



Universität Oran 2 Mohamed Ben Ahmed

Fakultät für Fremdsprachen

Deutschabteilung

Dissertation

Fachbereich: DaF-Didaktik

**Eine analytische Betrachtung zur Motivation
bei algerischen DaF-Studenten**

Vorgelegt von:
Zohra Hamdani

Jurymitglieder:

Vorsitzender (Président)	Bereksi Abdessalam	MCA	Uni Oran 2
Betreuer (Rapporteur)	EL Korso Kamal	Prof. Dr.	Uni Oran 2
Gutachterin (Examinatrice)	Benattou Rachida	Prof. Dr.	Uni Algier 2
Gutachter (Examineur)	Bouri Zine-Eddine	Prof. Dr.	Uni Oran 1

Oran, 2019

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	4
Tabellenverzeichnis des theoretischen Teils	5
Tabellenverzeichnis des empirischen Teils	6
Diagrammverzeichnis	7
Abkürzungsverzeichnis	8
Einleitung	10
1. Theoretische Grundkenntnisse der Motivation	16
 Kapitel 1	
1.1 Begriffsdefinitionen.....	16
1.1.1 Motivation.....	17
1.1.2 Motive.....	21
1.1.3 Motivation und Motive beim Fremdsprachenlernen.....	26
1.1.4 Motive des Fremdsprachenlerner.....	33
1.1.5 Motivarten.....	34
1.1.6 Arten der Motivation.....	44
1.1.6.1 Integrative und instrumentelle Motivation.....	45
1.1.6.2 Extrinsische versus intrinsische Motivation.....	47
1.1.7 Geschichtlicher Überblick zur Motivationsforschung.....	58
1.1.8 Motivation und Leistung.....	62
1.1.9 Die Wirkung des Lernerfolgs auf die Lernmotivation.....	67

1.1.10 Einfluss der Motivationsänderung auf das Fremdsprachenlernen.....	68
--	----

Kapitel 2

1.2 Lerninterne Faktoren.....	73
1.2.1 Zu den affektiven Faktoren.....	76
1.2.2 Zu den kognitiven Faktoren.....	88
1.2.3 Persönlichkeitsfaktoren.....	97
1.2.4 Zu den neurobiologischen Faktoren.....	103
1.2.5 Motivation und Strategienutzung im DaF-Unterricht.....	107
1.2.6 Motivation und Angst.....	111
1.2.7 Interesse und Erwartungen der Lerner.....	115
1.2.8 Motivation und Kreativität.....	118
1.2.9 Motivationsförderung im DaF-Unterricht.....	120
1.2.10 Motivation und Selbstsicherheit.....	123

Kapitel 3

1.3. Lernexterne Faktoren.....	126
1.3.1 Unterrichtsprozess.....	127
1.3.2 Motivation und Sozialformen.....	133
1.3.3 Die Motivation in den Methoden des fremdsprachlichen Unterrichts.....	137
1.3.4 Motivierende Unterrichtsformen im DaF-Unterricht.....	141
1.3.5 Lehr- Lernmaterialien.....	149
1.3.6 Motivationsanwendungsbeispiele im DaF-Unterricht.....	151
1.3.7 Motivation und Medienanwendung im Fremdsprachenunterricht.....	156
1.3.8 Motivation in den Fertigkeiten.....	159
1.3.9 Motivation und Übungstypen im Fremdsprachenunterricht.....	165
1.3.10 Die Rolle des Lehrers im Lernprozess.....	170
Lehrer-Lernerverhältnis.....	171

2. Zur empirischen Untersuchung.....	178
Kapitel 1	
2.1 Zur Konzeption und Durchführung der Studentenbefragung.....	178
2.1.1 Verarbeitung und Auswertung der Daten im Fragebogen.....	181
2.1.2 Auswertung der Ergebnisse der Studentenbefragung.....	210
Kapitel 2	
2.2 Zur Lehrerbefragung.....	216
2.2.1 Ergebnisse der Lehrerbefragung.....	217
2.2.2 Auswertung der Ergebnisse der Lehrerbefragung.....	219
Zusammenfassung.....	222
Bibliographie.....	227
Anhang	

Abbildungsverzeichnis

Abb. Nr. 01	Bedürfnispyramide nach Maslow	23
Abb. Nr. 02	Entstehung der Motivation	30
Abb. Nr. 03	Komponenten der Fremdsprachenlernmotivation	33
Abb. Nr. 04	Intrinsische und extrinsische Motivation	54
Abb. Nr. 05	Einfluss des Misserfolgs auf die Motivation	65
Abb. Nr. 06	Faktoren der Motivation im Fremdsprachenlernen	126
Abb. Nr. 07	der Unterrichtsprozess	127
Abb. Nr. 08	lernförderliches Klima	130

Tabellenverzeichnis des theoretischen Teils

Tabelle 01	Einteilung der Motive	40
Tabelle 02	Verlauf der extrinsischen Motivation anhand von Regulationsstadien	51
Tabelle 03	Interne und externe Ursachen für Motivation	57
Tabelle 04	Klassifikationsschemata der Gründe für Handlungsergebnisse	66
Tabelle 05	Demotivierte Lerner	71
Tabelle 06	Wesentliche Unterschiede zwischen Introvertierten und Extrovertierten	85
Tabelle 07	Einteilungen von Lernstilen	93
Tabelle 08	Unterschiede zwischen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen beim Fremdsprachenlernen	105
Tabelle 09	Die Verteilung der Lernstrategien	108
Tabelle 10	Steigerung der intrinsischen Motivation	122
Tabelle 11	Steigerung der extrinsischen Motivation	123
Tabelle 12	Vergleich zwischen den klassischen Unterrichtsmethoden	139
Tabelle 13	Stufen eines zur Lernerautonomie führenden Curriculums	148
Tabelle 14	Funktion der Medien	156
Tabelle 15	Die Einteilung der Medien	156
Tabelle 16	Die Einteilung der vier Fertigkeiten	159

