ihn produktiver und die Lernhandlung erfolgreicher, als dass die Lerninhalte (Informationen) fremdbestimmt werden. Beim Selektieren im Falle der Fremdbestimmung der Lerninhalte kann es sein, dass der Lernende keine Information auswählt, wenn keine von ihm als bedeutsam beurteilt wird. Und so bringt ihm der Unterricht nichts und bedeutet für ihn so gut wie nichts.

Ob der Lernende etwas erfolgreich lernt oder was er lernt oder nicht lernt hängt von seinen intrapersonalen und individuellen Faktoren wie Vorwissen, Interessen, Bedürfnisse, Gefühlslage, Motivation und deren Nachhaltigkeit, Selbsteinschätzung, Einschätzung der Lernsituation usw. Motivation als individueller Faktor spielt eine entscheidende Rolle in der Wahrscheinlichkeit des Lernens. Ohne das Vorhandensein einer Motivation und einer aktuellen Motivation, kann das Scheitern beim Lernen nicht vermieden und die eigenen Ziele nicht erreicht werden. Besonders eine intrinsische Motivation ist immer mit einem erfolgreichen und nachhaltigen Lernen verbunden. (Vgl. Rusch 2000: 79)

Also gelernt oder nicht gelernt hängt nicht vom Lernanlass im Unterricht ab, sondern dies gibt nur Anregungen und Anstöße zum Lernen und dann der Lerner steuert sein Lernen selbst. Im Unterricht können jedoch Lernsituationsfaktoren den Lernenden hemmen, mit seinem Lernprozess autonom und ganzheitlich umzugehen, wenn beispielsweise die individuellen Aspekte nicht in deren genuinen Situationen und Kontexten ablaufen oder wenn kontraproduktive Faktoren wie Sprechangst nicht überwunden werden. (Ebd.)

### ***3.3.3 Lernerautonomie und ganzheitliche Fremdsprachenunterrichtsaktivitäten***

Ein ganzheitlicher Unterricht<sup>15</sup> soll sowohl den Schüler, die Kommunikationssituationen bzw. die Inhalte als auch die Unterrichtsmethoden als Ganze konzipieren. Die Kommunikationssituationen und Lerninhalte wirken auf den Schüler motivierend und aktivierend, wenn sie seine Interessen und individuelle Erfahrungen ansprechen. Sie bieten ihm möglichst authentische Lernsituationen an, mit denen er sich mit seinem Ganzen auseinandersetzt. Die authentischen Lernerlebnisse und die autonomen, selbstbestimmten und selbstgewollten

---

<sup>15</sup> Der ganzheitliche Unterricht ist ein zentrales Merkmal des handlungsorientierten Unterrichts. Er ist ganzheitlich mit drei Aspekten: personal (d. h. Schüler), inhaltlich und methodisch (d. h. Unterrichtsmethode) (vgl. Stangl (c): Online Dokument).

Handlungen des Lernenden im Unterricht erwecken bei ihm das Gefühl, dass das Lernen echt ist und fördern die Brauchbarkeit des Gelernten in der Realität. Die Unterrichtsmethoden sollen dem Schüler die Möglichkeit bieten, sein Lernprozess selbst zu organisieren, autonom zu steuern und die Fehler selbst zu korrigieren. Ganzheitliche Unterrichtsaktivitäten zeigen sich in solchen Unterrichtsmethoden wie: Projektunterricht, Lernen an Stationen, Frei-, Gruppen- und Partnerarbeiten. (Vgl. Schlemminger 1997: 236ff., Stangl (c): Online Dokument)

Durch solche Methoden bzw. Methodenvielfalt werden die unterschiedlichen individuellen kognitiven und affektiven Faktoren von Lernendem berücksichtigt, indem dem Lernenden ein Raum von Freiheit bzw. von Autonomie im Unterricht ermöglicht wird, sodass er seine affektiven, kognitiven und persönlichkeitsbedingten Lernpräferenzen einsetzt. Das Lernen in solch einem Unterricht mit solchen Aktivitäten ermöglicht dem Lernenden, durch verschiedene Lernkanäle aktiv zu sein und mit allen Sinnen zu lernen. Des Weiteren schließt die ganzheitliche Unterrichtsaktivität keinen Lerntypen aus. (Vgl. Schlemminger 1997: 236ff., Stangl (c): Online Dokument)

In der Klasse haben die Schüler unterschiedliche Lernstile und gehören zu verschiedenen Lerntypen. Sie tendieren im Unterricht dazu, bestimmte Wahrnehmungskanäle zu bevorzugen (vgl. Grotjahn / Henrici / Vollmer 2001: 87). Bei Lerntypen geht es meistens nicht um einzelne Kanäle, sondern es gibt beim Lernen immer Mischformen von Kanälen bei dem einzigen Lerner. Man kann aber über Präferenzen sprechen, dass ein Schüler auditiv (primär-auditiv) oder visuell (primär-visuell) besser lernen kann. (Ebd.)

Die wichtigsten Lerntypen sind:

- der visuelle (durch Sehen lernende)
- der akustische (durch Hören lernende)
- der akustisch-visuelle (durch Sehen und Hören lernende)
- der haptische (taktile d. h. tastorientierte)
- der abstrakt-verbale (durch Begriff und seine Begriffserhebungen lernende)
- der kontakt- bzw. personenorientierte
- der medium orientierte (durch Medium lernende)
- der einsichts- bzw. sinnanstrebende (durch Beweise, Argumente lernende)
- der kinästhetische bzw. kinästhetisch-taktile (bewegungsorientierte)

(vgl. Grotjahn et al. 2001: 87, Sacharowa 2009: Online Dokument).

Visuelle, akustische, akustisch-visuelle und abstrakt-verbale Lerntypen finden keine Schwierigkeiten mit lehrerzentrierten und Frontalunterrichten, aber z. B. kinästhetische, kinästhetisch-taktile, mediumorientierte, kontakt- und personenorientierte finden Schwierigkei-

ten über längere Zeit, in solchen passiv ausgerichteten Unterrichten und Unterrichtsmethoden, zu folgen (vgl. Grotjahn et al. 2001: 87) Den Letzteren passen am besten die aktiv ausgerichteten Unterrichte und Unterrichtsmethoden bzw. Sozialformen wie Gruppenarbeiten, Lernen durch neue Medien, Lernen durch Spielen und Lernen in Stationen. Die Wichtigkeit der Lerntypologie im Unterricht ist darin begründet, dass je nach Wahrnehmungskanal sich der Grad des Behaltens des Gelernten unterscheidet.

Im folgenden Schema werden die unterschiedlichen Lerntypen bzw. Wahrnehmungskanäle und deren Wirkung auf das Lernen dargestellt:

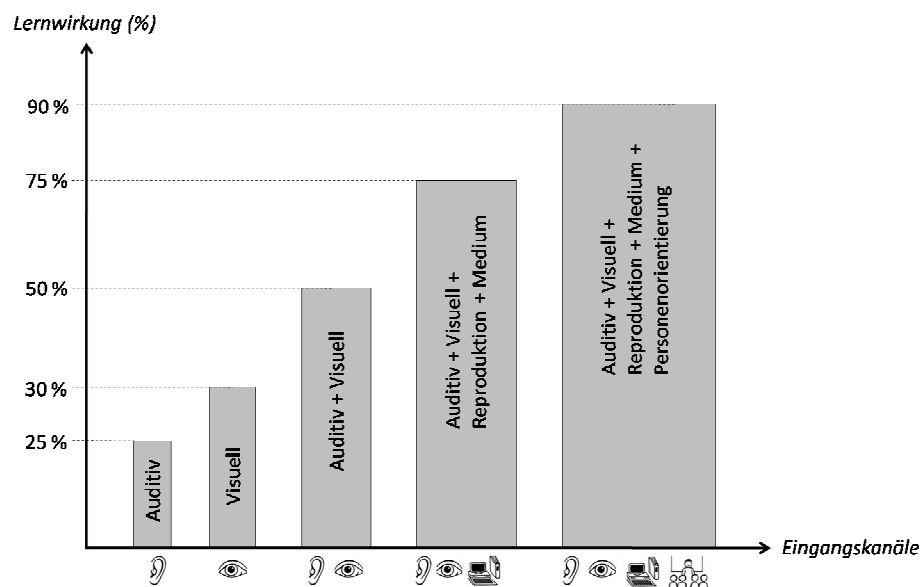


Abbildung 3: Lerntypen und Eingangskanäle

Quelle: Eigene Abbildung (Vgl. Sacharowa 2009: Online Dokument)

Es ist bemerkbar, dass je mehr Lernkanäle eingesetzt werden d. h. je vielfältiger die Unterrichtsangebote hinsichtlich der Lernaktivitäten sind, um so stärker die Lernwirkung ist und um so besser das Beibehalten des Gelernten. Wenn der Lernende seine bevorzugten Lernkanäle wählt, das erworbene Wissen im Unterricht beibehält und sich daran erinnert, kann dies seinen Lernprozess in späteren Unterrichten positiv beeinflussen, bei ihm Erfolgserlebnisse ermöglichen und demzufolge Motivation verstärken. (Vgl. Sacharowa 2009: Online Dokument)

Wenn man über Wahrnehmungskanäle seitens des Schülers spricht, soll man logischerweise auch über die Übermittlungsart des Lernstoffs im Unterricht sprechen. Wenn im lehrerzentrierten Unterricht der Lernstoff durch den Lehrer vorgetragen wird, dann kann der Schüler nur einen Kanal aktivieren d. h. den Lernstoff lediglich auditiv wahrnehmen (gemäß

Stangl: 20% Erinnerbarkeit). Also der primär-akustische Typ erinnert sich bestenfalls an 20% von dem Lernstoff. Bei den anderen Lerntypen, die nicht primär-akustisch sind, muss die Quote des Beibehaltens und der Erinnerbarkeit weniger als 20% sein. Wenn der Lernstoff durch Bilder und Filme übermittelt wird, dann ist dies nur für den visuellen Lerntypen vorteilhaft (gemäß Stangl: 30% Erinnerbarkeit). Wenn neben Filmen und Bildern Vorträge des Lehrers vorkommen, erhöht sich die Erinnerbarkeit zu 50% bei akustisch-visuellen Lerntypen. Lernen die Schüler gemeinsam und wird das kooperative Lernen und das eigene Handeln ermöglicht und gefördert, erhöht sich das Beibehalten und die Erinnerbarkeit zu 70%. Wenn den Schülern die Möglichkeit gegeben wird, mitzuentcheiden, welche Inhalte und Themen sie im Unterricht behandeln und diese selbst in vielfältigen Formen bearbeiten, dann erreicht die Erinnerbarkeit und das Beibehalten den höchsten Prozentsatz, nämlich 90%.

Wenn der Fremdsprachenlerner selbst die Lernaufgaben und die Lerninhalte auswählt, sie autonom und frei von der Kontrolle durchführt bzw. seinen Lernprozess selbststeuert und mit seinem Ganzen im Unterricht handelt, sodass er sich in Unterrichtsaktivitäten involviert fühlt, kann er noch höheren Lernerfolgsgrad erreichen. (Vgl. Stangl (d): Online Dokument)

Deci und Ryan (1993) meinen: "Wir gehen davon aus, dass hochqualifiziertes Lernen nur durch ein vom individuellen Selbst ausgehendes Engagement erreicht werden kann". In der Unterrichtsrealität kann man das erreichen, wenn man dem Schüler mehr Freiheit - nicht eine absolute Freiheit, sondern einen entsprechenden Freiheitsraum - gewährleistet und ihm die Möglichkeit bietet, Lerninhalte zu wählen, bei Übungsarten mitzuentcheiden, die seinen Lernpräferenzen entsprechen. Dadurch kann der Schüler seine Intentionen mit Lernzielen verknüpfen und demzufolge die Lernmotivation verstärken und seinen Lernprozess bewusst steuern. (Vgl. Deci / Ryan 1993: 225ff.)

### ***3.3.4 Ganzheitlichkeit der Fremdsprachenforschung***

Die Konzepte des Lehrens und Lernens fremder Sprachen bzw. die Entwicklung der Lehrwerke, "die als Leitmedium des [herkömmlichen] Fremdsprachenunterrichts gelten" (Zydati 2001: 105) und Lehrmethoden stützen sich auf die Befunde der Fremdsprachenforschung. Wenn diese nicht ganzheitlich, sondern einseitig durchgeführt wird, dann ergeben sich daraus Lehrwerke und Lehrmethoden, welche die Schüler nur einseitig ansprechen und deren Lernprozess nur einseitig bewirken.

Die multifaktorielle Eigenschaft und Vielschichtigkeit des Konstrukts Lernen im Allgemeinen und Lernen von Fremdsprachen im (schulischen) Unterricht im Einzelnen stellen methodische Schwierigkeiten dar. Entweder werden die Einzelaspekte isoliert von anderen



Aspekten, die nicht zum selben Forschungsfeld gehören, erforscht (z. B. kognitive und affektive Aspekte), obwohl sie voneinander abhängig sind und sich gegenseitig beeinflussen oder die Zusammenhänge des Konstrukts Fremdsprachenlernen werden reduziert, indem jeder Aspekt bzw. Faktor auf der theoretischen Grundlage eines bestimmten Modells (wie bspw. des kognitivistischen Modells, der nur die kognitive Seite des Lernenden berücksichtigt) und aus einem bestimmten Blickwinkel untersucht wird.

*Doch durch diese Fokussierung auf Einzelaspekte lässt sich leicht der Gesamtzusammenhang des Systems von Lehren und Lernen fremder Sprachen aus dem Blick verlieren. Dagegen muss es das Ziel der Fremdsprachenforschung sein, bei aller Detailbetrachtung doch den Gesamtrahmen im Auge zu behalten und innerhalb dieses Rahmens dann gezielt Einzeluntersuchungen zu situieren. Vor allem aber muss die Ganzheitlichkeit des Lerners respektiert werden und in den Untersuchungen gewahrt bleiben. (Finkbeiner 2001: 66)*

Ein ganzheitlicher und interdisziplinärer Forschungsansatz, der die vielfältigen Einflussbeziehungen zwischen unterschiedlichen und jedoch interdependenten Faktoren in einem gemeinsamen Forschungsrahmen zusammenstellt, bleibt wegen methodischen Schwierigkeiten kaum berücksichtigt:

*In der 3. Auflage des Handbuchs Fremdsprachenunterricht [...] wird im Artikel "Sprachlehrforschung" [...] das Bemühen betont, einen interdisziplinär-integrativen, empirisch-systematischen Forschungsansatz möglich zu machen, doch fehlt es an Arbeiten, die diesem interdisziplinären Ansatz gerecht werden und die neben den rein fremdsprachenspezifischen Aspekten auch pädagogische und psychologische Determinanten mit untersuchen. (Finkbeiner 2001: 67)*

Es gibt viele Faktoren, die das Fremdsprachenlernen bzw. den Fremdsprachenlernprozess direkt und / oder indirekt stark oder relativ stark beeinflussen. Sogar die Einflussfaktoren selbst lassen sich als Konstrukte kennzeichnen, die wiederum kaum übersichtliche Faktoren beinhalten. Dazu stehen sie in einer Wechselwirkungsbeziehung zu einander. Man weiß beispielsweise, dass kognitive und affektive Faktoren voneinander abhängig sind, sich einander wechselseitig beeinflussen und sogar "wenn die einen Faktoren gestört oder nicht stützbereit sind, kommen die anderen nicht zustande" (Finkbeiner 2001: 74). Trotzdem können sie wegen methodischen Ursachen weder auf einem gleichen theoretischen Fundament untersucht, noch können deren Aus- und Einwirkungen aufeinander mitberücksichtigt werden. Es gab lange keine theoretische Grundlage bzw. kein gemeinsames methodisches Forschungsfeld, das die gegenseitige Auswirkung dieser Faktoren von unterschiedlichen Bereichen - wie kognitive und affektive Faktoren - miteinander erforscht. (Ebd.)

Der Konstruktivismus als transdisziplinärer Ansatz hat sich stark durchgesetzt und ermöglicht damit die Interdisziplinarität in der Forschung (siehe Abschnitt 2.3.2). Dies ist be-

sonders für Fremdsprachenforschung bzw. für Fremdsprachendidaktik von großer Bedeutung. Man kann nun beispielsweise den Einfluss und die Relation von den kognitiven Lernprozessen und Unterrichtsfaktoren im Zusammenspiel mit den affektiven Faktoren bspw. mit der Motivation und Sprechangst in einem gemeinsamen Forschungsfeld erforschen. Vor dem Paradigma Wechsel war die Erforschung dieses Zusammenhangs vom unterrichtlichen, kognitiven und affektiven Bereich methodisch problemhaft. (Vgl. Wendt 2000: 16, Vollmer 2001: 57f.)

Die Relevanz der Interdisziplinarität für Fremdsprachendidaktik besteht darin, dass man die multifaktoriellen, vielschichtigen und Multifacetten-Konstrukte wie "Lernen", "Motivation" und dessen interdependente Einflussfaktoren in verschiedenen Abhängigkeitsweisen, aus verschiedenen Perspektiven und sogar als Ganze erforschen kann (vgl. Vollmer 2001: 57f.). Des Weiteren kann der Untersuchungsgegenstand in den genuinen Kontexten untersucht werden, ohne dass man gegen methodische Probleme bzw. theoretische Grenzen der Disziplinen stößt, welche von der Expansion der Untersuchungsgegenstandsfaktoren berührt werden. Hinsichtlich der Realisierbarkeit ist die sogenannte "interne Interdisziplinarität" praktisch und zur Zeit am besten geeignet (*siehe Abschnitt 1.2*).

In der Forschung braucht man, auf ein bestimmtes Forschungsinteresse zu fokussieren, aber meistens so, dass man aus forschungspragmatischen und auch methodischen Gründen wichtige Variablen isoliert, die in dem natürlichen Kontext mit dem zu erforschten Sachverhalt im Zusammenspiel stehen. Dies hat zur Folge, dass man in eine einseitige Fokussierung und eine starke Reduktion geriet, die zur entstellten Auslegung der Forschungsergebnisse führen kann. Dies ist besonders in der Fremdsprachenforschung aufgrund der Multidimensionalität und Interdependenz der Faktoren nachteilig. Daher

*[sollte] das Erforschen des Fremdsprachenlernens vielmehr von einem ganzheitlichen Menschenbild geleitet sein, welches dieses Lernen als ganzheitlichen Prozess würdigt - so wie es auch durch die Ergebnisse aus der Neurobiologie belegt wird. (Finkbeiner 2001: 74)*

In der Neurobiologie setzt sich bereits ein beidhemisphärisches (d. h. kognitive und affektive Aspekte berücksichtigendes) Lernverständnis durch, worauf ein Forschungsansatz folgen sollte:

*Ohne die Annahme einer entsprechenden intrinsischen Motivation und einer stützenden affektiven Lage könnten viele Menschen ihre kognitiven Leistungen gar nicht erbringen. Deshalb muss die zukünftige Forschung sich immer wieder darum bemühen, beides zusammen zu untersuchen. (Finkbeiner 2001: 74)*

### 3.4 Kognition und Affektion: dichotomisch oder komplementär?

Kognitive und affektive Aspekte wurden nur wegen analytischen und forschungsmethodischen Gründen als getrennte Konstrukte behandelt. In der Praxis sind beide nicht von einander zu trennen. Kein Individuum ist imstande, einen Aspekt von dem anderen beim Handeln zu isolieren, so dass die Handlung ohne Zusammenspiel von beiden Aspekten zustande kommt:

*Es gibt deshalb kein Verhalten, so intellektuell es auch sein mag, das nicht als Triebfedern affektive Faktoren enthalten würde; doch umgekehrt kann es auch keine affektiven Zustände geben, ohne dass Wahrnehmungen und Anschauungen mitwirken, die ihre kognitive Struktur ausmachen. (Piaget / Inhelder 1972: 158, zit. nach Finkbeiner 2001: 65)*

Es gibt schon einige Forschungsarbeiten, welche sich mit kognitiven und affektiven Aspekten befasst haben. Diese zeigten, dass emotionale und affektive Faktoren im Zusammenspiel mit den kognitiven Aspekten eine große Bedeutung für das Lernen haben. Besonders in den psychologischen und neurobiologischen Forschungen sind beide Aspekte untrennbar. In der Psychologie werden die affektiven Aspekte als Sonderform der kognitiven Strukturen betrachtet. (Vgl. Finkbeiner 2001: 65f.) Neurobiologen erfassen beide Aspekte unter einem Gesamtkonstrukt. Damasio (1994) betrachtet sie als komplementäre Teile des Denkens und des Verstandes. In Anlehnung an Damasio haben Arnold und Brown aus einer holistischen Perspektive ausgehend affektive und kognitive Aspekte weder dichotomisch noch getrennt, sondern komplementär unter dem Konstrukt Denken vereint. (Finkbeiner 2001: 73) Obwohl man nach Neurobiologen Emotionen bzw. Affekte von Kognition im Gehirn unterscheiden kann, sind sie aber untrennbar miteinander verbunden. "Deshalb ist Affekt, aus einer neuronalen Perspektive, integrales Bestandteil von Kognition."<sup>16</sup> (Schumann 1994: 232 zit. nach. Riemer 1997: 236). Aus der neurobiologischen Perspektive besteht das sogenannte "limbische System"<sup>17</sup>. Es ist in alle Denk- und Lernprozesse (Wahrnehmungsprozesse) eingebunden und zugleich ist es der "Filter" aller Eindrücke, wo sie emotional und motivational eingeschätzt werden. In diesem System werden die Lerninhalte beurteilt, ob sie relevant oder irrelevant sind. Wenn sie als relevant beurteilt werden, dann werden sie emotional aufgeladen und motivational verstärkt. Wenn sie hingegen als irrelevant eingestuft werden, werden sie eingeschränkt. (Vgl. Grünewald 2006: 35f.) "Das limbische System vermittelt Affekte, Ge-

---

<sup>16</sup> Zitat aus dem Englischen selbst übersetzt: "Therefore, from a neural perspective, affect is an integral part of cognition."

<sup>17</sup> Das limbische System liegt in einer Stelle im Gehirn zwischen Hirnstamm und Cortex (vgl. Grünewald 2006: 35f.).

fühle und Motivation und ist auf diese Weise der eigentliche Kontrolleur des Lernerfolgs" (Roth 2003: 22, zit. nach Grünewald 2006: 36). Also das limbische System ist die Schnittstelle zwischen den affektiven und kognitiven Aspekten.

In der folgenden Tabelle werden die neuen Wege im Fremdsprachenlernen bzw. in der -forschung mit den Auffassungen der traditionellen Wege vergleichend dargestellt:

Von	Zu
Richtige Methode	Methodenvielfalt und Methodenfreiheit
Fremdsprachenangebot als Teil eines Bildungs- kanons	Fremdsprachenangebot aufgrund praxis- und lebensrelevanter Erfordernisse
Fremdsprache im Fremdsprachenunterricht	Verwendung der Fremdsprache auch (in modularer Form) im Sach-Fachunterricht
Schulisches Lernen	Lebenslanges Lernen
Ziel: annähernd muttersprachliche Kompetenz	Ziel: gebildeter Fremdsprachler
Benotung der grammatischen Richtigkeit	Bewertung der kommunikativen Kompetenz
Gleichwertigkeit der Fertigkeiten	Erwerb von Teilkompetenzen
Lehrgang	Beschäftigung mit Lebens- und Lernbereichen
Isolierter Fremdsprachenunterricht	Fremdsprachenverwendung in fächerübergreifenden Projekten
Lehrwerk und vorgegebene Lehrmaterialien	Neue Medien im Medienverbund, autonome Auswahl der Lehr- und Lernmaterialien
Geschlossene Aufgabenformen mit Richtig / Falsch-Lösungen	Offene Aufgabenformen
Fremdsprachliche Kompetenz als Selbstzweck	Fremdsprachliche Kompetenz als Teil einer allgemeinen Handlungskompetenz
Fehlerkorrektur	Positivbewertung und Selbstkorrektur
Benotung	Lernerfolgs- bzw. Niveaubeschreibung
Fremdevaluation	Selbstevaluation
Klassenarbeiten	Portfolios, öffentliche Präsentation
Fremdsprache wird gelehrt	Autonomes Lernen
Lehrer als Konstrukteur und Prüfer (Kampfrichter )	Lehrer als Helfer und Begleiter (Coach)
Einseitige Fokussierung auf bestimmte Lerner-, Lernaspekte und einseitige Forschungsschlussfolgerungen	Ganzheitlichkeit des Lerners, des Lernprozesses und der Forschung
Reduzierung und Fokussierung auf einzelne Untersuchungsfaktoren	Inter- und Transdisziplinarität sowie Grenzauf- hebung in der Fremdsprachenforschung
Untersuchung des Forschungsinteresses in theo- retisch vorherbestimmtem und isoliertem Kontext	Untersuchung des Forschungsthemas in dessen praktischem und natürlichem Kontext

Tabelle 3: Neue Wege im Fremdsprachenlernen

Quelle: Eigene Tabelle

## 4 Motivation als individueller Faktor beim Fremdsprachenlernen

Motivation ist sowohl ein intra- als auch ein interindividueller Faktor, der im Vergleich zu anderen kognitiven und sozialen Faktoren einen großen Einfluss auf das Lernen einer Fremdsprache hat. Motivation kann durch verschiedene Faktoren wie bspw. Fremdsprachenlerngruppe, Lehrerverhalten, Unterrichtsausrichtung beziehungsweise Unterrichtsmethoden, Lehr- und Lernmaterialien entweder gesteigert oder abgeschwächt werden oder sogar verschwinden. Es ist bei den Didaktikern bekannt, dass Fremdsprachenlernen im schulischen Unterricht mit dem Motivationsverlust verbunden ist. Die Schüler beginnen das Lernen der Fremdsprache als ein neues Fach mit einer sehr hohen Motivation, die nach einer relativ kurzen Zeit abklingt. (Vgl. Riemer 2003: 73)

### 4.1 Zur Begriffsbestimmung der Motivation

Der Begriff Motivation wurde in der Psychologie ab den 50er Jahren häufig erforscht und definiert z. B. von Atkinson (1957, 1960); Heckhausen (1965, 1980); Maslow (1978); Düwell (1979), Rheinberg (1980, 1985, 1989, 2000); Dörney (1990, 1994, 2001); Spitzer (1996) (vgl. Grünewald 2006: 55). Motivation wird sprachlich mit dem Wort "Bewegung" erklärt (lat. Motus = die Bewegung). In der Alltagssprache ist die Definition der Motivation nicht anders als im wissenschaftlichen Verständnis. Im Alltag versteht man unter Motivation, dass eine motivierte Person eine ist, die sich anstrengt, bemüht und nicht von verschiedenen Reizen ablenken lässt, um das Ziel zu erreichen, das sie erreichen will (Hartinger / Fölling-Albers 2002: 16, zit. nach Grünewald 2006: 54). In der Wissenschaft wird Motivation allgemein als „aktivierende Ausrichtung des momentanen Lebensvollzuges auf einen positiv bewerteten Zielzustand“ definiert (Rheinberg 2000: 13, zit. nach Grünewald 2006: 54). In der Psychologie wird Motivation als ein Sammelbegriff für unterschiedliche psychische Prozesse, die der Auswahl und der Festlegung von Handlungszielen, der Intensität und Ausdauer von Verhalten zugrunde liegen, begriffen (vgl. Seel 2003: 78, Holder 2005: 60, Grünewald 2006: 54). Heckhausen (1989, zit. nach Seel 2003: 79) betrachtet Motivation in Verbindung mit Motiven und definiert sie wie folgt: "Motivation bezeichnet die Motivierung des Handelns durch ein bestimmtes Motiv oder Motivsystem". Aufgrund dieser Definition lässt sich dem Begriff Motivation eine Bandbreite an Motiven zuordnen, wie Neugier motive, Identifikations motive (Nachahmung), Sozial motive, Zustimmungsmotive (Belohnung). Beide eben erwähnten Definitionen von Motivation schließen sich nicht aus, sondern erläutern den Begriff Motivation aus verschiedenen Perspektiven. Die Definition der Motivation in

der Psychologie erklärt Motivation von der prozeduralen, d. h. als psychischer Prozess, und funktionellen Seite, d. h. als ein Faktor, der für Auswahl der Handlungsziele, Ausdauer und Intensität des Verhaltens zuständig ist. Heckhausen definiert Motivation aus dem Blickwinkel ihres Zusammenhangs mit Motiven bzw. ihrer Entstehung. Daran anschließend wird in dem folgenden Abschnitt der Zusammenhang zwischen Motivation und Motiven dargestellt.

## 4.2 Motivation und Motive

Der Begriff "Motiv" wird auch gleichbedeutend "Beweggrund", "Trieb", "Neigung" und "Streben" genannt und bezieht sich stark auf den Begriff Motivation, sodass man in der Lernpsychologie den Begriff Motivation "im Allgemeinen unter Bezugnahme auf 'Motive' definiert." (Seel 2003: 78). Motive sind individuell sehr unterschiedlich und lassen sich als eine personenspezifische Disposition beschreiben, die das Verhalten einer Person in verschiedenen Situationen und Lebenslagen einprägen (vgl. Grünewald 2006: 55). Nach Seel (2003: 79) bilden sich Motive "im Verlauf der individuellen Entwicklung als relativ überdauernde Wertungsdisposition heraus und werden dem Handeln zugrunde gelegt, um subjektiv erstrebenswerte Ziele zu erreichen". Also Motive sind stabil und dadurch kann man sie als Persönlichkeitseigenschaft kennzeichnen. Sie sind der Beweggrund einer Handlung und liegen der Motivationsentstehung zugrunde. Die Motivation kennzeichnet sich hingegen als aktueller Erregungszustand.

### 4.2.1 Allgemeine Motive

Motive einer Person entstehen aus bestimmten Grundbedürfnissen heraus. Abraham Maslow hat eine Pyramide für die menschlichen Bedürfnisse entworfen. Er hat sie hierarchisch geordnet (vgl. Grünewald 2006: 56, Seel 2003: 79):

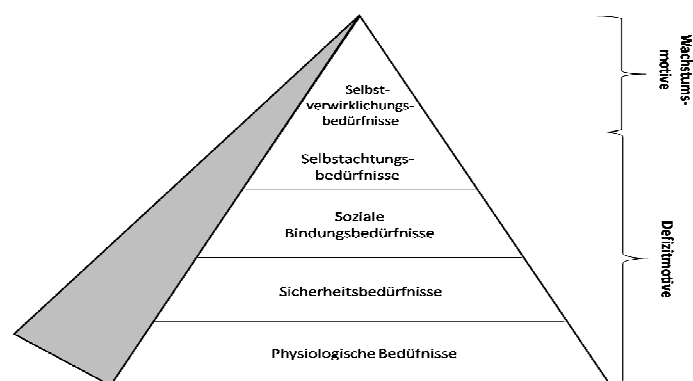


Abbildung 4: Bedürfnispyramide nach Maslow

Quelle: Eigene Abbildung nach Grünewald (2006: 56).

Maslow hat in seiner Pyramide fünf Bedürfnisse dargestellt, die sich hierarchisch auf einander beziehen. Er teilt sie in zwei Bereiche: Wachstumsmotive und Defizitmotive. Die Defizitmotive umfassen vier Arten von Bedürfnissen. Sie stehen im unteren Bereich der Pyramide:

- *physiologische Bedürfnisse*<sup>18</sup> (z. B. Essen, Trinken, Schlafen, Gesundheit, Atmen und Wärme), welche in der Grundlage der Pyramide stehen (in Bezug auf Schule fordert dies eine bequeme Atmosphäre z. B. hinsichtlich der Wärme und guter Lüftung im Klassenzimmer).
- *Sicherheitsbedürfnisse*, welche eine Stufe höher stehen und beispielsweise das Bedürfnis nach Schutz vor Angriffen, nach Ruhe und Ausgeglichenheit, nach Freiheit von Angst bezeichnen. (Dies fordert, dass die Unterrichtsfaktoren keine Stresssituationen beim Schüler verursachen z. B. Faktoren wie negative Lehrerrückmeldungen - Beleidigung, Missbilligung, scharfe Kritik - strenge Kontrollen, usw.).
- *soziale Bindungsbedürfnisse* wie zum Beispiel Freundschaftsbeziehungen, soziale Integration, Sexualität<sup>19</sup>, Bedürfnis nach Kommunikation und Kontakt mit anderen. (Im schulischen Kontext fordert dies die Anwendung von Sozialformen, die Kontakte mit anderen Schülern beim Lernvorgang ermöglichen).
- *Selbstachtungsbedürfnisse* bezeichnen das Bedürfnis nach Anerkennung und Wertschätzung, Gefühl eigener Kompetenz, positive Selbstwertschätzung und Selbstvertrauen. (Im Unterricht fordert dies das Bewahren des Respekts und dass man den Schüler auf seine Kompetenzen aufmerksam macht z. B. durch Belohnung u. ä.)<sup>20</sup>.

Der zweite Bereich, die Wachstumsmotive, stellt Maslow in der Spitze der Pyramide. Diese Stufe umfasst die Selbstverwirklichungsbedürfnisse, wie z. B. das Bedürfnis, Ziele zu setzen und sie zu erreichen; das Bedürfnis so zu sein und zu handeln, wie es dem inneren Drang entspricht. Diese Motive sind für den schulischen Unterricht von großer Wichtigkeit. Man kann sie fördern, indem man dem Schüler die Möglichkeit gibt, nicht die vom Lehrer und /oder im Lehrbuch festgelegten Lernziele zu erreichen, sondern seine eigenen Ziele in Verbindung mit der Lernsituation und dem Lernstoff zu setzen und dann diese zu erreichen. Wenn dies nicht möglich ist, dann beschreibt man dem Schüler zumindest die fremd (d. h. vom Lehrer oder im Lehrbuch) festgelegten Lernziele, damit er sie mit den eigenen Zielen, Motiven und Erwar-

---

<sup>18</sup> Seel (2003: 79) hat die unterste Stufe der Pyramide von Maslow "biologische Bedürfnisse" ernannt.

<sup>19</sup> Grünewald (2006: 56) erwähnt das Bedürfnis nach Sexualität in der Stufe der "sozialen Bindungsbedürfnisse", während Norbert Seel u. a. sie in die "biologischen Bedürfnisse" einstuft.

<sup>20</sup> Man spricht über diese Bedürfnisse in Bezug auf Schule, weil u. a. Schule zum Leben des Schülers gehört. Wenn acht Stunden im Schlaf vergehen, dann bleibt vom Tag sechzehn Stunden. Wenn der Schüler durchschnittlich sechs Stunden Unterricht am Tag hat, bedeutet dies, dass er mehr als einen Drittel seiner aktiven Tageszeit in der Schule verbringt.



tungen verknüpfen kann.

Selbstachtungs- und Selbstverwirklichungsbedürfnisse bezeichnet Grünewald (2006: 56) als Teile der Identitätsbildung. Die Aktivierung der Bedürfnisse jeder Stufe der Pyramide hängt von der Befriedigung der Bedürfnisse in der unteren Stufe ab. Wenn beispielsweise Bedürfnisse einer Stufe nicht befriedigt werden, entsteht ein Ungleichgewicht, der zuerst ausgeglichen werden muss, damit die Bedürfnisse der nächst höheren Stufe zum Tragen kommen können. (Vgl. Seel 2003: 79ff., Grünewald 2006: 56)

Deci und Ryan gehen in der Selbstbestimmungstheorie davon aus, dass es drei angeborene Bedürfnisse gibt, die sehr eng mit der Motivation des Menschen verbunden sind, nämlich

- *Bedürfnis nach Kompetenz* oder *Wirksamkeit* (der Mensch hat eine angeborene Neigung dazu, in einer Gruppe effektiv zu wirken)
- *Autonomie* oder *Selbstbestimmung* (von sich aus und initiativ zu handeln)
- *soziale Eingebundenheit* oder *soziale Zugehörigkeit* (das Gefühl der Zugehörigkeit).

Die Erklärung der Motivation von vielen Handlungszielen kann aufgrund dieser Bedürfnisse erläutert werden. Der Mensch erstrebt mit seinen Handlungen, seine angeborenen Bedürfnisse zu befriedigen. (Vgl. Deci / Ryan 1993: 239)

In folgender Tabelle werden die Unterschiede zwischen "Motiv" und "Motivation" gegenübergestellt:

<b>Motiv</b>	<b>Motivation</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ist der Beweggrund einer Aktivität</li> <li>• Bezieht sich auf ein Handlungsziel</li> <li>• Ist stabil und überdauernd</li> <li>• Kann bei dem Menschen angeboren (biogene oder primäre Motive) wie auch erworben sein (soziogene oder sekundäre Motive)</li> <li>• Ist richtungsgebende, leitende und antreibende psychische Ursache des Handelns</li> <li>• Motive bilden sich von Bedürfnissen heraus</li> <li>• bilden sich von der Wechselwirkung zwischen dem Menschen und der Umwelt heraus.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ist unstabil (dynamisch verändernde Erregung in einer Person)</li> <li>• Hat mit dem Prozess des Handelns zu tun</li> <li>• Bezeichnet einen aktuellen Erregungszustand</li> <li>• Situationsspezifisch</li> <li>• Entsteht von der Zusammenwirkung zwischen Motiven und entsprechenden Situationsfaktoren</li> <li>• Ist bewusst (man setzt sie auf der Bewusstseinssebene an)</li> <li>• Bestimmt das Ausmaß, die Intensität und Ausdauer einer Aktivität</li> </ul>

Tabelle 4: Unterschiede zwischen Motivation und Motiven

Quelle: Eigene Tabelle

### 4.2.2 Entstehung der Motivation

Motive spielen eine Hauptrolle in der Entstehung der Motivation. Diese ergibt sich aus der Wechselwirkung zwischen Motiven und den Faktoren der Handlungssituation des Lerners: "Die Entstehung der Motivation lässt sich als Interaktion zwischen Motiven des Lerners und den motivierenden äußeren Situationsfaktoren begreifen" (Grünewald 2006: 57). Dies kann anhand folgenden Schemas veranschaulicht werden:

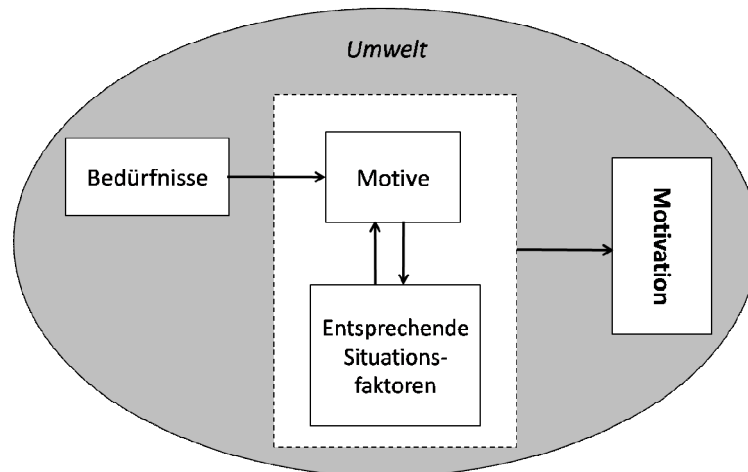


Abbildung 5: Entstehung der Motivation

Quelle: Eigene Abbildung

Demzufolge ist zu verstehen, dass es zwei wichtige Faktoren gibt, welche die Entstehung der Motivation des Lernenden ermöglichen:

- *Motive*: Sie sind bei dem einzelnen Lernenden als Gegebenheiten vorhanden, zumal sie als Erwartungen und Wünsche zu betrachten sind
- *Situationsfaktoren*: Sie bieten Inhalte und Informationen und spielen die Rolle eines Anlasses und Auslösers. (Vgl. Seel 2003: 78)

Wenn sich der Lernende - der Motivtragende - in der entsprechenden Situation befindet, in welcher er handeln soll bzw. wenn das Motiv mit der passenden Situation in Wechselwirkung tritt, entsteht bei dem Lernenden Motivation für die bestimmte Handlung.

Um die Motive beim Lernenden mit den passenden Situationsfaktoren im Unterricht in Wechselwirkung zu bringen bzw. um Motivation entstehen zu lassen, ist nicht einfach, zumal beide Motivationsentstehungsfaktoren von einem Schüler zu einem anderen sehr unterschiedlich sind. Dieses lässt aber erklären, warum sich der Motivationsgrad des Schülers im selben Schulfach von einer Situation zu einer anderen unterscheidet und warum seine Leistungen von einem Schulfach zu einem anderen verschieden sind. (Vgl. Seel 2003: 78, Grünewald 2006: 57)

### 4.2.3 Motivation und Motive in Fremdsprachenforschung

In der Fremdsprachenforschung ist Motivation seit langer Zeit ein sehr häufig diskutiertes Thema<sup>21</sup>. Der Faktor Motivation wurde bis in die achtziger Jahre hinein in erster Linie gemeinsam mit dem Faktor „Einstellungen“ erforscht. Mittlerweile wird Motivation jedoch zunehmend als eigenständiges Konstrukt erfasst und wieder intensiv diskutiert und um zahlreiche neue Komponenten erweitert. Besonders in den letzten Jahren wurde dem Thema Motivation ein großes Interesse von Forschern geschenkt. Die Ursache, warum Motivation als Konstrukt und als wichtiger Einflussfaktor des Fremdsprachlernens bzw. -erwerbs ein zunehmendes Interesse erfährt, zeigt sich in ihrer Relevanz für die Unterrichtspraxis und in der Variabilität der verschiedenen, interdependenten Komponenten, worauf sie einen Bezug hat. (Vgl. Riemer 1997: 9ff.) Trotz intensiver Diskussion bleibt aber das Konstrukt Motivation wegen seiner Vielschichtigkeit nicht überzeugend untersucht:

*Vor allem individuelle Lernervariablen wie z. B. kognitiver Stil, oder Begabung [...] sind zudem immer noch nicht überzeugend operationalisiert [...]. Das gilt bis hin zur Motivation als einem außerordentlich vielschichtigen, ebenso stabilen wie dynamischen, ebenso fach- und aufgabenabhängigen wie allgemein auf Beziehung, Leistung und Angst orientierten Konstrukt." (Vollmer 2001: 24)*

Motivation wird als ein komplexer Konstrukt bezeichnet. Sie setzt sich aus verschiedenen persönlichkeitspsychologischen Komponenten zusammen. Davon ausgehend befasst man sich in der Fremdsprachenforschung in Verbindung mit Motivation mit persönlichkeitsbezogenen Variablen wie "Selbstwirksamkeit", "Selbstvertrauen", "Selbstbestimmung". (Ebd. 76) Des Weiteren wird die fremdsprachenspezifische Motivation durch andere wichtigen Komponenten geprägt, welche aber zu unterschiedlichen Wissensbereichen gehören. Diese von Schmidt und Crookes (1991) festgelegten Komponenten sind:

- *auf der kognitionspsychologischen Ebene*: Konzentration und Aufmerksamkeit für Rezeption (Input)
- *auf der sozialen Ebene*: Gruppenprozesse im Unterricht (z. B. Konkurrenz zwischen Schülern, Vermeidung der kontraproduktiven Lehrerrückmeldungen, Interesse für Lerninhalte, Lern- und Lehrmaterialien) und die Nützlichkeit der Fremdsprache außerhalb des Unterrichts (z. B. im authentischen Kontakt mit Muttersprachlern). (Vgl. Riemer 2003: 77)

---

<sup>21</sup> Einen ausführlichen Forschungsüberblick des Faktors Motivation findet man unter anderem bei Riemer (1997, 2001, 2003), Dörnyei (2001), Grünwald (2001), Kleppin (2001, 2002).

Dörnyei hat seinerseits weitere interdependente Komponenten aus verschiedenen Dimensionen für Motivation zum Fremdsprachenlernen zusammengestellt und zwar:

- die Dimension der Orientierung gegenüber der Zielsprachengruppe und Zielsprachenkultur
- die Dimension des Lernenden bezüglich seiner Affekte und Kognitionen (wie die Selbsteinschätzung der eigenen Fähigkeiten, die Selbstwirksamkeit)
- die Dimension der fremdsprachenspezifischen Lernsituation (Gruppenprozesse).  
(Vgl. Dörnyei 2002: 17; Riemer 2003: 77)

Die oben erwähnten Dimensionen können schematisch wie folgt illustriert werden:



Abbildung 6: Ebenen der Fremdsprachen-Motivation nach Dörnyei

Quelle : Eigene Abbildung

Aus der obigen Abbildung ist ersichtlich, dass sich die Motivation, eine Fremdsprache zu lernen, aus drei Ebenen zusammensetzt. Die Ebene des Lernenden umfasst die kognitiven und affektiven Aspekte, die wiederum zwei Hauptelemente dieser Ebene beinhalten und zwar Leistungsmotivation und Selbstbewusstsein. Leistungsmotivation versteht sich als der innere Drang, immer etwas Gutes leisten zu wollen. Zum Konzept des Selbstbewusstseins gehören nach Dörnyei folgende Faktoren:

- Sprechangst und Selbstbewertung der eigenen Fremdsprachenfähigkeiten
- Selbsteinschätzung der vergangenen Fremdsprachenlernerfahrungen
- Selbstwirksamkeit.

Die Ebene der Fremdsprache umfasst Motive und Einstellungen des Lernenden gegenüber der Zielsprache, Zielsprachengruppe und Zielsprachenkultur. Die dritte Ebene ist lernsituationsbezogen und umfasst :

- *Unterrichtsfaktoren*: Lehr- und Lernmaterialien, Lehrmethoden, Aufgaben und Unterrichtsaktivitäten und deren Bezug zur Relevanz für den Lerner d. h. ob sie seinen Interessen und Erwartungen entsprechen
- *Lehrerfaktoren*: Umfassen verschiedene Verhaltensweisen der Lehrperson im Unterricht wie z. B. die autoritären Lehrenden, welche die Lernenden streng kontrollieren und die, welche Autonomie des Lernenden unterstützen. Zu den relevanten Lehrerfaktoren gehört auch die Masse und die Regelmäßigkeit der Motivationsförderung von Lernenden
- *Gruppenfaktoren*: Hierzu gehören verschiedene Zielorientierungen, Gruppenzusammenhalt, verschiedene Lernzielstrukturen
- *Belohnungssysteme* der Lernergruppen.

Dörnyei geht von der Annahme aus, dass Lernsituationsfaktoren eng mit der Fremdsprachenlernmotivation zusammenhängen. Alle Faktoren der Lernsituationsebene haben einen Einfluss auf die Lernmotivation. (Vgl. Dörnyei 2002: 17, Schlak et al. 2002: 25)

Also Motivation ist ein dynamisches und multidimensionales Konstrukt. Ihre Komponenten liegen begründet: in der Persönlichkeit (kognitive und affektive Aspekte, Einsatzbereitschaft, Selbsteinschätzung, Leistungstrieb, Selbstvertrauen, usw.), in der Biographie des Lernenden, in seinen Orientierungen und Einstellungen gegenüber der zu erlernenden Fremdsprache und der damit verbundenen Zielsprachenkultur, in seinen Vorerfahrungen mit anderen gelernten Fremdsprachen, in den Lernzielen sowie in der Lernumgebung und im soziokulturellen Milieu (vgl. Riemer 2006: 36f.). Als individueller Faktor ist Motivation von einem Lernenden zu einem anderen unterschiedlich ausgeprägt und ist auch bei demselben Lernenden nicht stabil, sondern variiert situationsbezogen, je nach den Änderungen der Motivationskomponenten bzw. Motivationseinflussfaktoren. Sie lässt sich wiederum von verschiedenen interdependenten Faktoren beeinflussen.