Tabellenverzeichnis des empirischen Teils

Tabelle 01	Interesse und Motivation für die deutsche Sprache	181
Tabelle 02	Stellenwert des Faches Deutsch bei den Studenten	182
Tabelle 03	Orientierung und Gründe der Studenten für das Deutschstudium	184
Tabelle 04	Studentenmotivation für das Deutschlernen	187
Tabelle 05	Demotivation beim Fremdsprachenlernen	188
Tabelle 06	Kausalattributionen	189
Tabelle 07	Leistungsmotivation	191
Tabelle 08	Erfahrungen mit der deutschen Sprache	192
Tabelle 09	Sprachbegabung, Vorwissen usw	193
Tabelle 10	Hemmungen und Selbstbewusstsein beim Sprachenlernen	195
Tabelle 11	Kontakte und Einstellungen zum Zielland und zu den Sprechern	196
Tabelle 12	Der DaF-Unterricht an der Universität	198
Tabelle 13	Einstellungen der Studenten zu der deutschen Sprache	199
Tabelle 14	Interesse für die gelernten Fächer	200
Tabelle 15	Die Bedeutung des Lehrmaterials und der Medienanwendung	201
Tabelle 16	Sozialformen	203
Tabelle 17	Die Unterrichtsmethoden	204
Tabelle 18	Übungstypen	205
Tabelle 19	Sprachlernspiele	206
Tabelle 20	Studenten und Lehrer	207
Tabelle 21	Einstellungen der Studenten gegenüber den Charakterzügen des Lehrenden	208

Diagrammverzeichnis

Diagramm 01	Wie interessant finden Sie die deutsche Sprache?	181
Diagramm 02	Lernen Sie die deutsche Sprache als Pflicht oder aus eigener Initiative?	183
Diagramm 03	Welche Gründe waren für Sie ausschlaggebend Deutsch an der Universität zu lernen? (Kreuzen Sie an und ergänzen Sie die Liste)	185
Diagramm 04	Was motiviert Sie Deutsch zu lernen?	187
Diagramm 05	Was demotiviert Sie zum Deutschlernen?	189
Diagramm 06	Erhöht Ihr Erfolg Ihre Motivation zum Deutschlernen?	190
Diagramm 07	Ist es für Sie wichtig eine gute Note in Deutsch zu haben?	191
Diagramm 08	Wo haben Sie Deutsch gelernt?	192
Diagramm 09	Interessieren Sie sich für	193
Diagramm 10	Wann haben Sie Angst, Deutsch im Unterricht anzuwenden?	195
Diagramm 11	Haben Sie Kontakte mit Personen aus den deutschsprachigen Ländern?	197
Diagramm 12	Wie finden Sie die den Deutschunterricht?	198
Diagramm 13	Wie schwer finden Sie die deutsche Sprache?	199
Diagramm 14	Wofür interessieren Sie sich in erster Linie im Deutschunterricht?	200
Diagramm 15	Mit welchem Hilfsmittel macht dir das Lernen am meisten Spaß?	202
Diagramm 16	Wie lernen Sie im Deutschunterricht?	203
Diagramm 17	Welche Methode wird im Deutschunterricht benutzt?	204
Diagramm 18	Was für Übungen machen Sie im Unterricht?	205
Diagramm 19	Verwenden Sie Sprachlernspiele im Unterricht?	206
Diagramm 20	Wie ist Ihr Verhältnis zu den Lehrenden?	207
Diagramm 21	Wie finden sie ihren Lehrer im Unterricht?	209

Abkürzungsverzeichnis

Abb.	Abbildung
ALM	audiolinguale Methode
AM	audiovisuelle Methode
bspw.	Beispielweise
DM	Direkte Methode
ebd.	Ebenda
et al.	Lateinisch „et alii“ bedeutet: und andere et cetera
etc.	Et cetera
f.	und folgende Seite (bei Seitenangaben)
ff.	folgende Seiten (bei Seitenangaben)
GÜM	Grammatik-Übersetzungs-Methode
IA	interkultureller Ansatz
KM	kommunikative Methode
LdL	lernen durch lehren
u. a.	Und anderes
u.ä.	und ähnliches
CUU	Üben Computerunterstützt

Einleitung

Einleitung

Begründung für die Themauswahl

Für die Fremdsprachenerwerbsforschung und die Fremdsprachendidaktik gilt die Motivation als einflussreicher Faktor für erfolgreiches Fremdsprachenlernen. Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit dem affektiven Faktor Motivation sowie den Faktoren, die einen Einfluss auf die Motivation der Studenten ausüben und versucht den Beitrag des Lehrers zur Motivation der algerischen Studenten zum Fremdsprachenlernen zu thematisieren, die ein großes Interesse an die deutsche Kultur und Sprache finden und die sich letzten Endes für das Deutschlernen entschieden haben.

Für die Themauswahl meiner Dissertation und das Interesse für Didaktik als Untersuchungsbereich entspringt vor allem meinen mehrjährigen Erfahrungen als DaF-Lehrerin an dem Gymnasium und dann an der Universität. Das variierte Interesse an dieser Fremdsprache Deutsch hat meine Aufmerksamkeit zu der Niveaueinstufung der Studenten und deren Fortschritte beim Deutschlernen je nach ihrem Interesse erregt. Aufgrund meiner langjährigen Erfahrungen war das Aufregendste an der Forschung die mangelnde Motivation für die Studierenden. Als DaF-Lehrerin habe ich meine Untersuchung eigentlich wie eine Feldstudie in Bezug auf interne und externe Faktoren vertieft, welche die Studenten ermutigen, diese Sprache zu lernen. Auch die Dozenten wurden ein Teil der angewandten Studie über ihre Motivation zugewiesen, diese Sprache zu unterrichten. Gemäß unserem persönlichen Experiment mit einigen Lernenden, bemerken wir, dass diejenigen, die etwas motivierend sind, lernen schneller und besser als diejenigen, die das Erlernen von Sprachen als Ausweichmanöver betrachten. Dies hat uns dazu gedrängt und motiviert, unsere wissenschaftliche Suche zu erweitern. Motivation gehört zu den wichtigsten didaktischen Begriffen, weil sie eine Voraussetzung des Lernens ist. In unserer Arbeit als Deutschlehrer haben wir oft Fragen erörtert, die mit der Motivation zusammenhängen: Warum haben die Studenten Deutsch gewählt? Wie kann man die Studenten zum Deutschlernen motivieren? Wie sollte man den Unterricht gestalten, damit die Motivation der Studierenden erhalten bleibt?