In der folgenden Grafik werden die Einflussfaktoren der Motivation dargestellt:

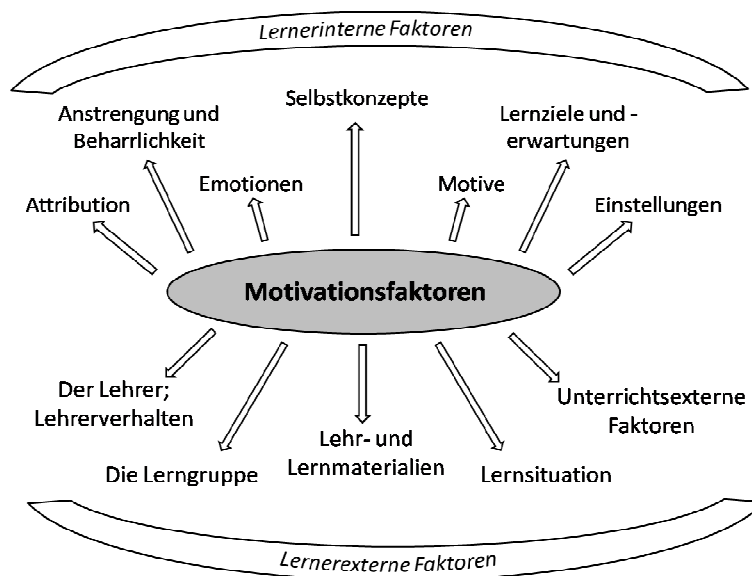


Abbildung 7: Faktoren der Motivation im Fremdsprachenlernen nach Kleppin

Quelle: Eigene Abbildung (vgl. Kleppin 2002)

Lernerinterne Faktoren umfassen alle kognitiven und affektiven Faktoren, die damit verbundenen Lernerfahrungen hinsichtlich der vorher gelernten Fremdsprachen, Orientierungen und Einstellungen des Lernenden. Lernerexterne Faktoren beziehen sich auf externe und interne Unterrichtsfaktoren.

Motivation gilt gleichermaßen für die Fremdsprachenforschung wie die Fremdsprachendidaktik als höchst einflussreicher Faktor für erfolgreiches Fremdsprachenlernen, indem sie den Fremdsprachenerwerbsprozess stark beeinflusst, dem Lernenden den Anreiz zum Lernen gibt und ihn ständig auf dem Weg zum Ziel vorantreibt. (Vgl. Riemer 2002: 74) Motivation ist ein Faktor, der nicht nur den Anfangsantrieb zum Lernen gibt, oder den Grund, in Bezug auf Motiv, warum man etwas tun möchte, festlegt, sondern auch der affektive Antrieb, der den Lernprozess dauerhaft im Gang hält. Diesbezüglich unterscheidet man zwischen Motiv und Motivation: Motiv, bezieht sich auf den ersten Schritt der Motivation und auf die Festlegung des Endziels. Motive bleiben als "relativ dauerhafte psychische Dispositionen" erhalten, während Motivation einen Bezug zu dem Lernprozess hat (Schiefele 1974: 3, zit. nach Grünewald 2006: 54). Motivation fördert den Ablauf des Lernprozesses und gibt ihm einen ständigen Antrieb entlang des Erlernen-Zeitraums bis zum Endziel: "Sie kann nach dem Erreichen des gesteuerten Ziels wieder verschwinden" (Grünewald 2006: 54).

Von den oben erwähnten Definitionen und Festlegungen der beiden Begriffe ausgehend, kann man zwischen Motiv und Motivation im Fremdsprachenunterricht so unterscheiden, dass sich Motive auf Folgendes beziehen können:

- *Wahl der Fremdsprache*: d. h. die Entscheidung eine bestimmte Fremdsprache zu erlernen bzw. die Festlegung des Erlernens dieser Fremdsprache als Ziel
- *Vorliebe für Zielsprache*
- *Vorliebe für Zielsprachengruppe, Zielsprachenland und Zielsprachenkultur* (d. h. Einstellung).

Motivation bezieht sich auf jede Etappe des Erlernens und auf den Lernprozess der Fremdsprache. Das bedeutet in der Unterrichtspraxis<sup>22</sup>, dass jeder Unterricht eigene Motivierungsfaktoren beinhalten soll, sodass der Schüler in den Unterrichtsaktivitäten mit seinem Ganzen handeln kann und sich darin involviert fühlt. Diese Eigenschaft betrifft sowohl den Lernstoff, die Unterrichtsmethode, die Sozialformen wie auch die Aufgabenstellungen. All diese Aspekte sollen motivationserregende Faktoren in sich tragen und Situationen bieten, in denen die Erwartungen, Bedürfnisse, Interessen und Wünsche des Schülers angesprochen werden.

#### **4.2.4 Relevante Motive für das Fremdsprachenlernen**

Es gibt verschiedene Motive, die für das Fremdsprachenlernen im Allgemeinen wichtig sind. In der Psychologie unterscheidet man zwischen biogenen (primären oder angeborenen) und soziogenen (erworbenen) Motiven (vgl. Grünewald 2006: 58). Apelt (1981) hat in seiner Motivaufzählung eine Reihe von verschiedenen Motiven für Fremdsprachenlernen genannt:

*wie das Anschlussmotiv, das Leistungsmotiv, das Neugier- und Wissensmotiv, das Nützlichkeitsmotiv, das Gesellschaftsmotiv, das Elternmotiv, das Kommunikationsmotiv, das Lehrermotiv, das Anerkennungs- und Geltungsmotiv. (Apelt 1981, zit. nach Kleppin 2002: 26)*

Die wichtigsten Motive für das Fremdsprachenlernen im Unterricht werden in folgender Aufzählung kurz erläutert:

- *Anschlussmotiv*: Hoffnung auf Anschluss, Furcht vor Zurückweisung
- *Leistungsmotiv*: Hoffnung auf Erfolg, Furcht vor Misserfolg
- *Neugier- und Wissensmotiv*: Streben nach Wissen und Wahrheit
- *Abwechslungsmotiv*: Streben nach Erholung und Alternanz
- *Nützlichkeitsmotiv*: Streben ein bestimmtes Nutzen zu erreichen
- *Gesellschaftsmotiv*: in kooperativem Lernen, Gruppen- und Projektarbeiten
- *Elternmotiv*: Streben danach, die Wünsche der Eltern in Erfüllung zu bringen

---

<sup>22</sup> In der Unterrichtspraxis ist der Lernvorgang in Lerneinheiten geteilt und auf Unterrichtsstunden verteilt.

- *Ehrgeizmotiv*: Streben danach, Hindernisse zu überwinden und zwar so schnell und so gut wie möglich
  - *Kommunikationsmotiv*: Streben nach kommunikativem Kontakt
  - *Lehrermotiv*: Persönlichkeit und Glaubwürdigkeit des Lehrers
  - *Anerkennungs- und Geltungsmotiv*: Streben nach sozialer Akzeptanz, Zugehörigkeit und positivem Selbstwert
  - *Selbstverwirklichungsmotiv*: Bedürfnis und Streben nach Selbstverwirklichungsmöglichkeiten
  - *Vertrautheitsmotiv*: Streben nach Sicherheit
  - *Gleichgewichtsmotiv*: Streben nach Aufrechterhaltung eines inneren Gleichgewichts
  - *Machtmotiv*: Hoffnung auf Kontrolle, Furcht vor Kontrollverlust.
- (Vgl. Grünewald 2006: 73f., Stangl (e): Online Dokument)

### **4.3 Motivationsarten**

In den 80er Jahren wurde Motivation als beeinflussender Faktor von der Arbeitsgruppe von Gardner im Zusammenhang mit der Fremdsprachenverlusts-Forschung berücksichtigt. (Vgl. Riemer 1997: 7)

Nach den sozial-psychologischen Konzepten von Gardner unterscheidet man zwei Arten von Motivation, nämlich die instrumentelle und integrative Motivation. Die beiden Arten gehen auf die Einstellung des Lerners gegenüber der Zielsprache (instrumentelle Motivation) und gegenüber dem Zielsprachenland bzw. der Zielsprachengruppe (integrative Motivation) zurück. Nach den Vertretern der Selbstbestimmungstheorie (Deci / Ryan) betont man die Unterscheidung von intrinsischer versus extrinsischer Motivation. (Vgl. Riemer 2004: 35, 2003: 73ff.) Alle vier Arten der Motivation werden in den folgenden zwei Abschnitten näher erläutert.

#### ***4.3.1 Instrumentelle und integrative Motivation***

In den sozial-psychologischen Konzepten von Gardner wurde das Konstrukt Motivation - wie eben erwähnt - als Funktion der Einstellungen des Lernenden gegenüber der Zielsprache und Zielsprachengruppe definiert. Daraus ergab sich die Unterscheidung zwischen den zwei Orientierungsformen; „integrativer Orientierung“ (integrative Motivation) versus „instrumenteller Orientierung“ (instrumentelle Motivation). Im Hinblick auf Einstellungen und Orientierungen des Lernenden gegenüber der zu erlernten Sprache bzw. der Zielsprachengruppe und



dem Zielsprachenland unterscheiden Gardner und Lambert und seine Mitarbeitergruppe in ihrer Studie die instrumentelle und die integrative Motivation.

Der Fremdsprachenlerner ist integrativ orientiert bzw. motiviert, wenn er die Zielsprache erlernt, um in die Zielsprachengruppe einbezogen und sogar, um ein Mitglied der Zielsprachengesellschaft zu werden, gegenüber deren Kultur er eine positive Einstellung hat. Er ist also dieser Auffassung nach dann integrativ orientiert, wenn er eine fremde Sprache deshalb erlernt, weil ihn die Kultur des Zielsprachenlandes und die Sprecher dieser Sprache anziehen und er diesen gegenüber positiv eingestellt ist. (Vgl. Riemer 2002: 72, 2003: 73, 2006: 44; Kirschner 2004: 3f.) Dahingegen ist der Fremdsprachenlerner instrumentell orientiert, wenn er die Zielsprache aus Nützlichkeitsgründen lernt. Er erlernt sie nur deshalb, weil er sich davon berufliche Perspektiven erhofft, für die er das Erwerben dieser Sprache für wichtig hält, z. B. um seine berufliche Situation und seine finanzielle Lage zu verbessern. Die Zielsprache bei instrumentell orientierten Fremdsprachenlernern ist also kein Ziel an sich, sondern sie ist ein Instrument, um ein anderes Ziel zu erreichen (ein Mittel zum Zweck). (Ebd.) Die Konzeptualisierung des Faktors Motivation als Funktion der Einstellungen des Lernenden gegenüber der Zielsprache, der Zielsprachengruppe und dem Zielsprachenland wurde von Clement und Kruidenier erweitert (1983). Sie haben der instrumentellen Orientierung drei weitere Kategorien angeschlossen:

- „*Travel Orientation*“: Reisen in Zielsprachenländer
- „*Friendship Orientation*“: Kennenlernen von Zielsprachensprechern
- „*Knowledge Orientation*“: Wunsch nach Erweiterung des Wissens.

(Vgl. Riemer 2002: 73; Kirschner 2004: 4)

In den Studien von Gardner / Lambert (1972) wurde die integrative Orientierung bzw. Motivation favorisiert (vgl. Riemer 1997: 10). Der Grund dieser Favorisierungshypothese war die Annahme, dass integrative Orientierung (Motivation) positive Wirkungen auf den Sprachenlernerfolg hat, indem sie einen stärkeren Langzeiteffekt hat. Diese gardnersche Hypothese konnte nicht mehr aufrechterhalten werden, da sie mit empirischen Befunden in Widerspruch stand, die auch Effizienz der instrumentellen Motivation nachgewiesen haben (vgl. Riemer 2002: 72). Sogar viele einzelne Untersuchungen haben das Gegenteil bewiesen. Eine eindeutige integrative Einstellung halten Clement und Kruidenier für ein seltenes Phänomen (vgl. Riemer; 2004: 37). Laut Riemer (2004: 37) scheint eine Favorisierung der instrumentellen Motivation im heutigen Kontexten der Internationalisierung und Globalisierung als erwartbarer Reflex der wachsenden Bedeutung von Fremdsprachen in der beruflichen Kommunikation.

In dem unterrichtlichen Fremdsprachenlernen außerhalb der Zielsprachenkultur haben - nach Dörnyei (1990) - die Einstellungen gegenüber der Zielsprachenkultur (also integrative Motivation) keine große Relevanz. Dies liegt darin begründet, dass die Lernenden im schulischen Kontext meistens wenig informiert sind bzw. nur über pauschale Informationen über die Zielsprachenkultur und Zielsprachengruppe verfügen. Wichtig ist aber die Einstellung gegenüber dem Fremdsprachenlernen im Allgemeinen also ein allgemeines Interesse, fremde Sprachen zu lernen und fremde Kulturen kennen zu lernen. Instrumentelle Motivation bei den Lernenden der Fremdsprache außerhalb der Zielkultur bezieht sich bloß auf "berufliche Karriere" und touristische Ziele. (Vgl. Riemer 1997: 27)

#### ***4.3.2 Intrinsische und extrinsische Motivation***

Seit einigen Jahren hat der wissenschaftliche Befund der psychologischen Selbstbestimmungstheorie an der Fremdsprachenforschung zusätzlich zu den bereits bestehenden sozialpsychologischen Konzepten von Gardner / Lambert andere Motivationskonzepte entwickelt. Einer der zentralen Aspekte dieser Theorie ist die Unterscheidung zwischen intrinsischer und extrinsischer Motivation. Diese Unterscheidung geht auf die von Deci und Ryan (1985) entwickelte „self-determination Theory“ zurück. (Vgl. Riemer 2004: 40, 2006: 45) Die Theorie der Selbstbestimmung basiert grundsätzlich auf dem Konzept der Intentionalität und Steuerung des Verhaltens. Deci und Ryan unterscheiden zwischen motivierten Handlungen durch den Grad der Selbstbestimmung. Wenn die Handlungen frei gewählt erlebt werden, indem sie den Zielen und Wünschen des Individuums selbst entsprechen und aus einem Interesse an der Sache herrühren, dann gelten sie als selbstbestimmt bzw. als autonom. Dagegen gelten Handlungen, die man wegen Zwängen von anderen Personen oder auch wegen intrapsychischer Zwänge, als aufgezwungen erlebt bzw. als kontrollierte Handlungen (vgl. Deci / Ryan 1993: 225).

"Von intrinsischer Motivation [spricht man], wenn der Anreiz, der aus der Handlung selbst entsteht, ausreicht und andere Reize nicht notwendig sind." (Harterter 2002: 36, zit. nach Grünwald 2006: 67). Also von intrinsischer Motivation wird gesprochen, wenn die Handlung aus rein freiwilliger Intention herrührt, frei von äußerlichen Zwängen geschieht und ihre Aufrechterhaltung keine äußerlichen Anstöße (z. B. Bedrohung, Bestrafung, Versprechungen, Belohnungen) erfordert. Die Ausgangsfaktoren der intrinsischen Motivation beziehen sich auf die psychische Disposition der Neugier, auf Selbstbestimmung (Autonomie) und auf das Gefühl der Kompetenz, also auf eine positive Einstellung gegenüber der eigenen Person und der auszuführenden Aufgabe. (Vgl. Deci / Ryan 1993: 226, Seel 2003: 81)

In Bezug auf das Lernen einer Fremdsprache gilt der Lernende als intrinsisch motiviert, wenn er die motivierenden Faktoren des Erlernens der Zielsprache in sich selbst trägt und wenn sein Interesse auf die Zielsprache an sich zielt. Er erlernt die Sprache, weil er bspw. daran Freude hat oder, um seine intellektuelle Neugier zu befriedigen bzw. um das gewünschte Sprachniveau zu erreichen. Das Verhalten des intrinsisch motivierten Lernenden ist also freiwillig, weil es u. a. mit Spaß und Freude verbunden ist und eine Herausforderung an die eigenen Fähigkeiten darstellt, die selbst gewählt und gewollt ist. (Vgl. Riemer 2006: 46)

Extrinsisch motivierte Fremdsprachlernende bekommen die motivierenden Faktoren aus ihrem Umfeld. Die Motivation entspringt der Reaktion auf Erwartungen des Lernenden und die äußerlichen Reize (wie Belohnung, gute Note, Lob). Die Zielsprache ist bei dem Lernenden nicht das Ziel an sich, sondern es handelt sich um andere Ziele, z. B. er bemüht sich, gelobt zu werden oder Strafe, Unterschätzung oder Missbilligung zu vermeiden. (Vgl. Riemer 2006: 46)

Die Abgrenzung zwischen beiden Arten der Motivation - der intrinsischen und extrinsischen - ist nach Edmondson nicht fest, zumal eine extrinsische Motivation keinen positiven Einfluss auf den Lernerfolg haben kann, ohne dass ein extrinsischer Reiz vom Lernenden "intern" registriert wird. Und ebenso gilt, dass jede intrinsische Motivation mehrere extrinsische Quellen und Ursachen haben muss. (Vgl. Edmondson 1996: 73, zit. nach Feuerhake 2004: 9) Das bedeutet, dass eine extrinsische Motivation mit Laufe der Zeit zu intrinsischer Motivation werden kann.

Deci und Ryan (1985, 1993) meinen, dass die intrinsische Motivation als die überlegene Form der Motivation angesehen werden kann, weil sie eine intensivere Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand bewirkt. Sie kann jedoch von einer extrinsischer Motivation vermindert werden, wenn diese stark hinzukommt. Die Verminderung der intrinsischen Motivation durch starke extrinsische Motivation hängt jedoch von dem Maß der Selbstbestimmung bei dem Lernenden ab und zwar dann, wenn er über ein geringes Maß an Selbstbestimmung gegenüber der auszuführenden Aufgabe verfügt und wenn er den Erfolg mit dieser Aufgabe nicht auf seine eigenen Fähigkeiten zurückführt (*siehe Abschnitt 4.4.1.2.*). Hat der Lernende hingegen ein hohes Maß an Selbstbestimmung, können Formen der extrinsischen Motivation - wie bspw. Belohnung - auf Dauer zur intrinsischen Motivation werden. (Vgl. Deci / Ryan 1993: 227, Kirschner 2004: 4)

Im Hinblick auf investierte Mühe und Lernbereitschaft des Lernenden sieht Riemer (1997: 27), dass die intrinsische Motivation auf Dauer gesehen als effektiver und bedeutender im Vergleich zu der extrinsischen Motivation erachtet wird.

Im Schulkontext ist eine klare Unterscheidung zwischen intrinsischer und extrinsischer Motivation von sehr schwierig bis unmöglich zu erfassen. Das Schulsystem ist so gestaltet, dass die Schüler und deren Schul- und Lernleistungen durch Prüfungen und Noten bewertet werden. Dazu sind die Schulstufen, die man bestehen soll, mit einem Zeugnis abgeschossen. (Vgl. Grünewald 2006: 67). In diesem Fall ist der Lernende von einem äußeren Anreiz zum Lernen motiviert, damit er in der Schule gute Leistung erbringt.

Also beide Arten der Motivation schließen einander nicht aus und lassen sich nicht als Dichotomien verstehen, sondern sie wirken komplementär:

*Spätere Studien (z. B. HARACKIEWICZ 1979; RYAN 1982; RYAN/MIMS/KOESTNER 1983) zeigten allerdings, dass unter bestimmten Umständen extrinsische Belohnungen die intrinsische Motivation eher aufrechterhalten als schwächen. Zunehmend wurde klar, dass extrinsische und intrinsische Motivation keine Antagonisten darstellen, und es verstärkte sich die Vermutung, dass auch extrinsisch motiviertes Verhalten durchaus selbstbestimmt sein kann. (Deci / Ryan 1993: 227)*

Besonders in dem schulischen Fremdsprachenunterricht können beide Arten von Motivation einander nicht ausschließen, sondern eher begünstigen: extrinsische Reize (bzw. Motivation) können als Zwischenziele, z. B. in Prüfungen motivierend auftreten und eine Kontinuität im Lernen fordern bzw. fördern. (Vgl. Dörnyei 1994: 276, zit. nach Feuerhacker 2004: 10)

In der Realität können alle oben beschriebenen vier Arten von Motivation bei einem einzelnen Lernenden vorhanden sein, aber vielleicht in verschiedenen Maßen. Obwohl im Hinblick auf Relevanz und Bedeutung für das Fremdsprachenlernen und den Lernprozess die intrinsische Motivation favorisiert wird, schließen sich die vier Arten der Motivation nicht aus:

*Im Hinblick auf die Wahl der Lernstrategien und die Autonomie des Lernenden wird die intrinsische Motivation als bedeutenderer Prädiktor erachtet. Des Weiteren macht Brown (1990: 388) darauf aufmerksam, dass integrative und instrumentelle Orientierungen sowohl intrinsischer als auch extrinsischer Natur sein können. (Vgl. Riemer 1997: 27)*

## **4.4 Zur Rolle der Motivation im Fremdsprachenlernen**

### ***4.4.1 Motivation und Lernerfolg***

Seit längerer Zeit wird die Frage nach dem ursächlichen Zusammenhang zwischen Motivation und Erfolg diskutiert. Ist Motivation bei dem Lernenden eine Ursache für den Erfolg oder kann der Lernende erst motiviert sein, wenn sein Erfolg mit dem Erlernen der Fremdsprache Motivation auslöst? Diesbezüglich gibt es zwei bekannte Hypothesen in der wissenschaftlichen Fremdsprachenforschung bzw. in der psychologischen Attributionstheorie, nämlich die Kausal- und die Resultativhypothese. Diese werden im anschließenden Abschnitt genauer erläutert.

#### ***4.4.1.1 Kausal- und Resultativhypothese***

Die Resultativhypothese ist eine Hypothese von Hermann (1978, 1980), welcher behauptete, dass Motivation vom Erfolg bzw. Fortschritt, den der Fremdsprachenlerner erreicht hat, ausgelöst wird. Das Gegenteil dazu besagt die Kausalhypothese und zwar die Motivation beim Fremdsprachenlernen sei eine Ursache für den Lernerfolg. (Vgl. Riemer 1997: 20, Kirschner 2004: 35)

Riemer hat in einer qualitativen Pilotstudie (2003) die Relevanz der Erfolgserlebnisse und die Kausalität zwischen Erfolgs- und Misserfolgserlebnissen und der Motivation zum Englischlernen ermittelt. Aus dieser Pilotstudie hat sich ergeben, dass die Erfolgserlebnisse motivierend und die Misserfolgserlebnisse demotivierend auf die Lernenden wirken. (Vgl. Riemer 2003: 75, 2004: 39, 2006: 45)

Die Interpretation des Kausalitätszusammenhangs zwischen Motivation und Lernerfolg muss eigentlich mit gewisser Genauigkeit und Vorsicht durchgeführt werden. Beim Fremdsprachenerwerb interagieren viele vielfältige Variablen, die einen direkten und signifikanten Einfluss auf den Fremdsprachenerwerb haben können. Einige dieser einflussreichen Variablen sind nur mit Schwierigkeiten kontrollierbar. Aufgrund dessen kann eine in der Untersuchung unkontrollierbare Variable zur falschen und/oder lückenhaften Ergebnisinterpretation führen. (Vgl. Grünewald 2006: 62f.) Das Eingehen auf den Kausalitätszusammenhang zwischen Motivation und Lernerfolg muss nicht unbedingt zum Ergebnis führen, dass nur die eine Variable die andere auslöst. Dies ist individuell unterschiedlich und hängt von verschiedenen sowohl Ausgangssituationen als auch Situationen während des Ablaufs vom Lernprozess ab. In der Praxis haben beide Variablen einen gegenseitigen Einfluss aufeinander. Daher wird sich der

Weg sicher nicht in einem „entweder - oder“, sondern in einer überbrückenden Weise in einem "sowohl - als auch" finden. Dies bedeutet, dass die Kausalitätsbeziehung in einem Kreislauf erklärt werden kann:

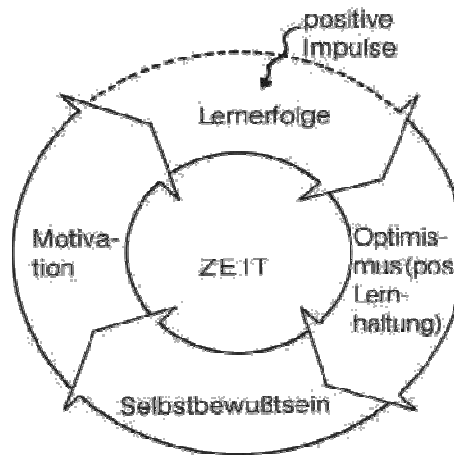


Abbildung 8: Kreislaufprozess der Motivation nach Hüholdt

Quelle: Stangl (f): Online Dokument

Es kann sein, dass Motivation den Lernerfolg auslöst, wenn der Lernende am Anfang seines Lernprozesses motiviert ist, die Fremdsprache zu lernen. Der Lernerfolg wird in diesem Fall als Ziel, während Motivation als Ausgangspunkt, um den Lernprozess zu initiieren, gesehen. Auch wenn man sagt, dass diese initiale Motivation vom Erfolg beim vorher gelerten Fremdsprachen ausgelöst wurde, dann musste beim ersten Erwerb einer Fremdsprache doch auch eine Motivation vorhanden sein, die das Erlernen der Fremdsprache initiierte. Das Gegenteil ist auch möglich und zwar, dass der Lernerfolg die Motivation auslöst. Im Falle der demotivierten Fremdsprachlernenden, die beispielsweise eine Fremdsprache nur deshalb lernen, weil sie im Schulprogramm geplant ist, kann der Lernerfolg später Motivation verursachen, z. B. wenn der Lernende in einer Kommunikationssituation seine Aufgabe erfolgreich durchführt, indem er z. B. einen dialogischen Text gut reproduziert. Dieses Erlebnis wird als positiver Impuls für Lernerfolg betrachtet. Hier kann er durch dieses Erfolgserlebnis seine kommunikativen Fähigkeiten in der Fremdsprache entdecken. Das wird besonders motivierend, wenn der Lehrende den Lernenden auf seinen Erfolg aufmerksam macht. Des Weiteren wirkt der Lernerfolg wiederum motivierend auf den Lernenden und begünstigt den weiteren Lernprozess, sei er der auslösende Faktor der Motivation oder umgekehrt. Wenn der motivierte Lernende den Erfolg als Ziel erstrebt, wirkt das Erreichen des Ziels motivierend auf den Lernprozess aus, indem das Erfolgserlebnis eine zusätzliche Motivation hervorruft bzw. die bestehende verstärkt. (Vgl. Riemer 2003: 75f., Kirschner 2004: 4ff., Grünwald 2006:62ff.)

Bezüglich des Lernmisserfolgs ist das Kausalitätsverhältnis mit Motivation nicht in al-

len Details gleich wie deren Verhältnis mit Lernerfolg. Wie die Ergebnisse der qualitativen Pilotstudie von Riemer (2003) zur Erkenntnis gebracht haben, wirkt der Misserfolg demotivierend auf den Lernenden. Dies kann aber nicht mit Pauschalisierung angenommen werden, weil Misserfolg Motivation auslösen kann, wenn er Ehrgeiz bzw. Konkurrenzgeist bei Lernenden, die deren Lernhandlung intensiv kontrollieren, provoziert (*siehe Abschnitt 5.4.1*). (Vgl. Riemer 2003: 75f.) Davon ausgehend ist es eindeutig, dass das Kausalitätsverhältnis zwischen Lernerfolg und Motivation nicht in einer einseitigen "Auswirkungsrichtung", sondern eher in wechselseitiger Interaktionsbeziehung zu sehen ist (vgl. Grünewald 2006: 65). Es ist aber zu beachten, dass die subjektiv wahrgenommenen Miss- und Erfolgserlebnisse das Selbstvertrauen bei dem Lernenden abschwächen bzw. verstärken (Riemer 2002: 74). In der folgenden Abbildung wird der Einfluss des Misserfolgs auf Selbstvertrauen bzw. auf Motivation dargestellt:

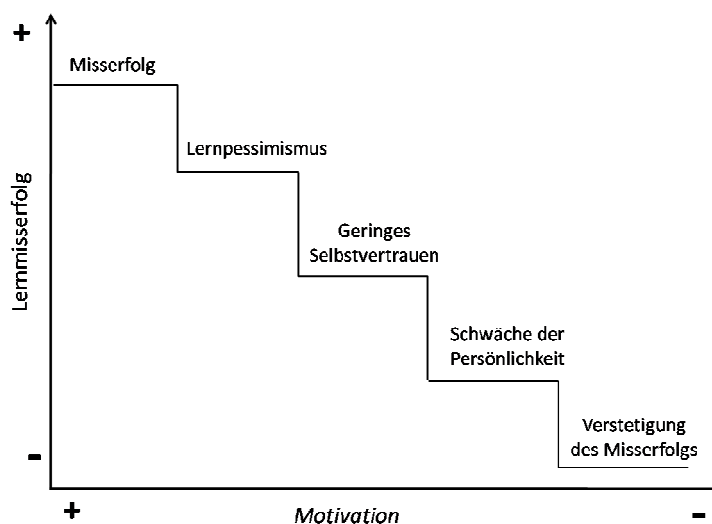


Abbildung 9: Einfluss des Misserfolgs auf Motivation

Quelle: Eigene Abbildung in Anlehnung an Stangl (e): Online Dokument

#### 4.4.1.2 Internale und externale Lokation

In der Attributionstheorie, die seit den 80ern mit dem Namen Bernard Weiner verbunden ist, handelt es sich darum, wie die Erfolgserwartungen bei den Lernenden bestimmt werden. Man geht in der Attributionstheorie davon aus, dass das zukünftige Verhalten des Lernenden von der Art und Weise, wie er seinen Erfolg und Misserfolg erklärt, stark beeinflusst wird (vgl. Riemer 2003: 75). Dabei wird der Unterschied zwischen der internalen und externalen Lokation betont. Bei der internalen Lokation schreibt der Lernende den Erfolg oder Misserfolg seinen eigenen Fähigkeiten wie z. B. der Begabung, dem investierten Einsatz und

Fleiß zu. Hingegen führt bei der externalen Lokation der Lernende die Ursachen des Erfolgs oder Misserfolgs auf externe Faktoren wie z. B. den Schwierigkeitsgrad der Aufgaben, das Glück oder den Zufall zurück. (Vgl. Riemer 2004: 39f., 2006: 45; Kirschner 2004: 7) Die internale Lokation deutet darauf hin, dass sich der Lernende für seine eigenen Handlungen verantwortlich macht und selbstbestimmt handelt. Wenn die Lernhandlungen intensiv von dem Lernenden selbst kontrolliert werden, dann ist anzunehmen, dass die internale Lokation die Motivation positiv beeinflusst bzw. steigert. (Ebd.)

Sowohl internale als auch externale Lokation können stabil oder variabel sein. Man betont aber die stabile internale Lokation, d. h. wenn der Lernende die Ursachen des Erfolgs auf seine Fähigkeiten und Begabung zurückführt und man hält sie für besonders positiv für die intrinsische Motivation. (Vgl. Kirschner 2004: 7)

#### **4.4.2 Motivation und Lernerautonomie**

Motivation und Lernerautonomie stehen in einem engen Zusammenhang:

*Man geht davon aus, dass Autonomie und Motivation Hand in Hand gehen. Nur wenn Lerner die Verantwortung für ihr eigenes Lernen übernehmen und sich Erfolg aber auch Misserfolg den eigenen Anstrengungen, Lern- und Arbeitsstrategien eher als äußeren Faktoren zuschreiben, dann sind sie auch motiviert. (Kleppin 2004: 6)*

Durch das Einsetzen der Lernerautonomie-Ansätze im Fremdsprachenunterricht wird die Motivation des Lernenden gefördert. Eine intensive Auseinandersetzung mit der Fremdsprache kommt bei dem Lernenden vor, wenn ihm die Möglichkeit angeboten wird, die Lerninhalte selbst auszuwählen und sie durch eigene Lernziele mit seinen Motiven und Interessen zu verknüpfen und wenn ihm erlaubt wird, sein Lernprozess mittels selbstgewählter authentischer Lernaktivitäten durchzuführen. In solch einem lernerautonomie-orientierten Fremdsprachenunterricht kann sich der Lernende in Lernaktivitäten involviert fühlen und kann dann sein Lernen authentisch erleben. Die intensive Auseinandersetzung mit der Fremdsprache erfolgt, wenn die Lernenden autonom lernen, d. h. sie bestimmen die entsprechenden Lerninhalte im Unterricht mit und sie führen deren Lernerlebnisse in authentischen Situationen durch (*siehe Abschnitt 3.3.1*). Dies weckt die Lust am Lernen der Sprache bzw. führt unmittelbar zur Begünstigung der intrinsischen Motivation (vgl. Sacharowa: Online Dokument).

Wenn die Entstehung der Motivation von Motiven und entsprechender Lernsituation abhängt (*siehe Abschnitt 4.2.2*) und wenn Motive der Lernenden hochgradig unterschiedlich ausgeprägt bzw. individuell unterschiedlich sind, wie kann Motivation durch eine einzige, gemeinsame und fremdbestimmte Lernsituation, Lernaktivität, gemeinsame Lernmaterialien



und Lerninhalte zustande kommen? Wenn eine Schulklasse beispielsweise aus dreißig Schülern besteht, das bedeutet, dass es dreißig Arten von Motiven und Interessen, dreißig Arten von Lernstilen, Lernpräferenzen und Lernstrategien, dreißig Arten von Lernbiographien und Lernerfahrungen, dreißig Arten von Vorwissen und Lersprachen gibt. Für all diese Arten ist in dem heutigen Fremdsprachenunterricht eine Lehrperson, eine Lehrmethode, ein Lehrziel, ein Lerninhalt usw. vorgesehen. In einem lernerautonomie-orientierten Fremdsprachenunterricht wird dem Lernenden die Möglichkeit gegeben, u. a. seine Motive, Interessen, Lernziele mit den selbst ausgewählten Lerninhalten und Lernaktivitäten zu verbinden. (Vgl. Rampillon 2000: 120 f.) Wenn jedem Schüler Freiheit und Autonomie gewährleistet wird, kann er selbst seine Motive mit der entsprechenden, selbst ausgewählten Lernsituation verknüpfen, d. h. seine Motivation im Kontext des Lernens selbst zur Existenz bringen.

Der Lernerfolg eines jeden Lernenden ist auch nur auf der Basis eines autonomen Lernens möglich. Die Hypothesen von Motivationspsychologie gehen mit der Lernerautonomie über die Motivation weiter zum Lernerfolg hinaus. Sie "weisen darauf hin, dass unterrichtliche Lernprozesse nur in Form weitgehender Differenzierung und Individualisierung zum Lernerfolg für jeden einzelnen Lernenden führen." (Grünwald 2006: 60)

Die intrinsische Motivation ist von großer Bedeutung für Lernerautonomie und umgekehrt die Lernerautonomie begünstigt und fördert intrinsisch motivierte Lernende (*siehe Abschnitte 3.3.2 und 4.3.2*). Die Lernenden unterscheiden sich hinsichtlich der Einsatzbereitschaft und investierten Mühe. In einem lernerautonomie-orientierten Fremdsprachenunterricht kann der intrinsisch motivierte Lernende seinen "Lernrhythmus" je nach seinem eigenen Maß an Einsatzbereitschaft beschleunigen, ohne Rücksicht auf die "Lernrhythmen" der anderen Lernenden machen zu müssen. Des Weiteren kann er seine investierten Mühe und Anstrengungen intensivieren, ohne sich an dem fremdregierten und durchgesetzten (d. h. vom Lehrer) Rhythmus der ganzen Klasse halten zu müssen.

#### **4.5 Motivationsförderung im Fremdsprachenunterricht**

Motivation im Fremdsprachenunterricht wird beschrieben als

*'ein zeitlich begrenzter zielgerichteter Prozess [...],` der nach Auslösung einer sowohl kognitiv als auch emotional determinierten Bereitschaft zu handeln durch Anstrengung so lange aufrechterhalten wird, bis das oder die angestrebte(n) Ziel(e) erreicht worden ist bzw. sind'* (Düwell 2003: 348, zit. nach Fischer 2005: 32)

Aufgrund der Beschreibung von Düwell ist festzuhalten, dass für den bzw. für jeden Fremdsprachenunterricht eine Motivation nötig ist. Man kann hier über eine allgemeine und unter-

richtsspezifische, zielgerichtete und zeitlich begrenzte Motivation sprechen. Der Lernende kann allgemein motiviert sein, eine Fremdsprache zu lernen, weil er z. B. der Sprache gegenüber positiv eingestellt ist. Im Unterricht kann seine Motivation verschwinden oder abgeschwächt werden, weil die Lernsituation oder irgendwelche unterrichtlichen Faktoren, seinen individuellen Motiven, Interessen und Lernpräferenzen nicht entsprechen. Dabei ist wichtig darauf hinzuweisen, dass neben zielsprachlichen auch die Lerner- und Unterrichtsfaktoren eine wichtige Rolle sowohl in der Entstehung als auch Aufrechterhaltung der Motivation spielen. (Vgl. Fischer 2005: 32)

Im Verlauf des Fremdsprachenunterrichts sollen folgende Faktoren berücksichtigt werden, welche für die Motivation der Lernenden von großer Bedeutung sind:

- *Lerner-Faktoren und -Persönlichkeit* (bspw. Selbstbewusstsein bzw. Selbstvertrauen, Selbstwirksamkeit bzw. Einsatzbereitschaft, positive / negative Selbsteinschätzung, Vorerfahrungen mit Fremdsprachen und damit verbundener selbstgeschätzter Miss- und Erfolg, Einstellung gegenüber der Zielsprache)
- *Lehrerpersönlichkeit und Lehrerverhalten* (bspw. fachliche Kompetenz, Glaubwürdigkeit, Lehrertyp<sup>23</sup> - wie autoritäre, überfürsorgliche, prüde, affiliative Lehrertypen - Lehrerreaktionen auf Schüler-Aktionen und Lehrstil)
- *Lehr- und Lernmaterial* (Lerninhalte u. a. Themenqualität, Wahlmöglichkeit der Inhalte durch die Schüler, Übereinstimmung der behandelten Themen mit Schülerinteressen und Schwerpunkten bzw. Relevanz der Lerninhalte und Nähe zum Alltag des Schülers)
- *Unterrichtsmethoden bzw. Unterrichtsaktivitäten* (bspw. Sozialformen, Lernen in Stationen, Ganzheitlichkeit und Einseitigkeit der Aktivitäten)
- *Lernergruppe* (bspw. Ehrgeiz und Herausforderungserregung, kooperatives Arbeiten, gegenseitige Kritik und Bewertung).

All diese Faktoren können die Motivation der Lernenden positiv aber auch negativ beeinflussen. (Vgl. Fischer 2005: 32f.)

---

<sup>23</sup> Ausführliche Informationen zu den Lehrertypen finden sich bei Stangl (e) in seinen Arbeits-Blättern [Online Dokument].

#### **4.5.1 Motivierungstechniken des Fremdsprachenlernenden**

Angesichts der Vielschichtigkeit, Expansion und Multifaktorialität des Konstrukts Motivation, der auch eine Schnittstelle der individuellen Lernerpersönlichkeit ist und der bei verschiedenen Lernenden unterschiedlich ausgeprägt ist, ist es schwierig, eine ausführliche verallgemeinerbare Empfehlung zur Motivierung von Lernenden im Fremdsprachenunterricht zu geben. Man findet jedoch in der Fremdsprachendidaktik Forscher, die Motivierungstechniken entwickelt haben. (Vgl. Riemer 2002: 74f., 2003: 77) Dörnyei und Csizér haben zur Motivierung von Fremdsprachenlernenden "zehn Gebote" für den Lehrer entwickelt (Dörnyei / Csizér 1998, zit. nach Riemer 2002: 76):

1. *Sei durch dein eigenes Verhalten ein gutes Vorbild.*
2. *Schaffe eine angenehme und entspannte Atmosphäre im Unterricht.*
3. *Präsentiere Aufgaben so, dass den Lernenden deren Sinn und Zweck deutlich wird.*
4. *Entwickle ein gutes Verhältnis zu den Lernenden.*
5. *Verbessere das Selbstvertrauen der Lernenden in ihre eigenen sprachlichen Fähigkeiten.*
6. *Gestalte den Unterricht interessant.*
7. *Fördere die Autonomie der Lernenden.*
8. *Gestalte den Unterricht so, dass er für die Lernenden persönlich relevant ist.*
9. *Unterstütze die Lernenden dabei, sich eigene und realistische Lernziele zu setzen.*
10. *Mache die Lernenden mit der Zielsprachenkultur vertraut.*

#### **4.5.2 Förderung der intrinsischen und extrinsischen Motivation**

Um die Steuerung der intrinsischen Motivation in den realen Unterrichtssituationen zu ermöglichen, müssen sowohl der Lehrende als auch die Lernenden aktiv mitwirken. Der Lehrende entwickelt Techniken, welche die intrinsische Motivation steigern und vermittelt den Lernenden Strategien der Selbstmotivation (vgl. Stangl 1998: Online Dokument). Der Unterricht soll an die individuellen Bedürfnisse, Interessen und Ziele des Lernenden angeknüpft werden; Spaß, Freude und Lust steigern; alle möglichen Hindernisse wie Unlust, Langeweile, Stress, Desinteresse bei den Lernenden verhindern. In Bezug auf Ansatzpunkten der Unterrichtssituation ermittelt Stangl (1998) Techniken, die zur Steuerung und nachhaltiger Motivationssteigerung führen. Grünewald (2006: 68) hat diese Techniken für den Fremdsprachenunterricht adaptiert. Seine anwendbaren Beispiele sind in den folgenden zwei Tabellen präsent.

tiert.

<b>Steigerung der intrinsischen Motivation</b>
<p><b>Lerninhalte:</b> Den Lernenden soll ermöglicht werden, dass sie gemäß ihren jeweiligen individuellen Interessen Schwerpunkte im Stoff selbstbestimmt wählen. Dieses kann geschehen, indem man z. B. den Schülern ein Themenkatalog vorgibt, von dem sie Themen auswählen können, die ihren eigenen Interessen entsprechen. Ein anderes Beispiel ist das Mitentscheidungsrecht der Lernenden bei der Auswahl von Texten, Musik, Filmen, usw.</p>
<p><b>Materialien und Medien:</b> Eine ästhetische, originelle, humorvolle oder auch provokative Gestaltung weckt Neugier und steigert die Freude an der Auseinandersetzung.</p>
<p><b>Lernaktivitäten:</b> Lernende sind "ganz bei der Sache", wenn sie aktiv involviert sind, spielerisch etwas ausprobieren oder selbst kreieren sollen, an einer konkreten Problemlösung (reale schriftliche Kommunikation mit Sprechern der Zielsprache, z. B. als e-Mail-Projekt zur Vorbereitung eines Austausches) arbeiten oder miteinander diskutieren. Auf diese Weise werden Situationen zur Viabilisierung der Wirklichkeitskonstruktionen der Schüler geschaffen.</p>
<p><b>Lernumgebung:</b> Sie sollte so beschaffen sein, dass den menschlichen Grundbedürfnissen Rechnung getragen wird und sie als positiv erlebt wird (z. B. genügend Platz, angenehme Raumtemperatur, bequeme Stühle, frische Luft). Darüber hinaus sollte 'kulturell' und 'gesellschaftlich' gewachsenen Bedürfnissen Rechnung getragen werden (z. B. computergestützter Fremdsprachenunterricht).</p>

*Tabelle 5: Steigerung der intrinsischen Motivation*

*Quelle: In Anlehnung an Stangl (1998: Online Dokument) und Grünewald (2006: 68)*

<b>Steigerung der extrinsischen Motivation</b>
<p><b>Strukturierung:</b> Indem man einzelne Arbeitsschritte markiert, wird der Lernprozess strukturiert und Zwischenergebnisse können explizit belohnt werden. Die Lernenden stehen nicht 'vor einem Berg von Stoff', sondern erkennen konkrete, zu bewältigende Teilaufgaben (z. B. nachvollziehbare Progression).</p>
<p><b>Priorisierung:</b> Die Dosierung der Belohnung (z. B. Anzahl der Punkte) sollte erkennen lassen, wie relevant oder grundlegend bestimmte Teilergebnisse oder Inhalte sind. Ein 'Verzetteln' in Neben-aspekten kann somit eher verhindert werden (z. B. Offenlegung der Evaluationsmaßstäbe).</p>
<p><b>Feedback (Rückmeldung):</b> Indem die Vergabe von Belohnungen an überprüfbare Arbeitsergebnisse gekoppelt wird, erhalten die Lernenden eine Rückmeldung über ihren Kenntnisstand bzw. über ihr Leistungsniveau. Somit kann der Gefahr begegnet werden, dass die Lernenden nur der Illusion nachhängen, etwas verstanden oder gelernt zu haben (z. B. durch Evaluationsgespräche, Rückmeldungen nach Klassenarbeiten und Tests).</p>

*Tabelle 6: Steigerung der extrinsischen Motivation*

Quelle: In Anlehnung an Stangl (1998: Online Dokument) und Grünewald (2006: 68)

## **4.6 Einfluss der Motivationsänderung auf das Fremdsprachenlernen**

### ***4.6.1 Amotivationsmöglichkeiten im Unterricht***

Deci und Ryan erklären in deren Theorie der Selbstbestimmung die Steuerung der Handlung durch das Konzept der Intentionalität. In diesem Zusammenhang sprechen sie von einem motivierten Menschen, wenn er ein kurzfristiges oder auch ein langfristiges Ziel verfolgt, um etwas Beabsichtigtes zu erreichen. Wenn die Verhaltensweisen und die Handlungen eines Menschen nicht auf eine Intention zurückgehen, werden sie als "amotiviert" bezeichnet, d. h. als eine nicht motivierte Handlung. Amotivierte Handlungen betreffen solche, die kein erkennbares Ziel verfolgen (z. B. dösen, herumlungern) oder die einem unkontrollierten Handlungsimpuls entspringen (z. B. Wutanfall). (Vgl. Deci / Ryan 1993: 225). Es geht also um die Beabsichtigung der Handlung und die Bewusstheit des Ziels.

Im Fremdsprachenunterricht stimmt das mit der didaktisch-methodischen Lerner- und Handlungsorientierung und mit dem Befund der Neurophysiologen überein. Wenn der Lernende keine Intention für den Lernstoff hat bzw. nichts damit erreichen will und kein Ziel dafür setzt, dann wird von ihm nichts Erfolgreiches erwartet: "Ohne motivationale und emotionale Komponenten läuft bei dem Lernenden überhaupt nichts" (Roth / Siebert 2003: 16f., zit. nach Grünewald 2006: 69). Hierbei zeigt sich die Wichtigkeit der Lernerautonomie im Unterricht und zwar, dass der Lehrer den Lernenden die Unterrichtslernziele mitteilt, diese mit ihnen bespricht und erklärt. Die Lernenden können dann diese Lernziele mit deren eigenen Zielen, Interessen und Intentionen in Verbindung bringen. Die Mitbestimmung der Lernenden bei der Auswahl des Lernstoffes, der Lernmethoden, Sozialformen und Lernmaterialien ermöglicht die Entstehung einer beabsichtigten Handlung bezüglich des jeweiligen Lerninhalts sowie der jeweiligen Lernaktivität seitens des Lernenden.

Die Amotivation kann die allgemeine sowie die spezielle - d. h. für einen bestimmten Lernstoff - Motiviertheit und Lernbereitschaft des Schülers betreffen. Es kann sein, dass der Schüler allgemein motiviert ist, die Fremdsprache zu lernen, hat aber kein Interesse an bestimmtem Lernstoff, an bestimmten Lehrmethoden, Lernaktivitäten oder Lernmaterialien. Dies kann zur Demotivation des Schülers führen und demzufolge verliert er den Willen, die Fremdsprache weiter zu erlernen. (Vgl. Grünewald 2006: 73). Der Schüler nimmt dann nur am Unterricht teil bzw. ist im Unterricht nur dann aktiv, wenn er Aufforderungen von außen (z. B. vom Lehrer) bekommt.