Ziel- und Aufgabenstellung

Wir haben uns wissenschaftlich zum Ziel gesetzt, „**eine analytische empirische Betrachtung zur Motivation bei DaF-algerischen Studenten**“ zu behandeln, um Erkenntnisse aus unserer Arbeit zu gewinnen und Erläuterungen, Anweisungen und Hinweise zu geben und eventuell Vorschläge zu unterbreiten, die für die Unterrichtspraxis nützlich sein könnten. Denn es liegt auf der Hand, dass die Aneignung einer Fremdsprache Motivation des Lernenden und Kunstfertigkeit des Lehrenden erfordert, die als Grundfaktoren des Erfolgs bezeichnet werden können. Das Ziel jeder akademischen bzw. Universitären Forschung ist es, den Fortschritt der Hochschulbildung zu entwickeln, voranzutreiben und von dieser empirischen Forschung in allen Disziplinen zu profitieren. Das Ziel dieser Dissertation ist das Interesse und die Aufmerksamkeit der Studenten und Lehrenden an der Motivation zu lenken und herauszufinden, ob die algerischen DaF-Universitätsstudenten für das Fremdsprachen bzw. für das Deutschlernen motiviert sind. Diese Studie kann ein Hinweis und Motivator für die Aufmerksamkeit auf die Faktoren sein, die das Fremdsprachenlernen beeinflussen. Um Zeit und Mühe zu gewinnen und die Lernergebnisse zu verbessern, müssen wir nach Erfolgs- und Fehlerursachen suchen, um den ersten zu entwickeln und den zweiten zu überwinden, deshalb wird diese Studie als eine Ergänzung zur wissenschaftlichen Forschung angesehen.

Stand der bisherigen Forschung

Um die Fragestellung zu erläutern und die geplante Vorgehensweise zu realisieren, verwenden wir sachgemäße Literatur über Motivation im Fremdsprachenunterricht bzw. im DaF-Unterricht und allgemeine didaktische Werke des Lehrens und Lernens z.B. „Wie lernt man die Fremdsprache Deutsch“? Von Sandra Ballweg; Sandra Drumm; Britta Hufeisen; Johann Klippel und Lina Pilypaityté (2017) und Deutschunterricht planen Neu von Peter Bimmel; Bernd Kast, und Gerd Neuner (2017). Andere Werke wie Kleppin (2004), Stangl (2004), Riemer (2004), aber auch ältere Literatur wie Apelt (1981) werden auch verwendet. Des Weiteren werden auch Werken anderer Fremdsprachen wie „Französisch heute“, „Stratégie“ benutzt, da in diesen allgemeine Informationen zur

Motivation beim Fremdsprachenlernen niedergeschrieben sind. Im Zusammenhang mit der Problematik der Motivation im Fremdsprachenunterricht bzw. Deutschunterricht liegt auf dem internationalen Büchermarkt ein reiches Angebot an wissenschaftlichen Veröffentlichungen vor. Deci und Richard M. Ryan (1985) untersuchten Motivation von einem sozial-psychologischen Aspekt aus, aber ihre Arbeiten haben auch die sprachwissenschaftliche Motivationsforschung stark beeinflusst. Im Bereich der Fremdsprachenlernmotivation ist besonders in den letzten 50 Jahren viel geforscht worden u. a. von Robert C. Gardner und Wallace E. Lambert (1972; vgl. auch Gardner (1985), Zoltán Dörnyei (2005), Karin Kleppin (2010), Dörnyei & Ushioda (2011) usw.

Es lässt sich erkennen, dass sich die anspruchsvollen Arbeiten intensiv mit der Motivation im Fremdsprachenunterricht beschäftigt haben, aber die Problematik der lerninternen sowie - externen Faktoren nicht ausreichend erforscht worden. Im algerischen wissenschaftlichen Umfeld, besonders in der DaF-Didaktik ist die Forschung nicht erfreulicher, denn die Thematik der Motivation wurde teilweise erörtert. Meines Wissens liegen zur Thematik der Motivation bei DaF-Studenten bzw. Lehrenden noch wenige Veröffentlichungen vor wie „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 den algerischen Schulen. Meine Arbeit versteht sich also als bescheidener Beitrag zum Ausgleich dieses Forschungsdefizits.

Forschungsfragen und Hypothesen

Dementsprechend sind wir bei der vorliegenden Arbeit der folgenden Hauptfrage nachgegangen:

- Welche lerninternen bzw. lernexternen Faktoren beeinflussen den Motivationsstand der DaF-algerischen Studenten?

Dieser Hauptfrage möchten wir mit folgender Arbeitshypothese Antwort geben:

- Die Motivation ist einer der wichtigsten Grundlagen des fremdsprachlichen Lernerfolgs. Sie ist von zahlreichen internen und externen Faktoren stark beeinflusst.

Zur Untersuchung dieses Themas gehen wir weiterhin den konkreten folgenden Teilfragen hierbei nach:

1. Wie beeinflussen lerninterne und Lernexterne Faktoren die Motivation und den Lernerfolg der Studenten?
2. In wie weit kann die Motivation der DaF-Studenten eingeführt werden?
3. Und welche Rolle spielt der Lehrer beim Motivationsstand der Studenten?

Um diese Teilfragen zu beantworten sind die folgenden Teilhypothesen zu überprüfen:

1. Lerninterne und lernexterne Faktoren spielen eine außerordentliche Rolle bei der Motivation der Studenten und wirken sowohl negativ als auch positiv auf ihren Lernerfolg.
2. Die Motivation des Lehrenden sowie die des Studenten sind unseres Erachtens von grundlegender Bedeutung beim Lernprozess.

Untersuchungsmethoden und Aufbau der Arbeit

Die Struktur der vorliegenden Abhandlung lässt sich in zwei Teile gliedern. Der aus drei Kapiteln bestehende erste Teil befasst sich mit den theoretischen Grundkenntnissen der Motivation. Zuerst scheint es uns wesentlich, in diesem ersten Kapitel der vorliegenden Untersuchung, den Begriff Motivation im Allgemeinen zu definieren, dann wird die Rolle der Motivation im Lernprozess erklärt. Die für diese Abhandlung wesentliche Motivationsarten, nämlich die integrative versus instrumentelle Motivation sowie die intrinsische versus extrinsische Motivation werden definiert, näher erläutert und voneinander abgegrenzt. So unterliegt auch die Leistungsmotivation unterschiedlichen Einflüssen. Ein Überblick auf die Motivationsforschung wird geworfen. Dann wird erklärt wie der Lernerfolg bei den Fremdsprachenlernern erreicht werden könnte. Für die Entstehung und die Aufrechthaltung der Motivation der Lerner werden noch andere Faktoren wie die Demotivationsmöglichkeiten im DaF-Unterricht berücksichtigt.