#### 4.6.2 Demotivationsmöglichkeiten im Unterricht

Nach Prenzel (1997: 33f.) bedeutet Demotivation, "dass vorhandene Lernmotivation durch fremde Eingriffe oder Maßnahmen reduziert oder negativ verändert wird." Es gibt viele Möglichkeiten, die Lernenden zu demotivieren. Alles, was die Motivation im Fremdsprachenunterricht fördern kann (wie bspw. Lehr- und Lernmaterial, Lernmethoden, Sozialformen, Atmosphäre in der Lernergruppe), kann im Umkehrschluss übel über die Motivation arbeiten und zur Demotivation führen. Das hängt davon ab, ob dies die individuellen Bedürfnisse, Motive und Interessen des Schülers anspricht bzw. ihnen entspricht. Prenzel (ebd.) fasst die Möglichkeiten der Demotivation des Lernenden in sechs Punkten zusammen:

1. *Die Verantwortung der Lehrenden und die Autonomie der Lernenden*
2. *Struktur, Zieltransparenz und wahrgenommene Bedeutung*
3. *Anpassung der Lehre an das Niveau der Lernenden: Instruktionsqualität*
4. *Fehlendes Zutrauen und mangelnde Kompetenz*
5. *Soziale Einbindung: gehören Lernende auch dazu?*
6. *Was interessiert mich (die Lehrenden(!)) der Lehrstoff?*

Was den ersten Punkt der Demotivationsmöglichkeiten anbelangt, so können hier folgende praxisbezogene Beispiele genannt werden:

Die Schüler werden demotiviert,

- Wenn die Autonomie des Schülers im Unterricht nicht berücksichtigt wird, indem man ihm keine Wahlmöglichkeiten für Themen, Inhalte und Sozialformen anbietet
- Wenn der Lehrende strenge und detaillierte Vorschriften einsetzt (keine Freiheit beim Lernen, kein spielerisches Lernen), strenge Kontrolle über den Schüler ausübt
- Wenn die Themen und die Lerninhalte sowie die Unterrichtsaktivitäten subjektiv vom Lehrer ausgewählt oder im Lehrbuch schon festgelegt d. h. fremdbestimmt werden und somit können die Themen und die Aktivitäten den individuell unterschiedlichen Interessen und Motiven der Schüler nicht oder nur teilweise gerecht werden.

Um die Autonomie des Lernens zu fördern, kann der Lehrer in der schulischen Unterrichtspraxis verschiedene Inhalte in verschiedenen Formen anbieten (z. B. ein Themenkatalog), auch wenn sie zu demselben globalen Zusammenhang gehören, der im Lehrbuch festgelegt

wird. Das Lehrbuch<sup>24</sup> beinhaltet verschiedene Texte, die auf unterschiedliche Inhalte eingehen (z. B. "Länderbericht" in der ersten Lektion). Die Autonomie des Lernens kann in diesem Fall folgendermaßen gefördert werden: Den Schülern wird die Wahl gegeben, welchen Text sie behandeln möchten. Dann werden sie in Gruppen anhand der ausgewählten Texte geteilt. Das gleiche wird mit den Aktivitäten gemacht: der Lehrer bietet verschiedene Aktivitäten an und jede Gruppe wählt die passende Weise aus, wie sie mit dem Text umgeht. Auch bezüglich der Sozialformen können die Schüler mitbestimmen: wenn z. B. eine Gruppe von Schülern zusammen arbeiten möchte, stellt man sie als Gruppe zusammen. Wenn der Eine nur mit seinem besten Freund arbeiten möchte, führen sie beide eine Partnerarbeit; einzelne Schüler, die alleine arbeiten möchten, führen Einzelarbeiten; usw. Tatsache, alle Arbeiten werden am Ende der Lerneinheit (Lektion) präsentiert und besprochen. So ist auch jeder Schüler bzw. jede Gruppe für die eigene Arbeit verantwortlich.

Bei diesem Punkt soll ein wichtiger Aspekt erwähnt werden, nämlich die Anwendung der Zielsprache in möglichst authentischen Situationen. Dabei geht es nicht um die Entwicklung von Sprechfertigkeit oder Schreibfertigkeit im Unterricht, sondern eher um die Sprechwilligkeit der Schüler, d. h. bevor der Lehrer die Sprechfertigkeit in den Unterrichtsplänen skizziert, soll er planen, wie die Bedürfnisse und individuellen Interessen der Schüler (z. B. durch Wahlmöglichkeit der passenden Themen und Aktivitäten) angesprochen und in Übereinstimmung mit dem Lernstoff gebracht werden können. (Vgl. Rost-Roth 2001: 718, Dörnyei 2002: 16)

*Hinsichtlich des zweiten Punktes der Demotivationsmöglichkeiten nach Prenzel ("Struktur, Zieltransparenz und wahrgenommene Bedeutung"), so werden hier folgende Bemerkungen angeführt. Wenn das Ziel des Lehrers im Unterricht unbekannt für die Schüler bleibt, erfüllen die Schüler zwar die vom Lehrer verlangten Aufgaben, sie wissen aber nicht, "warum und wozu sie das machen?" und worauf die Aufgaben zielen. Auf diese Weise können die Schüler keine Verknüpfungen zwischen dem erstrebten Ziel und dem fremdbestimmten Lehrstoff im Unterricht einerseits und deren subjektiven Lernpräferenzen andererseits herstellen (siehe Abschnitt 4.6.1). Keine Zielsetzungen seitens der Schüler in Verbindung mit dem Lehrziel bzw. Unterrichtsziel oder nur allgemeine und vage Zielsetzungen von Schülern haben auf sie eine demotivierende Wirkung. Hingegen wirken bewusste, klare gut definierte und wahrgenommene Lehrziele auf die Schüler motivierend bzw. sie fördern die Lernerautonomie. Kurzfristige und klare Lernziele im Unterricht ermöglichen den Schülern und auch*

---

<sup>24</sup> Mit dem Lehrbuch ist hier "Vorwärts mit Deutsch" gemeint, das in algerischen Gymnasien für DaF-Unterricht geeignet ist.

dem Lehrer den "wahren" Lernerfolg beim Fremdsprachenlernen, d. h. die Anwendung der Sprache in den authentischen Kommunikationssituationen. Hierzu gehört die Klarheit der Ziele des einzelnen Unterrichts, der einzelnen Lerneinheiten (Lektionen) und der gesamten Niveaustufe. Den Schülern soll der Lernerfolg beschrieben werden, indem der Lehrer z. B. den Schülern erklärt, was sie nach jeder Lerneinheit können sollen. So können die Schüler sich ein klares und nahes Ziel festlegen und es anstreben. Sie können auch ihren authentischen Lernerfolg, weit von der Note - die subjektiv und fremdbestimmt ist - selbst evaluieren. In der schulischen Unterrichtspraxis kann das verwirklicht werden, wenn erstens am Anfang jeder Lerneinheit die darauf bezogenen Lernziele den Schülern beschrieben und der Lernerfolg d. h. das, was jeder Schüler am Ende der Lerneinheit beherrschen soll, festgelegt und erläutert werden. Zweitens wenn am Ende jeder Lerneinheit Unterrichtsprojekte o. ä. entwickelt werden, in denen die Schüler ihre eigenen Hypothesen über die Sprache in die Praxis umsetzen und überprüfen, ihren eigenen Lernerfolg evaluieren und das Gelernte viabilisieren. Dies kann z. B. ein Besuch einer anderen DaF-Klasse sein, wo sich die Schüler mit Schülern anderer Gymnasien treffen und einander kennenlernen. Man kann das z. B. am Ende jeder der folgenden Lektionen "Sich und andere vorstellen", "Schule und Unterricht", "Freizeit und Hobbys" machen. Diese Kommunikationssituationen sind zwar nicht vollkommen authentisch wie wenn die Schüler sich mit den Zielsprachensprechern treffen würden, dennoch sind diese Situationen einerseits für die algerischen Schulumstände realistisch und praktisch und andererseits können die Schüler so ihre Zielsprache in möglichst authentischen Situation anwenden. Das hilft auch dem Lehrer den "wahren" Lernerfolg und Lernprozess zu messen bzw. zu fördern. (Vgl. Dörnyei 2002: 16f.)

*Im dritten Punkt ("Anpassung der Lehre an das Niveau der Lernenden: Instruktionsqualität") geht Prenzel davon aus, dass sich Unterrichtsziele in zwei Arten unterscheiden und zwar höhere und niedrige Lernziele. Wenn im Unterricht nur das deklarative Faktenwissen<sup>25</sup> (d. h. Wissen über die Sprache wie Lexik, Semantik, Text, Phonologie, Morphologie) und dessen Einüben erzielt wird, dann geht es dabei lediglich um niedrige Unterrichtsziele. Wenn es sich dagegen im Unterricht um Strategien handelt, durch die man die Lerninhalte mit dem vorhandenen Wissen verknüpft, indem man den Lernenden zum Handeln, Nachdenken und Problemlösen bringt und sein Lernen erleben lässt, dann geht es um höhere Unterrichtsziele. (Vgl. Sacharowa 2009: Online Dokument).*

---

<sup>25</sup> *Deklaratives Faktenwissen versus prozedurales Handlungswissen:* In dem Erwerb der Muttersprache entwickeln sich Wissensinhalte zusammen mit prozeduralen Automatismen, aber beim Fremdsprachenlernen können beide Wissensarten unabhängig von einander aufgebaut werden. Wenn das prozedurale Wissen erfolgreich mit Faktenwissen interagiert bzw. verknüpft wird, wird das prozedurale Wissen als Steuerelement des deklarativen Wissens. (Vgl. Meixner 2000: 90)



*In dem vierten Punkt der Demotivationsmöglichkeiten von Prenzel ("Fehlendes Zutrauen und mangelnde Kompetenz")* handelt es sich um Lehrerverhalten und genauer gesagt darum, dass der Lehrer das Selbstvertrauen bei den Lernenden nicht durch intensive Kontrolle (d. h. bei jedem Arbeitsschritt) beeinträchtigen soll. Wenn der Lehrende bei jedem Arbeitsschritt bzw. bei jeder Aktion oder jedem Fehler des Lernenden reagiert, evaluiert und ihm zeigt, wie man es richtig oder besser macht, entsteht beim Lernenden eine negative Einschätzung gegenüber der eigenen Fähigkeiten und auf Dauer wird er davon überzeugt, dass er die Aufgabe nicht alleine bzw. ohne Fremdhilfe schaffen kann. Darüber hinaus soll der Lehrende die Lernenden gleichbehandeln, d. h. er soll nicht davon ausgehen, dass eine Gruppe von Lernenden faul ist oder dass sie schwache Lernfähigkeiten besitzt, sondern er versucht immer, für die unrichtigen Antworten eine positive Deutung zu finden und den Lernenden nach seinem Blickwinkel fragen, aus dem er die Antwort richtig sieht. Er kann z. B. die Arbeit der ganzen Gruppe vor der Gesamtheit der Schüler beurteilen. Wenn es aber um die Bewertung einzelner Lernenden geht, dann ist dies unter vier Augen zielführender. Der Lehrende soll dem Lernenden nämlich die Möglichkeit geben, das Selbstvertrauen und die positive Einschätzung der eigenen Fähigkeiten zu entwickeln, indem er seine Rückmeldungen konstruktiv und umfassend macht (Vgl. Dörnyei 2002: 17).

*Bei dem fünften Punkt ("Soziale Einbindung: gehören Lernende auch dazu?")* spielt der *Gruppenfaktor eine wichtige Rolle*. Der Unterricht gilt als eine soziale Lernumgebung, in der die Lernenden integriert werden sollen, damit sie ihre sozialen Bindungsbedürfnisse befriedigen. Der Lernende wird demotiviert sein, wenn er sich im Unterricht bzw. in der Gruppe vernachlässigt oder unwichtig fühlt. Der Lehrende soll daher dieses Gefühl beim Lerner nicht entstehen lassen, indem er die Gruppenarbeit fördert, in welcher jeder Lernende integriert wird und seine Zugehörigkeit, Akzeptanz und Brauchbarkeit nachweisen kann.

*In dem sechsten und letzten Punkt der Demotivationsmöglichkeiten im Unterricht ("Was interessiert mich (die Lehrenden(!)) der Lehrstoff?")* geht es um *Motivation des Lehrenden*. Wenn der Lehrende kein Interesse an dem Lernstoff zeigt, dann wirkt das demotivierend auf die Lernenden. Besonders bei Lehrenden, die das vorgegebene Programm jedes Jahr wiederholen, kommt es häufig vor, dass sie den Lernenden ein negatives Gefühl gegenüber des Lehrstoffes vermitteln. Die Lernenden werden durch die Einstellung des Lehrers in ihrer Motivation sozusagen "angesteckt".

### **4.6.3 Einfluss von Selbstkonzept auf Motivation im Unterricht**

Es gibt bis jetzt nur wenige Untersuchungen, die sich mit dem Einfluss der Selbstkonzepte auf Motivation im Fremdsprachenunterricht befassen (Kleppin 2004: 6). Es gibt aber keinen Zweifel daran, dass Selbstkonzept als lernerinterner Faktor eine entscheidende Rolle in der Motivation spielt. Es kann die Motivation des Fremdsprachenlerner sowohl positiv als auch negativ beeinflussen: "Einem negativen Selbstkonzept werden allerdings in der Regel demotivierende Auswirkungen zugeschrieben" (Kleppin: 2004: 6). Dagegen kann ein positives Selbstkonzept die Motivation im Unterricht begünstigen. Selbstkonzepte beinhalten zwei wichtige Faktoren, die eine starke Einwirkung auf die Motivation im Fremdsprachenunterricht haben können: den Faktor "Selbstbewusstsein" und den Faktor "Selbstwirksamkeit". *Selbstbewusstsein* lässt sich durch Abwesenheit von Angst, durch eine positive Einschätzung der eigenen Fähigkeiten bzw. Leistungen erklären (Kirschner 2004: 4). *Selbstwirksamkeit* beinhaltet die Einschätzung, dass man mit den eigenen Fähigkeiten, der eigenen Kreativität und Anstrengung ein Ziel erreichen kann und nicht nur von äußeren Einflüssen abhängig ist (Kleppin 2004: 6). Die Erklärung des Faktors Selbstwirksamkeit wird mit dem Lösen spezifischer Aufgaben und der Selbsteinschätzung eigener Fähigkeiten verbunden, d. h. mit der Überzeugung des Lernenden, dass er bestimmte Leistungen erbringen kann (Kirschner 2004: 4). Die Selbstwirksamkeit spielt auch eine wichtige Rolle bei der Einschätzung des Lernenden, ob bestimmte zukünftige Ziele und Aufgaben erreichbar bzw. lösbar sind. Diese subjektive Einschätzung der eigenen Fähigkeiten und zukünftigen Leistungen betrifft auch die Beurteilung des vorigen Miss- und Erfolgs beim Lernen, weil bevor der Lernende sein Lernprozess in einer bestimmten Zeit positiv oder negativ beurteilt, hat er schon vorher seine Leistungen positiv oder negativ eingeschätzt und umgekehrt: die Miss- und Erfolgserlebnisse beeinflussen die zukünftige Einschätzung der eigenen Fähigkeiten und Leistungen.

Eine positive Selbstwirksamkeit des Lernenden kann die Motivation fördern und erhöhen, weil wenn der Lernende davon ausgeht, dass er eine bestimmte Leistung erbringen kann, dann beharrt er vor möglich auftretenden Herausforderungen und Hindernissen und steigert seine Anstrengungen bis er sein Ziel bzw. die erwünschte Leistung erreicht. Im Falle der Beharrlichkeit und Anstrengung "handelt es sich wohl weniger um Faktoren, die Motivation beeinflussen, sondern vielmehr um - zum Teil beobachtbare - Verhaltenskomponenten von Motivation" (Kleppin 2004: 8).

## 5 Motivation und Sprechangst

### 5.1 Angst als erweiterte Stressreaktion

Jeder kann sich daran erinnern, als er als Schüler oder Student in große Aufregung verfiel, wenn sein Name in der Klasse aufgerufen wurde oder wenn er an die Reihe kam, ein Referat vorzulesen oder eine Prüfung abzulegen. Auch heute ist es im Unterricht so: man zittert mit allen Gliedern und die Stimme kommt in unterbrochenen Wellen heraus, eine blasse Farbe bedeckt das Gesicht, der Mund wird trocken. Manchmal bekommt man eine Denkblockade, sodass man verwirrt und ratlos ist. Kein Denken heißt keine Sprache. Andere melden sich im Unterricht und wenn Sie vom Lehrer aufgerufen werden, können sie die Antwort nicht aussprechen, obwohl sie manchmal die richtige Antwort haben. Die Ursache könnte sein, dass man vor dem Lehrer oder den eventuellen Fehlern Angst hat. Vielleicht auch davor, dass man von den Anderen gering geschätzt wird oder, dass man einfach zu schüchtern ist, vor einer Gruppe laut zu sprechen.

Beim Lernen von Fremdsprachen verursachen solche psychischen Lagen der Sprechangst ein großes Problem, indem sie den Weg zur Fremdsprachenbeherrschung versperren und fast unmöglich machen. Das Lernen einer Fremdsprache beruht grundsätzlich auf der Entwicklung der kommunikativen Kompetenzen, die vor allem durch das Üben im Unterricht und auch außerhalb des Unterrichts zu erwerben sind. Man sieht bei dem Phänomen der Sprechangst, dass der Lernende, welcher ängstlich ist, nicht in der unterrichtlichen Umgebung interagieren bzw. kommunizieren kann oder bestenfalls nicht ungehemmt zu Wort kommt. Dies hat zur Folge, dass bei ihm der erworbene Wortschatz nicht verwendet und nicht verankert wird, was die Gedächtnistätigkeiten überlastet und dessen Arbeit verhindert (Vgl. Solmecke 1993: 23). Darüber hinaus hemmt die Ängstlichkeit sowohl die Arbeit des Ultrakurzzeit- als auch des Kurzzeitgedächtnisses, die eine wesentliche Rolle bei der Aufnahme einer Information bzw. beim Lernen spielen (vgl. Vester 1988: 108f.).

Bevor auf Sprechangst als allgemeiner Begriff in der Psychologie eingegangen wird, ist es empfehlenswert zuerst die Angst als Hauptbegriff in Verbindung mit Stress zu erklären.

Angst ist ein normales und natürliches Gefühl, das absolut lebenswichtig ist; der Mensch, der keine Angst empfindet, würde sich in ständiger Lebensgefahr befinden. Angst hält uns davon ab, sich in Situationen zu begeben, die eine Bedrohung für unser Wohlbefinden bedeuten und die wir nicht bewältigen können. In solchen Situationen stellt die Angstreaktion die nötige Energie bereit und erhöht die Aufmerksamkeit und Reaktionsbereitschaft,

um die Situation doch noch zu bewältigen oder davor zu flüchten. Die Angst ist

*das bewusst Erleben eines als unangenehm empfundenen Erregungszustandes, der infolge einer bedrohlichen Situation entsteht, in der man Furcht und Schreck erlebt. In der Persönlichkeitspsychologie wird Angst als fundamentale Persönlichkeitsdisposition begriffen. (Seel 2003: 368)*

Angst kann als erweiterte Stressreaktion verstanden werden: zu dem Reiz-Stress kommt die Vorstellung, dass die bedrohliche Situation nicht bewältigt werden kann. Daher muss man, um das Phänomen der Angst erklären zu können, zunächst einmal wissen, was eigentlich Stress ist?

Stress ist ein Zustand des Organismus, welcher aufgrund von Selbstkonzeptfaktoren eintritt nämlich, wenn das Individuum erkannt hat, dass sein Wohlbefinden oder seine Integrität in Gefahr sind und dass es alle verfügbare Energie bzw. Fähigkeiten zu seinem Selbstschutz und seiner Selbstverteidigung anwenden muss (ebd. 96ff.). Man unterscheidet drei Phasen der Stressreaktion<sup>26</sup>:

- *Alarmreaktion*: diese Phase kennzeichnet sich durch die Beschleunigung des Herzschlags und Blutdrucks sowie durch das Sinken der Körpertemperatur.
- *Widerstandsphase*: Wird durch rapide Steigerung der Sympathikusaktivität, Produktion von Adrenalin und Noradrenalin in erheblichen Mengen gekennzeichnet. Dadurch wird das Blut von Körperteilen zugunsten von Muskeln und Gehirn gedrosselt.
- *Erschöpfungsphase*: in dieser Phase nehmen die Abwehrkräfte des Organismus ab und die vorherigen Phasen funktionieren nicht mehr.

Angst entsteht beim Schüler im Unterricht, wenn der Schüler die Lernsituation wegen irgendwelcher unterrichtlichen Faktoren als eine Stresssituation empfindet. Sei es wegen Autorität und Rückmeldungen des Lehrers oder wegen Unterrichtsgestaltung. Er fühlt, dass sein Wohlbefinden z. B. vom Lehrer oder von der Lernergruppe bedroht wird, indem er z. B. Verantwortung für seine Handlungen bzw. Antwort vor der Klasse übernehmen soll.

## 5.2 Sprechangst

Sprechangst in der Klasse ist der sozialen Angst zuzuordnen. Als Synonyme zum Begriff "Sprechangst" werden häufig Begriffe wie Redeangst, Kommunikationsangst oder Lampenfieber genannt, wobei sich in den letzten Jahren im deutschsprachigen Raum der Begriff

---

<sup>26</sup> Die drei Phasen der Stressreaktion nennt man "Generelles Adaptationssyndrom". Sie wurden von Hans Selye (1956) entdeckt.

"Sprechangst" als Oberbegriff durchgesetzt hat. Sprechangst hindert uns daran, frei zu kommunizieren. In der Klasse haben Schüler z. B. Angst, zu Wort zu kommen, sich an einer Diskussion zu beteiligen, eine Frage zu stellen, eine Meinung zu äußern oder eine kurze Ansprache vor den Mitschülern zu halten. (Vgl. Weikert 1999: 16f.) Sprechangst kann den Lernenden anlässlich verschiedener Ursachen überfallen. Der Sprechangst wird von der Furcht vor Missbilligung und Ablehnung gebildet. Das kann sich aber im Unterricht in verschiedenen Formen äußern. Der Lernende kann Sprechangst erleben, wenn er befürchtet, vor Anderen beurteilt zu werden. Deshalb bekommt er viel Erregung, wenn er vom Lehrer aufgerufen wird oder wenn er beabsichtigt, sich an einer Diskussion zu beteiligen. Also er hat Angst davor, dass er Fehler macht und gegen ihn Kritik geübt wird, davor er sich nicht verteidigen kann, dass seine Meinung oder Antwort vom Lehrer, der besonders in lehrerzentrierten Unterrichtsmethoden Autorität im Unterricht vertritt, unterschätzt wird und dass seine bestehenden sprachlichen und kommunikativen Fähigkeiten nicht ausreichen, um die betreffende Situation erfolgreich durchlaufen zu können. Die negative Beurteilung, die der Lernende im Unterricht erwartet und vermutet, wird von ihm selbst wahrgenommen, indem er sich selbst permanent mit den Augen der Anderen sieht. Er kann sich in diesem Fall unterschätzen, wenn er sich die Verhaltensursachen anderer Mitlernenden nicht erklären kann. Im Unterricht kann auch eine solche Beurteilung empfunden werden, wenn der Lernende vom Lehrer mit negativen Rückmeldungen (z. B. durch Unterschätzung, scharfe Kritik, Tadeln beim Fehlermachen) behandelt wird. Die negative Selbstbewertung ergibt sich auch daraus, dass der Lernende nicht in der Lage und /oder nicht gut informiert ist, wie man eine Fremdsprache zu lernen hat und welche Stellung er gegenüber dem Fach haben soll. Oft rührt dies auch daher, dass er die Gründe nicht kennt, warum er die Fremdsprache lernt. (ebd.: 17f.)

### 5.3 Angst und Ängstlichkeit

Bei der Betrachtung des Zusammenhangs zwischen Motivation und Sprechangst ist es zuerst empfehlenswert auf die Unterscheidung bzw. Erklärung der Begriffe "Angst" und "Ängstlichkeit" einzugehen. *Angst* tritt auf, wenn eine Person eine Situation für bedrohlich hält. Sie folgt also als eine kognitive Einschätzung der erlebten Situation. Der Ausmaß der auftretenden Angst ist aber von einer Person zu einer anderen hinsichtlich der Heftigkeit und der Ausdauer unterschiedlich. Dies deutet darauf hin, dass der Unterschied in der psychischen Disposition der ängstlichen Person liegt. Davon ausgehend, betonen Lernpsychologen den Unterschied zwischen Angst und Ängstlichkeit. (Vgl. Riemer 1997: 16, Seel 2003: 95ff.) Der Unterschied wird in der unteren Tabelle zusammengefasst:

Angst	Ängstlichkeit
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Angst ist von einer bestimmten Situation abhängig und kann bei nicht ängstlichen Personen auftreten.</li> <li>• Angst ist ein bewusstes Erleben eines als unangenehm empfundenen Erregungszustandes in einer bestimmten Situation.</li> <li>• Zeitlich ist Angst begrenzt und instabil.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ängstlichkeit ist nicht situationspezifisch, sondern situationsübergreifend.</li> <li>• Ängstlichkeit zeigt sich als Persönlichkeitsmerkmal bei Personen, die es als psychische Disposition empfinden, mit Angst auf Situationen zu reagieren.</li> <li>• Ängstlichkeit wird als relativ stabil und überdauernd bezeichnet, wobei die ängstliche Person nicht so schnell angstfrei wird.</li> </ul>

Tabelle 7: Unterschiede zwischen Angst und Ängstlichkeit

Quelle: Eigene Tabelle

Sowohl Angst als auch Ängstlichkeit können Lernprozess bzw. Motivation beeinflussen. Angst kann im Unterricht auftreten oder auch nicht, je nach der Lernsituation, ob sie für den Lernenden angsterregend ist oder nicht. Ängstlichkeit bezieht sich nicht nur auf die unterrichtlichen Faktoren, sondern auch auf die Persönlichkeit des Lernenden selbst. (Vgl. Riemer 1997: 16, Seel 2003: 95ff.)

#### 5.4 Faktor Angst in der Fremdsprachenforschung

Der Faktor Angst gehört zu den affektiven und individuellen Faktoren, die sowohl den Sprachlernprozess als auch die Sprachproduktion und -rezeption beeinflussen. Im Vergleich zur Einstellung und Motivation wird Angst in der Fremdsprachenforschung weniger untersucht. In den 70er Jahren wurde Angst bzw. Ängstlichkeit als Einflussfaktor beim Sprachenlernen erforscht. In den ersten psychologischen Angsttheorien (1979) wurde Angst als Faktor bezeichnet, der die Abwicklung (den Ablauf) der kognitiven Prozeduren negativ beeinflusst. Im Unterrichtskontext wurde Sprechangst als relevante Variable gekennzeichnet und ihre Erforschung durch Fragebögen operationalisiert. Obwohl die Untersuchungen zu der Frage, welche negativen Effekte Angst auf den Fremdsprachenerwerb hat, auf methodische Probleme stößt und zwar die Problematik der empirischen Erfassung des Faktors Angst, wurde in verschiedenen Studien angenommen, dass Sprechangst den Lernerfolg bzw. die mündliche Sprachproduktion negativ beeinflusst. (Vgl. Riemer 1997: 16f., Kirschner 2004: 6, Rost-Roth 2001: 717).

#### 5.4.1 Förderliche und hinderliche Angst

In Bezug auf Einfluss des Faktors Angst auf Fremdsprachenerwerb bzw. auf Lernerfolg wird zwischen förderlicher und hinderlicher Angst (facilitating and debilitating Anxiety) unterschieden. Angst kann förderlich betrachtet werden, wenn sie im geringen Ausmaß auftritt. In diesem Fall trägt sie zur Erfüllung bestimmter Aufgaben bei. Laut Riemer (1997: 16f.) wurde nachgewiesen, dass Angst auch für die fremdsprachliche Rezeption relevant ist und zwar auf der Ebene der Inputverarbeitung. In einer Studie von MacIntyre und Gardner (1994) wurde nachgewiesen, dass ängstliche Probanden mehr Mühe und Zeit bei der Lösung der Aufgaben investierten. Dies führte zu besseren sprachlichen Resultaten. Hingegen kann Angst hinderlich sein, wenn sie in größerem Ausmaß auftritt, da sie den Lerner hemmt, die Fremdsprache zu verwenden. (Ebd.)

Der Faktor Angst kann hinderlich sein, wenn Angst empfunden wird, obwohl objektiv keine bedrohliche Situation vorliegt. So verringert die übermäßige Angst die Leistungsfähigkeit z. B. in Prüfungssituationen, da hier ein nicht unwesentlicher Teil der geistigen Kapazität auf die Sorge um die zu erbringende Leistung verwendet wird. Die Angst führt in diesem Fall zur Kommunikationsangst und Denkblokade. (Vgl. Weikert 1999: 15) Diese Arbeit befasst sich ausschließlich mit der hinderlichen Angst d. h. der Angstempfindung, obwohl objektiv keine bedrohliche Situation vorhanden ist. Dies - so schätzt man - ist der Fall bei einigen DaF-Lernenden im Unterricht: Die Angstsituation, in der der Schüler sich befindet, wird intrasubjektiv als eine Angstsituation eingeschätzt.

Was in diesem Zusammenhang erwähnungswert ist, ist die enge Verbindung des Faktors Angst mit dem Konkurrenzgeist (Competitiveness). In einer Untersuchung von Ehrman und Oxford (1995) wurde "Sowohl die Evidenz förderlicher als auch hinderlicher Angst ermittelt, letztere tritt in den Aussagen der Probanden v. a. im Zusammenhang mit dem Konstrukt Konkurrenzgeist auf". (Vgl. Bailey 1983: Kap.1.2.2, zit. nach Riemer 1997: 28f.)

Unter dem Begriff *Konkurrenzgeist* versteht Bailey (1983) „das Bedürfnis, sich mit anderen Lernern vergleichen zu wollen“. Der Konkurrenzgeist entsteht, wenn die Lernenden ihre Leistungen und Ergebnisse (z. B. Noten, Belohnungen) ständig vergleichen und einander herausfordern. Laut Riemer (1997: 28f.) haben die Studien von Bailey ermittelt, dass Konkurrenzgeist besonders im Unterrichtskontext in einer Kausalbeziehung zur Angst stehen kann, indem er beim Lernenden Angst auslöst. So kann der Lernende Angst haben, die Konkurrenz nicht mit den Mitlernenden aushalten zu können oder Fehler vor Ihnen zu machen. In diesem Fall ist Konkurrenzgeist eher hinderlich, kann aber auch eine förderliche Rolle spielen, wenn dadurch Ehrgeiz und Motivation ausgelöst werden:

*Hinsichtlich der Relevanz affektiver Faktoren messen sie [Ehrman und Oxford] signifikante (aber niedrige) Korrelationen sowohl zwischen intrinsischen als auch extrinsischen Motiven und den fremdsprachlichen Leistungen, die jedoch höher mit der Variable Sprechangst korrelieren. (Riemer 1997: 28)*

#### **5.4.2 Situations- und persönlichkeitsbezogene Angst**

Bei der Erforschung des Faktors Angst werden je nach den Bezügen drei differenzierte Konstrukte unterschieden (vgl. Riemer 1997:16, Rost- Roth 2001: 717):

- *Persönlichkeitsbezogene Angst* (Trait Anxiety): Angst gilt in diesem Zusammenhang als Disposition für eine Person; sie fühlt sich wohl, wenn sie zur Ängstlichkeit neigt. Diese Art von Angst wird als ein stabiles Persönlichkeitsmerkmal bezeichnet, zumal sie bei der Person situationsunabhängig auftritt. Als spezielle Terminologie für diese Art von Angst wird der Begriff "Ängstlichkeit" verwendet.
- *Situationsbezogene Angst* (State Anxiety): im Gegensatz zur persönlichkeitsbezogenen Angst, ist diese Art der Angst nicht als ein stabiles Persönlichkeitsmerkmal, sondern als momentaner Zustand abhängig von der Situation zu betrachten (z. B. Prüfungsangst in einer Prüfungssituation). Sie tritt bei ängstlichen Personen in Stresssituationen auf.
- *Situationsspezifische Angst* (Situation specific Anxiety): Dieses Konstrukt wird als Reaktion auf eine spezifische Situation verstanden. Die situationsspezifische Angst ist von großer Bedeutung für die Fremdsprachenforschung, zumal sie mit dem Fremdsprachenlernen verbunden ist (z. B. die Angst vor der Verwendung der Fremdsprache). Die situationsspezifische Angst folgt als heftige Reaktion des Lernenden auf die Konfrontation mit der Fremdsprache, die nach einer subjektiven Einschätzung des Lernenden nicht beherrscht wird.

Mit der fremdsprachlichen Produktion ist Angst stärker verbunden als mit der fremdsprachlichen Rezeption und die mündliche fremdsprachliche Produktion ist stärker angstbesetzt als die schriftliche. Wie aber in verschiedenen Untersuchungen (z. B. die Untersuchung von Steinberg und Horwitz) nachgewiesen wurde, ist auch die schriftliche fremdsprachliche Produktion von Angst betroffen. In der genannten Untersuchung von Steinberg und Horwitz wurde eine Probandengruppe verpflichtet, eine Aufgabe unter der Überwachung einer Videokamera zu lösen, die andere Probandengruppe löste die Aufgabe ohne das Vorhandensein der Kamera. Die zweite Gruppe, die nicht gefilmt wurde, zeigte bessere Leistungen als die erste Gruppe. (Vgl. Riemer 1997: 17). Dies deutet auf den negativen Einfluss der strengen Kontrolle über den Lernenden im Unterricht. Lehrer, welche die Schüler in der



Klasse ständig kontrollieren und in deren Unterrichtsplänen und Methoden keine Autonomie und Freiheit zulassen, tragen dazu bei, die Leistungen deren Lernenden zu beschränken.

#### **5.4.3 Einfluss der Sprechangst auf Fremdsprachenlernprozess**

In Hinblick auf die Ursachen der fremdsprachenspezifischen Angst besteht eine Kausalbeziehung zwischen fremdsprachenspezifischer Angst und Misserfolg bzw. Motivation bei dem Lernenden. Die fremdsprachenspezifische Angst stützt sich auf negative Erwartungen des Lernenden am Beispiel seiner vorherigen Misserfolgs-Erfahrungen mit Fremdsprachenlernen. Rost-Roth (2001) meint, dass Angst zunächst keine Rolle im ersten Fremdspracherwerb spiele, erst wenn der Lernende negative Erfahrungen mache, entwickle sich die fremdsprachenspezifische Angst, die dann mit zunehmender Sprachfertigkeit wieder abnehmen könne. (Vgl. Riemer 1997: 17, Rost-Roth 2001: 771)

Im Unterrichtskontext könnte sich Sprechangst neben bereits erlebtem Misserfolg auch aufgrund der negativen Bewertungen seitens des Lehrers und / oder der Mitlernenden entwickeln. Das zeigt sich im kommunikativen Fremdsprachenunterricht, wenn ein schüchterner Lernende zur mündlichen Sprachproduktion gezwungen wird. Der Lernende fühlt sich bedroht, dass er die Kommunikation nicht erfolgreich und nicht fehlerfrei durchgehen kann. Er wartet darauf, von dem Lehrer unterschätzt und/oder von den Mitlernenden ausgelacht zu werden. In diesem Bezug wurde häufig ein negativer Einfluss von Angst auf die mündliche Sprachproduktion ermittelt. Es könnte auch sein, dass der Lernende seine Teilnahme an den kommunikativen Aktivitäten innerhalb des Sprachkurses oder sogar die Teilnahme am Sprachkurs selbst abschafft. (Ebd.)

In einer Interviewstudie ermittelt Price (1991), dass neben dem Zwang zur mündlichen Fremdsprachproduktion und den damit verbundenen negativen Erwartungen des Lernenden, dass er durch den Lehrer bloßgestellt wird und wegen der sprachlichen Fehler vor den Mitlernenden das Gesicht verliert, die Schwierigkeitsgrade der zu lösenden Aufgaben im Kurs einen Einfluss auf die Auslösung der Angst haben. Dies ist für MacIntyre und Gardner (1994) nur für die situationsbezogene Angst von Relevanz. Price lastet die Ursachen der Angst dem geringen Selbstbewusstsein an. Wenn der Lernende seine eigenen Leistungen negativ einschätzt und sich den Fremdspracherwerb unrealistisch vorstellt, dann ist die Anwesenheit von Angst eine logische Folge. Hingegen deuten die Abwesenheit der Angst und die positive Einschätzung des erworbenen Sprachkönnens bzw. der Sprachleistungen in Bezug auf die interaktiven und kommunikativen Kontexte auf ein großes Selbstbewusstsein bei den Lernenden. (Vgl. Riemer 1997: 17)

Die meisten Motivationsforscher gehen von einem Zusammenhang zwischen Motivation und Selbstbewusstsein aus (vgl. Dörnyei 1994; Gardner et al. 1997, zit. nach Schlak et al. 2002: 11). Emotionale Faktoren können sowohl eine positive als auch eine negative Rolle beim Lernen einer Fremdsprache spielen. Der Faktor Angst wird meistens als negativer affektiver Faktor betrachtet. Er kann einen hemmenden Einfluss auf Motivation, Lernprozess sowie auf Sprachproduktion und Sprachrezeption haben:

*Emotionen können sich positiv auf die Motivation auswirken, vor allem aber auch Motivation unterbrechen, wie z. B. die Angst, Fehler im Unterricht zu machen, Angst vor Testsituationen, Angst vor negativer Bewertung der Persönlichkeit in der authentischen Situation mit native speakers (vgl. Horwitz & Young 1991; Krohn 1983; Schwerdtfeger 1997, zit. nach Kleppin 2004: 7)*

In unterrichtlichen Situationen tritt Sprechangst meistens als eine Reaktion auf bestimmte Unterrichtsfaktoren auf. Faktoren der Sprechangst im Unterricht beziehen sich meistens auf die unterrichtlichen Situationen der Fremdsprache. Der Schüler nimmt nicht die Initiative, im Unterricht etwas zu sagen oder auf eine bestimmte kommunikative Aufgabe zu reagieren, weil er Angst beispielsweise vor Fehler, vor der Lehrer-Rückmeldung, der Bewertung der Lerngruppe hat. Die Sprechangst bzw. die Ängstlichkeit beeinflusst den Lernprozess und Motivation direkt, indem der Lernende schlechte Erfolgserlebnisse mit der Sprachanwendung insbesondere in der mündlichen Produktion macht. Ängstliche Lernende zeigen im Unterricht wenig Sprechwilligkeit und wenig Sprechbereitschaft. Der Lernende engagiert im Fremdsprachenunterricht nur dann, wenn er sicher von der Richtigkeit seiner Antwort, der sprachlichen Struktur und der Wörter, die er anwenden möchte, ist. Aufgrund dessen sagt er nur das, was er sicher weiß. Das hat zur Folge, dass er wenig Erfolgserlebnisse und kaum Fortschritte macht. Wenn er im Unterricht weniger spricht, bedeutet das, dass er seine Hypothesen über die Fremdsprache nur wenig oder kaum in Probe stellt: "Möglicherweise wird der Lernzuwachs beim Sprechen geringer ausfallen. Es kann aber durchaus sein, dass er in den rezeptiven Fertigkeiten Fortschritte macht." (Kleppin 2004: 7)

Die gleichen Folgen haben auch die schlechten Erlebnisse und Erfahrungen, die bei dem Lernenden mit dem Erlernen der Zielsprache verbunden sind. Im Unterricht können die Rückmeldungen der Lehrperson und der Lerngruppe eine Ursache sein, warum ein Lernender Misserfolgserlebnisse hat. Aufgrund von Angst oder auch schlechten Erfahrungen (z. B. mit Lehrerfeedback) beteiligt sich der Lernende nicht am Unterricht, er hat ein negatives Verhältnis zur Zielsprache, zu der Lerngruppe oder auch zum Lehrer. Er verliert das Interesse am Fremdsprachenlernen und hat mit einiger Wahrscheinlichkeit kaum Erfolgserlebnisse. (Vgl. Kleppin 2004: 7) Auf Dauer verliert der Lernende das Selbstvertrauen und entwickelt ein ne-

gatives Selbstkonzept und eine negative Einschätzung der eigenen fremdsprachlichen Fähigkeiten.

In der Handlungsrealität von Lernenden in der Schule stehen die verschiedenen affektiven Faktoren nicht getrennt von einander, sondern im Zusammenspiel. Wenn die Motivationschwäche von Lernenden auf eine niedrige Selbsteinschätzung und das Vorhandensein von Sprechangst trifft, wird das Sprachenlernen bzw. -erwerben durch den so genannten "affektiven Filter"<sup>27</sup> gehemmt. Demzufolge wird der verfügbare Input nicht erfolgreich aufgenommen. Wenn hingegen der Grad an Selbstvertrauen und Motivation hoch ist und dabei nur wenig Angst vorhanden ist, ist der affektive Filter unwirksam. Das bedeutet, dass das Sprachenlernen nicht gehemmt, sondern gefördert und der verfügbare Input erfolgreich aufgenommen wird. (Vgl. Rost-Rot 2001: 718)

---

<sup>27</sup> *Der affektive Filter* wird bewusst reduktionistisch als ein System von Präferenzen und Aversionen bestimmt, mit dem auf bestimmte Stimuli reagiert wird, die einen Bezug zu Erfahrungen mit der Zielsprache, ihrer Kultur und ihren Sprechern aufweisen. (Vgl. Rost-Rot 2001: 718)

## 6 Empirische Studie

### 6.1 Methodisches Vorgehen

Wenn eine empirische Forschung die zwei folgenden Voraussetzungen zusammen nicht erfüllt, nämlich das Verfolgen von spezifischen und allgemeinen theoretischen Erkenntnisinteressen und die Leistung eines Beitrags für die empirische Begründung didaktischer Konzeptionen für den Fremdsprachenunterricht, geriet sie in das Dilemma, dass Erforschung und Praxis des Fremdsprachenerwerbs häufig als voneinander getrennte Systeme wahrgenommen werden. Eine integrative Leistung einer Forschung besteht in der Praxisrelevanz für den Fremdsprachenerwerb bzw. für den Fremdsprachenunterricht. Solche Leistungen können von den praxisorientierten Forschungen erbracht werden, deren Fragestellungen aus der Praxis inspiriert werden und deren Ergebnisse für die Praxis dienend sind; Nach dem Motto "aus der Praxis für die Praxis". (Vgl. Riemer 1997: 238ff.)

Wie eben erwähnt wurde, ist die Relevanz einer jeden Forschungsarbeit an deren Bezug zu der Praxis zu erkennen. Die Beschreibung des DaF-Unterrichts in der schulischen Praxis habe ich aufgrund der eigenen Beobachtungen als DaF-Lehrer von der Schulrealität gewonnen. Darüber hinaus habe ich viele Unterrichte in verschiedenen Gymnasien in Algerien besucht und daran als Beobachter teilgenommen. Anschließend habe ich Bemerkungen über Unterrichtsabläufe gemacht und unterrichtliche Faktoren (z. B. Lehrerrolle und -verhalten, Lehrmethoden und -materialien) dokumentiert. Die Relevanz dieser Beschreibung für diese Forschungsarbeit besteht darin, dass sie

- aus dem Praxisfeld des schulischen Unterrichts inspiriert ist
- für die Validität der Datenerhebung sehr wichtig ist, zumal die Daten aus verschiedenen Perspektiven (Lehrer, Lerner und Lernsituation) zusammengesetzt werden
- die Lernsituationsfaktoren darstellt, mit denen die Lernenden affektiv und kognitiv interagieren und in denen die individuellen Lernprozesse (von der Motivationsentstehung über die eigene Zielsetzung und mögliche Hemmungen bis zum Erreichen der eigenen Ziele bzw. des Lernerfolgs) ablaufen.

Die Methodologie dieser Forschung stützt sich auf dem interpretativen Mehr-Methoden-Ansatz. Die deskriptive, quantitative und interpretative Methode werden hier zusammen verwendet. Die Deskription zeigt sich in der Beschreibung der Unterrichtsbeobachtungen und des Unterrichtsverlaufs. Sie schildert die Lernsituationen der Schüler und die unterrichtlichen Faktoren. Sie liefert durch diese Beschreibungen einen Hintergrund für ein gutes Verständnis

über die Interaktion der individuellen Faktoren der Schüler gegenseitig sowie mit der Lernsituation. Die quantitative Methode wird für die Datenerhebung mit Hilfe von Fragebögen benutzt. Die interpretative Methode wird für das Vergleichen, Auswerten und die Analyse der statistischen und nominalen Daten von der einen Seite und der Unterrichtsfaktoren von der anderen Seite verwendet. Die quantitative Methode wird hier nicht wie in der traditionellen Konzeption nur für die Hypothesenüberprüfung, sondern auch für die Generierung der Hypothesen verwendet (d. h. sie umfasst auch die Rolle der qualitativen Methode)<sup>28</sup> (siehe Ende Abschnitt 1.2). Eigentlich sind longitudinale Untersuchungsverfahren besser geeignet für prozesshafte und in genuinen Kontext untersuchten Konstrukte als die Querschnittstudien. Da ich gegen Verwaltungsschwierigkeiten gestoßen habe, wobei mir nicht erlaubt wurde, Schüler zu interviewen, habe ich mir vorgenommen, der quantitativen Untersuchung eine longitudinale Eigenschaft zu geben, indem ich Fragen nach Einfluss- bzw. Vorkommens-Häufigkeit der untersuchten Faktoren als Ersatz der longitudinalen Untersuchung und Ergänzung der Multimethoden-Ansatz eingesetzt habe (siehe Anhang 9.5- 9.6 - 9.9 - 9.10 und Diagramme 24, 26, 34, 35). Für Gütekriterien der Forschung wird für die **Validität** ein Mehr-Methoden-Ansatz vorgesehen (siehe Ende Abschnitt 1.2). Die erhobenen Daten werden numerisch quantifiziert und interpretiert. Für die **Reliabilität** werden die Daten von mehreren Klassen (Daten-Set) erhoben, für die **Objektivität** wird die Datenerhebung anonym und in der Abwesenheit der Lehrperson durchgeführt. Dazu werden keine Auswahlkriterien für die Probanden vorherbestimmt, sondern es findet eine spontane Auswahl der Klassen aus verschiedenen Städten.

Der Untersuchungsgegenstand (hemmende Faktoren der Motivation bzw. Fremdsprachenanwendung) wird aus verschiedenen Perspektiven erforscht. In dieser Arbeit werden die Perspektiven des DaF-Unterrichts, des Lehrers und des Lernalters berücksichtigt. Die Unterrichtsperspektive wird als deskriptive Darstellung des Unterrichtsablaufs und der Unterrichtsfaktoren präsentiert. Die Perspektiven von Lehrer und Schüler werden durch Fragebögen dargestellt. Die Datenerhebung von beiden Fragebögen wird anschließend ausgewertet und zusammen mit der Unterrichtsperspektive verglichen.

## 6.2 DaF-Unterricht in Algerien

Bevor auf die Beschreibung der schulischen Praxis im DaF-Unterricht eingegangen wird, ist es empfehlenswert, einen kurzen Blick auf das algerische Schulsystem, in dem sich der DaF-Unterricht befindet, zu werfen. Die Relevanz dieses Überblickes besteht darin, dass

---

<sup>28</sup> Über die Nicht-Dichotomisierung der beiden Methoden siehe Riemer (1997) und Henrici (2001).

somit wichtige Hintergrundinformationen über die Situation des DaF-Unterrichts im gesamten System geliefert werden können. Dies trägt wiederum zu einem besseren Verständnis der schulischen Praxis des DaF-Unterrichts bei. Eine weitere Begründung besteht darin, dass diese Forschungsarbeit die algerischen DaF-Lernenden betrifft.

### **6.2.1 DaF- Unterricht im algerischen Schulsystem**

Im algerischen Schulsystem ist die staatliche Schule eine Pflicht für jedes Kind, das sechs Jahre alt ist. Es gibt drei Stufen in der Schulbildung:

- *Grundschule*: dauert 5 Jahre lang, d. h. fünf Klassen
- *Mittelschule*: dauert 4 Jahre, d. h. von der 6. bis zur 9. Klasse
- *Gymnasium*<sup>29</sup>: dauert 3 Jahre, d. h. von der 10. bis zur 12. Klasse.