Im zweiten Kapitel soll sich mit den lerninternen Faktoren der Motivation, auseinandergesetzt werden. Zu den Lerninternen Faktoren gehören vier Hauptfaktorengruppen. Neben Persönlichkeitsfaktoren gehören zu diesen Kategorien auch

affektive, kognitive und neurobiologische Faktoren. Zu den affektiven Variablen gehören die Einstellungen zur Zielsprache bzw. Zielkultur, Motivation, Ängste, Lernlust und Langweile. Kognitive Variable umfassen unter anderem die Sprachlerneignung /-begabung, die Intelligenz, Sprachlernstile und die Sprachlernerfahrung und Lernstrategien. Der Einfluss von Selbstkonzept auf die Lernmotivation, die Selbstwirksamkeit, Selbstbewusstsein, Aufmerksamkeit, die Selbstsicherheit, Anstrengung und Beharrlichkeit bilden die Persönlichkeitsfaktoren. Schließlich werden die neurobiologischen Faktoren wie das Alter und das Geschlecht des Lerners behandelt. Andere Einflussfaktoren beim Fremdsprachenerwerb wie Persönlichkeitsattribute (zum Beispiel Extro- und Introvertiertheit), Strategienutzung im DaF-Unterricht, Angst, Kreativität, Interesse, Lernerziele, Motivationsförderung im DaF-Unterricht und die Selbstsicherheit werden auch berücksichtigt. Das letzte Kapitel des Theorieteils befasst sich schließlich mit den lernexternen Faktoren. Zu diesen Faktoren zählt der Stellenwert des Lehrenden als Grundfaktor dieser Abhandlung. Die Rolle des Lehrenden, die ich für grundlegend in dieser Abhandlung halte, wird sowohl in den Arbeitsformen, Methoden des fremdsprachlichen Unterrichts sowie in den Sozialformen als auch im Lernprozess näher erläutert. Weitere Aspekte wie Motivation in den vier Fertigkeiten, Motivation und Medien, Motivation und Übungstypen, werden auch behandelt. Das vierte Kapitel ist empirisch orientiert. Einerseits versuchen wir in diesem vierten und letzten Kapitel die motivationalen Faktoren zu besprechen. Basierend auf methodisch-wissenschaftlichen Untersuchungen (Fragebogen) wird der aktuelle Motivationsstand im DaF-Unterricht an der Universität bestimmt. In einem ersten Schritt wird eine schriftliche Befragung zur Lernmotivation durchgeführt. Diese Befragung bezieht sich sowohl auf Studierende als auch auf Lehrende. Nach der Auswertung der Fragebögen, werden die Ergebnisse untersucht.

Theoretische Grundkenntnisse der Motivation

1. Theoretische Grundkenntnisse der Motivation

1.1 Begriffsdefinitionen

Motivation ist der Schlüssel zum Verständnis des menschlichen Verhaltens. Menschliches Verhalten lässt sich verstehen, wenn wir wissen, welche Motive und Motivationskonflikte diesem Verhalten zugrunde liegen. Motive sind immer an Ziele geknüpft. Diese Ziele können groß oder klein sein. Sie können langfristig oder kurzfristig, bewusst oder unbewusst sein. Auch die Art der Motivation entscheidet mit darüber, ob ein Ziel erreicht wird oder nicht. Schon früher vermutete die älteste Theorie der Motivationspsychologie „Hedonismus“ die Ursache menschlichen Verhaltens in dem Bestreben, Glück bzw. Freude (hedon) zu erlangen sowie Schmerz zu vermeiden. Die grundsätzliche Vorstellung, dass menschliches Verhalten agzu positiven a hin- und von negativen Zuständen weggerichtet ist, findet sich sowohl in den historischen als auch in den aktuellen Theorien der Annäherungs- und Vermeidungsmotivation wieder. Erst die Motivationsforscher der Zeit der „Human-Ressource-Theorie“ (1960), stellten fest, dass weniger eine erreichte Befriedigung, sondern die wahrgenommene Entfernung zwischen einem gegenwärtigen Zustand und einem erreichbaren zukünftigen Zustand für die Leistungsbereitschaft eines Individuums ausschlaggebend ist. Nicht die Zufriedenheit einer Person, sondern eine Motivation musste also vorhanden sein, da ein befriedigtes Bedürfnis endlich keine Motivation mehr sei. Damit war die Notwendigkeit der Erforschung aller menschlichen Bedürfnisse und der Zusammenhänge zwischen Motivation, Frustration, Zufriedenheit und Leistung gegeben. (Vgl. Hill; Fehlbaum; Ulrich 1992, S. 424)¹. Motivation ist der zentrale Gegenstand der Motivationspsychologie, einem Teilgebiet der Psychologie, der sich mit den Gründen

¹Hill, Fehlbaum; Ulrich, Organisationslehre (1992): Grundlegende Erkenntnisse der Motivationspsychologie. URL:<https://www.brgdomath.com/psychologie/motive-und-emotionen-tk-4/Formen-der-Motivation> (Stand: 21.07.2018).

sowie der Art und Weise von menschlichen Verhalten beschäftigt“ (vgl. Heckhausen 2010, S. 1)² Somit klärt die Motivationspsychologie die Richtung, Ausdauer und Intensität von Verhalten.

1.1.1 Motivation

Obwohl es zahlreiche Veröffentlichungen gibt, die sich mit der Motivation beschäftigen und sie definiert haben, besteht in der Motivationsforschung Einigkeit, dass sie einen sehr komplexen Charakter hat, deshalb ist es schwer diesen Begriff durch eine allgemeingültige Definition zu beschreiben. Im deutschen Sprachgebrauch gilt die Bedeutung des Begriffs als Summe der Beweggründe, die die Entscheidungen und Handlungen beeinflussen. Motivation wird auch häufig mit dem Begriff Absicht, Affekt, Antrieb, Bedürfnis, Beweggrund, Einstellung, Impuls, Initiative, Intention, Interesse, Reiz, Trieb, Verlangen, Vorliebe und Wunsch verknüpft. „Das Wort Motivation stammt aus dem Lateinischen, von *movere* und *motus* ab. *Motus* ist gleich zu setzen mit Bewegung. So ist auch der Motivationsbegriff zu verstehen“ (Loffing; Hofmann; Spletker, 2006, S. 17)³. „Motivation ist ein psychologischer Prozess, der unser Verhalten aktiviert und diesem Verhalten einen Zweck und eine Richtung gibt“ (vgl. Tomšik, 2005)⁴. Motivation dient als Antriebskraft, die die Menschen zur Befriedigung ihrer Ergebnisse und zu ihren Zielen treibt. Als Synonym für Motivation wird auch „Verhaltensbereitschaft“ verwandt. In der Ethologie und in der Humanwissenschaft wird der Begriff auch ein Zustand des Organismus genannt, der die Ausrichtung und die Energetisierung des aktuellen Verhaltens beeinflusst. Vor allem geht es hierbei um die Ausrichtung des Verhaltens für verfolgte Ziele. „Energetisierung meint die psychischen Faktoren, die den Antrieb für ein bestimmtes Verhalten liefern“ (Online Dokument)⁵. In der Psychologie gilt Philip Zimbardo, Professor für Psychologie an der Stanford

² HECKHAUSEN, Jutta; HECKHAUSEN, Heinz: Motivation und Handeln. 4. Überarb. und erw. Aufl., Online Ressource. Berlin (u.a.): Springer, 2010 (Springer-Lehrbuch). ISBN 978-3-642-12693-2, S. 1-9.

³ Christian Loffing, Cindy Hofmann, Marcus Spletker (2006). URL: <http://www.beck-shop.de/Loffing-Hofmann-Spletker-Mitarbeitermotivation-leicht> gemacht/productview.aspx?product=265002. (Stand: 19.07.2018)

⁴ Vgl. Tomšik, 2005, Theorie motivace a odměňování pro řízení lidských zdrojů.

⁵ www.wikipedia.de, 2007

University, als einer der bedeutendsten Theoretiker der Motivationsforschung. Er beschreibt Motivation „als das generelle Ingangsetzen, Steuern und Aufrechterhalten von körperlichen und psychischen Aktivitäten. Dies schließt auch Mechanismen ein, die die Auswahl und Favorisierung bestimmter Handlungen als auch die Stärke und Beharrlichkeit von Reaktionen leiten“ (Zimbardo, 2004, S. 503)⁶. „Motivation wurde als ein Sammelbegriff für unterschiedliche Prozesse, die der Auswahl und der Festlegung von Handlungszielen, der Intensität und Ausdauer von Verhalten zugrunde liegen, begriffen“ (vgl. Seel 2003, S. 78; Holder 2005, S. 60; Grünewald 2006, S. 54)⁷. Motivation stellt sich als abstraktes, hypothetisches Konstrukt dar, das benutzt wird, um zu erklären warum Menschen denken und handeln wie sie es tun. Sie erklärt warum Menschen sich entscheiden etwas zu tun, wie weit sie gehen, um ihr Ziel zu erreichen und wie lange sie bereit sind, die Handlung aufrechtzuerhalten. Vier Merkmale kennzeichnen das Phänomen Motivation:

- **Aktivierung:** Motivation bedeutet immer ein Prozess, in welchem Verhalten in Bewegung gesetzt wird.
- **Richtung:** Die Aktivität wird auf ein bestimmtes Ziel hingesteuert und bleibt in der Regel so lange bestehen, bis dieses Ziel erreicht ist oder bis ein anderes Motiv vorrangig ist.
- **Intensität:** Die Aktivität kann mehr oder weniger stark, kräftig oder gründlich ausgeführt werden.
- **Ausdauer:** „Zielstrebiges Verhalten kann mehr oder weniger Beständigkeit aufweisen, daher wird die Aktivität meist auch dann aufrechterhalten, wenn sich Schwierigkeiten ergeben“ (vgl. Stangl 2004)⁸. Motivation wird als ein Prozess gedacht, der **a**) eine Auswahl unter den verschiedenen Handlungsmöglichkeiten betrifft, **b**) das Handeln steuert, **c**) auf die

⁶Zimbardo (2004): Motivation und Motivationstheorie, München, GRIN Verlag. S. 503. URL: <https://www.grin.com/document/166247>. (Stand: 20.07.2018).

⁷Seel, M. Norbert (2003, S. 78): Psychologie des Lernens. Lehrbuch für Pädagogen und Psychologen. 2. Auflage. Reinhardt. (UTB): Stuttgart.

⁸ Stangl, Werner (2004): von der Unmöglichkeit zur Motivation in der Schule. URL: <http://www.Stangl-taller.at/Stangl/Werner/Beruf/Publicationen/Motivation.htm> (Stand: 12.05.2017).

Realisierung Motivspezifischer Zielzustände richtet und d) auf dem Weg dahin in Gang gehalten wird., Motivation heisst Steuerung des Verhaltens oder Handelns durch den Personenfaktor Motiv in einer konkreten Situation. Auf diese Weise wird die Aktivität der Person auf ein ganz bestimmtes Ziel gelenkt, wobei andere Verhaltensmöglichkeiten ausgeschlossen werden“ (vgl. Edelman 2000 S. 71)⁹. Motivation ist eine dauerhafte, stabile Handlungsorientierung, eine Disposition zum Handeln. Motivation ist ein Prozess, zu dem Anstoss, Kontrolle, Aufrechterhaltung und Beurteilung des Verhaltens gehören. Eine motiviert handelnde Person ist eine, die:

1. Ein Ziel vor Augen hat, das sie erreichen will,
 2. Sich deshalb bemüht oder anstrengt und
 3. Sich nicht durch andere Anreize ablenken lässt.
- Motivation kann auch als ein Motor für das Handeln bezeichnet werden. Die Energie dieses Motors hat aber keine Konstante. Der Motivationsbegriff ist eine Größe, die variieren kann. Ein Lerner¹⁰ A kann hoch motiviert sein, eine Verschriftlichung eines Referats vorzunehmen, weil er sich davon viele erstrebenswerte Vorteile verspricht. Lerner B dagegen, empfindet es aber als eine Lästigkeit und arbeitet nur daran, weil er sonst seine Prüfung nicht besteht. Das Energetische beim Handeln, also beim Verfassen der Hausarbeit, unterscheidet sich beim Lerner A stark von dem vom Lerner B. Unterschiedlichste Formen des Selbsterlebens können mit Motivation verbunden sein. Von dem Verlangen mehr zu lernen im Vergleich zu dem mit Frustration bzw. Zwang dieses tun zu müssen. Motivation ist daher eher als eine Abstraktion zu begreifen, anstatt als ein feststehender Faktor. Falko Rheinberg, Vertreter der Motivationspsychologie und Professor an der Universität Potsdam, argumentiert, dass Motivation deswegen keine klar umrissene und natürliche Erlebens- und Verhaltenseinheit ist. Vielmehr definiert er den Begriff „als eine auf einen bestimmten positiv bewerteten Zielzustand ausgerichtete Aktivität. Bei der Ausrichtung sind

⁹ Edelman, Walter (2000, S. 71) Lernpsychologie. Weinheim.