All diese drei Schulstufen werden mit einer Abschlussprüfung abgeschlossen. Die Schule wird mit dem staatlichen Examen "Bakkalaureat" (Äquivalent der Abiturprüfung in Deutschland) abgeschlossen. Wer Bakkalaureat besteht, darf an der Universität weiter studieren. Die Schüler in Algerien setzen sich relativ früh mit dem Fremdsprachenlernen auseinander. Schon in der Grundschule und zwar in der dritten Klasse fangen sie damit an, Französisch als erste Fremdsprache zu lernen. Englisch bietet man ab der ersten Mittelschul-Klasse an. Im Gymnasium wird Deutsch erst in der elften Klasse als Tertiärfremdsprache angeboten. Nach der ersten Klasse im Gymnasium, d. h. nach der zehnten Klasse, werden die Schüler auf einen bestimmten Fachbereich aufgrund der Schülerwahl und der Leistungen (Noten) in den gelernten Fächern bzw. in den zwei Fremdsprachen (Französisch und Englisch) orientiert. Deutsch wird gelernt, wenn der Schüler diese Fremdsprache selbst auswählt oder wenn die Leistungen in Englisch und Französisch dafür ausreichend sind. Deutsch wird dann nur in einem Fachbereich angeboten, nämlich im Fachbereich "Literatur und Fremdsprachen". In diesem Fachbereich werden die drei Fremdsprachen nicht als Wahlfächer, sondern als Pflichtfächer gelernt<sup>30</sup>. Während Französisch und Englisch von allen Gymnasiasten, auch den Schülern der technischen und naturwissenschaftlichen Klassen, gelernt werden müssen, wird Deutsch nur in einer Klasse angeboten (der Klasse von Literatur und Fremdsprachen). In dieser Klasse wird

---

<sup>29</sup> Gymnasium (Lycee) als schulische Stufe im algerischen System unterscheidet sich von dem des Deutschen. Es schließt die Schüler, die durchschnittlich 16 bis 18 Jahre alt sind, ein. Das entspricht der deutschen Sekundarstufe II. Mittelschule (école moyenne) entspricht der Sekundarstufe I im deutschen Schulsystem d. h. die Schüler sind 11-15 Jahre alt.

<sup>30</sup> Ausnahmsweise bietet man in einigen Gymnasien im Westen Algeriens Deutsch als Wahlfach neben Spanisch an.

Deutsch als Fremdsprache nicht getrennt, sondern neben Französisch und Englisch gelernt<sup>31</sup>. Insgesamt bietet man das Fach Deutsch fünf Stunden pro Woche. Das Schuljahr umfasst 40 Unterrichte im Umfang von 135 Stunden pro Schuljahr, verteilt auf 28 Wochen. Die Unterrichtsstunde dauert 45 Minuten. Ein Unterricht kann auch zwei Unterrichtsstunden, d. h. 90 Minuten, je nach dem vorgegebenen Unterrichtsplan dauern. Ein Deutschlehrer unterrichtet Deutsch für Schüler der elften und zwölften Klasse in je einem Gymnasium. Meistens ist ein DaF-Lehrer für Klassen von einem Gymnasium zuständig. Manchmal ist auch, wegen Mangel an DaF-Lehrkräften - ein Lehrer für Klassen von zwei Gymnasien zuständig.

Um Deutschlehrer zu werden, muss man ein vierjähriges Germanistikstudium an der Universität absolvieren (wie Lehramtsstudiengang in Deutschland), dann an einer Lehreraufnahmeprüfung teilnehmen. Wenn man diese Prüfung bestanden hat, darf man als Referendar-Lehrer (stagiaire) unterrichten. In der Regel dauert die Referendariats-Phase ein Jahr, es kann aber auch länger dauern. Dies hängt von der Bewertung des Fachinspektors ab). Jeder Referendar soll eine Referendariats-Prüfung (eine mündliche und eine praktische Prüfung vor einer Jury) ablegen. Dann bekommt er eine Stelle als qualifizierter DaF-Lehrer.

In den 70er Jahren bot man Deutsch schon in der Mittelschule an. Dies war aber nur in einigen Gymnasien der Fall, wo Deutsch als Wahlfach neben Englisch angeboten wurde. Ab dem Jahr 1991 etablierte der Staat den Fachbereich "Literatur und Fremdsprachen" im Gymnasium. Seither wächst die Ausbreitung des Faches Deutsch als Pflichtfach von einem Gymnasium zu einem anderen. Man zählt heute mehr als 39000 Schüler jedes Jahr, die von 260 DaF-Lehrern unterrichtet werden<sup>32</sup>.

## ***6.2.2 Deutsch in der schulischen Unterrichtspraxis***

### ***6.2.2.1 Unterrichtsmethoden und Sozialformen***

Frontalunterricht ist die absolut herrschende Sozialform im DaF-Unterricht in Algerien. Die Form des Klassenzimmers ist auch so ausgerichtet, dass man nur Frontalunterricht durchführen kann. Die Schüler sitzen zu zweit an je einem Schreibtisch, die Schreibtische sind hintereinander in Reihen aufgestellt. Ganz vorne steht eine Tafel und das Büro vom Lehrer. Er steht vorne und steuert den Unterricht nach den in seiner Lehrskizze beschriebenen Phasen. Wenn ein Lehrer versucht, beispielsweise eine Gruppenarbeit durchzuführen, dann muss er

---

<sup>31</sup> Neben den drei Fremdsprachen müssen Schüler sechs andere Fächer lernen (Arabisch, Geschichte, Geografie, Islamwissenschaft, Mathematik, Sport und Philosophie). Philosophie wird nur in der 12. Klasse gelernt.

<sup>32</sup> Zahlen vom Ministerium der Nationalen Bildung und Erziehung. Stand 25.05.2006.

für die Umorganisation des Klassenzimmers ca. zehn Minuten zur Verfügung stellen. Bestenfalls ist eine Partnerarbeit möglich, wenn die Schüler z. B. grammatische Partnerübungen lösen oder einen Dialogtext vorlesen sollen. Unterrichtstechniken wie Lernen an Stationen, offener Unterricht u. a. kommen nicht vor und die Sozialform Gruppenarbeit wird selten von einigen Lehrern angewandt.

Die kommunikative Richtung läuft überwiegend in eine Richtung (Lehrer - Schüler). Die Schüler reagieren auf die Aufforderungen des Lehrers, d. h. sie melden sich zum Wort, wenn sie gefragt werden. Die Kommunikation und Interaktion zwischen den Lernenden (Lerner - Lerner) kommt selten vor. Die Gestaltung des Unterrichts erlaubt kein kooperatives Lernen zwischen den Schülern, zumal dies nur in Gruppenarbeit möglich ist. Eine Kommunikation besteht zwischen Text und Schüler, wenn er den Text still liest (Kommunikation zwischen Input und vorhandenem Wissen<sup>33</sup>). DaF-Unterricht ist durch zwei Hauptaktivitäten gekennzeichnet: zum Einen die Texterklärung, Wortschatzarbeit und zum Anderen Grammatikübungen. Die Texte leiten durch deren Strukturen den Grammatikkurs ein. Die Unterrichtsmethoden ähneln im größten Teil der Grammatik-Übersetzungsmethode (GÜM). Der Text wird meistens durch Übersetzung - entweder ins Arabische oder ins Französische - des Wortschatzes erklärt. Dann stehen Fragen zum Textverständnis (richtig oder falsch und dann Fragen zum Textinhalt). Für Wortschatzarbeit werden immer Fragen nach Synonymen und Antonymen eingesetzt. Der Lehrer erklärt die grammatische Regel teilweise auf Deutsch und wenn die Schüler diese Erklärung nicht verstehen, greift er auf die Muttersprache oder auf Französisch zurück. Meistens handelt es sich bei dem Grammatikkurs um die systematische Grammatik<sup>34</sup>, d. h. der Lehrer erklärt das System bzw. die Struktur des Satzes. Die funktionale Grammatik<sup>35</sup> ist weder im Lehrwerk vorhanden, noch wird sie vom Lehrer thematisiert. Nach der Erklärung der Struktur durch den Lehrer werden die im Lehrbuch vorgegebenen Übungen gelöst. Meistens gibt man den Schülern paar Minuten Zeit, damit sie sich mit der Lösung auseinandersetzen. Spielerisches Lernen, Lernen in authentischen kommunikativen Situationen und authentische Lernaktivitäten, in denen sich der Schüler mit seinem Ganzen involviert fühlt, kommen im Unterricht nicht vor. Über die Autonomie des Schülers ist in diesen Unterrichtsmethoden überhaupt nicht die Rede. Die Lehrmethoden sind hochgradig lehrerzentriert.

---

<sup>33</sup> Ausführliche Darstellung dieser Art von aktiver Kommunikation findet man bei Solmecke (1993) in seinem Buch: "Texte hören, lesen und verstehen".

<sup>34</sup> Die systematische Darstellung der Grammatik gliedert sich in vier folgende Hauptgruppen: Text, Satz und syntaktische Einheiten, Wörter, Wortbildung. (Vgl. Glaboniat et al. 2003: 42)

<sup>35</sup> Die funktionale Grammatik zeigt, welche sprachlichen Mittel z. B. für eine Sprechintention auf einem bestimmten Sprachniveau zur Verfügung stehen. Sie bietet eine Gruppierung grammatischer Phänomene nach: Intentionen, Relationen und Besonderheiten im Dialog. (Ebd.: 44)



### **6.2.2.2 Lehrmaterialien, Lerner- und Lehrerrolle**

Für Lernstoff und Lernmaterialien entscheiden weder der Lehrer noch der Schüler, sondern alle Texte und Grammatikübungen sind im Lehrwerk vorgegeben. Im Lehrwerk gibt es nur geschriebene Texte. Keine auditiven Kassettenaufnahmen sind im Lehrwerk integriert. Die Texte werden durch den Lehrer "modalhaft" vorgelesen, dann von den Schülern. Das Lehrbuch heißt "Vorwärts mit Deutsch". Es liegt in zwei Bänden. Ein Band für je ein Schuljahr (für je eine Niveaustufe). Medien wie Video-, Audiokassetten, CDs, Computer und Internet sowie authentische Texte<sup>36</sup> werden weder im Lehrbuch noch im Unterricht berücksichtigt. Das Lehrmaterial beschränkt sich auf das Lehrwerk und die Tafel. Der Lehrer schreibt die richtigen Antworten und Übungslösungen an die Tafel, dann schreiben die Schüler alles in ihren Heften ab.

Im Unterricht spielt der Lehrer die Hauptrolle. Er bereitet eine Lehrskizze für den Unterricht zu Hause vor, in dem er die Lehrziele festlegt und die Phasen bzw. den Ablauf des Unterrichts beschreibt. Die Lehr- und Lernziele werden weder den Schülern erklärt noch im Unterricht erwähnt. Auf den Lernerfolg am Ende der Lerneinheit und dessen Beschreibung wird nicht eingegangen. Der Unterricht wird einzig und allein vom Lehrer gesteuert. Dem Schüler ist eine passive Rolle zugeschrieben. Er ist meistens nur aktiv, wenn er auf Lehrerfragen und Aufforderungen reagiert. Ihm wird nicht die Möglichkeit geboten, Themen, Aufgaben oder Aktivitäten mitzubestimmen. Die Anwendung der Sprache kommt vor, wenn die Schüler eine Übung lösen oder den Lehrer imitieren, wenn er das von Ihnen verlangt. Eine Anwendung der Sprache in authentischen Situationen oder durch Rollen-Spielen kommt im Unterricht nicht vor.

### **6.2.2.3 Fehlerkorrektur und Leistungsbewertung**

In den algerischen Schulen zeigen die Lehrkräfte wenig Fehlertoleranz. Die Lehrenden korrigieren die schriftlichen und mündlichen Fehler der Schüler. Besonders wenn ein Schüler beim Vorlesen eines Textes Fehler begeht, unterbricht ihn der Lehrer sofort und korrigiert den jeweiligen Fehler. Diese Art von Korrektur geschieht bei den Lehrenden fast automatisch. Es ist selten, dass der Lehrer einen Fehler absichtlich überhört oder toleriert. Bei den schriftlichen Arbeiten (meistens in Form von Hausaufgaben) wird die Korrektur mit einem roten Stift neben dem Fehler oder auf der falschen Schrift markiert. Kommentare über begangene Fehler

---

<sup>36</sup> Die meisten Texte wurden (was dem 2. Band des Lehrbuchs zu entnehmen ist) von algerischen Lehrkräften entweder erarbeitet oder aus verschiedenen Lehrwerken (wie bspw.: Lernziel 1 und 2, Inter Nationes, Themen 3, Miteinander...) zusammengestellt und überarbeitet.

werden bei Hausaufgaben nicht getätigt, sondern bei der Korrektur von Prüfungen. Eine Selbstkorrektur, d. h. dass der Schüler seine Fehler selbst oder in einer Gruppe korrigiert, kommt im Unterricht nicht vor.

Die Leistungsbewertung ist produktorientiert, d. h. die Lehrer bewerten die Ergebnisse der schriftlichen Arbeiten von Schülern. Die Leistungen der Schüler beschränken sich auf schriftliche Arbeiten wie Hausaufgaben, Prüfungen und Klassenarbeiten. Mündliche Arbeiten bzw. mündliche Prüfungen werden nicht berücksichtigt. Hausaufgaben bekommen die Schüler meistens am Ende jeder Lektion. Der Lehrer gibt eine Aufgabe z. B. grammatische Übungen zum Lösen und/oder schriftliche Aufsätze zu den jeweiligen Themen zu schreiben und legt einen Abgabetermin fest. Die Hausaufgaben werden dann vom Lehrer zu Hause korrigiert und benotet. Klassenarbeiten und Prüfungen werden in der Klasse abgelegt. In einem Quartal legen die Schüler zwei Klassenarbeiten und eine Prüfung ab. All dies wird vom Lehrer bewertet. Der Durchschnitt eines Schülers in einem Quartal setzt sich aus den drei Noten zusammen.

## 6.3 Fragebögen

### 6.3.1 Fragebogengestaltung und Datenerhebung

Die Fragebögen für Schüler sind halbgeschlossen und wurden so entwickelt, dass Daten für jeden Faktor in einem separaten Teil des Fragebogens getrennt erhoben wurden (*siehe Anhang 9.1*). Es gibt insgesamt 111 Probanden aus vier verschiedenen Schulen und Klassen. Die Schüler sind Gymnasiasten in der zweiten und dritten Gymnasialklasse, d. h. sie sind 17 bis 19 Jahre alt und haben höchstens zwei oder drei<sup>37</sup> Jahre Deutsch gelernt. Parallel zu den Schülern werden auch die Lehrer der untersuchten Klassen befragt und für die ein Fragebogen separat entwickelt wurde (*siehe Anhang 9.2*). Somit gibt es vier Lehrer, die entsprechend für die Klassen A, B, C und D zuständig sind. Ziel solch einer Datenerhebung ist es, die Daten jeder Klasse mit den Daten deren Lehrer und mit anderen Klassen zu analysieren und zu interpretieren.

Mit Hilfe der Fragebögen für Schüler werden Daten erhoben für :

- **Motivation bzw. Motivationsarten und die dafür zugrunde liegenden Motive.** Dies dient dazu, die Orientierungen und Einstellungen der Lernenden bekannt zu machen, bzw. die Frage zu beantworten, welche Motivationsart hat jeder Schüler und welches

---

<sup>37</sup> damit sind auch Schüler gemeint, die die Klasse wiederholt haben.

Motiv für die jeweilige Motivationsart relevant ist. Dies bezeichnet die allgemeine Motivation, d. h. nicht unterrichtliche Motivation. Dieser Teil des Fragebogens wird mit der Frage *"Warum haben Sie Deutsch als Fremdsprache ausgewählt?"* eingeleitet. Es werden die vier Arten der Motivation abgefragt, die intrinsische und extrinsische, die integrative und instrumentelle Motivation. Für jede Motivationsart werden vier beispielhafte Motive untersucht. (Vgl. Anhang 9.1 Schüler-Fragebogen und Auswertungstabelle 9.3)

- **Motivierung, d. h. unterrichtsspezifische Motivation.** Diese bringt den Einfluss bzw. den Zusammenhang des lernerautonomie-orientierten Unterrichts mit der Motivation zum Vorschein und wird mit der Frage *"Wann sind Sie im DaF-Unterricht motiviert?"* untersucht. Die Lernerautonomie im Unterricht wird in *Autonomie durch Unterrichtsaktivitäten* und *Autonomie durch Mitbestimmungsrecht* geteilt. Dementsprechend wurden die Antwortmöglichkeiten gestaltet. Dazu kommt die Antwortmöglichkeit: *"wenn nur der Lehrer spricht und ich höre zu"*, was auf *Frontalunterricht* deutet und eine Negation für Autonomie (d. h. keine Autonomie) ist. (Vgl. Anhang 9.1 Schüler-Fragebogen und Auswertungstabelle 9.4)
- **Demotivation durch Mangel an Lernerautonomie als hemmender Faktor der Anwendung der deutschen Sprache.** In diesem Teil wird zuerst die Häufigkeit der Demotivation bei allen Schülern durch die Frage *"Wie oft fühlen Sie sich demotiviert, Deutsch im Unterricht anzuwenden?"* abgefragt. Danach werden die Daten der demotivierenden Faktoren: *Unterrichtsaktivitäten* (z. B. Routine, Passivität der Unterrichtsaktivitäten, Lernerpassivität), *Mangel an Mitbestimmung* (z. B. kein Mitbestimmungsrecht und wenig Freiheit für die Schüler im Unterricht, Lernmaterialien und behandelte Themen entsprechen nicht den Interessen der Schüler) und *Lehrerfaktor* (z. B. autoritäres Auftreten, Lehrmethode, Lehrerverhalten im Allgemeinen) erhoben. (Vgl. Anhang 9.1 Schüler-Fragebogen und Auswertungstabelle 9.5)
- **Sprechangst und Selbstkonzept.** Hier werden die Daten für Sprechangst und Selbstkonzept erhoben. Zuerst wird die Häufigkeit der Sprechangst bei allen Schülern mit Hilfe der Frage *"Wie oft haben Sie Angst, Deutsch im Unterricht anzuwenden?"* überprüft. Darauf folgend wird die Frage gestellt: *"Wann haben Sie Angst bzw. wann verweigern Sie, Deutsch im Unterricht anzuwenden?"* Den Schülern werden hierzu für die Sprechangst und das Selbstkonzept je acht Antwortmöglichkeiten gegeben. Damit habe ich versucht, möglichst alle Faktoren der Sprechangst abzudecken. (Vgl. Anhang 9.1 Schüler-Fragebogen und Auswertungstabelle 9.6)

Die Fragebögen für Schüler sind zweisprachig aufbereitet, um Probleme des Sprachverstehens zu vermeiden. Ich habe somit das Sprachniveau der Schüler berücksichtigt.

Der Fragebogen für Lehrer ist auch halboffen und beinhaltet acht Hauptfragen. Die erste bezieht sich auf die *Vorbereitung und den Inhalt des Lehrplans*, nämlich ob der Lehrer die Interessen der Schüler im Lehrplan mitberücksichtigt und ob er die Lehr- und Lernziele für Schüler beschreibt. Die zweite Frage betrifft das *Mitbestimmungsrecht von Schülern im Unterricht*. Die dritte Frage beinhaltet die *Bestimmung des Lernerfolgs für die Schüler*, während die vierte sich auf die *Beschreibung des Lernerfolgs für die Schüler* bezieht. Die fünfte Frage befasst sich mit verwendetem *Lehrmaterial* und die sechste mit angewandten *Sozialformen* im Unterricht. Die siebte Frage umfasst die *Lehrerrückmeldungen* nämlich Fehlerkorrektur und schließlich die letzte die eventuelle *Demotivation des Lehrers*. Zusätzlich werden noch zwei Fragen zu eventuellen *Aufenthalten in Deutschland* und *Teilnahme an Lehrerfortbildungskursen in Deutschland* gestellt. (Vgl. Anhang 9.2 Lehrer-Fragebogen)

### **6.3.2 Datenauswertung und -analyse**

Die durch Fragebögen erhobenen Daten wurden im Excel Microsoft Office Programm ausgewertet. Dafür wurden die Fragebögen als Tabellen abgebildet.

Für den Schüler-Fragebogen wurden aus Übersichtlichkeitsgründen vier separate Tabellen erstellt und zwar für jeden Teil des Fragebogens eine Tabelle (Motivation bzw. Motivationsarten, unterrichtsspezifische Motivation, Demotivation durch Mangel an Lernerautonomie sowie Sprechanxiety und Selbstkonzept). Anschließend wurden die Antworten der Schüler gerechnet und eingetragen, wobei die vier Klassen separat erfasst wurden (Gruppe A, B, C, D). (Vgl. Anhang Auswertungstabellen 9.3-9.6) Die separate Erfassung der vier Klassen diente dazu, dass der allgemeinen Auswertung der Schülerantworten eine Auswertung der Daten im Hinblick auf die einzelnen Klassen folgte. Dies wurde in der Absicht gemacht, um eventuelle Zusammenhänge zwischen den Schülerantworten einer Klasse und dem zuständigen Lehrer feststellen zu können. (Vgl. Anhang Auswertungstabellen 9.7-9.10) Anschließend wurden die Daten für die Analyse statistisch vorbereitet und zwar: es wurden Summen für die jeweiligen Gruppen (Summe für Gruppe A, Summe für Gruppe B, ...) und gruppenübergreifende Summen (Summe für alle Gruppen zusammen) einerseits sowie Summen für die einzelnen Faktoren und faktorenübergreifende Summen andererseits gebildet. Analogisch wurde bei der Ermittlung der Quoten d. h. der Anteile vorgegangen. Die Symbole "S I" und "S II" stehen in den Tabellen für Summen und "Q I" und "Q II" entsprechend für Quoten. Anhand der so vor-

bereiteten Daten wurden grafische Abbildungen gemacht, welche die Ergebnisse optisch darstellen und interpretieren lassen.

Nachdem die Datenauswertung für die Schüler-Fragebogen erfolgt ist, wurden die Lehrer-Fragebogen interpretativ ausgewertet. Hierbei wurden keine rechnerischen Methoden angewandt, sondern die Ergebnisse der vier Lehrer wurden in einer Tabelle zusammengefasst und abgebildet (vgl. *Auswertungstabelle 9.11 im Anhang*).

Bei der Datenanalyse wurden zuerst die gruppenübergreifenden Ergebnisse aus den vier Teilen der Schüler-Fragebögen interpretiert. Dieser Interpretation folgte die Analyse der klassenspezifischen Ergebnisse, auch anhand der vier Teile des Fragebogens. All dies wurde dann in Verbindung mit den Ergebnissen der Lehrer-Fragebögen gebracht. Bei der Dateninterpretation wurden auch logischerweise Rückschlüsse quer durch die vier Teile des Schüler-Fragebogens und auch im Zusammenhang mit den Ergebnissen aus den Lehrer-Fragebögen gezogen. In den unteren fünf Abschnitten sind die Analyseergebnisse dementsprechend präsentiert und zwar:

- im Abschnitt ***"Orientierungen und Einstellungen der DaF-Schüler"*** die Ergebnisse aus dem ersten Teil des Schüler-Fragebogens *"Motivationsarten und Motive"*
- im Abschnitt ***"Einfluss der Lernerautonomie auf Motivation"*** die Ergebnisse aus dem zweiten Teil des Schüler-Fragebogens *"Unterrichtsspezifische Motivation"*
- im Abschnitt ***"Demotivationsfaktoren der Sprachanwendung im DaF-Unterricht"*** die Ergebnisse aus dem dritten Teil des Schüler-Fragebogens *"Demotivation durch Mangel an Lernerautonomie"*
- im Abschnitt ***"Hemmende Faktoren durch Sprechanxiety und Selbstkonzept"*** die Ergebnisse aus dem vierten Teil des Schüler-Fragebogens *"Sprechanxiety und Selbstkonzept"*
- im Abschnitt ***"Datenauswertung für Lehrer-Fragebogen"*** die Ergebnisse aus den Lehrer-Fragebögen.

### **6.3.2.1 Orientierungen und Einstellungen der DaF-Schüler**

Zuerst werden die Daten der Motivationsarten bei den Schülern bewertet. Im folgenden Diagramm werden die Orientierungen (intrinsische und extrinsische Motivation) bzw. die Einstellungen (integrative und instrumentelle Motivation) der Schüler dargestellt. Dies zeigt, welche Art der Motivation die meisten befragten Schüler für das Lernen der deutschen Sprache haben:

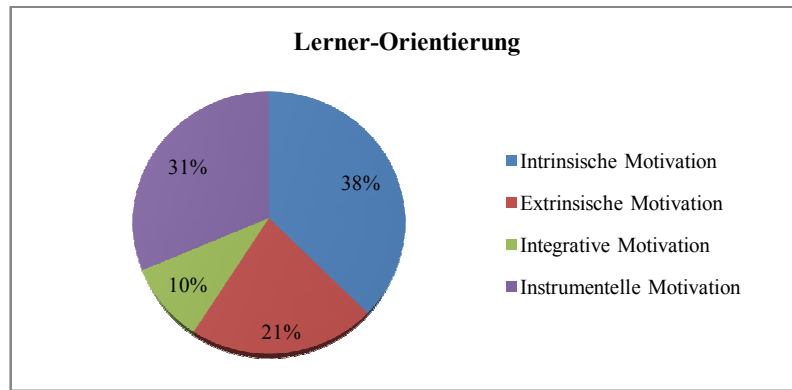


Abbildung 10: Motivation der Schüler fürs DaF-Lernen

Das Diagramm zeigt, dass die größte Zahl der Schüler beim Deutsch-Lernen intrinsisch motiviert ist. Das bedeutet, dass mehr als ein Drittel der Schüler einen hohen Grad an Selbstbestimmung zeigt. An der zweiten Stelle kommt die instrumentelle Motivation. Ein Drittel der Schüler lernt Deutsch als Instrument, um andere Ziele zu erreichen (wie touristische und berufsbezogene Ziele). Extrinsische und integrative Motivation machen hier die geringsten Prozentsätze aus. Nur ein Zehntel der Schüler ist integrativ motiviert. Dieses Ergebnis folgt der logischen Überlegung, dass die integrative Motivation nur in Zielsprachenumgebung relevant ist oder nur, wenn die Schüler gut über die Zielsprachenkultur informiert sind (*siehe Abschnitt 4.3.1*). Diese kleine Anzahl der integrativ motivierten Schüler deutet des Weiteren darauf hin, dass die Schüler über wenig interkulturelle Informationen über das Zielsprachenland und -gruppe verfügen. Die extrinsische Motivation korreliert mit der intrinsischen. Das heißt, wenn die intrinsische Motivation in einer bestimmten Zeit hoch ist, soll die extrinsische in der gleichen Zeit schwach sein. Ob mit Laufe des Kontakts mit der Zielsprache die extrinsische Motivation zur intrinsischen wird, hängt mit dem Grad der Selbstbestimmung und der internen Lokation zusammen (*siehe Abschnitt 4.3.2*). Das Diagramm zeigt also, dass mehr als zwei Drittel der DaF-Schüler intrinsisch und instrumentell motiviert sind.

Betrachtet man die unteren Ergebnisse in Bezug auf die einzelnen Klassen, so kommt man auch zu den obigen Ergebnissen hinsichtlich der Motivationsarten von Schülern. Des Weiteren ist aus der unteren Abbildung ersichtlich, dass die Verteilung der einzelnen Motivationsarten bei den vier untersuchten Klassen fast gleich ausfällt:

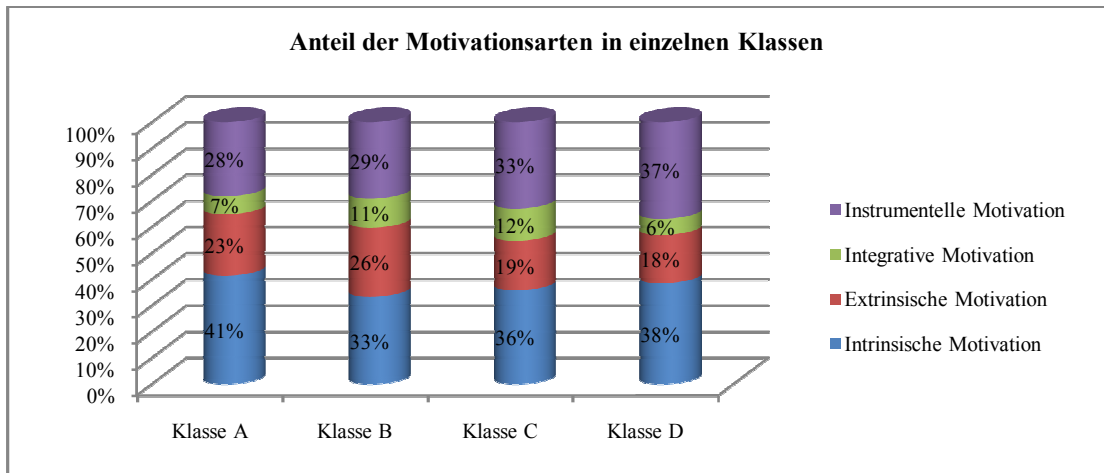


Abbildung 11: Motivationsarten in einzelnen Klassen

Werden die einzelnen Motive, aus denen sich die intrinsische Motivation der Schüler zusammensetzt, untersucht, so bilden das Neugier- ("weil ich neugierig bin, Deutsch zu lernen") und Leistungsmotiv ("weil ich ein bestimmtes Sprachniveau in Deutsch erreichen kann") den größten Anteil. Ehrgeiz- ("weil Deutsch schwierig ist und meine Fähigkeiten herausfordert") und Abwechslungsmotive ("weil mir Deutschlernen Spaß und Freude bereitet") zeigen sich als weniger relevante Motive. Neugier- und Leistungsmotive beziehen sich direkt auf allgemeine Wachstumsmotive, also das Selbstverwirklichungsbedürfnis, die das Anstreben nach Einsetzen und Erreichen von den dem inneren Drang entsprechenden Zielen anreizt (siehe Abschnitt 4.2.1). Diese große Quote der Neugier- und Leistungsmotive in der intrinsischen Motivation deutet auf ein hohes Maß an Selbstbestimmung bei den Schülern. Die detaillierte Aufstellung der Anteile von einzelnen Motiven in der intrinsischen Motivation ist dem folgenden Diagramm zu entnehmen:

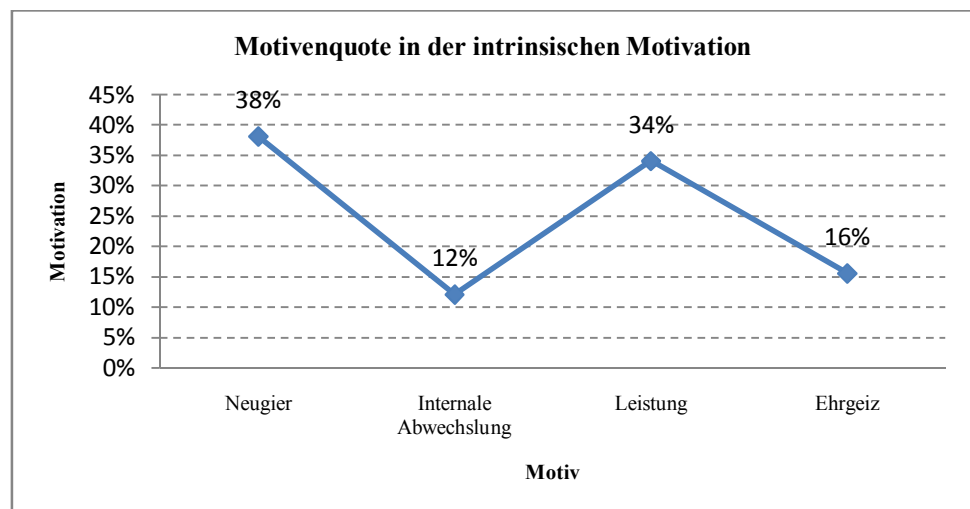


Abbildung 12: Motivquote in der intrinsischen Motivation der Schüler

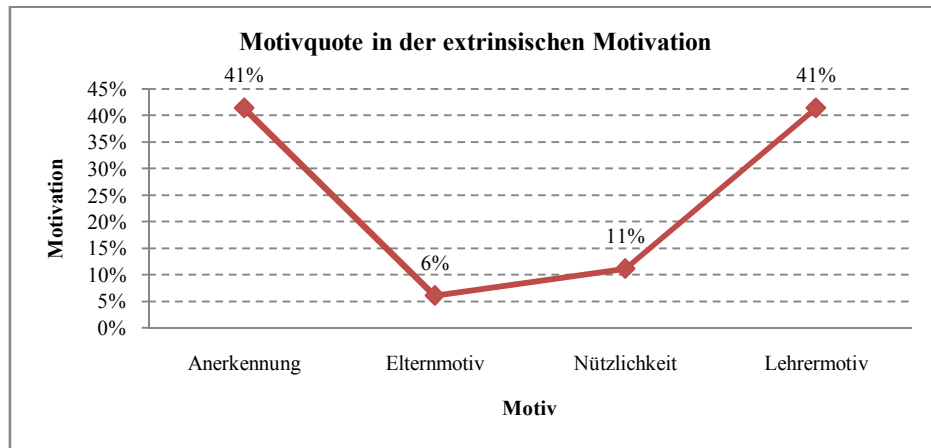


Abbildung 13: Motivquote in der extrinsischen Motivation der Schüler

In der extrinsischen Motivation zeigen die Anerkennungs- (*"weil Deutsch mir Lob erbringt (von der Umgebung)"*) und Lehrermotive (*"weil ich so in der Schule orientiert wurde"*) eine große Relevanz. Hingegen sind Eltern- (*"weil meine Eltern das von mir wollen"*) und Nützlichkeitsmotive (*"weil ich gute Noten bekomme und so das Schuljahr absolviere"*) von geringerer Bedeutung. Dies besagt die Wichtigkeit der soziokulturellen Umgebung für das Erlernen von Fremdsprachen im Allgemeinen und des Deutschen im Speziellen. Was den Lehrermotiv anbelangt, so hängt sein Einfluss auf die Schüler von der Persönlichkeit des Lehrers, seinem Verhalten im Unterricht und seiner Fachausbildung ab. Bezüglich des Nützlichkeitsmotivs erklärt man die kleine Quote mit dem Streben der Schüler nach guten Noten, um das Schuljahr zu bestehen. Da die Schüler Deutsch als eine neue Fremdsprache im Gymnasium lernen, können viele Schüler besonders am Anfang des Programms, wo es üblicherweise um das Alphabet, um Zahlen, Personal- und Possessivpronomen, einfachen thematischen Wortschatz und Konjugation einiger Verben geht, gute Leistungen bzw. Noten erbringen. Weil aber die Untersuchungen fast am Ende des Schuljahres gemacht wurden (Ende April), treffen die Schüler auf die Tatsache, dass der Schwierigkeitsgrad im Programm immer höher wird bzw. eine gute Schulleistung zu erbringen, viel Mühe fordert und das Gefühl der Herausforderung und Leistungsmotivation weckt. Dies führt dazu, dass die Quote des Nützlichkeitsmotivs zu Gunsten der Quote des Leistungsmotivs abnimmt. Elternmotiv zeigt sich als der niedrigste Einflussmotiv in der extrinsischen Motivation.



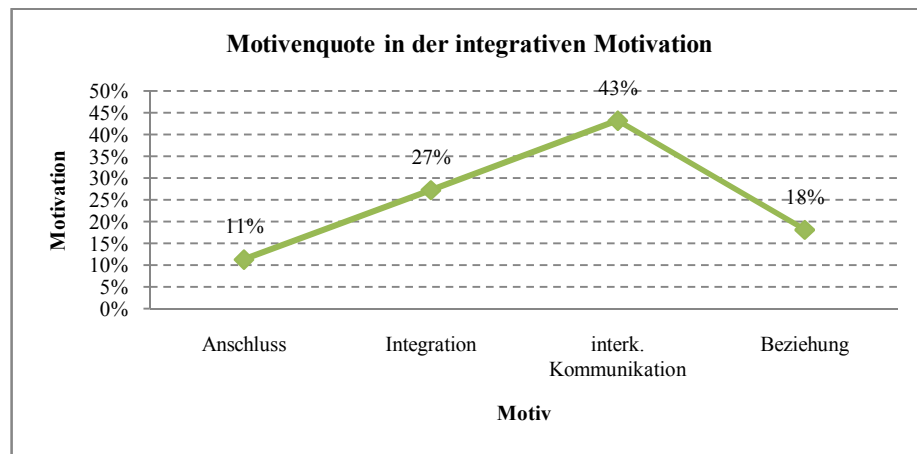


Abbildung 14: Motivquote in der integrativen Motivation der Schüler

Die Ergebnisse auf dem obigen Diagramm der Motivquoten in der integrativen Motivation sind der Logik und Realität nicht abweichend. Integrative Motivation zeigt ihre Relevanz bei DaF-Lernenden, die Deutsch in der Zielsprachenumgebung lernen (d. h. in Deutschland). Wenn algerische Schüler Deutsch in der Ausgangskultur lernen, dann haben Anschluss- ("weil meine Freunde auch Deutsch lernen") und Beziehungsmotive ("weil ich die Deutschen mag") wenig Wichtigkeit. Interkulturelle Kommunikation ("weil ich die deutsche Kultur mag") zeigt sich als das wichtigste Motiv in der integrativen Motivation der Schüler. Anschluss- und Integrationsmotiv ("weil ich in Deutschland leben möchte") zeigen eine geringe Relevanz bei den Schülern. Diese beiden Motive sind erst relevant, wenn die Schüler mehr Kontakt mit der Zielsprachengesellschaft haben.

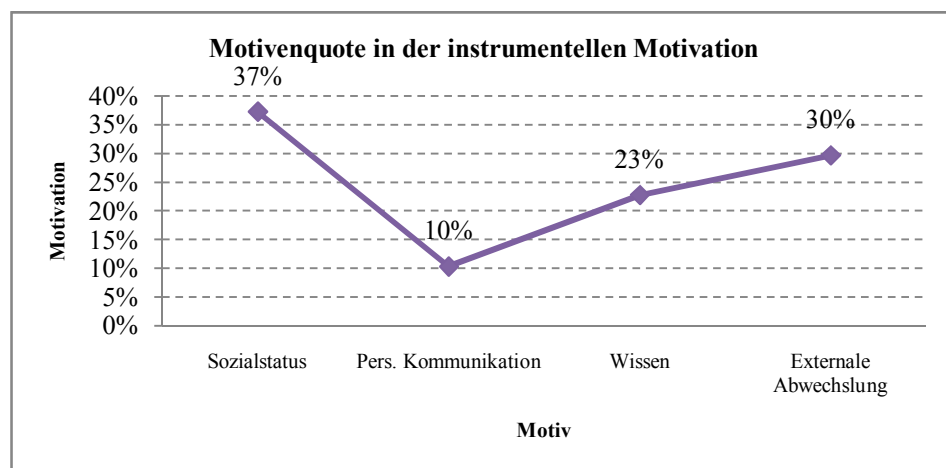


Abbildung 15: Motivquote in der instrumentellen Motivation der Schüler

Im Diagramm der Motivquoten in der instrumentellen Motivation macht Sozialstatus- (z. B. Beruf und Karriere: "weil ich einen guten Beruf haben möchte") und dann Abwechslungsmotiv (wie Travelship-Motiv: "weil ich nach Deutschland als Tourist reisen möchte") den größten Anteil aus. Kommunikations- ("weil ich Freunde aus Deutschland haben möch-

te") und Wissensmotiv ("weil ich Wissen durch die Sprache erwerben möchte") zeigen sich hingegen als wenig relevante Motive. Einerseits ist dies in der Zeiten der Globalisierung (Tourismus und Vermischung der Kulturen) und Internationalisierung (Investitionen und Firmen) ein logisches Ergebnis. Andererseits sind die Schüler sprachniveaumäßig und auch persönlichkeitsmäßig noch nicht in der Lage, Wissen auf Deutsch zu erwerben oder Beziehungen zu den Muttersprachlern zu knüpfen.

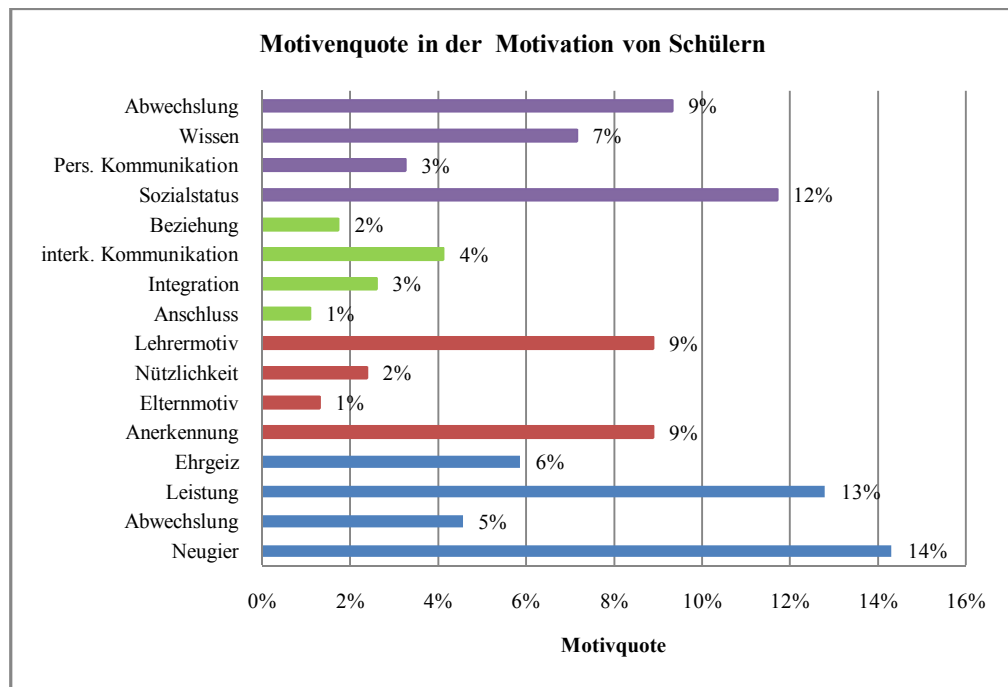


Abbildung 16: Motivquote in Motivation von Schülern im Vergleich

Das obige Diagramm zeigt einen Vergleich zwischen den Quoten aller untersuchten Motive in der Motivation der Schüler. Das Neugier- Leistungs- und Sozialstatusmotiv haben den größten Einfluss auf Motivation der DaF-Schüler, gefolgt von Anerkennungs- Abwechslungs- und Lehrermotiv. Eltern-, Anschluss-, Beziehungs-, Nützlichkeits- und Kommunikationsmotive zeigen den geringsten Einfluss. Das bedeutet, dass die Schüler mehr intrinsische und instrumentelle als extrinsische und integrative Motive haben.

Im folgenden Diagramm wird die Motivquote bei der Schülermotivation in jeder einzelnen Klasse im Vergleich dargestellt:

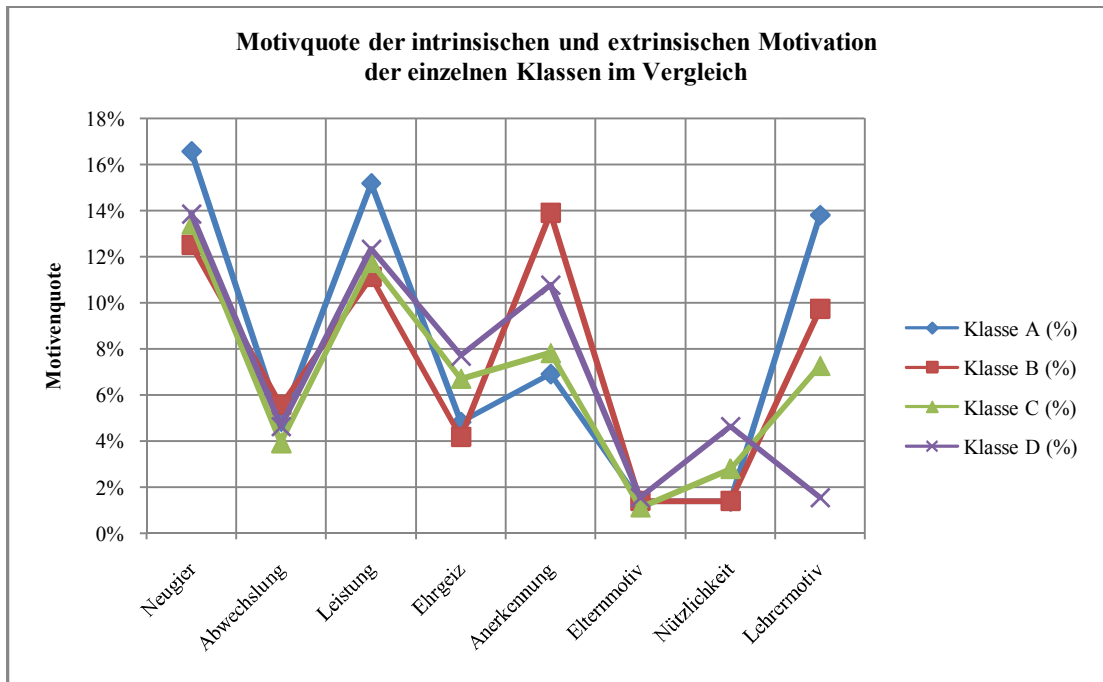


Abbildung 17: Motivquote in der intrinsischen und extrinsischen Motivation einzelner Klassen

Die Schüler von allen Klassen zeigen einen hohen Prozentsatz bei dem Neugier- und dem Leistungsmotiv. Klasse A zeigt noch einen hohen Anteil vom Lehrermotiv und Klasse B vom Anerkennungsmotiv. Im Allgemeinen zeigen die Klassen fast die gleichen Ergebnisse. Abweichungen findet man bei Klasse A und D mit Lehrermotiv und bei Klasse B mit Anerkennungsmotiv. Bei Klasse A und B nimmt das Lehrermotiv eine wichtige Rolle in der Motivation der Schüler ein, während bei Klassen C und D dieses Motiv keine große Rolle spielt.

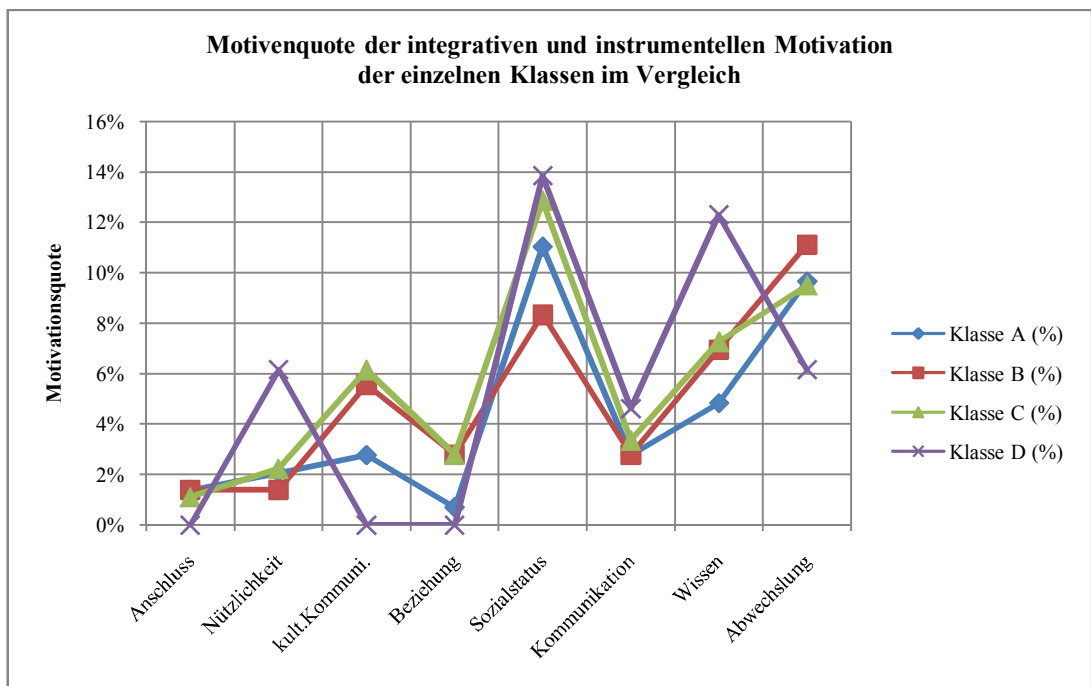


Abbildung 18: Motivquote in der integrativen und instrumentellen Motivation einzelner Klassen

Im Diagramm der Motivquoten in der instrumentellen und integrativen Motivation zeigt das Motiv Sozialstatus die höchsten Quoten an, besonders bei Klassen C und D. Wissensmotiv bei Klasse B, C und D und Abwechslungsmotiv bei Klassen A, B und C haben auch große Anteile. Kommunikations-, Nützlichkeits-, Beziehungsmotiv und Motiv der kulturellen Kommunikation zeigen nur geringen Anteil an Motivation bei allen Klassen.