¹⁰ In dieser Arbeit werden maskuline Täterbezeichnungen verwendet und sie beziehen sich also sowohl auf männliche als auch auf weibliche Personen, wenn es ein eigenes Wort für beide.

verschiedenste Abläufe im Handeln und Erleben beteiligt “ (vgl. Rheinberg, 1995, S.12 ff)¹¹.

Anreiz, Instinkt, Kognition und Trieb

Zimbardo unterscheidet zwischen verschiedenen wichtigen Faktoren, welche die Motivationshandlung verursachen. Dem Trieb, dem Anreiz und Instinkt. Um die Theorien, die mit diesen Begriffen verbunden sind, gegenüberstellen zu können, werden die nachfolgenden Definitionen ausgeführt.

- Der Begriff Trieb (englisch: drive) wird in der Psychologie gewöhnlich gebraucht, um eine Handlungsmotivation auszudrücken.
- Der Begriff Anreiz hingegen soll auf primär psychologisch und sozial bedingte Handlungsverursachung hinweisen. Der Begriff kann gleich gesetzt werden mit Belohnung. Im Gegensatz zum Trieb ist dieser ein von außen kommendes, also externes Element.
- Der Begriff Instinkt meint, „angeborene Verhaltenstendenzen oder Naturtriebe, die für eine Lebensform das Weiterbestehen und Überleben gewährleisten soll“ (Zimbardo, S. 505 f)¹².
- Der Begriff Kognition beschreibt die Prozesse des Wissens und des Denkens, so Aufmerksamkeit, Erinnerung und das Ziehen von Schlußfolgerungen (Ebenda, S. 344)¹³. Die Motivation wird in aktuelle und habituelle Motivation unterteilt. Während habituelle Motivation als Einstellungen verstanden wird, ist die Aktuelle Motivation dynamisch und die Handlung dabei ist motivierend. Ein Hauptergebnis der internationalen L2-Motivationsforschung ist, dass Motivation ein individuell unterschiedlicher, mehrdimensionaler und dynamischer Faktor ist. Im Zentrum der Aufmerksamkeit stehen Motive. Ein Motiv bezeichnet „einen subjektiven Beweggrund, der ein bestimmtes

¹¹ Rheinberg, F. (1995, S. 12ff): Motivation. Stuttgart: Kohlhammer.

¹² Zimbardo, (2004): Motivation und Motivationstheorie, München, GRIN Verlag. URL: <https://www.grin.com/document/166247>. S. 505. (Stand: 20.07.2018)

¹³ Ebenda, S. 344.

menschliches Verhalten prägt“ (Pschyrembel 2013, S. 1383)¹⁴. „Die Subjektivität wird dadurch zum Ausdruck gebracht, dass Motive überdauernde Vorlieben darstellen, die bei Bewertung einer Handlung und ihrer Folgen in Erscheinung treten“ (vgl. Rheinberg 2012, S. 20)¹⁵. Dies bedeutet, dass es sich hierbei um stabile Präferenzen für das Erleben spezifischer Zustände (Schiefele 2008, S. 39)¹⁶ handelt. Motive sind laut Siebert (2006, S. 58)¹⁷ Bewegegründe des Handelns, wobei Motivation aus einem Bündel von Motiven besteht. Pschyrembel bezeichnet Motivation als „Gesamtheit aller Motive u [nd] deren Interaktion mit situativen Anreizen, welche für Auswahl von Verhaltenstendenzen, deren Richtung, Intensität u [nd] Dauer zur Erreichung eines Ziels bestimmend ist“ (Pschyrembel 2013, S. 1383)¹⁸. Motivation bezeichnet die Motivierung des Handelns durch ein bestimmtes Motiv oder Motivsystem. Aufgrund dieser Erklärung lässt sich verstehen, dass die Motivation zwangsläufig mit dem Begriff Motiv behandelt wird (vgl. Heckhausen, 1980, S. 24 f)¹⁹.

1.1.2 Motive

Kleppin (2004, S. 5)²⁰ ist der Meinung, dass „Motive als Wertedispositionen im Individuum definiert werden, die Handlungen in Gang bringen, sie aufrechterhalten oder sie beenden“. Sie meint, dass „Motive ohne Situationen, in denen sie wirksam werden und zu Handlungen führen, nicht denkbar seien“. Sie verweist auch darauf, dass „es schwierig und für Lerner auch sinnlos sei, Ziele von Motiven begrifflich zu unterscheiden.“ Man

¹⁴ Pschyrembel, Willibald; Arnold, Ulrike (Red.): Pschyrembel klinisches Wörterbuch 2014, S. 264., überarb. Aufl. Berlin (u.a.): de Gruyter, 2013.-ISBN 978 -3-11- 027788-3.

¹⁵ Rheinberg, Falko. (2012, S. 20): Motivation. 8, aktualisierte Aufl. Stuttgart: Kohlhammer, (Grundriss der Psychologie; 6). ISBN 978-3-17-022189-5.

¹⁶ Schiefele, Ulrich (2008 S. 38-49): Lernmotivation und Interesse/learning motivation and interest. In: Schneider, Wolfgang; Hasselhorn, Marcus (Hrsg): Handbuch der pädagogische Psychologie. Göttingen (u.a.) Hogrefe, (Handbuch der Psychologie; 10). –ISBN 978-3-8017-1863-3.

¹⁷ Siebert, Horst. (2006, S. 58): Lernmotivation und Bildungsbeteiligung: Studententexte für Erwachsenenbildung. W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld.

¹⁸ Pschyrembel, Willibald (2014); Arnold, Ulrike (Red.): Pschyrembel klinisches Wörterbuch 2014, 264., überarb. Aufl. Berlin (u.a.): de Gruyter, 2013.-ISBN 978 -3-11- 027788-3.

¹⁹ Heckhausen, H. (1980, S. 24 f): Motivation und Handeln. Lehrbuch der Motivationspsychologie. Berlin: Springer.