### 6.3.2.2 Einfluss der Lernerautonomie auf Motivation

In diesem Teil der empirischen Studie handelt es sich um die Beziehung zwischen Lernerautonomie im DaF-Unterricht und Motivation der Schüler. Den Probanden wurde die Frage gestellt: *Wann sind Sie im DaF-Unterricht motiviert?* Durch diese Frage überprüft man den Einfluss der Lernerautonomie auf Förderung der Motivierung der DaF-Schüler. Die Antworten umfassen Lernerautonomie durch Unterrichtsaktivitäten sowie durch Mitbestimmungsrecht und Freiheit. Frontalunterricht bezeichnet hier die traditionelle Unterrichtsform, in der keine Lernerautonomie berücksichtigt wird. Mit Hilfe des folgenden Diagramms wird der Einfluss der Lernerautonomie auf Steigerung der Motivation dargestellt:

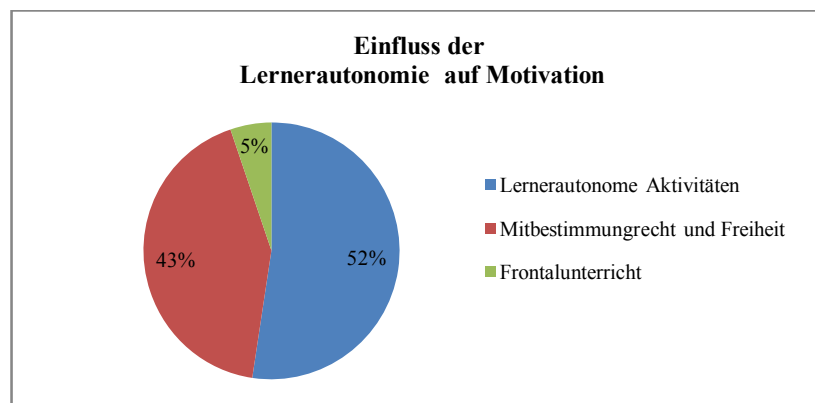


Abbildung 19: Beziehung zwischen Lernerautonomie und Motivierung der Schüler

Mehr als die Hälfte der Antworten von DaF-Schülern (52%) betrifft die Motivierung durch Unterrichtsaktivitäten, die auf Lernerautonomie basieren. Mitbestimmungsrecht und Freiheit im DaF-Unterricht betrifft 43% der Antworten von Schülern. Frontalunterricht hat den geringsten Anteil an Motivierungsförderung (5%). Die DaF-Schüler entscheiden mit 95% für Lernerautonomie, also Lernerautonomie durch Unterrichtsaktivitäten und durch Mitbestimmung und Freiheit im Unterricht. Das heißt, fast alle DaF-Schüler werden durch lerneronomie-basierte Aktivitäten im Unterricht motiviert. Dies bedeutet auch, dass sie mehr für Lernerautonomie entscheiden als für den traditionellen Unterricht (z. B. Frontalunterricht, grammatikorientierter Unterricht). Im Vergleich zu Lernerautonomie durch Unterrichtsaktivität fällt der Prozentsatz der Lernerautonomie durch Mitbestimmungsrecht niedriger aus. Dies

entspricht der Tatsache, dass die Schüler in der Grundniveaustufe (A1 und A2) noch nicht in der Lage sind bzw. sich noch nicht in der Lage fühlen, die zu erlernten Themen auszuwählen oder daran mitzuentcheiden. Sie neigen mehr zum Lernen durch Aktivitäten, die ihnen Freiheit von Lehrerkontrolle und von Stresssituationen gewährleisten (z. B. Lernen in Schülergruppen und durch Spiele) sowie zur Selbststeuerung des eigenen Lernprozesses (z. B. durch eigenes Tun, Lernen am PC).

Im Folgenden wird der Einfluss des lernerautonomie-basierten Unterrichts auf Motivationsförderung von einzelnen Klassen präsentiert:

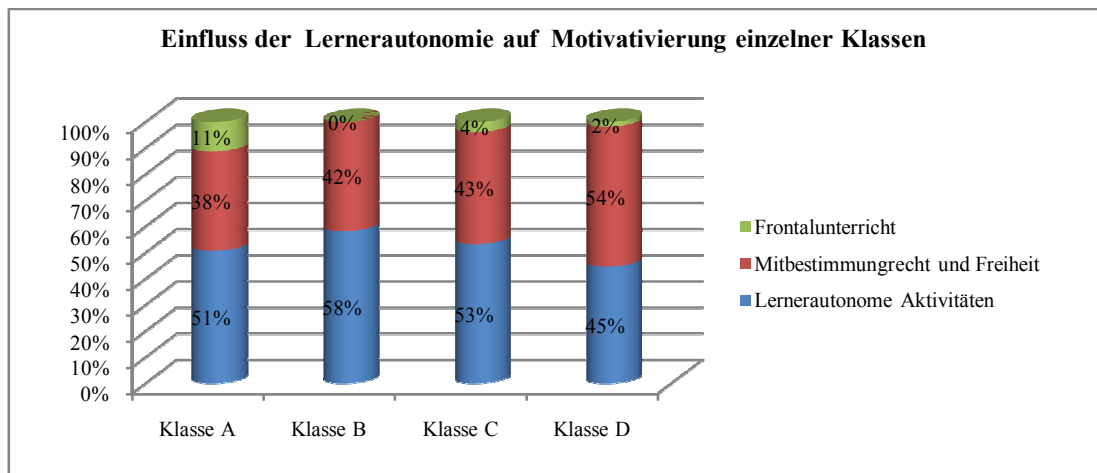


Abbildung 20: Einfluss der Lernerautonomie auf Steigerung der Motivation einzelner Klassen

Es ist eindeutig, dass Lernerautonomie durch Unterrichtsaktivitäten DaF-Schüler in Klassen A, B und C mehr als andere Faktoren motiviert. In Klasse D fördert die Lernerautonomie durch Mitbestimmung der Schüler im Unterricht die Motivation mehr als Lernerautonomie durch Aktivitäten. Der Anteil des Frontalunterrichts an Steigerung der Motivation ist bei allen Klassen von sehr gering bis gleich Null. Bei allen Klassen wird die Motivation im Unterricht durch Lernerautonomie gefördert.

Nachdem bestätigt wurde, dass Motivation der DaF-Schüler durch Lernerautonomie im Unterricht gefördert wird, bilden die zwei nachstehenden Diagramme einzelne lernerautonomie-basierten Unterrichtsfaktoren und deren Quoten an Motivationsförderung ab. Man stellt somit die Anteile der einzelnen Lernerautonomie-Aktivitäten an Motivierung im Unterricht dar:

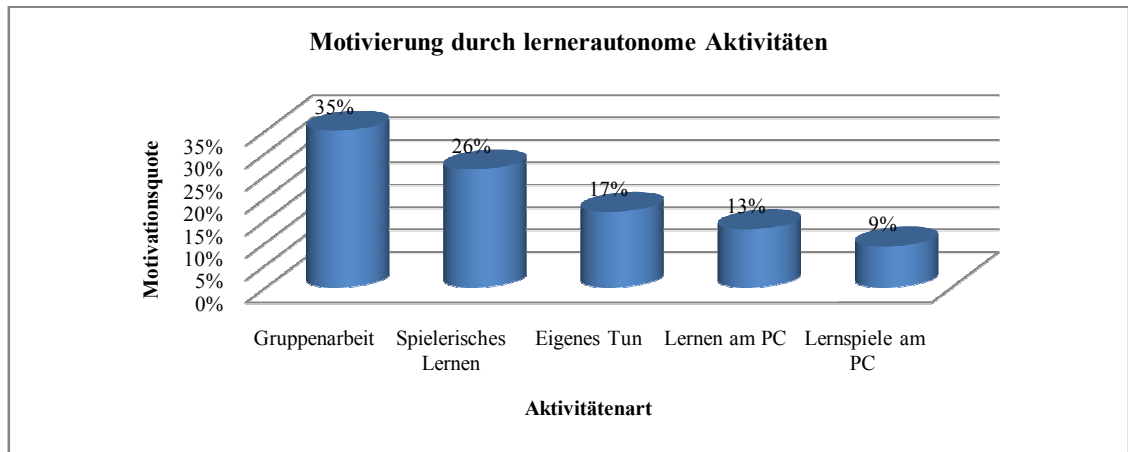


Abbildung 21: Motivierung durch lernerautonome Aktivitäten

Wie es aus dem obigen Diagramm eindeutig hervorkommt, ist die Sozialform *"Gruppenarbeit"* die wichtigste Aktivität im Unterricht, wodurch die Motivation der DaF-Schüler erhöht wird. Dies bedeutet, dass die Schüler zum kooperativen und aktiven Lernen neigen. Nach Gruppenarbeit folgt *"das spielerische Lernen"* mit 26%. Ein lockerer Unterricht ist einer, der mehr Freiheitsräume gewährleistet, wenig Komplexität hinsichtlich der Inhalte, wenig Autorität und wenig Kontrolle der Lehrperson beinhaltet. Also mehr als ein Viertel der DaF-Schüler neigt zu solchen spielerischen Lernaktivitäten, welche die Verhaltensweisen der Schüler in der Klasse nicht abweichend von den normalen Lebenskontexten macht. Dies macht beide Welten d. h. Unterrichtswelt und authentische Außerunterrichtswelt nah zueinander und deutet auf die Zuneigung der DaF-Schüler zu einem möglichst authentischen Lernen im Unterricht. Dies gilt auch für Gruppenarbeit, zumal die Schüler in außerunterrichtlichen Kontexten mit anderen Menschen kommunizieren, agieren, reagieren und interagieren. In dem herkömmlichen Unterricht soll der Schüler nur mit einer Person (Lehrer) handeln. Das gleiche wird über die Unterrichtsaktivitäten gesagt, die den Schülern die Möglichkeit geben, etwas selbst und eigenständig zu tun, sei es am Computer oder durch andere Lernmaterialien. *"Lernen am PC"* und *"spielerisches Lernen am PC"* zeigen den geringsten Einfluss auf die Motivation der DaF-Schüler. Eine mögliche Ursache hierfür könnte sein, dass zur Zeit nicht viele algerischen Schüler über einen PC zu Hause verfügen bzw. einen Zugang zum PC haben.

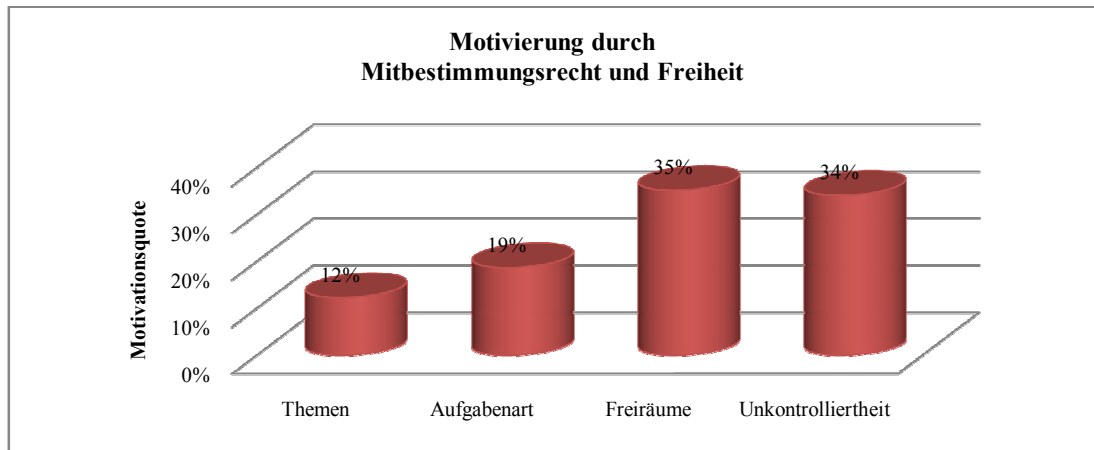


Abbildung 22: Motivierung durch Mitbestimmungsrecht und Freiheit

In der Motivierung durch Mitbestimmungsrecht (d. h. durch die Wahl der Lerninhalte, Lernmaterialien, Lernaktivitäten, etc.) und Freiheit im Unterricht zeigen die Freiräume für Schüler in der Klasse (*"wenn ich mich im Unterricht frei bewegen und sprechen kann"*) und die Freiheit von der nahen Kontrolle der Lehrperson (*"wenn ich mich nicht kontrolliert fühle"*) die größten Einflüsse auf die Förderung der Motivation der DaF-Schüler. Für die Wahl der Aufgabenart (*"wenn ich Aufgabenart auswähle"*) entscheiden 19% der DaF-Schüler und für die Wahl der Themen 12% (*"wenn ich selbst ein Thema auswähle"*). Das bedeutet, dass das Interesse der DaF-Schüler darin besteht, sich von der Lehrerkontrolle zu befreien und im Unterricht Freiheit wie in authentischen Lebensbereichen zu bekommen. Diese Erkenntnis wird auch dadurch bestätigt, dass die Schüler zu dem neigen, was sich direkt auf ihre Motive, Intentionen, Verhalten und Aktivitäten bezieht, wie Freiheit, Unkontrolliertheit, Autonomie und freie Wahl der Aufgabenart.

Im folgenden Diagramm wurden die Einflussquoten der Faktoren vom lernerautonomie-basierten Unterricht beziehungsweise Frontalunterricht (d. h. keine Lernerautonomie) auf Motivation der DaF-Schüler im Vergleich dargestellt:

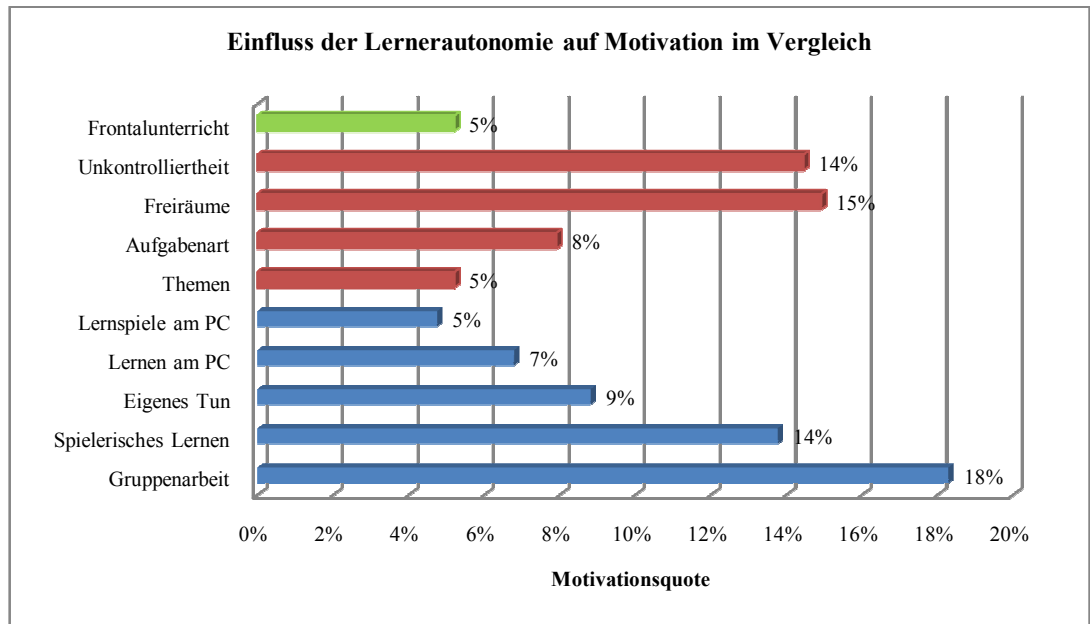


Abbildung 23: Einfluss der Lernerautonomie auf Motivation

Es ist deutlich zu erkennen, dass Gruppenarbeit die bevorzugte Unterrichtsaktivität der DaF-Lernenden ist. Gruppenarbeit erlaubt, die Motivation der Schüler im Ablauf des Lernprozesses aufrechtzuerhalten, weil die Aktivität selbst, die vom Schüler gemacht wird, in sich Motivierung für den Schüler trägt. Der Schüler bekommt Motivierung solange er die Aktivität durchführt. Freiräume, spielerisches Lernen und Unkontrolliertheit folgen mit knappen Unterschieden. Frontalunterricht (der traditionelle Unterricht), Wahl in Themen und Lernen mit dem Computer zeigen die niedrigsten Anteile an der Motivierung der DaF-Lernenden. In der Anfänger Niveaustufe zeigen in erster Linie Faktoren wie Gruppenarbeit, Freiräume, Unkontrolliertheit und spielerisches Lernen eine große Relevanz.

Mit Hilfe des nächsten Diagramms wird nochmal der Einfluss der einzelnen Lernerautonomie-Faktoren auf Motivation in einzelnen Klassen abgebildet:



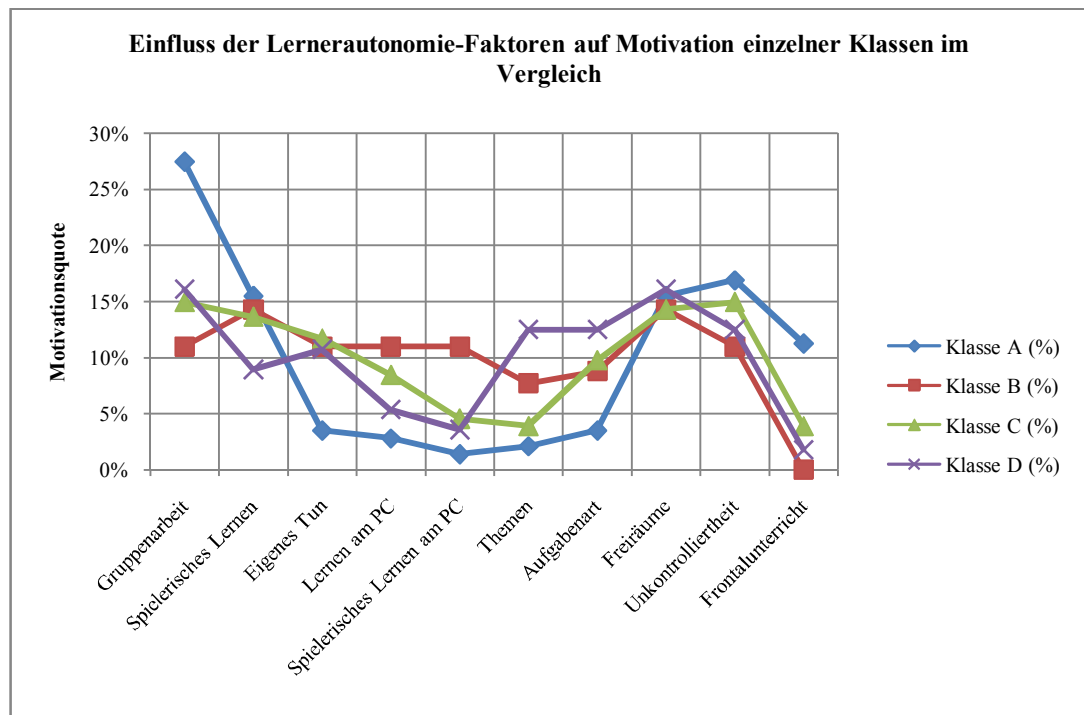


Abbildung 24: Einfluss der Lernerautonomie auf Motivation einzelner Klassen im Vergleich

Klasse A zeigt die höchsten Prozentsätze an Motivation durch die Sozialform Gruppenarbeit, spielerisches Lernen und Unkontrolliertheit. Im Vergleich zu den anderen Klassen zeigt auch Klasse A den höchsten Prozentsatz an Motivation durch Frontalunterricht und die niedrigsten Motivationsquoten durch eigenes Tun, Lernen und spielerisches Lernen am PC, Mitbestimmungsrecht an Themen und Aufgabenart. Im Gegensatz dazu zeigt Klasse B die höchsten Prozentsätze an Motivation durch Lernen und spielerisches Lernen am PC und die niedrigsten durch Gruppenarbeit, Unkontrolliertheit und Frontalunterricht. Klasse D lässt sich wenig durch spielerisches Lernen motivieren und zeigt dagegen die höchsten Motivationsquoten durch Freiräume, Mitbestimmungsrecht an Themen und Aufgabenart. Klasse C zeigt mehr Motivation durch eigenes Tun, Unkontrolliertheit und Freiräume. Gemeinsamkeiten oder nahe Ergebnisse der Klassen findet man bei Faktoren wie Freiräume, Unkontrolliertheit, Frontalunterricht, Gruppenarbeit und eigenes Tun außer Klasse A und spielerisches Lernen außer Klasse D.

### 6.3.2.3 Demotivationsfaktoren der Sprachanwendung im DaF-Unterricht

In diesem Teil des Fragebogens werden den Probanden zwei Fragen gestellt, nämlich: "Wie oft fühlen Sie sich demotiviert, Deutsch im Unterricht anzuwenden?" und "Wann fühlen Sie sich demotiviert, im Unterricht auf Deutsch zu sprechen?" Die erste Frage untersucht die Demotivationshäufigkeit der DaF-Schüler, während die zweite Frage das Ziel hat, den Ein-

fluss bestimmter Unterrichtsfaktoren (Mangel an Lernerautonomie in Unterrichtsaktivitäten und Mangel an Mitbestimmungsrecht für die Schüler sowie Lehrerverhalten) zu untersuchen.

Durch Diagramme wird gezeigt, welche unterrichtlichen Faktoren eine hemmende Rolle in der Anwendung der deutschen Sprache haben bzw. welche Rolle der Mangel an Lernerautonomie im Unterricht in der Demotivation der DaF-Schüler spielt. Zuerst überprüft man die Häufigkeit der Demotivation bei den Schülern:

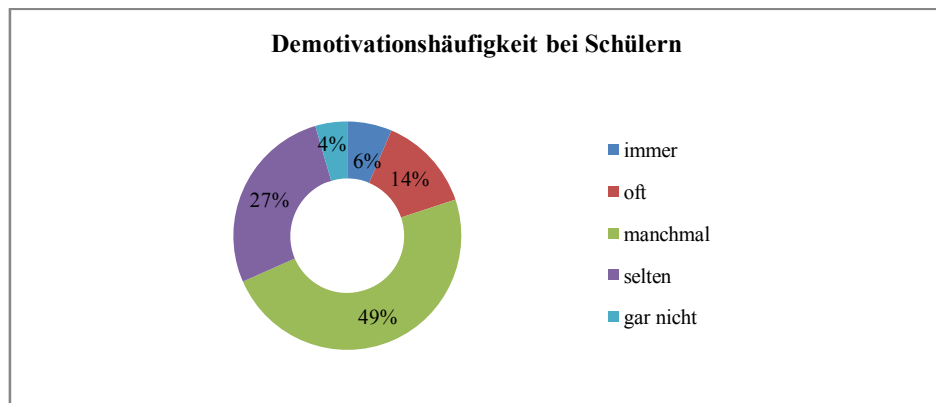


Abbildung 25: Demotivationshäufigkeit bei DaF-Schülern

Das Diagramm zeigt, dass nur 4% der DaF-Schüler gar nicht und 27% selten demotiviert sind. Also ca. ein Drittel der Schüler ist von Demotivation nicht betroffen. Der Rest ist entweder immer (6%), oft (14%) oder manchmal (49%) demotiviert. Also mehr als zwei Drittel der DaF-Schüler (69%) erlebt Demotivation im Deutschunterricht. Dies deutet auf einen defizitären und kontraproduktiven Deutschunterricht.

Auch bei der Überprüfung der Demotivationshäufigkeit in den einzelnen Klassen sind die Ergebnisse von den obigen nicht abweichend:

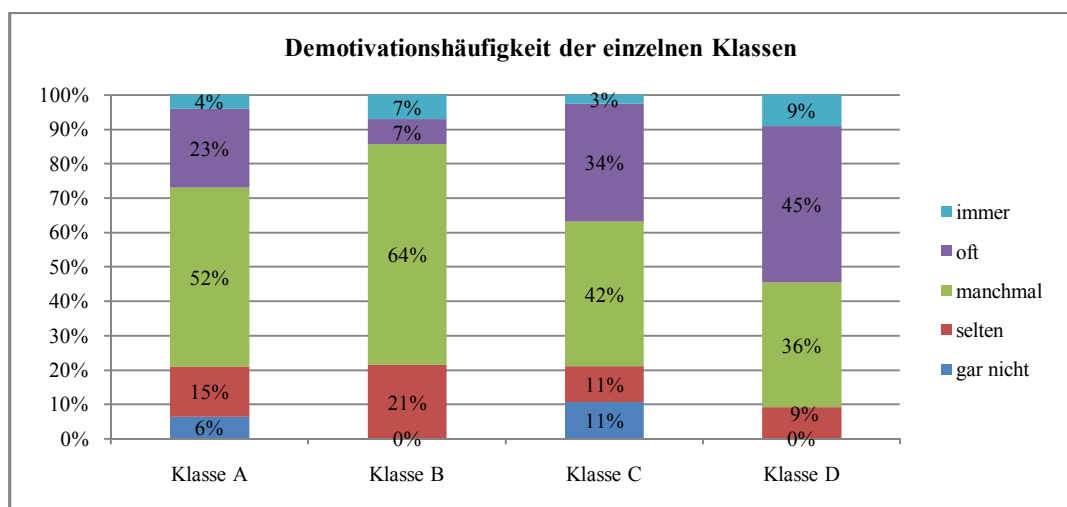


Abbildung 26: Demotivationshäufigkeit der einzelnen Klassen

In allen Klassen macht die Antwort "oft" und "manchmal" mehr als 70% aus. Die anderen Antworten sind nur Randlösungen, lediglich bei Klasse B gaben 21% der Schüler an, "selten" und nur 7% "oft" demotiviert zu sein. Der Lehrer-Fragebogen zeigt, dass im Vergleich zu anderen Lehrern, der Lehrer von Klasse B den DaF-Schülern die Lernziele und den Lernerfolg vor jeder Lerneinheit erklärt. Von "oft" bis "immer" demotiviert zeigen Klassen folgende Prozentsätze: Klasse A: 27%, Klasse B: 14%, Klasse C: 37% und Klasse D: 54%. Wenn man diese Ergebnisse mit den Ergebnissen der Lehrer-Fragebögen vergleicht, findet man heraus, dass Lehrer C und D keine Lernerautonomie im Lehrplan - wie Einsetzung und Erklärung der einzelnen Lernziele - berücksichtigen und dass sie nie an einem Lehrerfortbildungskurs teilgenommen haben. Dies könnte die Ursache sein, dass der Prozentsatz der Demotivation in ihren Klassen so hoch ausgefallen ist. Die Schüler können deren Ziele mit den Lehrer- bzw. Unterrichtszielen nicht verknüpfen, weil sie nichts davon wissen. Der Einzige, der von Lernzielen weiß, ist der Lehrer. Die Schüler können somit weder ihre eigenen kurzfristigen Ziele setzen noch diese im Unterricht erreichen, zumal der Lernerfolg in jeder Lerneinheit für sie nicht erklärt und nicht beschrieben wird.

Mit Hilfe der folgenden Diagramme werden die Demotivationsfaktoren im DaF-Unterricht graphisch dargestellt: Demotivation durch Mangel an Lernerautonomie in den Unterrichtsaktivitäten, Demotivation durch Mangel an Mitbestimmungsrecht für die DaF-Schüler und Demotivation durch das Lehrerverhalten.

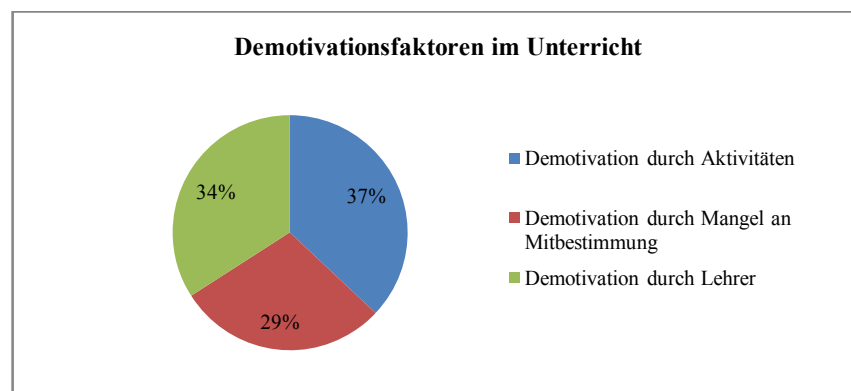


Abbildung 27: Demotivation durch Mangel an Lernerautonomie im Unterricht

Wie es im obigen Diagramm dargestellt ist, ist der Mangel an Lernerautonomie in Unterrichtsaktivitäten der erste Faktor, welcher bei den Schülern Demotivation verursacht. 37% der DaF-Schüler sind wegen Unterrichtsaktivitäten demotiviert. Dann kommt Demotivation durch Lehrer und Mangel an Mitbestimmungsrecht im Unterricht. Lehrperson bzw. Lehrerverhalten zeigt sich auch als wichtiger und einflussreicher Demotivationsfaktor. Der Drittel der DaF-Schüler (34%) findet, dass die Demotivation durch die Lehrperson verursacht wird.

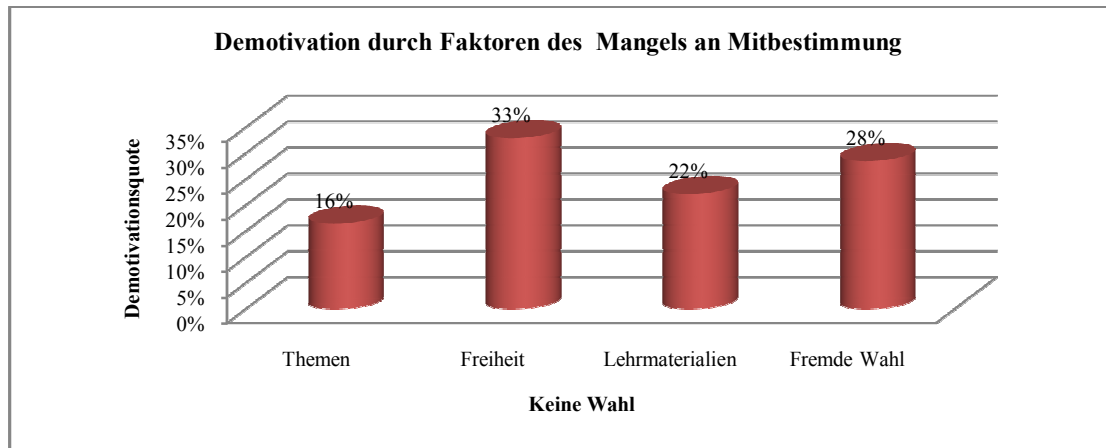


Abbildung 28: Demotivationsfaktoren durch Mangel an Mitbestimmung

In dem obigen Diagramm werden die Mitbestimmungsfaktoren und deren Einfluss auf Motivation der DaF-Schüler dargestellt. Es fällt auf, dass *"Mangel an Freiheit"* von Schülern im Unterricht der erste Faktor der Demotivation ist (*"wenn ich im Unterricht wenig Freiheit habe"*). Dann folgt die *"fremde Wahl"* im Unterricht (*"wenn ich im Unterricht nicht mitbestimmen darf"*). Also wenn die Schüler bzw. der Lernprozess der Schüler ständig unter der Kontrolle der Lehrperson steht und wenn alle Lerninhalte, Lernaktivitäten und Lernmaterialien vorher- bzw. fremdbestimmt sind, sei es vom Lehrer oder im Lehrbuch, und der Schüler kaum Mitbestimmungsrecht hat, werden die Schüler demotiviert, im Unterricht Deutsch selbstgewollt zu lernen bzw. anzuwenden. Wegen *"Mangel an Vielfalt in Lehrmaterialien"* zeigen sich 22% der DaF-Schüler demotiviert (*"wenn es keine Vielfalt an Unterrichtsmaterialien gibt"*). Der Faktor *"Themen"*: (*"wenn die behandelten Themen meinen Interessen nicht entsprechen"*), beeinträchtigt die Motivation von 16% der DaF-Schüler. Dies bringt zur Erkenntnis, dass 16% der Schüler ihre eigenen Motive und Bedürfnisse nicht mit den Lerninhalten verknüpfen können.

Die Demotivationsfaktoren durch Unterrichtsaktivitäten sind folgend dargestellt:

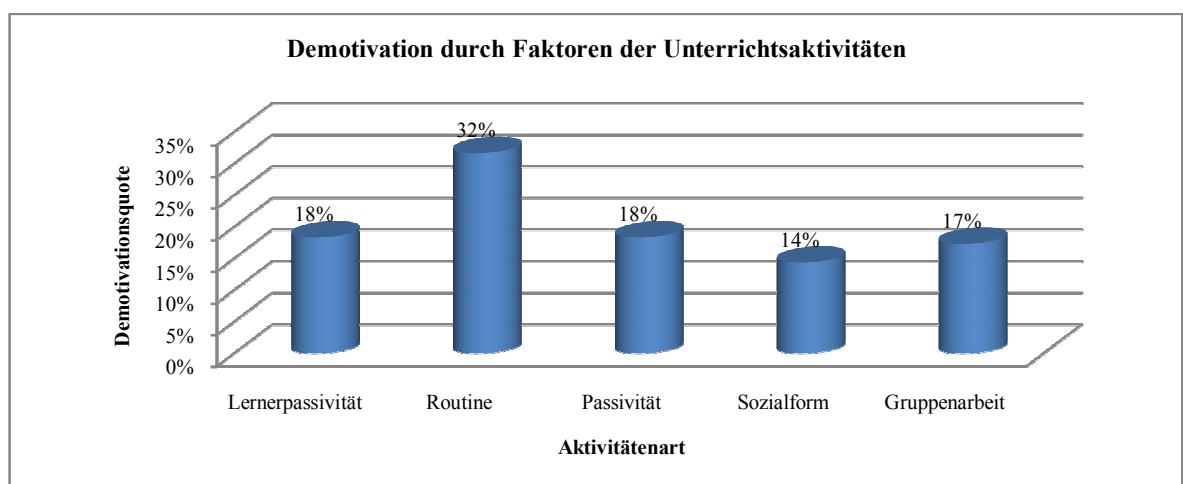


Abbildung 29: Demotivationsfaktoren durch Unterrichtsaktivitäten

Der Faktor *"Routine"* im DaF-Unterricht zeigt ein großes Maß an Demotivationseffekten. Der Drittel der demotivierten DaF-Schüler erleben eine Demotivation im Unterricht wegen immer wieder wiederholten Aktivitäten (*"wenn der Unterricht nichts neues bringt (Routine)"*). Wenn es im Unterricht immer um Texterklärung und Übungen geht (*siehe Abschnitt 6.2.2.1*), verliert der Unterricht den Anreiz-Faktor und zwar, dass die Schüler jedes Mal etwas neues erleben und entdecken. *"Passivität im Unterricht"* (*"wenn Unterrichtsaktivitäten passiv sind"*) und *"Passivität der Schüler"* (*"wenn ich im Unterricht wenig aktiv bin"*) zeigen den gleichen Prozentsatz an Demotivation der DaF-Schüler. Das hat einerseits mit der allgemeinen Unterrichts Atmosphäre und andererseits mit der Lehrmethode zu tun nämlich, ob dadurch der Schüler ins Fokus gestellt und als Ganzes angesprochen wird, sodass er mit allen Sinnen aktiv handelt, oder ist der Unterricht lehrer- bzw. lernstoffzentriert. Dazu zählen auch die Methoden, die den Schüler nur von der kognitiven Seite ansprechen wie kognitivistische Lehrmethoden, welche sich mit Bewirken der Gehirnaktivitäten - z. B. Verstehen, Behalten, Fixieren, Automatisieren - befassen. Unter den Demotivationsfaktoren hat Mangel an der Anwendung der Sozialform *"Gruppenarbeit"* einen Anteil von 17% (*"wenn ich mit den Mitschülern wenig zusammenarbeite"*), gefolgt von *"Mangel an Vielfalt in Sozialformen"* mit 14 % (*"wenn es keine Vielfalt an Sozialformen gibt"*).

Der letzte Demotivationsfaktor ist der Faktor *"Lehrer"*. Wie anhand der Abbildung 27 ersichtlich ist, haben 29% der DaF-Schüler ihre Demotivation auf den Lehrer zurückgeführt. Im Folgenden werden die Demotivationsfaktoren durch den Lehrer dargestellt:

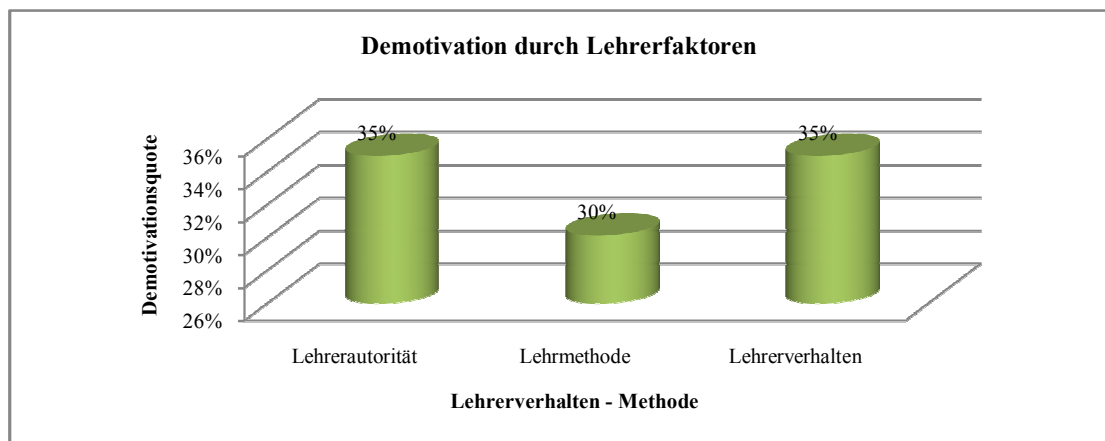


Abbildung 30: Demotivationsfaktoren durch den Lehrer

Demotivationsfaktoren, welche sich auf die Lehrperson beziehen, zeigen untereinander keine großen Unterschiede. *"Autorität des Lehrers"* im Unterricht (*"wenn sich der Lehrer autoritär verhält"*) korreliert zusammen mit der Freiheit der Schüler. Wenn der Lehrer mehr Autorität zeigt, bekommen die Schüler wenig Freiheit im Unterricht. Daher haben beide Fak-

toren fast die gleiche Demotivationsquote: Die Quote an Demotivation durch Mangel an Freiheit beträgt 33% und durch Lehrerautorität 35%. (siehe Abb. 30 und Abb. 28). Der Faktor "Lehrerverhalten" ("wenn mir das Lehrverhalten nicht gefällt") und "Lehrmethode" ("wenn mir die Lehrmethode nicht gefällt") haben auch einen großen Anteil an Demotivation der DaF-Schüler.

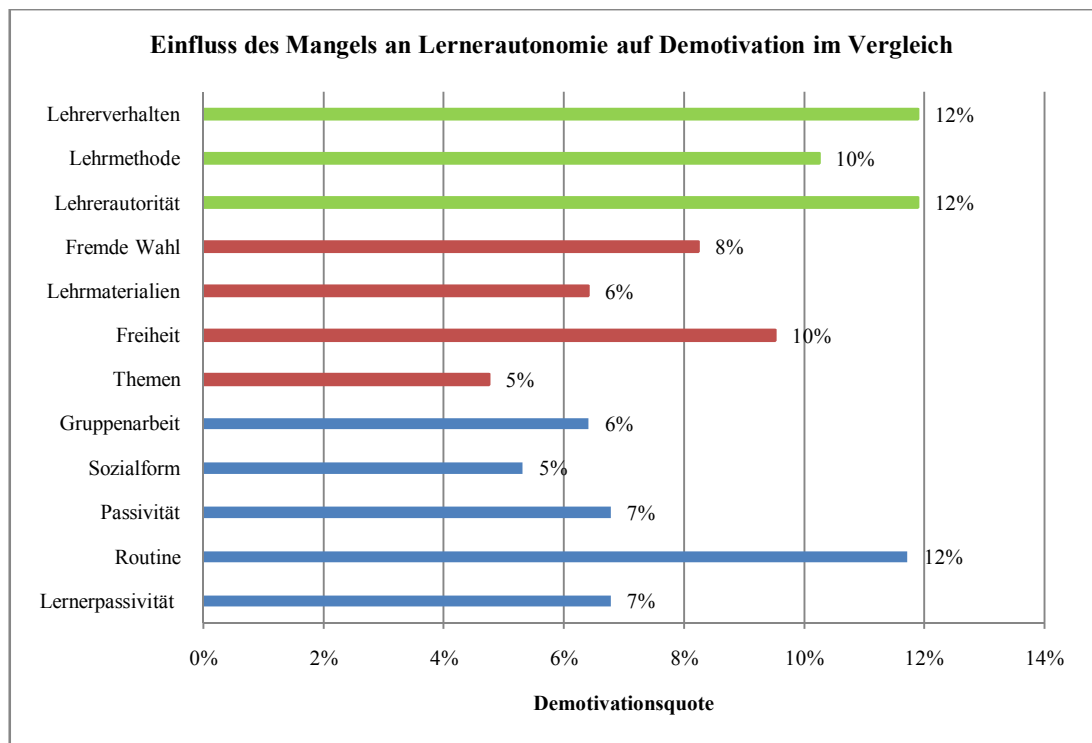


Abbildung 31: Einfluss des Mangels an Lernerautonomie auf Demotivation im Vergleich

Wie es auf dem obigen Diagramm abgebildet ist, zeigen sich Lehrerverhalten, Lehrerautorität, Routine sowie Lehrmethode und Mangel an Freiheit als die meist hemmenden Faktoren der Motivierung von DaF-Schülern. Danach kommen Faktoren wie: fremde Wahl (d. h. kein Mitbestimmungsrecht für Schüler im Unterricht), Passivität der Unterrichts Atmosphäre und Passivität des Schülers. Der Anteil der restlichen Faktoren (Mangel an Mitbestimmung in Themen, Mangel an Vielfalt der Lehrmaterialien und Sozialformen) ist im Vergleich zu anderen Unterrichtsfaktoren gering.

Die Grafiken 32 und 33 zeigen den Einfluss der Unterrichtsfaktoren auf Demotivation der DaF-Schüler in einzelnen Klassen im Vergleich, zuerst gruppiert als Demotivation durch Lehrerverhalten, Mangel an Mitbestimmungsrecht und Mangel an Lernerautonomie in Unterrichtsaktivitäten und anschließend (auf Abb. 33) als einzelne Faktoren.

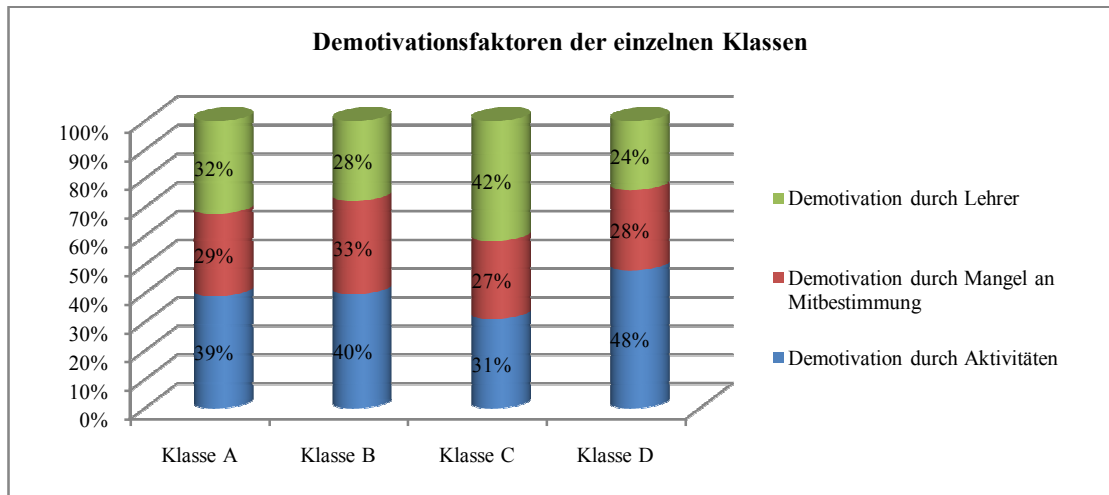


Abbildung 32: Demotivationsfaktoren der einzelnen Klassen

Klassen A, B und D zeigen mehr Demotivation wegen Unterrichtsaktivitäten als wegen anderen Faktoren. Klasse C zeigt hingegen mehr Demotivation wegen Lehrer als wegen Unterrichtsaktivitäten, obwohl die Letztere auch hoch ist. Wenn man das Ergebnis von Klasse C mit dem Ergebnis deren Lehrer vergleicht, findet man, dass der Lehrer C sich von den anderen Kollegen durch mehr Demotivation unterscheidet. Er ist wegen allen angegebenen Faktoren demotiviert, insbesondere wegen der Unterrichts Atmosphäre und der vorgegebenen Lerninhalte. Der Faktor "Lehrer" verursacht weniger Demotivation bei Klasse D. Diese Klasse zeigt die geringste Quote an Demotivation durch Lehrer. Wenn man dies mit der Antwort des Lehrers D auf die Frage "Sind Sie demotiviert im Unterricht?" vergleicht, bemerkt man, dass Lehrer D keine Demotivation im Unterricht angibt. (Vgl. Abschnitt 9.11 Frage 8) Der Faktor Mangel an Mitbestimmung zeigt bei Klasse C die kleinste Quote an Demotivation im Vergleich zu den anderen Klassen.

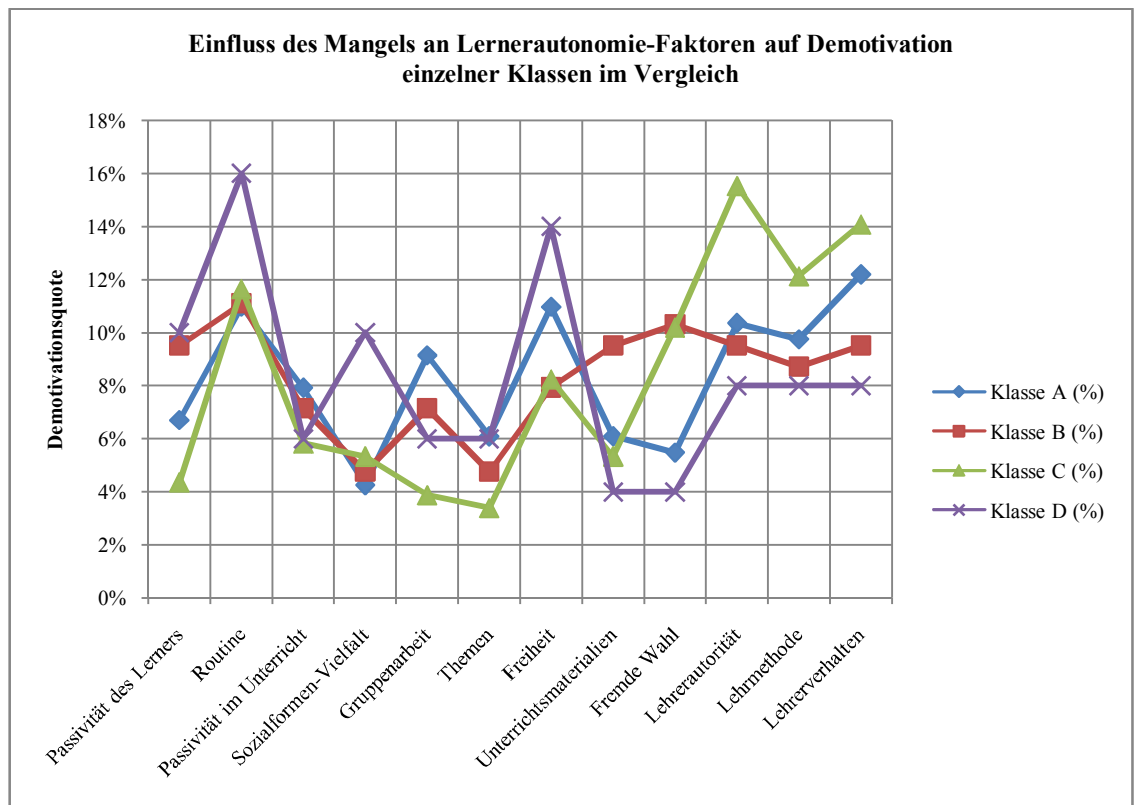


Abbildung 33: Einfluss des Mangels an Lernerautonomie auf Demotivation einzelner Klassen

Dieses Diagramm gilt als eine detaillierte Darstellung der Ergebnisse vom Diagramm 32. Die aller ersten Faktoren, welche die höchsten Quoten an Demotivation der DaF-Schüler haben, sind Lehrerautorität, Lehrerverhalten und Lehrmethode bei Klasse C in erster Linie und dann bei Klasse A. Der Faktor "Routine" zeigt bei allen Klassen eine hohe Quote an Demotivation, insbesondere bei Klasse D. "Mangel an Freiheit" bei Klassen D und A, "Mangel an Sozialformenvielfalt" bei Klasse D und der Faktor "Passivität des Lerners" bei Klassen D und B zeigen sich auch als die meist demotivierenden Faktoren des DaF-Schülers. Der Faktor "fremde Wahl" spielt eine demotivierende Rolle bei Klassen C und B.



### 6.3.2.4 Hemmende Faktoren durch Sprechangst und Selbstkonzept

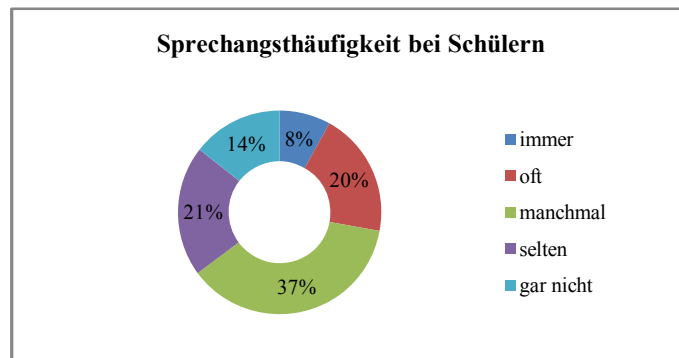


Abbildung 34: Sprechangsthäufigkeit bei DaF-Schülern.

Das Diagramm der Sprechangsthäufigkeit bei den DaF-Schülern zeigt, dass 28% der Schüler von "oft" bis "immer" Sprechangst haben. Mehr als ein Drittel (37%) der Schüler erlebt ab und zu eine Sprechangstsituation ("manchmal"). Der Prozentsatz der DaF-Schüler, die sprechangstfrei sind und die nur selten Sprechangst erleben, liegt bei 35%. Also ein Drittel der Schüler ist frei von Sprechangst.

Die Häufigkeit der Sprechangst in einzelnen Klassen präsentiert das folgende Diagramm:

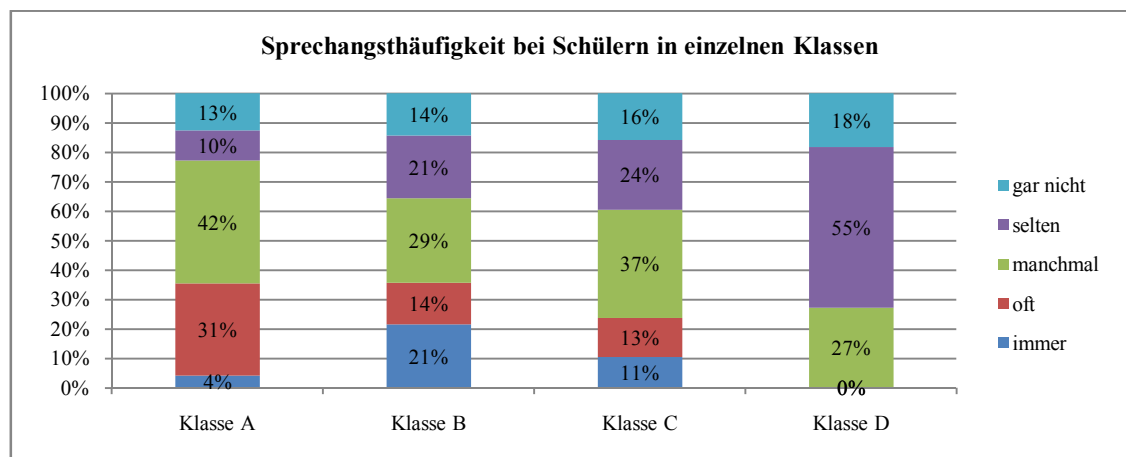


Abbildung 35: Sprechangsthäufigkeit bei DaF-Schülern in einzelnen Klassen

Klasse D zeigt sich weniger sprechangstbesetzt als andere Klassen. Die gleiche Klasse zeigt in der Abbildung 32 und 33 den geringsten Prozentsatz (24%) an Demotivation durch Lehrerfaktor.

Wenn man Schüler, die immer bis manchmal Sprechangst im Unterricht erleben als sprechangstgestört und diejenigen, die selten bis gar keine Sprechangst haben als frei von Sprechangststörung betrachtet, dann ist die Klassifizierung der Klassen nach Angststörungsmaß wie folgt:

	Sprechangstgestört	Frei von Sprechangststörung
Klasse A	77 %	23 %
Klasse B	64 %	35 %
Klasse C	61 %	40 %
Klasse D	27 %	73 %

Table 8: Klassifizierung der Klassen nach Sprechangststörung

Außer Klasse D zeigen alle Klassen einen großen Prozentsatz an Sprechangststörung. Mehr als zwei Drittel der DaF-Schüler sind in Klassen A, B und C durch Sprechangst gestört. Diese drei Klassen zeigen auch einen großen Prozentsatz an Demotivation durch Lehrerfaktor, insbesondere Klasse C und A (Siehe Abb. 32 und 33)

Sprechangstfaktoren können entweder wegen Unterrichtsfaktoren oder wegen lernerindogenen Faktoren wie Selbstkonzept verursacht werden. Im Folgenden zeigen die Diagramme die Hemmungsanteile von Sprechangst und Selbstkonzept in der Anwendung der deutschen Sprache im Unterricht:

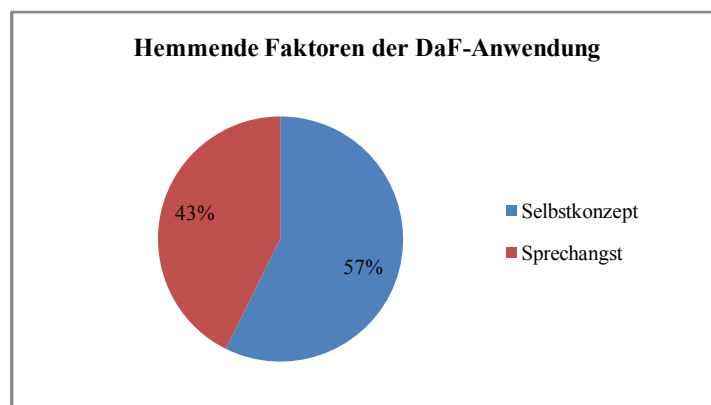


Abbildung 36: Anteile von Sprechangst und Selbstkonzept als hemmende Faktoren

Mehr als die Hälfte der DaF-Schüler ist wegen dem Faktor Selbstkonzept gehemmt, Deutsch im Unterricht anzuwenden. Es gibt aber keinen großen Unterschied zwischen den beiden hemmenden Faktoren. Wenn die Hemmungen durch Sprechangst von unterrichtlichen Faktoren verursacht werden, könnten Hemmungen durch Selbstkonzept darauf hindeuten, dass die Schüler in den vorherigen Fremdsprachenunterrichten dauerhaft kontraproduktive Rückmeldungen und/oder Misserfolgserlebnisse erlebten, weil ein so negatives Selbstkonzept nur durch viele Misserfolgserlebnisse beim Fremdsprachenlernen und/oder durch heftige und

permanent ausgeübte negative Lehrerreaktionen auf die Lernergebnisse des Schülers verankert werden kann (siehe Abschnitt 4.6.3 und Abschnitt 5.4.3).

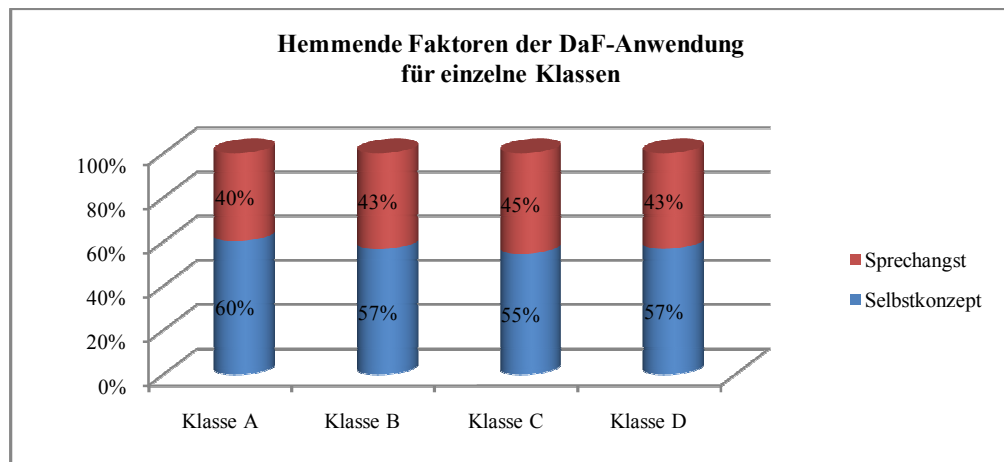


Abbildung 37: Anteile von Sprechangst und Selbstkonzept als hemmende Faktoren in einzelnen Klassen

In allen Klassen ist der Hemmungsanteil von Selbstkonzept größer als der von Sprechangst. Der Unterschied zwischen beiden Prozentsätzen ist bei Klasse A größer als in den anderen Klassen.

In den zwei unteren Diagrammen wird auf die einzelnen hemmenden Faktoren des Selbstkonzepts und der Sprechangst eingegangen. Somit wird festgestellt, welche Faktoren mehr hemmenden Einfluss auf die Motivation bzw. Sprachanwendung im DaF-Unterricht haben. Zuerst stellt man die Ergebnisse der Selbstkonzeptfaktoren ausführlich und dann die der Sprechangst dar:

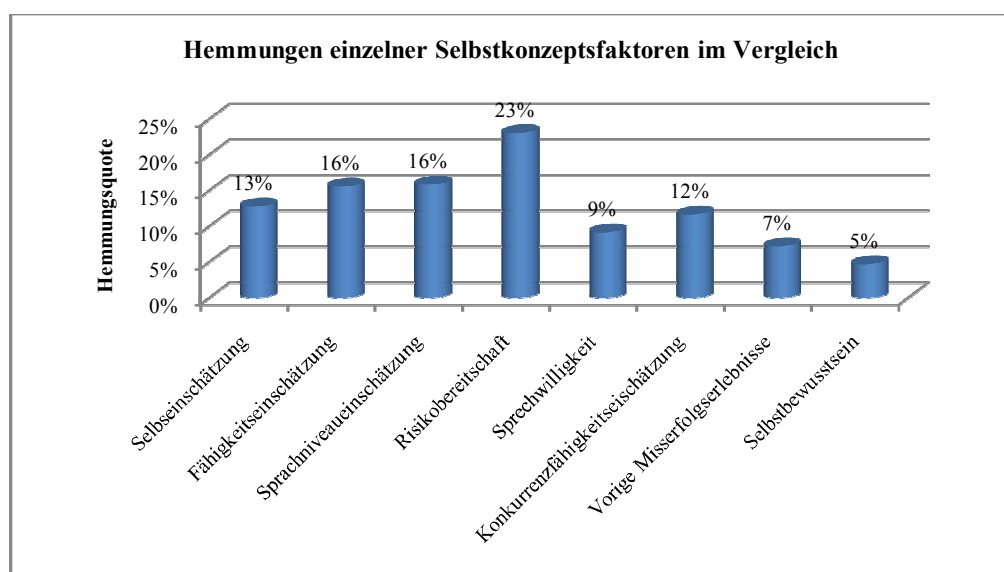


Abbildung 38: Hemmende Faktoren der Sprachanwendung aufgrund des Selbstkonzepts

Im Diagramm 38 wird die Hemmungsquote der einzelnen Faktoren vom Selbstkonzept dargestellt. Der Faktor *"Risikobereitschaft"* (*"wenn ich der Richtigkeit der Antwort nicht sicher bin"*) ist mit 23% an Hemmungen der DaF-Schüler, Deutsch im Unterricht anzuwenden, beteiligt. Dieser Faktor zeigt die am größten Hemmungsquote auf dem Diagramm. Diese geht darauf zurück, dass die Schüler in der Phase der Lernaltersprache viele Fehler begehen und sich meistens nicht sicher von der Richtigkeit deren Antworten sind. Wenn dies auf negative Rückmeldungen des Lehrers z. B. Fehlerintoleranz und direkte Fehlerkorrekturen trifft, ziehen sich die Schüler zurück und wagen nicht, das Risiko einzugehen, ihre eigenen Sprachhypothesen zu testen. Sie bevorzugen in diesem Fall introvertiert und passiv zu bleiben. Dies deutet darauf, dass die Lehrerrückmeldungen wie kontraproduktive Fehlerkorrektur bei der mündlichen Produktion die Risikobereitschaft der DaF-Schüler beeinträchtigt (siehe Abschnitt 3.2). Der Faktor *"Risikobereitschaft"* wird von den Faktoren *"Fähigkeits-"* (*"wenn ich glaube, dass ich es nicht schaffe"*) und *"Sprachniveaueinschätzung"* (*"wenn ich denke, dass mein Sprachniveau schwach ist"*) mit jeweils 16% Hemmungsquote gefolgt. Die Faktoren *"Selbsteinschätzung"* (*"wenn ich mich unnötig im Unterricht fühle"*), *"Konkurrenzfähigkeits-Einschätzung"* (*"wenn ich vor den anderen Schülern sprechen muss"*) und *"Sprechwilligkeit"* (*"wenn ich nicht sprechen will"*) kommen danach mit unterschiedlichen Prozentsätzen als wichtige hemmende Faktoren. Wenn man diese Ergebnisse mit den Ergebnissen der Abbildung 30 vergleicht, dann findet man eine Korrelation zwischen Lehrerrückmeldungen, nämlich dem Faktor Lehrerverhalten und -autorität und Demotivation der DaF-Schüler, Deutsch im Unterricht anzuwenden. Die gleiche Beziehung besteht mit dem Ergebnis des Frontalunterrichts auf der Abbildung 23. Darauf ist die Motivierungsquote durch Frontalunterricht, dessen Hauptmerkmal die Autorität der Lehrperson bzw. die lehrerzentrierte Methode ist, sehr niedrig (5%). In der Abbildung 20 ist die Motivierungsquote durch Frontalunterricht bei den vier Klassen sehr niedrig nämlich Klasse A: 11%, Klasse B: 0%, Klasse D: 2% und Klasse C: 4%.

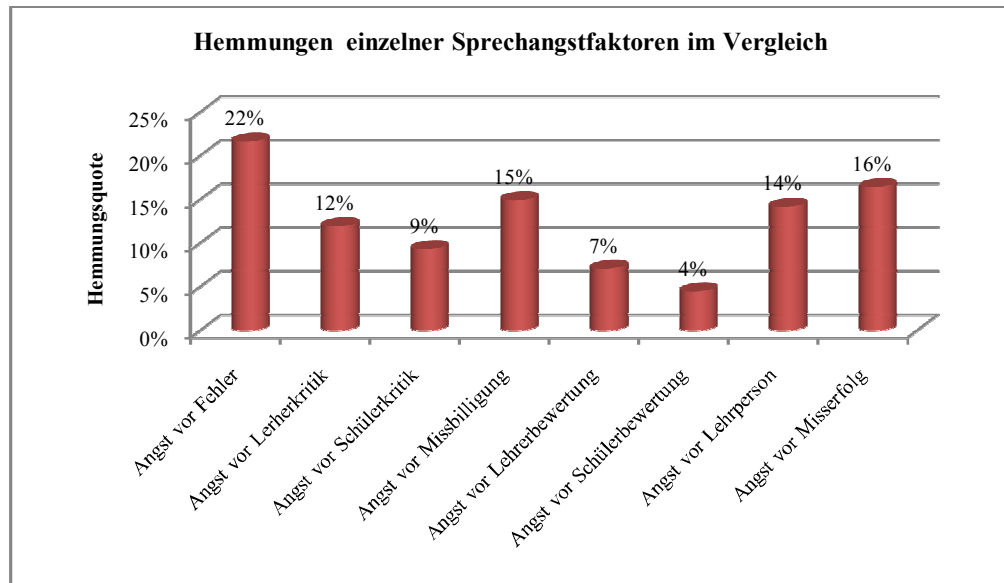


Abbildung 39: Hemmende Faktoren der Sprachanwendung aufgrund der Sprechangst im Vergleich

Die Faktoren "Angst vor Fehler", "Angst vor Misserfolg" und "Angst vor der Missbilligung des Lehrers" gefolgt von "Angst vor Lehrperson" und "Lehrerkritik" zeigen die größten Hemmungsquoten und bestätigen die obigen Erklärungen, dass Lehrerrückmeldungen eine hemmende Rolle im Unterricht spielen. Hingegen zeigt der Faktor "Angst vor Schülerbewertung" die niedrigste Hemmungsquote (4%). Dies spricht für die Nützlichkeit und Wichtigkeit der Lernerautonomie im DaF-Unterricht wie Gruppenarbeit und spielerisches Lernen, Freiheit und Unkontrolliertheit, welche die höchsten Motivierungsquoten gezeigt haben (siehe Abbildungen 21 und 22).

Im folgenden Diagramm sind die Faktoren von Selbstkonzept und Sprechangst zusammen im Vergleich dargestellt:

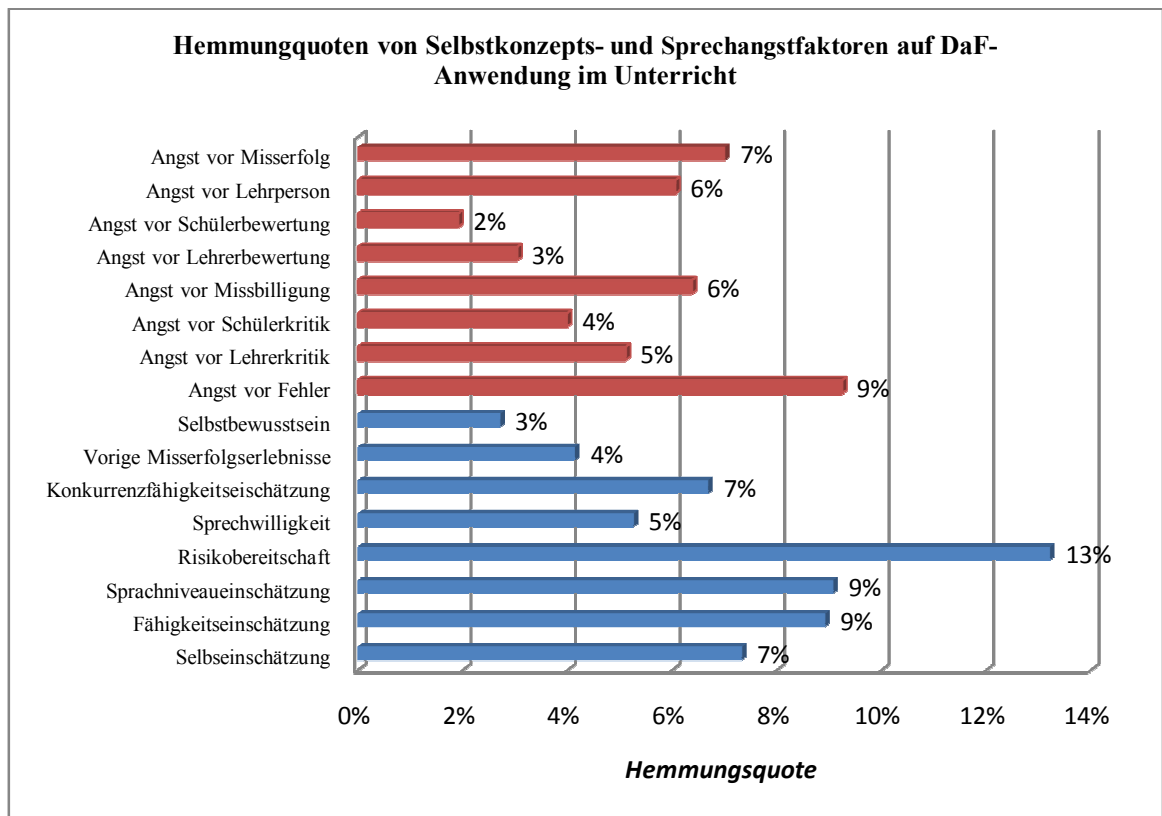


Abbildung 40: Hemmungsquoten der Selbstkonzepts- und Sprechangstfaktoren auf DaF-Anwendung

Es ist zu bemerken, dass die Faktoren des Selbstkonzepts wie *"Risikobereitschaft"*, *"Sprachniveau-"* und *"Fähigkeitseinschätzung"* die größten Hemmungsquoten zeigen. Dies könnte nicht unbedingt nur mit den Faktoren des DaF-Unterrichts - als Tertiärsprache - zusammenhängen, dass die DaF-Schüler ein niedriges Selbstvertrauen und Selbsteinschätzung der eigenen fremdsprachlichen Fähigkeiten haben, sondern auch und eher mit den vorher gelernten Fremdsprachen und deren unterrichtlichen Faktoren wie negative Lehrerrückmeldungen, Misserfolgsenergebnisse, Unterrichtsmethoden, etc. (siehe Abschnitt 4.4.1.1). Risikobereitschaft zeigt sich als der erste Faktor, der Hemmungen bei den Schülern verursacht. Dies kann - besonders in der Anfänger Niveaustufe, wo die Schüler ihr eigenes Sprachsystem für die Fremdsprache konstruieren (Lernersprache) - auf die Rückmeldungen und direkte Fehlerkorrekturen der Lehrperson zurückgeführt werden (Siehe Abschnitt 3.2). Faktoren wie *"Selbsteinschätzung"* und *"Konkurrenzfähigkeitseinschätzung"* zeigen auch eine große Hemmungsquote (7%). Im Bereich der Sprechangst zeigen die Faktoren *"Angst vor Fehler"* und *"Angst vor Misserfolg"* die höchsten Quoten, was darauf hindeutet, dass die Schüler wegen irgendwelchen unterrichtlichen Faktoren keine Mut haben, ans Wort zu kommen. Diese Faktor korrelieren zusammen mit den höchsten Hemmungsfaktoren im Bereich des Selbstkonzepts.

In den unteren zwei Abbildungen werden die einzelnen hemmenden Faktoren von Sprechangst und Selbstkonzept in den einzelnen Klassen nochmal vergleichend dargestellt.

Die Abbildung 41 zeigt, dass in allen Klassen der Faktor "Angst vor Fehler" einen großen Prozentsatz hat. "Angst vor Schülerbewertung" ist hingegen in allen Klassen der Faktor, der wenig Hemmungsquote zeigt. Bei Klasse D ist der Faktor "Angst vor Lehrperson" größer als bei allen anderen Klassen. Danach haben Faktoren wie "Angst vor Missbilligung" bei Klassen B, C und "Angst vor Misserfolg" bei Klasse A die höchsten Hemmungsquoten.

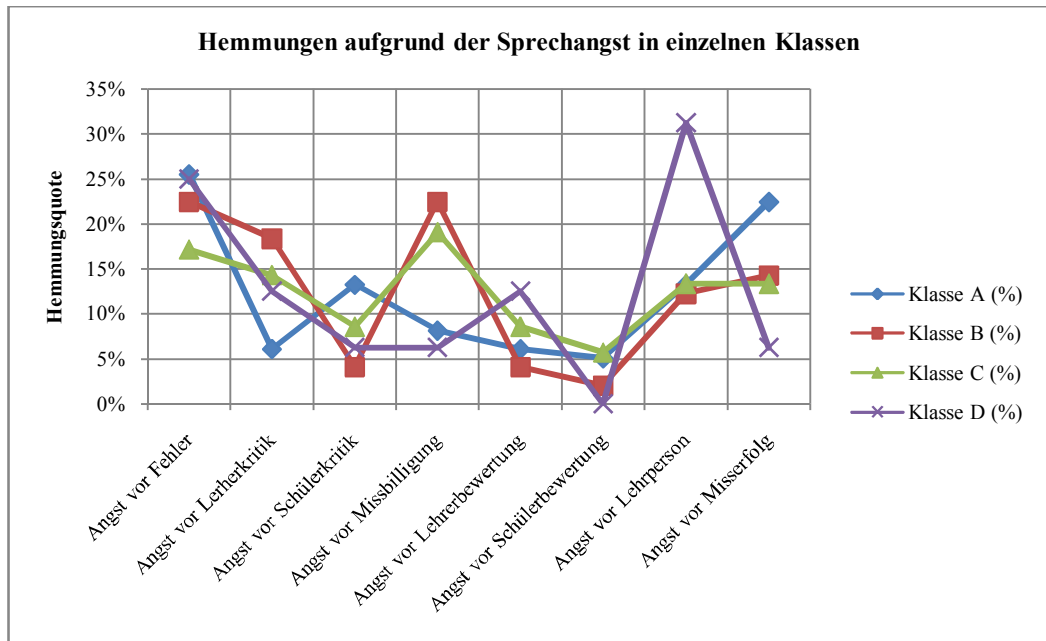


Abbildung 41: Hemmungsquoten der Sprechangstfaktoren in einzelner Klassen

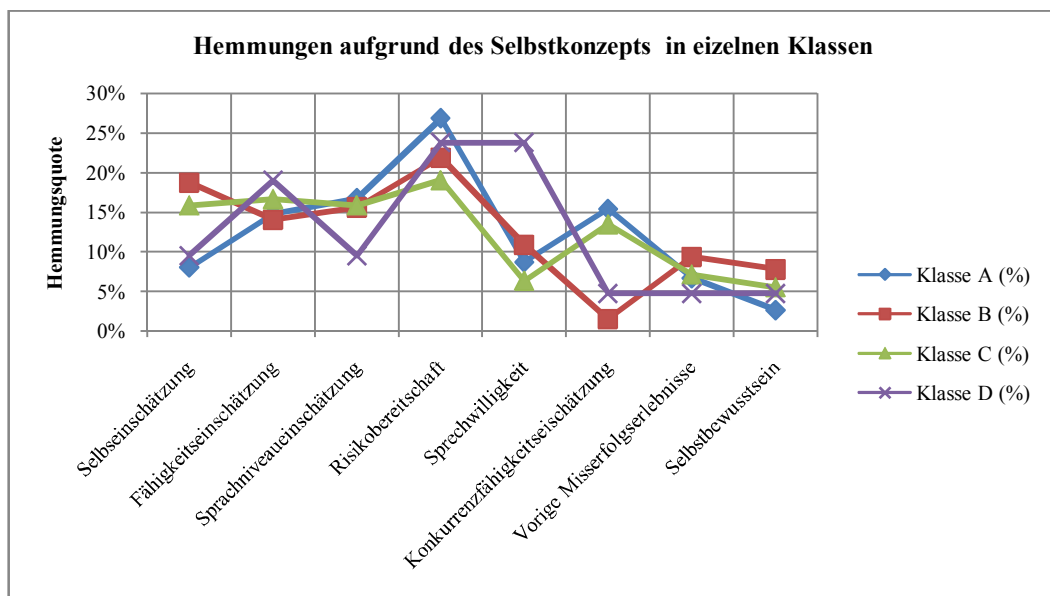


Abbildung 42: Hemmungsquoten der Sprechangstfaktoren in einzelner Klassen

Aus der Abbildung 42 ist ersichtlich, dass bei allen Klassen der Faktor "Risikobereitschaft" die höchste Hemmungsquote zeigt, gefolgt vom Faktor "Einschätzung der eigenen

*Fähigkeiten*". Bei Klasse D zeigt sich der Faktor "*Sprachwilligkeit*" als wichtiger hemmender Faktor. Dies deutet darauf hin, dass die negativen Lehrerrückmeldungen häufig im DaF-Unterricht auftreten. Sie beeinträchtigen die Risikobereitschaft der Schüler und lassen bei ihnen eine negative Einschätzung der eigenen Fähigkeiten entstehen (*siehe Abschnitt 5.4.3*).

#### **6.3.2.5 Datenauswertung für Lehrer-Fragebogen**

Es wurden insgesamt vier DaF-Lehrer befragt. Drei davon sind qualifizierte Lehrer mit fünf Jahren Berufserfahrung und zwar Lehrer A, B und C. Lehrer D ist noch in der Referendariatsphase und hat ein Jahr Unterrichtserfahrung. Lehrer A und Lehrer B waren schon einmal in Deutschland und haben im Zielsprachenland an einem Lehrerfortbildungskurs im Goethe-Institut teilgenommen. Lehrer C und D waren niemals in Deutschland und haben an keinem Lehrerfortbildungskurs teilgenommen. Die Auswertungstabelle der durch Lehrer-Fragebogen erhobenen Daten befindet sich im Anhang (*siehe Auswertungstabelle 9.11*).

Die Antworten von Lehrern auf die erste Frage ("*Bereiten Sie einen Lehrplan für Ihren Unterricht vor?*") zeigt, dass die vier Lehrer allgemeine Lehrziele für den Unterricht setzen. Lehrer A und B setzen darüber hinaus auch detaillierte Lehrziele, während Lehrer C und D sich auf allgemeine Ziele beschränken. Lehrer B beschreibt sowohl die Lehrziele als auch den Lernerfolg für die Schüler. Bezüglich der Beschreibung und Erklärung der Lehrziele und des Lernerfolgs für die Schüler im Unterricht, so wird dieses nur vom Lehrer B umgesetzt. Die Erklärung der Lehrziele für die Schüler nutzt dazu, dass die Schüler ihre eigenen Ziele mit den Lehrzielen verknüpfen. Der Nutz der Beschreibung des Lernerfolgs hilft dabei, dass die Schüler kurzfristige Ziele einsetzen und nicht einen Lernprozess eingehen, der vage ist und kein Ende hat (*siehe Abschnitt 4.6.2*). Den Einfluss der Beschreibung und Erklärung der Lehrziele und des Lernerfolgs vom Lehrer B sieht man in den Ergebnissen der Klasse B auf der Abbildung 20. Bei Klasse B zeigt die Motivierung durch lerner autonome Aktivitäten einen höheren Prozentsatz als bei anderen Klassen. Dazu der Prozentsatz der Motivierung durch Frontalunterricht (d. h. lehrerzentrierter Unterricht und keine Lernerautonomie) ist niedriger als bei allen anderen Klassen, nämlich gleich Null. Den gleichen Einfluss von Lehrzielerklärung und Lernerfolgsbeschreibung vom Lehrer B findet man bei den Ergebnissen seiner Klasse auf der Abbildung 26. Hier werden die Ergebnisse nochmal klarer dargestellt:



Demotivationshäufigk. Klassen	Oft + immer	Selten + gar nicht
Klasse A	23 + 4 (=27%)	15 + 6 (=21%)
Klasse B	7 + 7 (=14%)	21 + 0 (=21%)
Klasse C	34 + 3 (=37%)	11 + 11 (=22%)
Klasse D	45 + 9 (=54%)	9 + 0 (=9%)

Tabelle 9: Vergleich der Demotivationshäufigkeit der Klassen

Bei Klasse B ist die Demotivationshäufigkeit niedriger als bei allen anderen Klassen.

Die Antworten von Lehrern auf die zweite Frage (*"Geben Sie den Schülern die Mitbestimmungsmöglichkeit im Unterricht?"*) deuten darauf hin, dass die meisten Lehrer den Schülern kein Mitbestimmungsrecht bieten. Das steht in erster Linie mit den vorgegebenen Themen und Lerninhalten im Lehrwerk zusammen, das die Auswahl der Lerninhalte weder für Lehrer noch für die Schüler zulässt. Lediglich bei Lehrer A wird den Schülern die Wahl in Sozialformen angeboten, was positive Auswirkungen auf die Klasse A zeigt. Auf der Abbildung 33 zeigt Klasse A im Vergleich zu den anderen Klassen die niedrigste Demotivationsquote durch Sozialformenvielfalt. Auf der Abbildung 24 zeigt auch die Klasse A im Vergleich zu den anderen Klassen die höchste Motivierungsquote durch den Mitbestimmungsfaktor *"Unkontrolliertheit"*.

In der dritten Frage (*"Bestimmen Sie den Lernerfolg von den Schülern?"*) stellt sich heraus, dass alle Lehrer den Lernerfolg durch Noten von Prüfungen und Hausarbeiten bestimmen. Ausnahmsweise führt Lehrer B zur Bestimmung des Lernerfolgs mündliche Prüfungen am Ende jeder Lerneinheit durch. Klasse B zeigt die niedrigsten Hemmungsquoten durch Faktoren wie Angst vor Lehrperson, Angst vor Lehrerbewertung, Angst vor Schülerkritik und Konkurrenzfähigkeitseinschätzung, welche mit Sprechen vor den Mitschülern zu tun haben (siehe Abbildungen 41 und 42). Dies kann so erklärt werden, dass sich die Schüler wegen immer wieder wiederholten mündlichen Prüfungen an die Anwendung der deutschen Sprache vor dem Lehrer gewöhnt haben. Weil der Lehrer die Rolle der Deutschsprachreferenz im Unterricht spielt und die Schüler trotzdem vor ihm auf Deutsch sprechen, ist es für sie erst recht leichter, vor den Mitschülern zu sprechen und deren Bewertung und Kritik - folglich - weniger Wert zu schenken.

In der vierten Frage (*"Beschreiben Sie den Schülern den Lernerfolg?"*) - d. h. ob der Lehrer dem Schüler das beschreibt, was er am Ende jeder Lerneinheit (Lektion) können soll - wird ermittelt, dass alle Lehrer den Lernerfolg nicht beschreiben, außer dem Lehrer B, der den

Lernerfolg sowohl in der Lehrskizze als auch vor jeder Lerneinheit beschreibt. Diese Beschreibung ermöglicht dem Schüler, dass er zielstrebig lernt bzw. handelt und eigene, klare und kurzfristige Ziele setzt und erreicht. Die Ergebnisse auf der Abbildung 24 zeigen, dass Klasse B, deren Lehrer Lernerfolg beschreibt, mehr Motivation zeigt, wenn es um selbständige Arbeiten geht wie Lernen am PC, spielerisches Lernen am PC und Lernen durch eigenes Tun (vgl. Abbildung 24). Eine selbständige bzw. autonome Handlung kann der Schüler nur motiviert ergreifen, wenn er sein eigenes zu erreichendes Ziel hat. Durch eigenes Tun und Lernen am PC u. ä. kann der Schüler auch unabhängig von dem Lehrer und auch von der Klasse arbeiten und sein eigenes Lernrhythmus beschleunigen, ohne auf die Klasse Rücksicht zu nehmen und sich daran halten zu müssen (vgl. Abschnitt 4.4.2). Die Zielstrebigkeit, Zielklarheit und eigene Bestimmung des Lernziels seitens des Schülers fördern ein ganzheitliches und autonomes bzw. authentisches Lernen, die wiederum Motivation begünstigen und erhöhen. (Vgl. Abschnitt 3.3.3, Abschnitt 4.3.2 und 4.4.2)

Bezüglich der Lehrmaterialien in der fünften Frage (*"Welches Lehrmaterial benutzen Sie im Unterricht?"*) benutzen alle Lehrer das, was im Lehrbuch vorherbestimmt ist. Lehrer A und Lehrer B verwenden darüber hinaus Würfelspiele. Lehrer A fügt zu den Würfelspielen noch die Arbeit mit neuen Medien wie CD's und DVD's. Die Anwendung von zusätzlichen Lehrmaterialien (wie Würfel-, Kartenspiele u.ä) erlaubt den Schülern, spielerisch zusammen zu lernen. Dies fördert auch die Lernerautonomie, zumal jeder Schüler die Aufgabe selbst in seiner Gruppe durchführt. Auf der Abbildung 24 zeigt sich die Motivierungsquote durch die lernautonome Aktivität "spielerisches Lernen" bei Klassen A und B (d. h. Klassen von Lehrern A und B) größer als die bei Klassen C und D, deren Lehrer keine spielerischen Aktivitäten durchführen (vgl. Abbildung 24). Auch bezüglich der Demotivationshäufigkeit zeigen Klassen A und B wenige Prozentsätze an Demotivationshäufigkeit als die Klassen C und D (siehe Tabelle 9). Auf der Abbildung 33 zeigen beide Klassen A und B weniger Demotivationsquote durch Routine im Vergleich zu den Klassen C und D. Durch spielerisches Lernen haben die Schüler immer neue Erlebnisse und Überraschungsfaktoren, die vom Unterricht ermöglicht werden. Sie werden sich somit nicht langweilen.

Mit Hilfe der sechsten Frage (*"Welche Sozialform setzen Sie in Ihrem Unterricht ein?"*) wird in Erfahrung gebracht, dass Lehrer A und B die gleichen Sozialformen im Unterricht verwenden. Lehrer C verwendet die gleichen Sozialformen wie beide Lehrer A und B bis auf die Gruppenarbeit. Diese Art von Sozialform wird weder vom Lehrer C noch vom Lehrer D verwendet. Der Letztere verwendet nur Frontalunterricht und Einzelarbeit. Im Lehrwerk steht kein Hinweis auf die Verwendung der verschiedenen Sozialformen, auch Einzelarbeit nicht.

Es gibt Hinweise auf Partnerarbeit, aber meistens nur bei der Lösung von Grammatikübungen. Sozialformen wie Gruppenarbeit, offener Unterricht, Lernen in Stationen sind im Lehrwerk nicht zu finden. Die Ergebnisse auf der Abbildung 41 zeigen eindeutig, dass Klassen A und B die niedrigsten Angstquoten wegen Lehrerbewertung und Lehrperson (*weil ich vor ihm sprechen müssen*) haben. Klassen C und D zeigen hingegen eine große Angstquote wegen den beiden Faktoren. Dies könnte so erklärt werden, dass die Schüler der Klassen, welche durch Gruppenarbeit im Unterricht lernen, relativ wenig Kontakt mit dem Lehrer haben. Der Lehrer gibt nur Hinweise, wie man mit der Unterrichtsaktivität umgehen soll, dann lernen, sprechen, schreiben, agieren, reagieren und interagieren die Schüler untereinander. Auf der Abbildung 33 zeigen Klassen A und B wenig Demotivation durch den Faktor Sozialformen-Vielfalt (d. h. wenn es keine Vielfalt an Sozialformen gibt). Die Klassen lernen durch insgesamt vier Arten von Sozialformen und zwar Frontalunterricht, Einzel-, Partnerarbeit und Gruppenarbeit. Klasse C lernt durch drei Arten, nämlich Frontalunterricht, Einzel- und Partnerarbeit. Klasse D lernt nur durch zwei Arten, Frontalunterricht und Einzelarbeit. Dies spiegelt sich in den Demotivationsquoten durch den Mangel an Sozialformen-Vielfalt auf der Abbildung 33 wieder. Wenn es mehr Vielfalt an Sozialformen gibt, wie der Fall von Klasse A und B, ist die Demotivationsquote kleiner und umgekehrt: wenn es wenig Vielfalt an Sozialformen gibt, wie der Fall von Klasse C und D, ist die Demotivationsquote größer (*siehe Abbildung 33*). Was den Faktor Gruppenarbeit anbelangt, so ergibt sich, dass in den Fällen, wo die Sozialform Gruppenarbeit nur manchmal angewendet wird (*siehe Auswertungstabelle 9.11, Frage 6*), die Klassen A und B eine große Demotivationsquote<sup>38</sup> im Vergleich zu den Klassen C und D zeigen. Bei Klassen C und D ist die Demotivationsquote durch den Faktor Mangel an Gruppenarbeit niedriger als bei Klassen A und B, weil deren Lehrer keine Gruppenarbeit im Unterricht verwenden. Also die Schüler vermissen nicht, was sie nicht kennen. Die Ursache dieses Ergebnisses bei Klasse A und B besteht darin, dass es wegen Zeitaufwand und Klassenausrichtung nicht immer (d. h. nicht in allen Unterrichten) möglich ist, die Sozialform Gruppenarbeit zu verwenden. Wenn die Schüler sich daran gewöhnen, miteinander und weit von der Lehrerkontrolle zu arbeiten, fällt es ihnen schwer und es wirkt auf sie demotivierend, wieder durch Frontalunterricht und getrennt voneinander zu lernen.

Die siebte Frage für Lehrer beinhaltet den Faktor Fehlerkorrektur (*"Wie korrigieren Sie die Fehler von Schülern?"*). Alle Lehrer zeigen die gleichen Ergebnisse. Sie korrigieren alle den Schüler in der mündlichen Produktion direkt beim Begehen des Fehlers und vor den Mit-

---

<sup>38</sup> Hiermit sind die Ergebnisse zu der Antwort "wenn ich mit den Mitschülern wenig zusammen arbeite" gemeint. Siehe Auswertungstabelle 9.5 im Anhang, Stichwort: Gruppenarbeit.

schülern. In der schriftlichen Produktion korrigieren alle Lehrer auf dem Antwortblatt. Eine Selbstkorrektur, d. h. von dem Lernenden selbst, oder ein Korrektur, die den affektiven und kognitiven Stand des Schülers berücksichtigt, wird von keinem Lehrer angewandt. Daher findet man die Ergebnisse der Sprechangstquoten von Faktoren Sprechangst und Selbstkonzept auf der Abbildung 37 für alle vier Klassen fast gleich. Auf der Abbildung 38 zeigt sich der Faktor Risikobereitschaft (23%) und auf der Abbildung 39 der Faktor Angst vor Fehler (22%) als höchste Hemmungsquoten im Vergleich zu anderen Faktoren. Eine direkte Korrektur beim Begehen des Fehlers und vor den Mitschülern beeinträchtigt die Risikobereitschaft der Schüler und ist kontraproduktiv (*siehe Abschnitt 3.2*).

Mit Faktoren der Lehrerdemotivation befasst sich die letzte Reihe von Fragen (*"Sind Sie im Unterricht demotiviert?"*). Alle Lehrer bis auf den Lehrer D zeigen sich wegen verschiedenen Faktoren demotiviert. Lehrer C zeigt sich bei allen gegebenen Faktoren demotiviert. Die Demotivation des Lehrers hat einen Einfluss auf die des Schülers (*siehe Abschnitt 4.6.2*). Dies sieht man an Ergebnissen der Demotivationsquote der Klassen wegen dem Faktor Lehrer auf der Abbildung 32. Darauf zeigt die Klasse D, deren Lehrer überhaupt nicht demotiviert im Unterricht ist, die niedrigste Demotivationsquote, (24%), im Vergleich zu anderen Klassen. Klasse C, deren Lehrer sich hingegen wegen allen gegebenen Faktoren demotiviert fühlt, zeigt die höchste Demotivationsquote durch den Lehrer (42%). Die gleichen Ergebnisse zeigt Abbildung 33 bei Lehrerfaktoren im Unterricht, nämlich Klasse D zeigt die niedrigsten und Klasse C die höchsten Demotivationsquoten an.

## 7 Fazit

### 7.1 Zielsetzung und Vorgehen

Ziel der vorliegenden Arbeit war es, die hemmenden Faktoren der Sprachanwendung im DaF-Unterricht am Beispiel der Motivation und Sprechangst als individuelle Faktoren zu untersuchen. Gerade diese beiden Faktoren sind für das Fremdsprachenlernen entscheidend, aber empirisch schwierig erfassbar. Dabei wurde der Einfluss der unterrichtlichen Faktoren wie Lehrer- und Lernsituationsfaktoren auf Motivation und Sprechangst untersucht. Die Arbeit wurde theoretisch und empirisch angelegt. Das theoretische Teil befasst sich mit den Unterrichtsprinzipien und den ihnen zugrundeliegenden Lerntheorien. Dann wurde auf neue Wege im Fremdsprachenlernen eingegangen. Diese folgen als Kritik und als Alternative für die herkömmlichen Unterrichtsprinzipien und als Hinweis auf Neuigkeiten für einen Unterricht, der ein erfolgreiches Lernen fördert und die hemmenden Faktoren überwindet. Sie fördern Motivation im Allgemeinen und intrinsische Motivation im Speziellen. Die Sprechangst, die dazu führenden Faktoren und die Demotivationsfaktoren sollen somit im Unterricht überwunden werden. Das empirische Teil dieser Arbeit versteht sich als Instrumentarium, um die hemmenden Faktoren bei den Lernenden zu quantifizieren. Eine quantitative Querschnittuntersuchung ist normalerweise nicht gut geeignet für Feststellung der prozesshaften Forschungsgegenstände (wie individuelle Faktoren bzw. Motivation). Dafür sind longitudinale Untersuchungsverfahren vom größeren Nutzen und sind grundsätzlich zu bevorzugen. Sie helfen dabei, den prozesshaften Forschungsgegenstand - in dieser Arbeit der Einfluss der unterrichtlichen Faktoren auf individuelle Faktoren des Lernenden bzw. auf die Sprachanwendung - nicht einmal in einem bestimmten Zeitpunkt, sondern mehrmals durch die Zeit zu untersuchen und werden der Instabilität der affektiven Voraussetzungen besser gerecht. Eine longitudinale Studie würde jedoch über den Rahmen dieser Magisterarbeit hinausgehen. Dazu habe ich versucht, eine qualitative Untersuchung zu unternehmen, um den angewendeten Mehr-Methoden-Ansatz zu erweitern. Dies ist jedoch auf Verwaltungsschwierigkeiten gestoßen, zumal mir nicht erlaubt wurde, die Schüler zu interviewen. Als Ersatz für das longitudinale bzw. als Ergänzung der Querschnittstudie habe ich mir vorgenommen, Fragen und Diagramme (Häufigkeitsdiagramme) einzusetzen, die die Häufigkeit der Konstrukte und deren Zustände Kommen durch die Zeit überprüfen. Das quantitative Verfahren ermöglicht es, die in dieser Arbeit gestellten Hypothesen zu überprüfen und neue zu generieren.