²⁰ Kleppin, Karin (2004, S. 5): "Bei dem Lehrer kann man ja nichts lernen." Zur Unterstützung von Motivation durch Sprachlernberatung. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht.

sollte bei den Motiven die kurzfristige (z.B. spezifische Aufgabe) und langfristige Motive (z.B. das allgemeine Interesse) voneinander unterscheiden. „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, S. 55)²¹. Motive sind als dauerhafte Werte, Dispositionen und inneren Zustand bezeichnet, die durch soziale Interaktion entwickelt werden und das Verhalten aktivieren. Die Motive, welche von der Wechselbeziehung zwischen den Menschen und ihrer Umwelt entstehen, stehen Jedem zur Verfügung. Ihre Auswirkung aber, ist unterschiedlich bei Menschen. Die Motivation kann zahlreiche Beweggründe umfassen, die eine bestimmte Handlung beeinflussen und zu einer Handlungsweise anregen können. Motive sind Dispositionen. Sie verfolgen ein Ziel und bestimmen das Ausmaß, die Intensität und Ausdauer einer Aktivität. Jeder hat seine eigenen Motive und handelt auf seine persönliche Weise in einer bestimmten Situation. Ein Motiv kann erst in dem Moment das Verhalten wirksam beeinflussen, wenn es durch einen Anreiz aktiviert wurde. „Motive stehen somit in Wechselwirkung mit Anreizen, welche situationsbedingt auftreten und motiviertes Handeln in Gang setzen“ (vgl. Vollmeyer 2005, S. 11; vgl. Schmalt 2009, S. 20)²². Laut Kleppin (2002, S. 26-30)²³ ein Motiv ist wirksam bis es sein Ziel erreicht oder bis sich die Situation so verändert, dass ein anderes Motiv dringlicher wird. Für die Entstehung der Motivation sind zahlreiche Motive verantwortlich. Motive sind für Motivation verantwortlich. Die beiden Pole stehen im engen Zusammenhang und beeinflussen sich gegenseitig. Es sind zwei einander ergänzende Pole eines ganzheitlichen Aktivitätszusammenhangs, eines Strebens, dass das Tun von uns allen anstößt, antreibt und aufrechterhält (vgl. Vollmers 1999, S. 11)²⁴. Motive steuern die Motivation, deshalb

²¹ Grünewald, Andreas (2006, S. 55): Multimedia im Fremdsprachenunterricht. Motivationsverlauf und Selbsteinschätzung des Lernfortschritts im Computergestützten Spanischunterricht. Frankfurt am Main: Peter Lang europäischer Verlag der Wissenschaft.

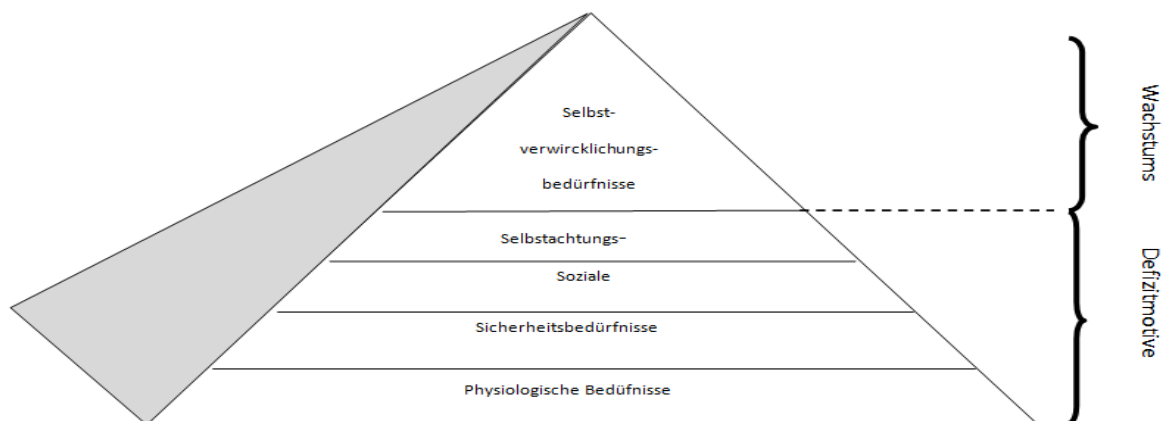
²² Schmalt, Heinz-Dieter, Langens, Thomas A.(2009): Motivation. 4., vollst. Überarb. Und erw. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer. S. 16 (Kohlhammer Standards Psychologie). –ISBN 978-3-17-020109-5

²³ Kleppin, Karin (2002). Motivation. Nur ein Mythos? (II) In: Deutsch als Fremdsprache 39 (2002) 1, 26-30.

²⁴ Vollmers, Burkhard. (1999, S.11): Motivationspsychologie.

ist es unmöglich diese beiden Begriffe voneinander zu trennen, da sie beim Handeln des Menschen ineinander übergehen. Die Motivationssphäre enthält eine Vielfalt von Motiven: Bedürfnisse, Interessen, Ziele, Bestrebung, Absichten, Neigungen, Wünsche, Triebe, Anreize, Belohnungen und Strafen. Motive sind Abbilder im Gehirn eines Menschen, die ihn zur Tätigkeit veranlassen und diese auf die Befriedigung eines Bedürfnisses lenken. Mit der Entstehung des Bedürfnisses, entsteht auch ein Bedarf nach seiner Befriedigung. Bedürfnisse steuern das Handeln des Menschen solange sie unbefriedigt sind. Bei der Realisierung einer Bildungsmotivation, spielen psychologische-, organische-, kulturelle-, intellektuelle- sowie soziale Bedürfnisse eine wesentliche Rolle. Abraham Maslow ordnete die menschlichen Bedürfnisse in einer Hierarchie, die metaphorisch durch eine Pyramide veranschaulicht und die Maslow-Pyramide der Bedürfnisse genannt wurde. Der Mensch erstrebt mit seinen Handlungen, seine angeborenen Bedürfnisse zu befriedigen. Dies wird anhand des folgenden Schemas veranschaulicht.

Abbildung Nr. 01: Bedürfnispyramide nach Maslow



Quelle: Eigene Abbildung nach Grünewald (2006, S. 56)²⁵.