Die behandelten Beziehungen zwischen den Unterrichtsfaktoren und den individuellen Faktoren sowie der Sprachanwendung veranschauliche ich zusammenfassend in der folgenden Abbildung:

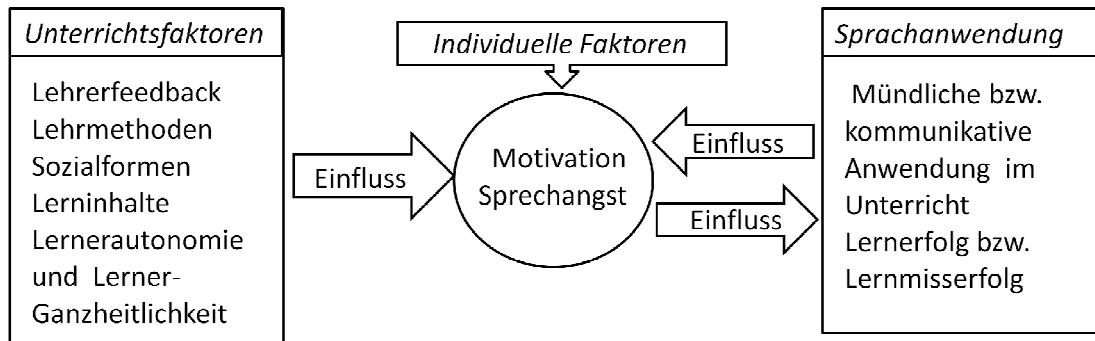


Abbildung 43: Zusammenspiel der unterrichtlichen Faktoren mit individuellen Faktoren und Sprachanwendung

In der obigen Abbildung werden die Faktoren, die in dieser Arbeit untersucht wurden, dargestellt, nämlich der Einfluss der unterrichtlichen auf individuelle Faktoren des Schülers - Motivation und Sprechangst - und die gegenseitige Wirkung zwischen diesen Faktoren und der Sprachanwendung im DaF-Unterricht. In dieser Arbeit wurden nicht alle möglichen hemmenden Faktoren berücksichtigt, sondern nur hemmende Einflüsse durch unterrichtliche Faktoren auf ausgewählte individuelle Faktoren. Individuelle kognitive Faktoren wie Lernstile, Gedächtnis-, Verstehensprozesse, Intelligenz, Transfer und persönlichkeitsbezogene Faktoren wie Alter und Geschlecht werden in dieser Arbeit ausgeklammert. Diese Einschränkung wurde wegen des Forschungsinteresses, das auf praktischen Beobachtungen im DaF-Unterricht beruht einerseits sowie aus zeitlichen Gründen und aufgrund der Begrenzung in dem seitlichen Umfang für eine Magisterarbeit andererseits vorgenommen.

## 7.2 Zusammenfassung

In der herkömmlichen Vorstellung wird die Sprache so gelehrt und gelernt, dass man Faktenwissen vermittelt und Informationen über die Zielsprache sammelt. Dies führt nicht zu einem erfolgreichen Lernen der deutschen Sprache, das in authentischen und realen Sprachanwendungssituationen nutzt. Sprachenlernen ist Sprachgebrauch. Die Sprache ist für Kommunikation geschaffen und Kommunikation ist ihr genuiner Kontext, von dem sie herrührt

und in dem sie funktioniert. Wenn die Sprache beim Lernen von deren natürlichen Kontext getrennt wird, dann wird im Unterricht etwas Mangelndes oder Fremdes als die Zielsprache gelernt. Man lernt somit alles mögliche über die Zielsprache, aber sie selbst als Kommunikationsmittel nicht. Wenn die Sprachwissenschaftsdisziplinen wie Linguistik, Grammatik, Syntax, Morphologie, Lexik usw. eine wissenschaftliche Beschreibung des Sprachsystems bzw. der Sprachregeln sind, wie kann eine Sprache durch diese theoretische Beschreibung angeeignet werden? Ein Unterricht, der Faktenwissen vermittelt und die selbstgewollte authentische Sprachanwendung nicht fördert, ist ein kontraproduktiver Sprachunterricht.

Das Konstrukt Lernen und die Konzepte des Sprachenunterrichts unterscheiden sich in den verschiedenen Lerntheorien. In den drei einflussreichen Lerntheorien (behavioristische, kognitivistische und konstruktivistische Lerntheorie) wurden die Lehrerrolle bzw. Lernerrolle und der Lernprozess bzw. die Unterrichtsprinzipien dargelegt und kritisch diskutiert. Behavioristische Lerntheorie befasst sich nur mit dem psychologisch-motorischen Aspekt des Lernenden. Sie betrachtet somit den Lernenden nicht einheitlich als eine Person, sondern einseitig d. h. nur die psychologisch-motorische Seite. Der Unterricht ist lehrerzentriert. Es geht dabei um die Vermittlung vom Faktenwissen. Dem Lernenden wird eine passive Rolle zugeschrieben und der Lernprozess stützt sich auf dem Prinzip der Reiz-Reaktion. Für die DaF-Unterrichtspraxis sind die Ansätze der behavioristischen Theorie mangelhaft, zumal sie den Lernenden als einen passiven Behälter betrachten und dessen individuelle Faktoren total vernachlässigen. Nach dieser Auffassung ist ein motivierter Lernender nicht einer, der sein Lernprozess selbst konstruiert und führt, sondern einer, der auf äußerliche Unterrichts- bzw. Lehrerreize reagiert. Auch die kognitivistische Lerntheorie betrachtet den Lernenden lediglich aus einer Perspektive, nämlich der kognitiven. Der Unterricht ist auch hier lehrerzentriert und der Lernende ist im Unterricht nur teilweise - und nicht ganzheitlich - aktiv und zwar auf der kognitiven Ebene. Der Lernprozess nach Kognitivisten umfasst vier Stufen: Wahrnehmung, Verstehen, Behalten und Automatisieren. Die Ansätze der kognitivistischen Theorie können in der DaF-Unterrichtspraxis beispielsweise beim Grammatiklernen und bei Grammatikübungen vom Nutzen sein. Die Lehrerzentriertheit und die Passivität des Schülers in den bisher erwähnten Theorien fördern eine Unterrichts Atmosphäre, deren Lernsituationen sprechgangst-erregend sind, zumal sie sich mehr auf Lehrer-Schüler- als auf Schüler-Schülerkontakt stützen. Konstruktivistische Lerntheorie als Paradigmawechsel plädiert für ein Lernen, das die genuinen Kontexte der Sprache einerseits und die Autonomie und Ganzheitlichkeit des Lernenden bzw. Lernprozesses andererseits respektiert und fördert. Die Sprache wird so gelernt, wie sie in den genuinen Kontexten funktioniert und wie sie in den authentischen Situationen

gebraucht wird. Sie betont dabei Prinzipien wie Authentizität, Interdisziplinarität, Konsensualität und Viabilität. Der Lernende lernt die Zielsprache und steuert seinen Lernprozess selbst und selbstgewollt. Der Lehrer gilt dabei als Lernförderer, Lernberater und Interaktionspartner. Er gewährleistet authentische Lernsituationen und kommunikationsorientierte Lernumgebungen im Unterricht. Der Unterricht ist lernerzentriert und handlungsorientiert. Dem Lernenden kommt die zentrale Rolle im Unterricht zu. Er ist der aktive Konstrukteur seines Lernprozesses. Die konstruktivistischen Ansätze sind aktuell und werden noch kontrovers diskutiert. Sie lassen sich allerdings in die Praxis umsetzen, um einen kommunikativ- und handlungsorientierten DaF-Unterricht zu gestalten, wobei die Schüler miteinander und mit der deutschen Sprache frei, je nach deren individuellen Gegebenheiten und ohne fremde Einschränkungen interagieren.

In der Fremdsprachenforschung unterscheiden sich zwei Aneignungsmodus der Sprache: Lernen und Erwerben. Lernen bezieht sich auf unterrichtliche und gesteuerte Aneignung der Sprache wie z. B. der schulische Unterricht. Erwerben hat mit der Aneignung der Zielsprache in den alltäglichen und spontanen Kontexten zu tun. Im Unterricht können Schüler allerdings die Zielsprache erwerben, wenn der Unterricht die spontanen und authentischen Kontexte fördert und das Lernen mit dem Alltagsleben und spontanen Handlungen der Schüler verknüpft.

Lernerautonomie und Ganzheitlichkeit beinhalten wichtige Prinzipien für den DaF-Unterricht. Sowohl die Zielsprache als auch der Zielsprachenlerner und der Zielsprachenunterricht mit seinen Aktivitäten sollen ganzheitlich bzw. lernerautonom sein. Dies garantiert ein Lernen, das nicht gegen die individuellen Aspekte und Unterschiede des Lernenden stößt. In den ersten Niveaustufen entwickelt der Fremdsprachenlerner die sogenannte "Lernersprache". Diese Lernersprachen sind lückenhaft und werden vom Lernenden selbst als eine Mischform aus Sprachlernelementen, Merkmalen der Muttersprache, vorher gelernten Sprachen und der Zielsprache entwickelt. Sie gelten als von Schüler selbst entwickelten Übergangssprachen zwischen der Ausgangs- und der Zielsprache. Sie deuten darauf, dass jeder Schüler trotz gemeinsamer Unterrichtssituation, Lehrmethode, gemeinsames Lehrwerks und Lehrers sein Lernprozess selbst steuert und sein Wissen selbst konstruiert. Negative Lehrer-rückmeldungen bzw. direkte Fehlerkorrekturen sind in dieser Phase sehr kontraproduktiv. Ein lernerautonomes Fremdsprachenlernen fördert eine Lernumgebung, die dem Lernenden ermöglicht, sein Lernprozess selbst zu steuern und sein Lernen im Hinblick auf seine individuellen Gegebenheiten - wie Motive, Lernrhythmus, Lernpräferenzen - selbst zu konstruieren. Ein lernerautonomie-orientierter Unterricht gewährleistet einen generell höheren Grad an



Lernmotivation, hochentwickelte Fähigkeit im spontanen und authentischen Sprachgebrauch und Aneignung eines umfassenden Wortschatzes. Der Lerner selbst soll als eine ganze Person beim Lernen betrachtet werden. Der Unterricht, die Lernaktivitäten, Lerninhalte und Lernmaterialien sollen nicht nur einen Aspekt beim Lernenden berücksichtigen, sondern alle Aspekte zusammen. Individuelle, affektive, kognitive, emotionale Faktoren und Persönlichkeitsmerkmale sind sowohl intra- als auch interpersonal vielschichtig, interdependent, instabil bzw. relativ stabil und unterschiedlich. Sie sind daher nicht vorhersagbar und können nur im DaF-Unterricht berücksichtigt und begünstigt werden, wenn deren genuiner Vorgang und Ablauf nicht beeinträchtigt wird, indem dem Lernenden die Möglichkeit geboten wird, sein Lernen selbst zu steuern und zu konstruieren. Jede fremde Steuerung des Lernprozesses und jede fremde Vorgabe und Vorherbestimmung in der Lernsituation (z. B. durch Lehrer oder durch Lehrwerk), die keine Wahlmöglichkeit für den Lernenden lässt, arbeitet übel über den Lernerfolg bzw. über den Lernprozess. Im Unterricht sollen Lernerautonomie und Ganzheitlichkeit des Lernenden, des Lernens und der Unterrichtsaktivitäten respektiert werden, indem die Wahlmöglichkeit und das Mitbestimmungsrecht für die Lernenden ermöglicht und die Vielfalt an Unterrichtsangeboten und -situationen gewährleistet wird. Der Lernende kann somit seine individuellen Interessen, Motive, Lernziele usw. mit dem Lerninhalt und der Unterrichtslernsituation verknüpfen und sie darin adaptieren.

Motive und Bedürfnisse des Schülers spielen eine grundsätzliche Rolle in der Entstehung der Lernmotivation. Es ist sehr wichtig, dass der Unterricht über vielfältige Lernsituationen verfügt. Jeder Schüler kann somit seine Motive und Interessen in Interaktion mit der entsprechenden Lernsituation bringen. In der Unterrichtspraxis kann das ermöglicht werden, wenn man Lerninhalte, Lernmaterialien, Unterrichtsformen, Sozialformen, Unterrichtsaktivitäten vielfältig und flexibel gestaltet. Bevor an die Motivationsförderung gedacht wird, sollen zuerst demotivations- und sprechgangsterregende Faktoren im Unterricht überwunden werden. Motivation geht mit Lernerautonomie Hand in Hand und der Schüler lernt motiviert, wenn er eine Intention für sein Lernen hat. Er handelt dann beim Lernen im Unterricht bzw. beim Lernprozess selbstgewollt. Die intrinsische Motivation wird gefördert, wenn dem Schüler Autonomie bzw. Freiheit, freie Wahl und Mitbestimmung im Unterricht gewährleistet werden. Extrinsische Motivation wird durch Belohnungen und das positive Feedback des Lehrers begünstigt. Erfolgserlebnisse motivieren den Schüler, wenn Lernerfolg für den Schüler bekannt bzw. bewusst und in kurzer Zeit erreichbar gemacht wird. Er kann ihn dann aktiv anstreben, erzielen und demzufolge ihn seinen eigenen Fähigkeiten und Anstrengungen zuschreiben.

Sprechangst gilt als ein negativer Faktor, der schlecht über den Lernprozess bzw. über die Anwendung der deutschen Sprache arbeitet, besonders wenn sie in großen Maßen auftritt. Sprechangst hemmt die Schüler im Unterricht auf Deutsch zu sprechen. Die unterrichtlichen Faktoren können Sprechangst hervorrufen, wenn der Unterricht keine Kontexte und Situationen schafft, wo die Schüler selbst und weit von der fremden Kontrolle etwas machen können. Negative Rückmeldungen und direkte Fehlerkorrekturen des Lehrers rufen Sprechangst hervor, beeinträchtigen somit die Risikobereitschaft und verankern dann ein negatives Selbstkonzept bei dem Schüler.

In dem herkömmlichen DaF-Unterricht in unseren Schulen wirken die Unterrichtsfaktoren schlecht auf die individuellen Faktoren der Schüler. Die Lerninhalte sind (im Lehrwerk) vorherbestimmt. Die Lehrmethoden, Unterrichtsmaterialien, Unterrichtsformen sind (vom Lehrer) fremdbestimmt. Der Schüler hat keine Wahl und kein Mitbestimmungsrecht. Die Lernziele des Unterrichts und auch der Lerneinheit sind dem Schüler unbekannt und unbewusst, sie werden nur vom Lehrer im Lehrplan vorherbestimmt. Den Schülern wird nicht ein authentischer Lernerfolg (weit von der Note) beim Fremdsprachenlernen erklärt nämlich, dass ihnen vor jeder Lerneinheit (Lektion) beschrieben wird, was sie am Ende der Lektion können bzw. beherrschen sollen und wozu die jeweilige Lektion in den authentischen Situationen des Sprachgebrauchs dient.

Um eine unterrichtsspezifische Motivation bzw. intrinsische Motivation entstehen zu lassen und zu begünstigen, sollen die Lerninhalte den individuellen Motiven des Schülers entsprechen bzw. sie ansprechen und die Unterrichtsaktivitäten von den Schülern selbst gewählt und selbst gewollt werden. Dann sollen die Lehrziele dem Schüler bekannt und bewusst sein. Sie sollen kurzfristig (übersichtlich und schnell erreichbar) und klar sein, damit er seine individuellen Ziele mit dem des Unterrichts verbinden und Erfolgserlebnisse bei jedem Unterricht bzw. jeder Lektion erreichen kann. Fehlerkorrekturen sollen von dem Schüler selbst - alleine oder in einer Schülergruppe - vorgenommen werden. Weil individuelle Faktoren der Schüler unterschiedlich, nicht fremdbestimmbar und nicht vorhersagbar sind, ist ein lehrerzentrierter oder ein lerninhaltzentrierter Unterricht hemmend und demotivierend. Dem Schüler soll mindestens erlaubt werden, bei den Lerninhalten, Lehrmaterialien, Sozialformen, Unterrichtsmethoden und Unterrichtsarten mitzubestimmen. Der Schüler kann somit sein "Lernen" beabsichtigen, demgegenüber Verantwortung übernehmen und mit seinem Willen, seinen Sinnen und Taten im Lernvorgang involviert sein.

Die empirischen Untersuchungen haben gezeigt, dass intrinsische Motivation den größten Teil an Motivation der DaF-Schüler ausmacht. Die meisten Schüler verfügen über eine

große Menge an intrinsischer Motivation. Die der intrinsischen Motivation zugrunde liegenden Motive, welche den größten Anteil daran haben, sind Neugier- und Leistungsmotive. Die intrinsische Orientierung der Schüler spricht für einen lernerautonomie- und handlungsorientierten DaF-Unterricht. Dieser Letztere ermöglicht eine Lernumgebung, in der sich der Schüler involviert fühlt und seine selbst gewählten Sprachhypothesen mittels selbst gewollter Handlungen und Aktivitäten überprüft bzw. sein theoretisches Sprachwissen in die Praxis umsetzt. Zwischen intrinsischer Motivation einerseits und lernerautonomie- und handlungsorientiertem Unterricht andererseits besteht eine reziproke Begünstigung. Diese Unterrichtsart benötigt nämlich die intrinsische Motivation und umgekehrt: intrinsische Motivation funktioniert nachhaltiger und produktiver in einer lernerautonomie- und handlungsorientierter Lernumgebung. Extrinsische Motivation wird - so die Vertreter der Selbstbestimmungstheorie - mit Laufe der Zeit durch Erfolgserlebnisse und hohes Maß an Selbstbestimmungsgrad verinnerlicht und zur intrinsischen Motivation umwandelt.

Empirische Ergebnisse hoben hervor, dass ein lernerautonomie- bzw. handlungsorientierter Unterricht motivierend und authentische Lernsituation fördernd ist. Mangel an Lernerautonomie im Unterricht zeigt sich hingegen demotivierend, hemmend und sprechgangsterregend. Lernerautonomie durch Aktivitäten und durch Mitbestimmung im Unterricht zeigen eine sehr große Motivierungsquote, während der herkömmliche lehrerzentrierter Frontalunterricht einen sehr geringen Motivierungseinfluss ausübt. Die wichtigsten motivierenden Lernerautonomie-Unterrichtsfaktoren sind die Sozialform Gruppenarbeit, spielerisches Lernen, Freiheit von Lehrerkontrolle und Freiräume. Mitbestimmungsrecht und Wahl in Themen und Inhalten sind für die Schüler eher wenig interessant aber jedoch auch motivierend. Dies ist aber - trotz der Wichtigkeit und Bedeutung des Mitbestimmungsrechts in Themen für die Schüler - nachvollziehbar, zumal sich die Probanden in einem Anfangsunterricht befinden, wo sie noch nicht in der Lage sind, bezüglich Themen und Inhalte mitzubestimmen.

Die Ergebnisse der empirischen Untersuchungen zeigten des Weiteren, dass der herkömmliche lehrerzentrierte Unterricht hemmend und demotivierend für DaF-Schüler ist. Demotivation durch den Lehrer zeigte eine hohe Quote. Die Faktoren, welche die größte hemmende Rolle im DaF-Unterricht spielen sind: Lehrerautorität, Lehrerverhalten, Routine, Unterrichtsmethode, Fremdbestimmung, Lernerpassivität und Mangel an Freiheit.

Was Sprechangst anbelangt, zeigten die empirischen Ergebnisse, dass Sprechangst und Selbstkonzept eine hemmende Rolle in der Anwendung der deutschen Sprache im herkömmlichen lehrerzentrierten Unterricht spielen. Die wichtigsten hemmenden Faktoren, welche die größten Hemmungsquoten gezeigt haben, sind: Mangel an Risikobereitschaft, Angst vor Feh-

ler, negative Fähigkeits-, Sprachniveaueinschätzung, Angst vor Missbilligung des Lehrers, Angst vor Lehrperson, Selbsteinschätzung und Lehrerkritik (Lehrerrückmeldungen).

Also es zeigt sich, dass der herkömmliche lehrer- und lerninhaltzentrierte Frontalunterricht kontraproduktive Faktoren beinhaltet, welche die individuellen bzw. die motivationsbezogenen Faktoren der Schüler beeinträchtigen und die Anwendung der deutschen Sprache im DaF-Unterricht hemmen. Lernerautonomie- und handlungsorientierter Unterricht soll der alternative und besser geeignete Unterricht für die individuellen und die motivationsbezogenen Faktoren des einzelnen Schülers und die authentische Anwendung der deutschen Sprache im DaF-Unterricht sein.

### 7.3 Folgerungen und Ausblick

Im Folgenden werden hemmende und demotivierende Faktoren ausführlich und in Verbindung mit der Unterrichtspraxis dargestellt.

*Es wirkt im DaF-Unterricht hemmend bzw. demotivierend,*

- wenn die Lehrer die Lehr- bzw. Lernziele jeder Lerneinheit für die Schüler nicht erklären und wenn den Schülern der Lernerfolg nicht beschrieben wird, sodass ihnen bewusst wird, was sie durch jede Lerneinheit können sollen.
- wenn den einzelnen Schülern keine Gelegenheit geboten wird, mit der Lernsituation im DaF-Unterricht frei durch ihre Motive und Bedürfnisse zu interagieren.
- wenn die Lernsituation im Unterricht den Motiven und Interessen der einzelnen Schüler nicht entspricht bzw. sie nicht anspricht.
- wenn die Lernsituation weit von der Lebenssituation des Schülers steht bzw. wenn sie keine Kommunikations- und Wirklichkeitsbezüge beinhaltet.
- wenn das Erlernen der Fremdsprache nicht in authentischen Situationen abläuft, in denen sich der Schüler mit seinem Ganzen involviert fühlt.
- wenn der Unterricht keine Vielfalt an Sozialformen, Aktivitäten, Lehrmethoden, Lerninhalten und Lehrstrategien bietet, um alle möglichen individuellen Faktoren der Schüler in der Klasse begünstigend abzudecken.
- wenn die Ganzheitlichkeit des Schülers im Unterricht und im Lehrwerk nicht respektiert bzw. nicht berücksichtigt wird, indem er nur einseitig durch Lerninhalte und Lernaktivitäten angesprochen wird.
- wenn den Schülern keine Freiheit im Unterricht zugelassen wird.

- wenn der Unterricht lehrerzentriert ist, sodass die Schüler meistens nur oder mehr mit dem Lehrer als miteinander in Kontakt treten müssen.
- wenn der Lehrer die Fehler der Schüler - insbesondere in der Phase der Lernersprache - direkt beim Begehen und vor den Mitschülern korrigiert bzw. keine Selbstkorrektur fördert.
- wenn die individuellen Faktoren des Schülers nicht in deren genuinen Kontexten ablaufen bzw. fremd gesteuert werden.
- wenn die Schüler nicht freiwillig in Gruppen zusammenarbeiten und durch den Lernstoff nicht miteinander interagieren.
- wenn das Wissen als Trüge betrachtet und nur Faktenwissen im Unterricht vermittelt werden.
- wenn Motivation als Thema betrachtet wird, darauf die Lehrkräfte am Anfang des Schuljahres oder am Anfang jedes Unterrichts eingehen und nicht als "Lernprozess-Antriebskraft", welche durch Unterrichtsaktivitäten beim Schüler ausgelöst wird, wenn diese auf entsprechende Schüler-Motive und Lernpräferenzen auftreffen.
- wenn Motivation nur als Reaktion auf theoretische Anreize des Lehrers folgt und nicht als Prozess betrachtet wird, den der Schüler selbst im Unterricht initiiert und der die Intention mit Idee und Handlung bzw. Tat verbindet.
- wenn das Bedürfnis nach Autonomie im Unterricht nicht respektiert und der Lernprozess des Schülers fremdgesteuert wird.
- wenn die Lernsituation vom Schüler, wegen enger Fremdkontrolle über den Lernprozess oder negativer Lehrerrückmeldungen u. ä., als Stresssituation konzipiert wird.
- wenn die Lernsituationen keine Unterrichts Atmosphäre bieten, in denen insbesondere sprechängstliche, sich selbst negativ einschätzende Schüler ihre Sprachhypothesen bilden und überprüfen.

***Aus dieser Studie ergeben sich folgende Forschungsperspektiven:***

- Wie kann das Erlernen der deutschen Sprache im schulischen Unterricht authentisch bzw. wie können authentische Lernsituationen im schulischen DaF-Unterricht ermöglicht werden?
- Welche Rolle spielen Lehrwerke im lernerautonomie- und handlungsorientierten DaF-Unterricht?

- Inwiefern kann die Leistungsbewertung durch "Note" den authentischen Lernerfolg bzw. die Schülerleistung im DaF-Unterricht messen und wie können Schülerleistungen in authentischen Lernsituationen bewertet werden?
- Inwiefern kann computergestützter DaF-Unterricht die individuellen Faktoren der Schüler begünstigen?
- Wie können Lernaltersprachen im DaF-Unterricht begünstigt werden und welche Unterrichtsmethoden sind geeignet, um zielspracheneigene Konzepte für den Wortschatz zu entwickeln?
- Wie können Schulleistungen im autonomie- und handlungsorientierten offenen Unterricht bewertet werden?
- In welchem Zusammenhang stehen kognitive und affektive Faktoren des Lernenden beim schulischen Fremdsprachenlernen?
- Wie kann ein umfassender, fachübergreifender Wortschatz im schulischen DaF-Unterricht angeboten, erworben und bewertet werden?
- Inwieweit kann die Teilung der Klassen nach Lerntypen den Lernprozess begünstigen bzw. beeinträchtigen und welche Auswirkung hat die Interaktion zwischen Lerntypen im Unterricht auf den Lernprozess?
- Wie können Lehrkräfte die Sprachhypothesenbildung und -überprüfung und deren Vorgänge beim Schüler fördern und welche Strategien sind dafür geeignet?
- Welche Rolle spielt die Benutzung neuer Medien im DaF-Unterricht in der Motivation der Schüler und in der Authentizität des Fremdsprachenlernens?
- Inwieweit kann die Bestimmung des Fremdsprachenlernerfolgs durch Note eine Illusion sein, daran sich Schüler und Lehrer anhängen und wie kann der Lernerfolg durch den authentischen Sprachgebrauch bestimmt werden?

## 8 Literaturverzeichnis

- Bleyhl, Werner** (2000): "Fremdsprachenlernen konstruktiv". In: Wendt, Michael (Hrsg.) (2000): *Konstruktion statt Instruktion. Neue Zugänge zu Sprache und Kultur im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang Europäischer Verlag der Wissenschaft. S. 103-117.
- Börner, Wolfgang / Vogel, Klaus** (Hrsg.) (2004): *Emotion und Kognition im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Gunter Narr Verlag Tübingen.
- Chlosta, Christoph / Leder, Gabriela / Krischer, Barbara** (Hrsg.) (2008): *Auf neuen Wegen. Deutsch als Fremdsprache in Forschung und Praxis*. 35. Jahrestagung des Fachverbands Deutsch als Fremdsprache an der Freien Universität Berlin 2007. Göttingen: Universitätsverlag.
- Deci, L. Edward / Ryan, M. Richard** (1993): *Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik*. Zeitschrift für Pädagogik. 1993, 39. Jg. Heft 2/1993. Lernmotivation – Ästhetische Bildung - Waldorfschulen in der Diskussion. Beltz. S. 224- 238.
- Dörnyei, Soltane** (2002): *Wie motiviere ich richtig?* In: Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Fremdsprache Deutsch Heft 26/2002 – Motivation. S. 16-17
- Finkbeiner, Claudia** (2001): "Untersuchungsfeld 2: Attitudinale und affektive Aspekte". In: Vollmer, Helmut J. et al. (Hrsg.) (2001): *Lernen und Lehren von Fremdsprachen: Kognition, Affektion, Interaktion. Ein Forschungsüberblick*. Zeitschrift für Fremdsprachenforschung. 12(2), S. 65-76.
- Fischer, Sylvia** (2005): *Sprechmotivation und Sprechangst im DaF-Unterricht*. German as a foreign language (gfl-journal). 3/2005, S. 31-45.
- Glaboniat, Manuela et al.** (2003): *Profile deutsch*. Lernzielbestimmung, Kannbeschreibung, kommunikative Mittel, Niveau A1. A2. B1. B2. Berlin: Langenscheidt.
- Grotjahn, Rüdiger / Henrici, Gert / Vollmer, Helmut J.** (2001): "Untersuchungsfeld 4: Individualisierung, Typisierung, Differenzierung". In: Vollmer, Helmut J. et al. (Hrsg.) (2001): *Lernen und Lehren von Fremdsprachen: Kognition, Affektion, Interaktion. Ein Forschungsüberblick*. Zeitschrift für Fremdsprachenforschung. 12(2), S. 83-98.
- Grünewald, Andreas** (2006): *Multimedia im Fremdsprachenunterricht. Motivationsverlauf und Selbsteinschätzung des Lernfortschritts im computergestützten Spanischunterricht*. Frankfurt am Main: Peter Lang Europäischer Verlag der Wissenschaft.
- Helbig, Gerhard et al.** (Hrsg.) (2001): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. 1. Halbband. Berlin: Walter de Gruyter.
- Henrici, Gert** (2001): "Zur Forschungsmethodologie". In: Vollmer, Helmut J. et al. (Hrsg.) (2001): *Lernen und Lehren von Fremdsprachen: Kognition, Affektion, Interaktion. Ein Forschungsüberblick*. Zeitschrift für Fremdsprachenforschung. 12(2), S. 17-40.
- Henrici, Gert / Vollmer, Helmut J.** (2001a): "Das Spektrum des interdisziplinären Forschungsfeldes: Zielsetzung und Relevanz". In: Vollmer, Helmut J. et al. (Hrsg.) (2001): *Lernen und Lehren von Fremdsprachen: Kognition, Affektion, Interaktion. Ein Forschungsüberblick*. Zeitschrift für Fremdsprachenforschung. 12(2), S. 6-17.

- Henrici, Gert / Vollmer, Helmut J.** (2001b): "Untersuchungsfeld 3: Interaktive Aspekte". In: Vollmer, Helmut J. et al. (Hrsg.) (2001): *Lernern und Lehren von Fremdsprachen: Kognition, Affektion, Interaktion. Ein Forschungsüberblick*. Zeitschrift für Fremdsprachenforschung. 12(2), S. 76-83.
- Holder, C. Martin** (2005): *Fähigkeitsselbstkonzept und Leistungsmotivation im Fremdsprachenunterricht*. Bern: Peter Lang Verlag.
- Hufeisen, Britta/ Neuner, Gerhard** (2003): *Mehrsprachigkeitskonzepte – Tertiärsprachen: Deutsch nach Englisch*. Europarat: Council of Europe Publishing.
- Kahlert, Joachim** (2000): *Ganzheitlich Lernen mit allen Sinnen? Plädoyer für einen Abschied von unergiebigem Begreifen*. Grundschriftmagazin, Heft 12/2000, S. 37-40.
- Kara, Hannele** (2007): *Ermutige mich Deutsch zu sprechen. Portfolio als Evaluationsform von mündlichen Leistungen*. Diss. jyvaskylä, University.
- Klaßen, Valerie Susanne** (2005): *Konstruktivismus "macht" Schule. Der Weg des Konstruktivismus in die Grundschule - von der neuen Kindheitsforschung zur Didaktik des Sachunterrichts*. Diss. Gießen, Universität.
- Krumm, Hans-Jürgen / Portmann-Tselikas, Paul R.** (Hrsg.) (2006): *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. Schwerpunkt: Innovationen - Neue Wege im Deutschunterricht*. Innsbruck u. a.: StudienVerlag.
- Küppers, Almut / Quetz, Jürgen** (Hrsg.) (2006): *Motivation Revisited. Festschrift für Gert Solmecke*. Berlin: LIT Verlag.
- Leupold, Eynar** (2000): "Ich weiß etwas, was du nicht weißt...": Lehrkompetenz als Schlüssel zu einem innovativen Fremdsprachenunterricht. In: Wendt, Michael (Hrsg.) (2000): *Konstruktion statt Instruktion. Neue Zugänge zu Sprache und Kultur im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt am Main u. a.: Peter Lang Europäischer Verlag der Wissenschaft. S. 175-186.
- Meißner, Franz-Joseph** (Hrsg.) (1997): *Interaktiver Fremdsprachenunterricht - Wege zu authentischer Kommunikation*. Festschrift für Ludger Schiffler zum 60. Geburtstag. Tübingen: Narr.
- Meixner, Johanna** (2000): "'Kamele schlafen in der Luft': Selbstorganisationsprozesse in Lernersprachen". In: Wendt, Michael (Hrsg.) (2000): *Konstruktion statt Instruktion. Neue Zugänge zu Sprache und Kultur im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt am Main u. a.: Peter Lang Europäischer Verlag der Wissenschaft. S. 87-99.
- Neuner, Gerhard** (2001): "Didaktisch-methodischer Ansatz: die lehr- und lernwissenschaftliche Perspektive". In: von Helbig, Gerhard (Hrsg.) (2001): *Deutsch als Fremdsprache: ein internationales Handbuch*. Band 1. Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaften: B.19. Halbbd. 1., Berlin; New York. Walter de Gruyter GmbH & Co. KG, S. 31-41.
- Prenzel, Manfred** (1997): "Sechs Möglichkeiten, Lernende zu demotivieren". In: Gruber, H. / Renkel A. (Hrsg.) *Wege zum Können: Determinanten des Kompetenzerwerbs*. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle. S. 32-44.
- Quetz, Jürgen / von der Handt, Gerhard** (Hrsg.) (2002): *Neue Sprachen lehren und lernen*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Rampillon, Ute** (2000): "Selbstevaluation als Auslöser konstruktiver Lernprozesse". In: Wendt, Michael (Hrsg.) (2000): *Konstruktion statt Instruktion. Neue Zugänge zu Sprache und Kultur im*



*Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang Europäischer Verlag der Wissenschaft. S. 119-139.

- Richter, Regina** (2001): *Selbst gesteuertes Fremdsprachenlernen via Multimedia? Zur Umsetzbarkeit eines sprachdidaktischen Leitprinzips*. In: German as a foreign Language. 2001 (gfl.-journal). 3/2001. S. 1-11.
- Riemer, Claudia** (1997): *Individuelle Unterschiede im Fremdsprachenerwerb. Eine Longitudinalstudie über die Wechselwirksamkeit ausgewählter Einflussfaktoren*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Riemer, Claudia** (2002): "Wie lernt man Sprachen?" In: Quetz, Jürgen / von der Handt, Gerhard (Hrsg.) (2002): *Neue Sprachen lehren und lernen*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. S. 49-82.
- Riemer, Claudia** (2004): "Zur Relevanz qualitativer Daten in der neueren L2-Motivationsforschung". Börner, Wolfgang / Vogel, Klaus (Hrsg.) (2004): *Emotion und Kognition im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Gunter Narr Verlag Tübingen. S. 35-65.
- Riemer, Claudia** (2006a): "DaF-Lernende - alles Exoten? Motivationsforschung und Deutsch als Fremdsprache". In: Krumm, Hans-Jürgen / Portmann-Tselikas, Paul R. (Hrsg.) (2006): *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache*. Schwerpunkt: Innovationen - Neue Wege im Deutschunterricht. Innsbruck u.a.: StudienVerlag. S. 43-58.
- Riemer, Claudia** (2006b): "Der Faktor Motivation in der empirischen Fremdsprachenforschung". In: Küppers, Almut / Quetz, Jürgen (Hrsg.) (2006): *Motivation Revisited. Festschrift für Gert Solmecke*. Berlin: LIT Verlag. S. 35-48.
- Riemer, Claudia** (2008): "DaF/DaZ und empirische Forschung: wechselnde Herausforderungen". In: Chlosta, Christoph / Leder, Gabriela / Krischer, Barbara (Hrsg.): *Auf neuen Wegen. Deutsch als Fremdsprache in Forschung und Praxis*. 35. Jahrestagung des Fachverbands Deutsch als Fremdsprache an der Freien Universität Berlin 2007. Göttingen: Universitätsverlag, S. 1-16.
- Roche, Jörg** (2005): *Fremdsprachenerwerb Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Rost-Roth, Martina** (2001): "Zweitsprachenerwerb als individueller Prozess IV: Affektive Variablen". In: Helbig, Gerhard (Hrsg.) (2001): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. 1. Halbband. Berlin: Walter de Gruyter. S. 714-722.
- Rusch, Gebhard** (2000): "Kognitive Autonomie und Lernwirklichkeit: Plädoyer für die Authentifizierung von Schule und Unterricht". In: Wendt, Michael (Hrsg.) (2000): *Konstruktion statt Instruktion. Neue Zugänge zu Sprache und Kultur im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang Europäischer Verlag der Wissenschaft. S. 73-83.
- Rüschhoff, Bernd/ Wolff, Dieter** (1999): *Fremdsprachenlernen in der Wissensgesellschaft*. Max Hueber Verlag. Ismaning. S. 54 - 67.
- Schlemminger, Gerald** (1997): "Ganzheitliche Methoden: ihr Stellenwert im Fremdsprachenunterricht". In: Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.): *Interaktiver Fremdsprachenunterricht - Wege zu authentischer Kommunikation*. Festschrift für Ludger Schiffler zum 60. Geburtstag. Tübingen: Narr. S. 235 - 251.
- Seel, M. Norbert** (2003): *Psychologie des Lernens*. Lehrbuch für Pädagogen und Psychologen. 2. Auflage. Reinhardt (UTB). Stuttgart.
- Solmecke, Gert** (1993): *Text hören, lesen und verstehen*. Berlin und München. Langenscheidt KG.

- Tönnsen, Kai-Christian** (2007): *Potentialerweiterung Webbasierter Hypermedialer Lernsysteme durch Integration Technischer Experimente und Realobjekte*. Diss. Flensburg, Universität.
- Vester, Frederic** (1988): *Denken, Lernen, Vergessen*. Was geht in unserem Kopf vor, wie lernt das Gehirn und wann lässt es uns im Stich? 15. Auflage. München. Deutscher Taschenbuch Verlag GmbH & Co. KG.
- Vollmer, Helmut J. et al.** (Hrsg.) (2001): *Lernern und Lehren von Fremdsprachen: Kognition, Affektion, Interaktion. Ein Forschungsüberblick*. Zeitschrift für Fremdsprachenforschung. 12(2), S. 1-145.
- Vollmer, Helmut J.** (2001a): "Zentrale Grundannahmen und Merkmale des Forschungsbereichs". In: Vollmer, Helmut J. et al. (Hrsg.) (2001): *Lernern und Lehren von Fremdsprachen: Kognition, Affektion, Interaktion. Ein Forschungsüberblick*. Zeitschrift für Fremdsprachenforschung. 12(2), S. 17-33.
- Vollmer, Helmut J.** (2001b): "Untersuchungsfeld 1: Kognitive Aspekte". In: Vollmer, Helmut J. et al. (Hrsg.) (2001): *Lernern und Lehren von Fremdsprachen: Kognition, Affektion, Interaktion. Ein Forschungsüberblick*. Zeitschrift für Fremdsprachenforschung. 12(2), S. 43-62.
- von Helbig, Gerhard** (Hrsg.) (2001): *Deutsch als Fremdsprache: ein internationales Handbuch*. Band 1. Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaften: B.19. Halbbd 1., Berlin; New York. Walter de Gruyter GmbH & Co.
- Weikert, Kerstin** (1999): *Beratung und Therapie bei Sprechangst - ein ressourcenorientierter Entwurf*. In: Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e.V. (Hrsg.) 1/99: Die Sprachheilarbeit. 44 (1), S. 15-28.
- Wendt, Michael** (Hrsg.) (2000): *Konstruktion statt Instruktion. Neue Zugänge zu Sprache und Kultur im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt am Main u. a.: Peter Lang Europäischer Verlag der Wissenschaft.
- Wolff, Dieter** (2002a): *Fremdsprachenlernen als Konstruktion. Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik*. Frankfurt am Main: Peter Lang Europäischer Verlag der Wissenschaft.
- Zidatiß, Wolfgang** (2001): "Untersuchungsfeld 5: Institutionelle, curriculare und evaluative Aspekte" In: Vollmer, Helmut J. et al. (Hrsg.) (2001): *Lernern und Lehren von Fremdsprachen: Kognition, Affektion, Interaktion. Ein Forschungsüberblick*. Zeitschrift für Fremdsprachenforschung. 12(2), S. 99-110.

**Online-Quellen:**

- Abendroth-Dagmar, Timmer** (2004): *Evaluation bilingualer Module aus Schülerperspektive: zur Lernbewusstheit und ihrer motivationalen Wirkung*. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 9(2), S. 27 ff. URL: <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/Abendroth2.htm> (Stand: 03.11.2009)
- Abendroth-Dagmar, Timmer** (o. J.): "Lernen durch Lehren als ganzheitliches Unterrichtsprinzip". In: Schlemminger, Gerhard / Brysch, Thomas / Schewe, Manfred Lukas (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Mehrsprachigkeit - Unterricht - Theorie*. Pädagogische Konzeption für einen ganzheitlichen Unterricht. URL: <http://www.ldl.de/material/berichte/daf/timmer.pdf> (Stand: 02.11.2009)
- Feuerhake, Evelyn et al.** (2004): *Motivation und Sprachverlust in der L2 Französisch: eine retrospektive Übungsstudie*. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 9(2), 29 ff. URL: <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/feuerhake2.htm> (Stand: 02.11.2009)
- Kirchner, Katharina** (2004): *Motivation beim Fremdsprachenerwerb: Eine qualitative Pilotstudie zur Motivation schwedischer Deutschlerner*. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 9(2), S. 32 ff. URL: <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/Kirchner2.htm> (Stand: 12.03.2011)
- Kleppin, Karin** (2004): "Bei dem Lehrer kann man ja nichts lernen. "Zur Unterstützung von Motivation durch Sprachlernberatung. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 9(2), S.16ff. URL: <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/Kleppin2.htm> (Stand: 06.01. 2011)
- Meir, Susanne** (2001): *Didaktischer Hintergrund Lerntheorien. Elearning -Plus*. URL: [http://lehrerfortbildung-bw.de/moodle-info/schule/einfuehrung/material/2\\_meir\\_9-19.pdf](http://lehrerfortbildung-bw.de/moodle-info/schule/einfuehrung/material/2_meir_9-19.pdf) (Stand: 06.01.2011)
- Mitschian, Haymo.**(2000): *Vom Behaviorismus zum Konstruktivismus. Das Problem der Übertragbarkeit lernpsychologischer und -philosophischer Erkenntnisse in die Fremdsprachendidaktik*. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 4(3), 26ff.: URL: [http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt\\_ejournal/jg\\_04\\_3/beitrag/mitsch4.htm](http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_04_3/beitrag/mitsch4.htm) (Stand:15.02. 2011)
- Müller, Klaus** (1998): *Warum bleibt Wissen träge? Ein Standpunkt zum Konstruktivismus im Unterricht*. URL: [http://idw-online.de/public/zeige\\_einrichtung.html?eid=105](http://idw-online.de/public/zeige_einrichtung.html?eid=105) (Stand: 17.02.2011)
- Sacharowa, Olga** (2009): *Förderung von Motivation zum Deutschlernen anhand der Arbeit mit authentischen Texten*. URL: <http://deu.1september.ru/articles/2009/19/13> (Stand: 16.03.2011)
- Schlak, Torsten et al.** (2002): *Die Motivation von DaF-Lernenden an Sprachlehrinstitutionen im Bielefelder Raum: Projektbeschreibung und erste Ergebnisse*. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 7(2), S.23 ff. URL: [http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt\\_ejournal/jg\\_07\\_2/beitrag/schlak1.htm](http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_07_2/beitrag/schlak1.htm) (Stand: 02.11.2009)
- Schlemminger, Gerhard / Brysch, Thomas / Schewe, Manfred Lukas** (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Mehrsprachigkeit - Unterricht - Theorie*. Pädagogische Konzeption für einen ganzheitlichen Unterricht. URL: <http://www.ldl.de/material/berichte/daf/timmer.pdf> (Stand: 02.11.2009)
- Stangl, Werner** (1998): *Lernmotive und Lernmotivation*. URL: <http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/MOTIVATION/Lernmotivation.shtml#Motivationstechniken> (Stand: 30.12.2010)
- Stangl, Werner** (2006): *Die Konstruktivistischen Lerntheorien*. URL:

<http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/LERNEN/LerntheorienKonstruktive.shtml> (Stand: 31.12.2010)

**Stangl, Werner (a):** *Die kognitiven Lerntheorien*. URL:  
<http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/LERNEN/LerntheorienKognitive.shtml> (Stand: 29.12.2010)

**Stangl, Werner (b):** *Begriffsdefinitionen "Lernen"*. URL:  
<http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/LERNEN/Lerndefinitionen.shtml> (Stand: 30.12.2010)

**Stangl, Werner (c):** *Handlungsorientierter Unterricht*. URL:  
[http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/WISSENSCHAFTPAEDAGOGIK/Modell Handlungsorientiert.shtml](http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/WISSENSCHAFTPAEDAGOGIK/Modell%20Handlungsorientiert.shtml) (Stand: 31.12.2010)

**Stangl, Werner (d):** *Lernstrategien - Lerntypen- Lernstile*. URL:  
<http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/LERNEN/Lernstrategien.shtml#Selbststeuerung%20und%20Handlungsor> (Stand: 30.12.2010)

**Stangl, Werner (e):** *Lernmotive und Lernmotivation*. URL:  
[http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/MOTIVATION/Lernmotivation.shtml #Motivationstechniken](http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/MOTIVATION/Lernmotivation.shtml#Motivationstechniken) (Stand: 30.12.2010)

**Stangl, Werner (f):** *Motive und Motivation. Psychologische Erklärungsmodelle*. URL:  
<http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/MOTIVATION/MotivationModelle.shtml>  
(Stand: 23.12.2010)

**Wolff, Dieter (2002b):** *Fremdsprachenlernen als Konstruktion. Einige Anmerkungen zu einem viel diskutierten neuen Ansatz in der Fremdsprachendidaktik*. *Babylonia* 4/2002, S. 7-14. URL:  
[www.babylonia-ti.ch](http://www.babylonia-ti.ch) (Stand: 08.04.2011)

## 9 Anhang

### 9.1 Schüler-Fragebogen

#### Fragebogen für Schüler zur Motivation und hemmenden Faktoren im DaF-Unterricht

In diesem Fragebogen handelt es sich um hemmende Faktoren der Anwendung der Deutschensprache im Unterricht. Mich interessiert Motivation von DaF-Schülern, demotivierende und hemmende Einwirkungen von Sprechangst und Unterrichtsfaktoren.

Hier werden Sie auf einige Fragen antworten, indem Sie Antworten ankreuzen, die Sie persönlich zutreffen. Geben Sie bitte die Antwort an, die Ihre persönliche Wirklichkeit am besten beschreibt. Es geht damit nicht um richtige oder falsche Antworten. Lassen Sie sich bitte von keinem beeinflussen, sodass Sie versuchen, die Erwartungen anderer zu erfüllen oder eine Antwort anzugeben, die ihre Mitschüler angegeben haben.

Achten Sie darauf, dass Sie folgend Angaben zu Ihrer Person schreiben sollen. Geben Sie bitte Ihren Namen und Vornamen nicht an, weil alle Informationen in diesem Fragebogen anonym behandelt werden.

Ihr Alter: \_\_\_\_\_

Klasse:  2 AS  3 AS

Geschlecht:  männlich  weiblich

إستمارة خاصة بالتلميذ : لدراسة موضوع الدافعية و العوامل المعيقة أثناء الدرس

هذه الإستمارة تتناول موضوع الدافعية و العوامل المعيقة لاستعمال اللغة الألمانية أثناء الدرس العناصر المهمة في هذا الموضوع هي الدافعية و تأثير بعض العوامل المعيقة عليها كعامل الخوف من الكلام و عوامل الدرس في القسم .

في هذه الإستمارة ستقومون بالإجابة عن بعض الأسئلة، و ذلك بوضع علامة (X) أمام الإجابة التي تنطبق على حالتكم الشخصية. من فضلكم قوموا بإختيار الإجابة التي تصف واقعكم الشخصي وصفا وافيا. لا توجد في هذه الإستمارة إجابة صحيحة أو خاطئة، إنما هي أمور تخص كل شخص على حدة. أرجوا أن لا تعطوا إجابات مخالفة للواقع، كأن تقدموا إجابة لإرضاء طرف معين، أو إعطاء نفس إجابة زميلك في القسم. لا تكتبوا الإسم و اللقب لأن هذا غير مهم في موضوع الدراسة.

السن : .....

القسم :  2 لغ  3 لغ

الجنس  ذكر  أنثى

## لماذا اخترت دراسة اللغة الألمانية ؟

### Warum haben Sie Deutsch als Fremdsprache ausgewählt?

- weil ich neugierig bin, Deutsch zu lernen
- weil mir Deutschlernen Spaß und Freude bereitet
- weil ich ein bestimmtes Sprachniveau in Deutsch erreichen kann
- weil Deutsch schwierig ist und fordert meine Fähigkeiten heraus
  
- weil Deutsch mir Lob erbringt (von der Umgebung)
- weil meine Eltern das von mir wollen
- weil ich gute Noten bekomme und so das Schuljahr absolviere
- weil ich so in der Schule orientiert wurde
  
- weil meine Freunde auch Deutsch lernen
- weil ich in Deutschland leben möchte
- weil ich die deutsche Kultur mag
- weil ich die Deutschen mag
  
- weil ich einen guten Beruf haben möchte
- weil ich Freunde aus Deutschland haben möchte
- weil ich Wissen durch die Sprache erwerben möchte
- weil ich nach Deutschland als Tourist reisen möchte

لأن الألمانية اثارث فضولي

لأن دراسة اللغة الألمانية يسبب لي السعادة و الفرح

لأنني أريد تحقيق مستوى لغوي معين في الألمانية

لأن الألمانية لغة صعبة و تثير التحدي لدي

لأن دراسة الألمانية يجلب لي المدح من طرف المجتمع

لأن أوليائي طلبوا مني دراسة الألمانية

لأنني أتحصل على نقاط جيدة فأتجح بسهولة للسنة القادمة

لأنني وجهت إلى شعبة اللغات و كانت الألمانية في البرنامج الدراسي.

لأن أصدقائي و زملائي اختاروا اللغة الألمانية

لأنني أريد أن اعيش في ألمانيا

لأنني أحب الثقافة الألمانية

لأنني أحب الشعب الألماني

لأنني أريد الحصول على منصب شغل جيد

لأنني أريد أن يكون لي أصدقاء من ألمانيا

لأنني أريد تحصيل العلم باللغة الألمانية

لأنني أريد السفر كسائح إلى ألمانيا

### Wann sind Sie im DaF-Unterricht motiviert?

- wenn ich Aktivitäten, Aufgaben in einer Gruppe lösen kann
- wenn ich spielerische Aktivitäten (Aufgaben) durchführen kann
- wenn ich etwas selbst machen kann
- wenn ich am Computer lernen kann
- wenn ich durch Computerspiele lernen kann
- wenn ich selbst ein Thema auswähle
- wenn ich Aufgabenart auswähle
- wenn ich mich im Unterricht frei bewegen und sprechen kann
- wenn ich mich nicht kontrolliert fühle
- wenn nur der Lehrer spricht und ich höre zu
- Andere.....

### متى تكون متحفزا في حصة اللغة الألمانية ؟

- إذا كنت أقوم بنشاطات و تمارين في مجموعة مع زملائي
- إذا كانت النشاطات التي أقوم بها مقدمة في قالب تسلية
- إذا كنت أباشر النشاطات بنفسي.
- إذا كنت أدرس بالحاسوب (الكمبيوتر)
- إذا كنت أدرس بواسطة الألعاب في الحاسوب
- إذا سمح لي باختيار الموضوع الذي سأدرسه
- إذا سمح لي باختيار النشاطات بنفسي.
- إذ سمح لي بالتحرك و الكلام بحرية في الحصة
- إذا كنت متحررا من الإحساس بالرقابة عليا
- إذا الأستاذ يتكلم و أنا أسمع فقط.
- أخرى.....

**Wie oft fühlen Sie sich demotiviert, Deutsch im Unterricht anzuwenden?**

- immer     oft     manchmal     selten     gar nicht

**Wann fühlen Sie sich demotiviert, im Unterricht auf Deutsch zu sprechen?**

- wenn ich im Unterricht wenig aktiv bin  
 wenn der Unterricht nichts neues bringt (Routine)  
 wenn Unterrichtsaktivitäten passiv sind  
 wenn es keine Vielfalt an Sozialformen gibt  
 wenn ich mit den Mitschülern wenig zusammen arbeite  
 wenn die behandelten Themen meinen Interessen nicht entsprechen  
 wenn ich im Unterricht wenig Freiheit habe  
 wenn es keine Vielfalt an Unterrichtsmaterialien gibt  
 wenn ich im Unterricht nicht mitbestimmen darf  
 wenn sich der Lehrer autoritär verhält  
 wenn mir die Lehrmethode nicht gefällt  
 wenn mir das Lehrverhalten nicht gefällt  
 Andere.....

**إلى أي حد تجد نفسك غير متحفز لاستعمال اللغة الألمانية أثناء الدرس؟**

- دائما     غالبا     أحيانا     نادرا     لا أبدا

**متى تجد نفسك غير متحفز لاستعمال اللغة الألمانية أثناء الدرس؟**

- إذا كان نشاطي محدودا في الحصة  
 إذا كانت الحصة روتينية و لا تأتي بالجديد.  
 إذا كانت التمارين و الواجبات لا تبعث على النشاط في الحصة  
 إذا لم يكن هناك تنوع في النشاطات الإجتماعية للحصة  
 إذا كنت لا أعمل سويا مع زملائي في مجموعة.  
 إذا كان موضوع الحصة لا يتلائم مع إهتماماتي  
 إذا لم أعط قسطا من الحرية في الحصة  
 إذا لم يكن هناك تنوع في الوسائل و المواد التعليمية في الحصة.  
 إذا كنت لا استنشر في الحصة.  
 إذا كان الأستاذ متصلط  
 إذا كانت طريقة التدريس لا تنال إعجابي  
 إذا كانت التصرفات و سلوكات الأستاذ لا تلائمني  
 أخرى.....



**Wie oft haben Sie Angst, Deutsch im Unterricht anzuwenden?**

- immer     oft     manchmal     selten     gar nicht

**Wann haben Sie Angst, Deutsch im Unterricht anzuwenden?**

- wenn ich mich unnötig im Unterricht fühle  
 wenn ich glaube, dass ich es nicht schaffe  
 wenn ich denke, dass mein Sprachniveau schwach ist  
 wenn ich der Richtigkeit der Antwort nicht sicher bin  
 wenn ich nicht sprechen will  
 wenn ich vor den anderen Schülern sprechen muss  
 weil ich schlechte Erfahrungen mit den Fremdsprachen habe  
 wenn mich der Lehrer vor den Anderen korrigiert  
 Andere.....

**Wann verweigern Sie, im Unterricht Deutsch anzuwenden ?**

- wenn ich Angst vor Fehlern habe  
 wenn ich Angst vor Kritik des Lehrers habe  
 wenn ich Angst vor Kritik der Mitschüler habe  
 wenn ich Angst vor Missbilligung des Lehrers habe  
 wenn ich Angst vor Bewertung des Lehrers habe  
 wenn ich Angst vor Bewertung des Lernergruppe habe  
 wenn ich vor dem Lehrer sprechen muss  
 wenn ich Angst vor Misserfolg habe  
 Andere.....

**إلى أي حد تحس بالخوف من استعمال اللغة الألمانية في الحصة ؟**

- دائما     غالبا     أحيانا     نادرا     لا أبدا

**متى ينتابك الخوف من استعمال اللغة الألمانية في الحصة ؟**

- إذا أحسست بأني غير نافع في الحصة  
 إذا اعتقدت أنني لا أستعمل اللغة بنجاح  
 إذا اعتقدت أن مستواي في اللغة غير كاف  
 إذا كنت غير متأكد من صحة الإجابة  
 إذا كنت غير راغب في التكلم  
 إذا كنت مرغما على التكلم بالألمانية أمام زملائي  
 إذا كان لدي تجارب سيئة مع اللغات الأجنبية  
 إذا قام الأستاذ بتصحيح الخطأ الذي وقعت فيه  
 إذا أمرني الأستاذ بالكلام بالألمانية  
 أخرى.....

**متى تمتنع من استعمال اللغة الألمانية أثناء الحصة ؟**

- إذا خفت من الوقوع في الخطأ  
 إذا خفت من نقد الأستاذ  
 إذا خفت من نقد الزملاء  
 إذا خفت من توبيخ الأستاذ  
 إذا خفت من تقييم الأستاذ لإجابتي.  
 إذا خفت تقييم الزملاء لإجابتي  
 إذا كنت مرغما على التكلم بالألمانية أمام الأستاذ  
 إذا خفت من الفشل  
 أخرى.....

## 9.2 Lehrer-Fragebogen

### Fragebogen für Lehrer

#### zur Motivation und hemmenden Faktoren im DaF-Unterricht

In diesem Fragebogen handelt es sich um hemmende Faktoren der Anwendung der Deutschensprache im Unterricht. Mich interessiert Motivation von DaF-Schülern, demotivierende und hemmende Einwirkungen von Sprechangst und Unterrichtsfaktoren.

Hier werden Sie auf einige Fragen antworten, indem Sie Antworten ankreuzen, die auf Sie persönlich zutreffen. Geben Sie bitte die Antwort an, die die Wirklichkeit am besten beschreibt. Es geht damit nicht um richtige oder falsche Antworten. Lassen Sie sich bitte von keinem beeinflussen, sodass Sie versuchen, die Erwartungen anderer zu erfüllen.

Geben Sie bitte keine persönlichen Angaben an, weil alle Informationen in diesem Fragebogen anonym behandelt werden.

Wir danken Ihnen für Ihre Mithilfe.

#### **Bereiten Sie einen Lehrplan für Ihren Unterricht vor?**

- Ja                       Nein

#### **Wenn JA:**

- Sie setzen allgemeine Lehrziele
- Sie setzen ausführliche Lehrziele
- Sie beschreiben die Lehrziele für ihre Schüler
- Sie berücksichtigen die Interessen und Motive der Schüler im Lehrplan
- Sie beschreiben den Lernerfolg im Lehrplan
- Andere: \_\_\_\_\_

#### **Geben Sie den Schülern die Mitbestimmungsmöglichkeit im Unterricht?**

- Ja                       Nein

#### **Wenn JA, dann was dürfen die Schüler mitbestimmen?**

- Themen und Lerninhalte
- Sozialformen im Unterricht
- Aufgaben und Aktivitäten
- Lehrmaterialien
- Andere: \_\_\_\_\_

**Bestimmen Sie den Lernerfolg von den Schülern?**

- Ja  Nein

**Wie bestimmen Sie den Lernerfolg der Schüler?**

- Durch Note von Prüfungen und Hausarbeiten  
 Durch mündliche Prüfungen am Ende jeder Lerneinheit  
 Durch Anwendung der Sprache in authentischen Situationen  
 Andere: \_\_\_\_\_

**Beschreiben Sie den Schülern den Lernerfolg?**

- Ja  Nein

**Wann bestimmen Sie den Lernerfolg?**

- Nach jeder Prüfung (Trimester)  
 Vor jeder Lerneinheit (Lektion)  
 Vor jedem Unterricht  
 Andere: \_\_\_\_\_

**Welches Lehrmaterial benutzen Sie im Unterricht?**

- Lehrbuch / Texte  
 Computer und Internet  
 Tonband / Audiokassetten  
 Video / Filme  
 Tageslichtprojektor  
 Kartenspiele/Würfelspiele  
 Andere: \_\_\_\_\_

**Welche Sozialform setzen Sie in Ihrem Unterricht ein?**

- Frontalunterricht  
 Gruppenarbeit  
 Partnerarbeit  
 Einzelarbeit  
 Offenes Lernen  
 Je nach der Wahl des Schülers  
 Je nach der Empfehlung im Lehrbuch  
 Andere: \_\_\_\_\_

**Wie korrigieren Sie die Fehler von Schülern?**

***Mündliche Fehler:***

- Direkt am Ende der Aussage des Schülers
- Ich unterbreche den Schüler beim Sprechen / Vorlesen und korrigiere ihn
- Ich korrigiere ihn vor den Mitschülern
- Ich merke mir die Fehler von allen Schülern und korrigiere dann allgemein
- Ich gebe Schülergruppen Fehler, die sie selbst korrigieren sollen
- Andere: \_\_\_\_\_

***Schriftliche Fehler:***

- Ich korrigiere auf dem Antwortblatt.
- Ich schreibe alle Arten von Fehlern und korrigiere dann allgemein
- Ich mache jeden Schüler Aufmerksam auf seine Fehler
- Ich gebe den Schülern fehlerfreie Texte für die Selbstkorrektur.
- Andere: \_\_\_\_\_

**Sind Sie im Unterricht demotiviert?**

- Ja                       Nein

***Wenn JA, warum?***

- Wegen Methode des Lehrwerks
- Wegen vorgegebenen Lerninhalten
- Wegen Ausrichtung des Klassenzimmers
- Wegen unangenehmer Unterrichts Atmosphäre
- Wegen Mangel an Lehrmaterialien
- Wegen Wiederholung der Inhalte
- Andere: \_\_\_\_\_

**Waren Sie einmal in Deutschland?**

- Ja                       Nein

**Haben Sie an einem Lehrerfortbildungskurs in Deutschland teilgenommen?**

- Ja                       Nein

### 9.3 Auswertungstabelle für Motivationsarten und Motive

<b>Orientierung-Anfangsmotivation des Lerners: Warum haben Sie Deutsch als Fremdsprache ausgewählt?</b>									
<b>Motiv</b>	<b>Intrinsische Motivation</b>	<b>Gruppe A</b>	<b>Gruppe B</b>	<b>Gruppe C</b>	<b>Gruppe D</b>	<b>SI</b>	<b>S II</b>	<b>Q I</b>	<b>Q II</b>
Neugier	• weil ich neugierig bin, Deutsch zu lernen	24	9	24	9		66	38%	14%
Abwechslung	• weil mir Deutschlernen Spaß und Freude bereitet	7	4	7	3		21	12%	5%
Leistung	• weil ich ein bestimmtes Sprachniveau in Deutsch erreichen kann	22	8	21	8		59	34%	13%
Ehrgeiz	• weil Deutsch schwierig ist und fordert meine Fähigkeiten heraus	7	3	12	5		27	16%	6%
		60	24	64	25	173			
	<b>Extrinsische Motivation</b>	<b>Gruppe A</b>	<b>Gruppe B</b>	<b>Gruppe C</b>	<b>Gruppe D</b>				
Anerkennung	• weil Deutsch mir Lob erbringt (von der Umgebung)	10	10	14	7		41		9%
Elternmotiv	• weil meine Eltern das von mir wollen	2	1	2	1		6	6%	1%
Nützlichkeit	• weil ich gute Noten bekomme und so das Schuljahr absolviere	2	1	5	3		11	11%	2%
Lehrermotiv	• weil ich so in der Schule orientiert wurde	20	7	13	1		41	41%	9%
		34	19	34	12	99			
	<b>Integrative Motivation</b>	<b>Gruppe A</b>	<b>Gruppe B</b>	<b>Gruppe C</b>	<b>Gruppe D</b>				
Anschluss	• weil meine Freunde auch Deutsch lernen	2	1	2	0		5	11%	1%
Integration	• weil ich in Deutschland leben möchte	3	1	4	4		12	27%	3%
interk. Kommunikation	• weil ich die deutsche Kultur mag	4	4	11	0		19	43%	4%
Beziehung	• weil ich die Deutschen mag	1	2	5	0		8	18%	2%
		10	8	22	4	44			
	<b>Instrumentelle Motivation</b>	<b>Gruppe A</b>	<b>Gruppe B</b>	<b>Gruppe C</b>	<b>Gruppe D</b>				
Sozialstatus	• weil ich einen guten Beruf haben möchte	16	6	23	9		54	37%	12%
Pers. Kommunikation	• weil ich Freunde aus Deutschland haben möchte	4	2	6	3		15	10%	3%
Wissen	• weil ich Wissen durch die Sprache erwerben möchte	7	5	13	8		33	23%	7%
Abwechslung	• weil ich nach Deutschland als Tourist reisen möchte	14	8	17	4		43	30%	9%
		41	21	59	24	145			
						461			

### 9.4 Auswertungstabelle für unterrichtsspezifische Motivation

<b>Autonomie-Motivierung: Wann sind Sie im DaF-Unterricht motiviert?</b>									
	<b>Lernerautonome Aktivitäten</b>	<b>Gruppe A</b>	<b>Gruppe B</b>	<b>Gruppe C</b>	<b>Gruppe D</b>	<b>S I</b>	<b>S II</b>	<b>Q I</b>	<b>Q II</b>
Gruppenarbeit	• wenn ich Aktivitäten, Aufgaben in einer Gruppe lösen kann	39	10	23	9		81	35%	18%
Spielerisches Lernen	• wenn ich spielerische Aktivitäten (Aufgaben) durchführen kann	22	13	21	5		61	26%	14%
Eigenes Tun	• wenn ich etwas selbst machen kann	5	10	18	6		39	17%	9%
Lernen am PC	• wenn ich am Computer lernen kann	4	10	13	3		30	13%	7%
Lernspiele am PC	• wenn ich durch Computerspiele lernen kann	2	10	7	2		21	9%	5%
		72	53	82	25	232			
	<b>Mitbestimmungsrecht und Freiheit</b>	<b>Gruppe A</b>	<b>Gruppe B</b>	<b>Gruppe C</b>	<b>Gruppe D</b>				
Themen	• wenn ich selbst ein Thema auswähle	3	7	6	7		23	12%	5%
Aufgabenart	• wenn ich Aufgabenart auswähle	5	8	15	7		35	19%	8%
Freiräume	• wenn ich mich im Unterricht frei bewegen und sprechen kann	22	13	22	9		66	35%	15%
Unkontrolliertheit	• wenn ich mich nicht kontrolliert fühle	24	10	23	7		64	34%	14%
		54	38	66	30	188			
	<b>Frontalunterricht</b>	<b>Gruppe A</b>	<b>Gruppe B</b>	<b>Gruppe C</b>	<b>Gruppe D</b>				
Frontalunterricht	• wenn nur der Lehrer spricht und ich höre zu	16	0	6	1	23	23		5%
						<b>443</b>			

### 9.5 Auswertungstabelle für Demotivation durch Mangel an Lernerautonomie

<b>Hemmende Faktoren (der Anwendung von Deutsch): Demotivation durch wenig Lernerautonomie</b>									
<b>Wie oft fühlen Sie sich demotiviert, Deutsch im Unterricht anzuwenden?</b>		<b>Gruppe A</b>	<b>Gruppe B</b>	<b>Gruppe C</b>	<b>Gruppe D</b>	<b>SI</b>	<b>S II</b>	<b>Q I</b>	
immer		3	0	4	0		7	6%	
oft		7	3	4	1		15	14%	
manchmal		25	9	16	4		54	49%	
selten		11	1	13	5		30	27%	
gar nicht		2	1	1	1		5	5%	
		<b>48</b>	<b>14</b>	<b>38</b>	<b>11</b>	<b>111</b>			
<b>Wann fühlen Sie sich demotiviert, im Unterricht auf Deutsch zu sprechen?</b>									
<b>Demotivation durch Aktivitäten</b>		<b>Gruppe A</b>	<b>Gruppe B</b>	<b>Gruppe C</b>	<b>Gruppe D</b>	<b>SI</b>	<b>S II</b>	<b>Q I</b>	<b>Q II</b>
Lernerpassivität	• wenn ich im Unterricht wenig aktiv bin	11	12	9	5		37	18%	7%
Routine	• wenn der Unterricht nichts neues bringt (Routine)	18	14	24	8		64	32%	12%
Passivität	• wenn Unterrichtsaktivitäten passiv sind	13	9	12	3		37	18%	7%
Sozialformen-Vielfalt	• wenn es keine Vielfalt an Sozialformen gibt	7	6	11	5		29	14%	5%
Gruppenarbeit	• wenn ich mit den Mitschülern wenig zusammen arbeite	15	9	8	3		35	17%	6%
		<b>64</b>	<b>50</b>	<b>64</b>	<b>24</b>	<b>202</b>			
<b>Demotivation durch Mangel an Mitbestimmung</b>		<b>Gruppe A</b>	<b>Gruppe B</b>	<b>Gruppe C</b>	<b>Gruppe D</b>	<b>SI</b>	<b>S II</b>	<b>Q I</b>	<b>Q II</b>
Themen	• wenn die behandelten Themen meinen Interessen nicht entsprechen	10	6	7	3		26	16%	5%
Freiheit	• wenn ich im Unterricht wenig Freiheit habe	18	10	17	7		52	33%	10%
Lehrmaterialien	• wenn es keine Vielfalt an Unterrichtsmaterialien gibt	10	12	11	2		35	22%	6%
Fremde Wahl	• wenn ich im Unterricht nicht mitbestimmen darf	9	13	21	2		45	28%	8%
		<b>47</b>	<b>41</b>	<b>56</b>	<b>14</b>	<b>158</b>			
<b>Demotivation durch Lehrer</b>		<b>Gruppe A</b>	<b>Gruppe B</b>	<b>Gruppe C</b>	<b>Gruppe D</b>	<b>SI</b>	<b>S II</b>	<b>Q I</b>	<b>Q II</b>
Lehrerautorität	• wenn sich der Lehrer autoritär verhält	17	12	32	4		65	35%	12%
Lehrmethode	• wenn mir die Lehrmethode nicht gefällt	16	11	25	4		56	30%	10%
Lehrerverhalten	• wenn mir das Lehrverhalten nicht gefällt	20	12	29	4		65	35%	12%
		<b>53</b>	<b>35</b>	<b>86</b>	<b>12</b>	<b>186</b>			
						<b>546</b>			

## 9.6 Auswertungstabelle für Sprechangst und Selbstkonzeption

<b>Hemmende Faktoren (der Anwendung von Deutsch): Selbstkonzept und Angst (Ängstlichkeit)</b>									
<b>Wie oft haben Sie Angst, Deutsch im Unterricht anzuwenden?</b>		<b>Gruppe A</b>	<b>Gruppe B</b>	<b>Gruppe C</b>	<b>Gruppe D</b>	<b>SI</b>	<b>S II</b>	<b>Q I</b>	<b>Q II</b>
immer		2	3	4	0		9	8%	
oft		15	2	5	0		22	20%	
manchmal		20	4	14	3		41	37%	
selten		5	3	9	6		23	21%	
gar nicht		6	2	6	2		16	14%	
		<b>48</b>	<b>14</b>	<b>38</b>	<b>11</b>	<b>111</b>			
<b>SELBSTKONZEPT: Wann haben Sie Angst, Deutsch im Unterricht anzuwenden?</b>		<b>Gruppe A</b>	<b>Gruppe B</b>	<b>Gruppe C</b>	<b>Gruppe D</b>	<b>SI</b>	<b>S II</b>	<b>Q I</b>	<b>Q II</b>
Selbseinschätzung	• wenn ich mich unnötig im Unterricht fühle	12	12	20	2		46	13%	7%
Fähigkeitseinschätzung	• wenn ich glaube, dass ich es nicht schaffe	22	9	21	4		56	16%	9%
Sprachniveaueinschätzung	• wenn ich denke, dass mein Sprachniveau schwach ist	25	10	20	2		57	16%	9%
Risikobereitschaft	• wenn ich der Richtigkeit der Antwort nicht sicher bin	40	14	24	5		83	23%	13%
Sprechwilligkeit	• wenn ich nicht sprechen will	13	7	8	5		33	9%	5%
Konkurrenzfähigkeitseinschätzung	• wenn ich vor den anderen Schülern sprechen muss	23	1	17	1		42	12%	7%
Vorige Misserfolgserlebnisse	• weil ich schlechte Erfahrungen mit den Fremdsprachen habe	10	6	9	1		26	7%	4%
Selbstbewusstsein	• wenn mich der Lehrer vor den Anderen korrigiert	4	5	7	1		17	5%	3%
		<b>149</b>	<b>64</b>	<b>126</b>	<b>21</b>	<b>360</b>			
<b>SPRECHANGST: Wann verweigern Sie, Deutsch im Unterricht anzuwenden?</b>		<b>Gruppe A</b>	<b>Gruppe B</b>	<b>Gruppe C</b>	<b>Gruppe D</b>	<b>SI</b>	<b>S II</b>	<b>Q I</b>	<b>Q II</b>
Angst vor Fehler	• wenn ich Angst vor Fehlern habe	25	11	18	4		58	22%	9%
Angst vor Lehrerkritik	• wenn ich Angst vor Kritik des Lehrers habe	6	9	15	2		32	12%	5%
Angst vor Schülerkritik	• wenn ich Angst vor Kritik der Mitschüler habe	13	2	9	1		25	9%	4%
Angst vor Missbilligung	• wenn ich Angst vor Missbilligung des Lehrers habe	8	11	20	1		40	15%	6%
Angst vor Lehrerbewertung	• wenn ich Angst vor Bewertung des Lehrers habe	6	2	9	2		19	7%	3%
Angst vor Schülerbewertung	• wenn ich Angst vor Bewertung der Lernergruppe habe	5	1	6	0		12	4%	2%
Angst vor Lehrperson	• wenn ich vor dem Lehrer sprechen muss	13	6	14	5		38	14%	6%
Angst vor Misserfolg	• wenn ich Angst vor Misserfolg habe	22	7	14	1		44	16%	7%
		<b>98</b>	<b>49</b>	<b>105</b>	<b>16</b>	<b>268</b>			
						<b>628</b>			



### 9.7 Auswertungstabelle für Motivationsarten und Motive einzelner Klassen

<b>Orientierung-Anfangsmotivation des Lerners: Warum haben Sie Deutsch als Fremdsprache ausgewählt?</b>									
	<b>Intrinsische Motivation</b>	<b>Kl. A</b>	<b>Kl. A (%)</b>	<b>Kl. B</b>	<b>Kl. B (%)</b>	<b>Kl. C</b>	<b>Kl. C (%)</b>	<b>Kl. D</b>	<b>Kl. D (%)</b>
Neugier	• weil ich neugierig bin, Deutsch zu lernen	24	17%	9	13%	24	13%	9	14%
Abwechslung	• weil mir Deutschlernen Spaß und Freude bereitet	7	5%	4	6%	7	4%	3	5%
Leistung	• weil ich ein bestimmtes Sprachniveau in Deutsch erreichen kann	22	15%	8	11%	21	12%	8	12%
Ehrgeiz	• weil Deutsch schwierig ist und fordert meine Fähigkeiten heraus	7	5%	3	4%	12	7%	5	8%
		<b>60</b>	<b>41%</b>	<b>24</b>	<b>33%</b>	<b>64</b>	<b>36%</b>	<b>25</b>	<b>38%</b>
	<b>Extrinsische Motivation</b>	<b>Kl. A</b>	<b>Kl. A (%)</b>	<b>Kl. B</b>	<b>Kl. B (%)</b>	<b>Kl. C</b>	<b>Kl. C (%)</b>	<b>Kl. D</b>	<b>Kl. D (%)</b>
Anerkennung	• weil Deutsch mir Lob erbringt (von der Umgebung)	10	7%	10	14%	14	8%	7	11%
Elternmotiv	• weil meine Eltern das von mir wollen	2	1%	1	1%	2	1%	1	2%
Nützlichkeit	• weil ich gute Noten in Deutsch bekomme und so das Schuljahr absolviere	2	1%	1	1%	5	3%	3	5%
Lehrermotiv	• weil ich so in der Schule orientiert wurde	20	14%	7	10%	13	7%	1	2%
		<b>34</b>	<b>23%</b>	<b>19</b>	<b>26%</b>	<b>34</b>	<b>19%</b>	<b>12</b>	<b>18%</b>
	<b>Integrative Motivation</b>	<b>Kl. A</b>	<b>Kl. A (%)</b>	<b>Kl. B</b>	<b>Kl. B (%)</b>	<b>Kl. C</b>	<b>Kl. C (%)</b>	<b>Kl. D</b>	<b>Kl. D (%)</b>
Anschluss	• weil meine Freunde auch Deutsch lernen	2	1%	1	1%	2	1%	0	0%
Nützlichkeit	• weil ich in Deutschland leben möchte	3	2%	1	1%	4	2%	4	6%
Kommunikation	• weil ich die deutsche Kultur mag	4	3%	4	6%	11	6%	0	0%
Beziehung	• weil ich die Deutschen mag	1	1%	2	3%	5	3%	0	0%
		<b>10</b>	<b>7%</b>	<b>8</b>	<b>11%</b>	<b>22</b>	<b>12%</b>	<b>4</b>	<b>6%</b>
	<b>Instrumentelle Motivation</b>	<b>Kl. A</b>	<b>Kl. A (%)</b>	<b>Kl. B</b>	<b>Kl. B (%)</b>	<b>Kl. C</b>	<b>Kl. C (%)</b>	<b>Kl. D</b>	<b>Kl. D (%)</b>
Sozialstatus	• weil ich einen guten Beruf haben möchte	16	11%	6	8%	23	13%	9	14%
Kommunikation	• weil ich Freunde aus Deutschland haben möchte	4	3%	2	3%	6	3%	3	5%
Wissen	• weil ich Wissen durch die Sprache erwerben möchte	7	5%	5	7%	13	7%	8	12%
Abwechslung	• weil ich nach Deutschland als Tourist reisen möchte	14	10%	8	11%	17	9%	4	6%
		<b>41</b>	<b>28%</b>	<b>21</b>	<b>29%</b>	<b>59</b>	<b>33%</b>	<b>24</b>	<b>37%</b>
		<b>145</b>		<b>72</b>		<b>179</b>		<b>65</b>	

### 9.8 Auswertungstabelle für unterrichtsspezifische Motivation einzelner Klassen

<b>Autonomie-Motivierung: Wann sind Sie im DaF-Unterricht motiviert?</b>									
	<b>Lernerautonome Aktivitäten</b>	<b>Kl. A</b>	<b>Kl. A (%)</b>	<b>Kl. B</b>	<b>Kl. B (%)</b>	<b>Kl. C</b>	<b>Kl. C (%)</b>	<b>Kl. D</b>	<b>Kl. D (%)</b>
Gruppenarbeit	• wenn ich Aktivitäten, Aufgaben in einer Gruppe lösen kann	39	27%	10	11%	23	15%	9	16%
Spielerisches Lernen	• wenn ich spielerische Aktivitäten (Aufgaben) durchführen kann	22	15%	13	14%	21	14%	5	9%
Eigenes Tun	• wenn ich etwas selbst machen kann	5	4%	10	11%	18	12%	6	11%
Lernen am PC	• wenn ich am Computer lernen kann	4	3%	10	11%	13	8%	3	5%
Spielerisches Lernen am PC	• wenn ich durch Computerspiele lernen kann	2	1%	10	11%	7	5%	2	4%
		<b>72</b>	<b>51%</b>	<b>53</b>	<b>58%</b>	<b>82</b>	<b>53%</b>	<b>25</b>	<b>45%</b>
	<b>Mitbestimmungsrecht und Freiheit</b>	<b>Kl. A</b>	<b>Kl. A (%)</b>	<b>Kl. B</b>	<b>Kl. B (%)</b>	<b>Kl. C</b>	<b>Kl. C (%)</b>	<b>Kl. D</b>	<b>Kl. D (%)</b>
Themen	• wenn ich selbst ein Thema auswähle	3	2%	7	8%	6	4%	7	13%
Aufgabenart	• wenn ich Aufgabenart auswähle	5	4%	8	9%	15	10%	7	13%
Freiräume	• wenn ich mich im Unterricht frei bewegen und sprechen kann	22	15%	13	14%	22	14%	9	16%
Unkontrolliertheit	• wenn ich mich nicht kontrolliert fühle	24	17%	10	11%	23	15%	7	13%
		<b>54</b>	<b>38%</b>	<b>38</b>	<b>42%</b>	<b>66</b>	<b>43%</b>	<b>30</b>	<b>54%</b>
	<b>Frontalunterricht</b>	<b>Kl. A</b>	<b>Kl. A (%)</b>	<b>Kl. B</b>	<b>Kl. B (%)</b>	<b>Kl. C</b>	<b>Kl. C (%)</b>	<b>Kl. D</b>	<b>Kl. D (%)</b>
Frontalunterricht	• wenn nur der Lehrer spricht und ich höre zu	<b>16</b>	11%	<b>0</b>	0%	<b>6</b>	4%	<b>1</b>	2%
		<b>142</b>		<b>91</b>		<b>154</b>		<b>56</b>	

### 9.9 Auswertungstabelle für Demotivation durch Mangel an Lernerautonomie einzelner Klassen

<b>Hemmende Faktoren (der Anwendung von Deutsch): Demotivation durch wenig Lernerautonomie</b>									
<b>Wie oft fühlen Sie sich demotiviert, Deutsch im Unterricht anzuwenden?</b>		<b>Kl. A</b>	<b>Kl. A (%)</b>	<b>Kl. B</b>	<b>Kl. B (%)</b>	<b>Kl. C</b>	<b>Kl. C (%)</b>	<b>Kl. D</b>	<b>Kl. D (%)</b>
immer		3	6%	0	0%	4	11%	0	0%
oft		7	15%	3	21%	4	11%	1	9%
manchmal		25	52%	9	64%	16	42%	4	36%
selten		11	23%	1	7%	13	34%	5	45%
gar nicht		2	4%	1	7%	1	3%	1	9%
		<b>48</b>		<b>14</b>		<b>38</b>		<b>11</b>	
<b>Wann fühlen Sie sich demotiviert, im Unterricht auf Deutsch zu sprechen?</b>									
<b>Demotivation durch Aktivitäten</b>		<b>Kl. A</b>	<b>Kl. A (%)</b>	<b>Kl. B</b>	<b>Kl. B (%)</b>	<b>Kl. C</b>	<b>Kl. C (%)</b>	<b>Kl. D</b>	<b>Kl. D (%)</b>
Passivität des Lernalers	• wenn ich im Unterricht wenig aktiv bin	11	7%	12	10%	9	4%	5	10%
Routine	• wenn der Unterricht nichts neues bringt (Routine)	18	11%	14	11%	24	12%	8	16%
Passivität im Unterricht	• wenn Unterrichtsaktivitäten passiv sind	13	8%	9	7%	12	6%	3	6%
Sozialformen-Vielfalt	• wenn es keine Vielfalt an Sozialformen gibt	7	4%	6	5%	11	5%	5	10%
Wenig Gruppenarbeit	• wenn ich mit den Mitschülern wenig zusammen arbeite	15	9%	9	7%	8	4%	3	6%
		<b>64</b>	<b>39%</b>	<b>50</b>	<b>40%</b>	<b>64</b>	<b>31%</b>	<b>24</b>	<b>48%</b>
<b>Demotivation durch Mangel an Mitbestimmung</b>		<b>Kl. A</b>	<b>Kl. A (%)</b>	<b>Kl. B</b>	<b>Kl. B (%)</b>	<b>Kl. C</b>	<b>Kl. C (%)</b>	<b>Kl. D</b>	<b>Kl. D (%)</b>
Themen	• wenn die behandelten Themen meinen Interessen nicht entsprechen	10	6%	6	5%	7	3%	3	6%
Freiheit	• wenn ich im Unterricht wenig Freiheit habe	18	11%	10	8%	17	8%	7	14%
Unterrichtsmaterialien	• wenn es keine Vielfalt an Unterrichtsmaterialien gibt	10	6%	12	10%	11	5%	2	4%
Fremde Wahl	• wenn ich im Unterricht nicht mitbestimmen darf	9	5%	13	10%	21	10%	2	4%
		<b>47</b>	<b>29%</b>	<b>41</b>	<b>33%</b>	<b>56</b>	<b>27%</b>	<b>14</b>	<b>28%</b>
<b>Demotivation durch Lehrer</b>		<b>Kl. A</b>	<b>Kl. A (%)</b>	<b>Kl. B</b>	<b>Kl. B (%)</b>	<b>Kl. C</b>	<b>Kl. C (%)</b>	<b>Kl. D</b>	<b>Kl. D (%)</b>
Lehrerautorität	• wenn sich der Lehrer autoritär verhält	17	10%	12	10%	32	16%	4	8%
Lehrmethode	• wenn mir die Lehrmethode nicht gefällt	16	10%	11	9%	25	12%	4	8%
Lehrerverhalten	• wenn mir das Lehrverhalten nicht gefällt	20	12%	12	10%	29	14%	4	8%
		<b>53</b>	<b>32%</b>	<b>35</b>	<b>28%</b>	<b>86</b>	<b>42%</b>	<b>12</b>	<b>24%</b>
		<b>164</b>		<b>126</b>		<b>206</b>		<b>50</b>	

### 9.10 Auswertungstabelle für Sprechangst und Selbstkonzeption einzelner Klassen

<b>Hemmende Faktoren (der Anwendung von Deutsch): Selbstkonzept und Angst (Ängstlichkeit)</b>									
Wie oft haben Sie Angst, Deutsch im Unterricht anzuwenden?		Kl. A	Kl. A (%)	Kl. B	Kl. B (%)	Kl. C	Kl. C (%)	Kl. D	Kl. D (%)
immer		2	4%	3	21%	4	11%	0	0%
oft		15	31%	2	14%	5	13%	0	0%
manchmal		20	42%	4	29%	14	37%	3	27%
selten		5	10%	3	21%	9	24%	6	55%
gar nicht		6	13%	2	14%	6	16%	2	18%
		<b>48</b>		<b>14</b>		<b>38</b>		<b>11</b>	
SELBSTKONZEPT: Wann haben Sie Angst, Deutsch im Unterricht anzuwenden?		Kl. A	Kl. A (%)	Kl. B	Kl. B (%)	Kl. C	Kl. C (%)	Kl. D	Kl. D (%)
Selbseinschätzung	• wenn ich mich unnötig im Unterricht fühle	12	8%	12	19%	20	16%	2	10%
Fähigkeitseinschätzung	• wenn ich glaube, dass ich es nicht schaffe	22	15%	9	14%	21	17%	4	19%
Sprachniveaueinschätzung	• wenn ich denke, dass mein Sprachniveau schwach ist	25	17%	10	16%	20	16%	2	10%
Risikobereitschaft	• wenn ich der Richtigkeit der Antwort nicht sicher bin	40	27%	14	22%	24	19%	5	24%
Sprechwilligkeit	• wenn ich nicht sprechen will	13	9%	7	11%	8	6%	5	24%
Konkurrenzfähigkeitseinschätzung	• wenn ich vor den anderen Schülern sprechen muss	23	15%	1	2%	17	13%	1	5%
Vorige Misserfolgserlebnisse	• weil ich schlechte Erfahrungen mit den Fremdsprachen habe	10	7%	6	9%	9	7%	1	5%
Selbstbewusstsein	• wenn mich der Lehrer vor den Anderen korrigiert	4	3%	5	8%	7	6%	1	5%
		<b>149</b>		<b>64</b>		<b>126</b>		<b>21</b>	
		<b>60%</b>		<b>57%</b>		<b>55%</b>		<b>57%</b>	
SPRECHANGST: Wann verweigern Sie, Deutsch im Unterricht anzuwenden?		Kl. A	Kl. A (%)	Kl. B	Kl. B (%)	Kl. C	Kl. C (%)	Kl. D	Kl. D (%)
Angst vor Fehler	• wenn ich Angst vor Fehlern habe	25	26%	11	22%	18	17%	4	25%
Angst vor Lerherkritik	• wenn ich Angst vor Kritik des Lehrers habe	6	6%	9	18%	15	14%	2	13%
Angst vor Schülerkritik	• wenn ich Angst vor Kritik der Mitschüler habe	13	13%	2	4%	9	9%	1	6%
Angst vor Missbilligung	• wenn ich Angst vor Missbilligung des Lehrers habe	8	8%	11	22%	20	19%	1	6%
Angst vor Lehrerbewertung	• wenn ich Angst vor Bewertung des Lehrers habe	6	6%	2	4%	9	9%	2	13%
Angst vor Schülerbewertung	• wenn ich Angst vor Bewertung der Lernergruppe habe	5	5%	1	2%	6	6%	0	0%
Angst vor Lehrperson	• wenn ich vor dem Lehrer sprechen muss	13	13%	6	12%	14	13%	5	31%
Angst vor Misserfolg	• wenn ich Angst vor Misserfolg habe	22	22%	7	14%	14	13%	1	6%
		<b>98</b>		<b>49</b>		<b>105</b>		<b>16</b>	
		<b>40%</b>		<b>43%</b>		<b>45%</b>		<b>43%</b>	
		<b>247</b>		<b>113</b>		<b>231</b>		<b>37</b>	

### 9.11 Auswertungstabelle für Lehrer-Fragebogen

	Lehrer A	Lehrer B	Lehrer C	Lehrer D
<b>1. Bereiten Sie einen Lehrplan für Ihren Unterricht vor?</b>				
Ja / Nein	Ja	Ja	Ja	Ja
<b>Wenn JA:</b>				
• Sie setzen allgemeine Lehrziele	x	x	x	x
• Sie setzen ausführliche Lehrziele	x	x		
• Sie beschreiben die Lehrziele für ihre Schüler		x		
• Sie berücksichtigen die Interessen und Motive der Schüler im Lehrplan				
• Sie beschreiben den Lernerfolg für Schüler im Lehrplan		x		
• Andere		Ich beschreibe Lernerfolg jeder Einheit im Unterricht		
<b>2. Geben Sie den Schülern die Mitbestimmungsmöglichkeit im Unterricht?</b>				
Ja / Nein	Ja	Nein	Nein	Nein
<b>Wenn JA, dann was dürfen die Schüler mitbestimmen?</b>				
• Themen und Lerninhalte				
• Sozialformen im Unterricht	x			
• Aufgaben und Aktivitäten				
• Lehrmaterialien				
• Andere				
<b>3. Bestimmen Sie den Lernerfolg von den Schülern?</b>				
Ja / Nein	Ja	Ja	Ja	ja
<b>Wie bestimmen Sie den Lernerfolg der Schüler?</b>				
• Durch Note von Prüfungen und Hausarbeiten	x	x	x	x
• Durch mündliche Prüfungen am Ende jeder Lerneinheit		x		
• Durch Anwendung der Sprache in authentischen Situationen				
• Andere				
<b>4. Beschreiben Sie den Schülern den Lernerfolg?</b>				
Ja / Nein	Nein	Ja	Nein	Nein
<b>Wann bestimmen Sie den Lernerfolg?</b>				
• Nach jeder Prüfung (Trimester)				
• Vor jeder Lerneinheit (Lektion)		x		
• Vor jedem Unterricht				
• Andere				
<b>5. Welches Lehrmaterial benutzen Sie im Unterricht?</b>				
• Lehrbuch / Texte	x	x	x	x
• Computer und Internet				
• Tonband / Audiokassetten				
• Video / Filme				
• Tageslichtprojektor				
• Kartenspiele/Würfelspiele				

• Andere	CD's, DVD's, Würfelspiele	Würfelspiele		
<b>6. Welche Sozialform setzen Sie in Ihrem Unterricht ein?</b>				
• Frontalunterricht	x	x	x	x
• Gruppenarbeit	x	x		
• Partnerarbeit	x	x	x	
• Einzelarbeit	x	x	x	x
• Offenes Lernen				
• Je nach der Wahl des Schülers				
• Je nach der Empfehlung im Lehrbuch				
• Andere	Gruppenarbeit manchmal	Gruppenarbeit manchmal		
<b>7. Wie korrigieren Sie die Fehler von Schülern?</b>				
<b>Mündliche Fehler:</b>				
• Direkt am Ende der Aussage des Schülers				
• Ich unterbreche den Schüler beim Sprechen / Vorlesen und korrigiere ihn	x	x	x	x
• Ich korrigiere ihn vor den Mitschülern	x	x	x	x
• Ich merke mir die Fehler von allen Schülern und korrigiere dann allgemein				
• Ich gebe Schülergruppen Fehler, die sie selbst korrigieren sollen				
• Andere				
<b>Schriftliche Fehler:</b>				
• Ich korrigiere auf dem Antwortblatt	x	x	x	x
• Ich schreibe alle Arten von Fehlern und korrigiere dann allgemein				
• Ich mache jeden Schüler aufmerksam auf seine Fehler				
• Ich gebe den Schülern Fehlerfreie Texte für die Selbstkorrektur.				
• Andere				
<b>8. Sind Sie im Unterricht demotiviert?</b>				
Ja / Nein	Ja	Ja	Ja	Nein
<b>Wenn JA, warum?</b>				
• Wegen Methode des Lehrwerks	x	x	x	
• Wegen vorgegebenen Lerninhalten			x	
• Wegen Ausrichtung des Klassenzimmers	x	x	x	
• Wegen unangenehmer Unterrichts Atmosphäre			x	
• Wegen Mangel an Lehrmaterialien	x	x	x	
• Wegen Wiederholung der Inhalte	x	x	x	
• Andere	Wegen Schülerzahl	Wegen Schülerzahl		
<b>9. Waren Sie einmal in Deutschland?</b>	Ja	Ja	Nein	Nein
<b>10. Haben Sie an einem Lehrerfortbildungskurs in Deutschland teilgenommen?</b>	Ja	Ja	Nein	Nein

## **Zusammenfassung:**

Nach dem Paradigma Wechsel in der Fremdsprachendidaktik bzw. -lehr- und -lernforschung, von der Instruktion zur Konstruktion, rückt der Lernende ins Zentrum des Interesses. Somit müssen die Rollen der Lehrenden und Lernenden verändert werden, indem dem Lernenden die zentrale Rolle im Unterricht zukommt. Demnach spielen die individuellen Faktoren der Lernenden wie Motivation eine wichtige Rolle für den Fremdsprachenlernprozess bzw. -lernerfolg. Von aus der Praxis inspirierten Beobachtungen ausgehend, die ich als DaF-Lehrer machte, entstanden bei mir zahlreiche Fragestellungen, die die Lernsituation der algerischen DaF-Lernenden sowohl im herkömmlichen instruktivistischen als auch im konstruktivistischen lernerzentrierten Fremdsprachenunterricht problematisieren.

Die vorliegende Forschungsarbeit befasst sich mit den hemmenden Faktoren beim Lernenden im DaF-Unterricht. Im Mittelpunkt des Interesses steht die Bedeutung der Motivation als individueller Faktor für den Fremdsprachenlernprozess bzw. Fremdsprachenlernerfolg und deren Hemmungsmöglichkeiten durch unterrichtliche Faktoren. Dabei wurde der Einfluss der Lernsituation im herkömmlichen lehrerzentrierten Unterricht auf die motivationsbezogenen individuellen Faktoren des Lernenden untersucht. Die Faktoren des modernen Fremdsprachenunterrichts wie lernerzentrierte bzw. -lerner autonome Unterrichtsmethoden, ganzheitliche und vielfältige Unterrichtsaktivitäten sowie authentische Lernmaterialien wurden ebenfalls im Zusammenhang mit der Steigerung der intrinsischen Motivation und Angstreduktion berücksichtigt. Fokussiert wurden hierbei die unterrichtlichen Faktoren, die den individuellen und prozesshaften motivationsbezogenen Faktoren des Lernenden entsprechen bzw. sie ansprechen.

Die Arbeitsmethode stützt sich auf dem konstruktivistischen Prinzip der Trans- bzw. Interdisziplinarität. Die Elemente und die Einflussfaktoren des Forschungsgegenstandes wurden somit ohne jegliche Reduktion auf bestimmte Faktoren in den verschiedenen Disziplinen verfolgt. Im empirischen Teil habe ich mir den Mehrmethodenansatz vorgenommen, der den Forschungsgegenstand aus verschiedenen Perspektiven durch mehrere Datensets erforschen lässt.

Aus meiner Forschung hat sich ergeben, dass Unterrichtsprinzipien wie Lernerautonomie, Ganzheitlichkeit, Methodenvielfalt im Unterricht und Authentizität der Lernmaterialien und Lernsituation den prozesshaften und individuell unterschiedlichen Motivationsfaktoren gerecht sind bzw. eine wichtige Rolle in der Steigerung der intrinsischen Motivation der DaF-Schüler spielen. Hingegen spielen Faktoren des herkömmlichen lehrerzentrierten Unterrichts eine hemmende und demotivierende Rolle.

## **Schlüsselwörter:**

Konstruktivismus; Lernerautonomie; Ganzheitlichkeit; Authentizität; Interdisziplinarität; Hemmende Faktoren; Individuelle Faktoren; Motive Und Lernmotivation; Sprechanst; Daf-Unterricht.