²⁵ Grünewald, Andreas (2006): Multimedia im Fremdsprachenunterricht. Motivationsverlauf und Selbsteinschätzung des Lernfortschritts im Computergestützten Spanischunterricht. Frankfurt am Main: Peter Lang europäischer Verlag der Wissenschaft. S. 56

Maslow teilte die fünf dargestellten Bedürfnisse in zwei Bereiche. Wachsmotive und Defizitmotive. Die Defizitmotive umfassen vier Bedürfnisse.

- Physiologische Bedürfnisse z. B. Hunger und Durst zu stillen. Sich bei Kälte zu erwärmen.
- Sicherheitsbedürfnisse erklären das Bedürfnis nach Vertrautheit und Sicherheit.
- Sozialbildungsbedürfnisse wie Kontakte einschließen, Kommunikation fördern und gute Beziehungen haben.
- Selbstachtungsbegriffe sind als Teile der Identitätsbildung betrachtet. (Vgl. Grünewald 2006, S. 56)²⁶. Sie bezeichnen das Bedürfnis nach Selbstwertschätzung, gegenseitigem Respekt, nach Anerkennung der eigenen Kompetenzen. Maslow stellt fest, dass die Individuen nach Selbstverwirklichung streben, erst wenn die Bedürfnisse der Unterstufen der Pyramide wie Hunger, Durst, das Bedürfnis nach Sicherheit, die sozialen Bedürfnisse wie Liebe und Zugehörigkeit sowie das Bedürfnis nach Wertschätzung befriedigt werden (vgl. Maslow 1954, S. 35 - 47)²⁷. In der Motivationsforschung unterscheidet man zwischen biogenen und Soziogenen Motiven. Während biogene Motive angeboren sind wie Hunger, Durst, Schlaf usw. werden soziogene Motive erlernt wie z.B. Macht, Leistung, sozialer Anschluss usw. Beide Motivarten wirken meist zusammen. Steven Reiss (2000)²⁸ fand durch empirische Erhebungen 16 Lebensmotive, die angeboren sind und das menschliche Verhalten bestimmen. Jeder Mensch entwickelt demnach ein individuelles Motivationsprofil, das ihn von den Anderen unterscheidet.
- Macht: Streben nach Erfolg, Leistung, Führung und Einfluss.
- Unabhängigkeit: Streben nach Freiheit, Selbstgenügsamkeit und Autarkie.
- Neugier: Streben nach Wissen und Wahrheit.

²⁶ Ebenda

²⁷ Maslow, Abraham. H (1954): Motivation and Personality. Second edition. New York. Harper & Row, Publishers, Inc. s. 35- 47

²⁸Reiss, Steven (2000): reiss profile- Lebensmotive. URL: <http://WWW.Reisprofile.eu/Lebensmotive>. (Stand: 12.06.2015).

- Anerkennung: Streben nach sozialer Akzeptanz, Zugehörigkeit und positivem Selbstwert.
- Ordnung: Streben nach Stabilität, Klarheit und guter Organisation.
- Sparen: streben nach Anhäufung materieller Güter und Eigentum.
- Ehre: Streben nach Loyalität und moralischer, charakterlicher Integrität.
- Idealismus: Streben nach sozialer Gerechtigkeit und Fairness.
- Beziehungen: Streben nach Freundschaft, Freude und Humor.
- Familie: Streben nach einem Familienleben und besonders danach, eigene Kinder zu erziehen.
- Status: Streben nach „sozial Standing“ nach Reichtum, Titeln und öffentlicher Aufmerksamkeit.
- Rache: Streben nach Konkurrenz, Kampf, Aggressivität und Vergeltung.
- Romantik: Streben nach einem erotischen Leben, Sexualität und Schönheit.
- Ernährung: Streben nach Essen und Nahrung.
- Körperliche Aktivität: Streben nach Fitness und Bewegung.
- Ruhe: Streben nach Entspannung und emotionaler Sicherheiten.

Deci und Ryan bringen zum Erkenntnis, dass die drei angeborenen Bedürfnisse, die sehr eng mit der Motivation verbunden sind, sind:

- Bedürfnis nach Kompetenz oder Wirksamkeit:(die primäre menschliche Neigung in einer Gruppe effektiv zu wirken).
- Autonomie oder Selbstbestimmung: (von sich selbst aus initiativ zu handeln).
- Soziale Zugehörigkeit: (das Gefühl der Eingebundenheit).

Der Mensch erstrebt mit seinen Handlungen, seine angeborenen Bedürfnisse zu befriedigen. (Vgl. Deci & Ryan 1993, S. 239) ²⁹.

²⁹ Deci, Edward. /Ryan, Richard (1993, S. 239): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. Zeitschrift für Pädagogik.

1.1.3 Motivation und Motive beim Fremdsprachenlernen

Nach diesem Überblick über Motivation und Motive, wird in diesem Abschnitt das Konzept von Motivation und Motive beim Fremdsprachenlernen durch die Untersuchungen verschiedener Forscher erklärt. Für die Verwendung des Begriffs im didaktischen Bereich und in Bezug auf die Unterrichtspraxis bzw. Den DaF³⁰ Unterricht ist Motivation der Schlüsselfaktor beim Lernen. D. h, „Wer motiviert ist, lernt auch gerne und erzielt bessere Lernergebnisse“ (vgl. Schiefele 2009, S. 152)³¹. Diese Motivationsform, nämlich die Lernmotivation, treibt Menschen zur Ausübung bestimmter Lernhandlungen an (vgl. ebenda, S. 154)³². Zum Begriff Motivation äußert sich auch Mares (2013, S. 252)³³ folgendermaßen: „Mit der Motivation verstehen wir einen Komplex der inneren auch äußeren Faktoren, die ein Menschenverhalten beeinflussen:

- Sie aktivieren das Menschenverhalten und liefern ihm Energie;
- Sie bilden beim Einzelnen bestimmte Erwartungen (an sich selbst; an eine Aufgabe, die vor ihm steht; an eine Situation, wo sich alles abspielt; an ein wahrscheinliches Ergebnis der Aktivität);
- Sie lenken das Verhalten in eine bestimmte Richtung, zu einem bestimmten Ziel, zu bestimmten Werten (zu etwas zu gehen das heisst etwas zu erreichen), und damit führen sie zugleich dazu, eine andere Richtung, andere Ziele, andere Werte zu vermeiden;
- Sie halten das Verhalten im Laufen, liefern ihm Energie, dass es weiter laufen kann;
- Sie helfen Erfolge und Misserfolge zu erleben, starten bei dem Einzelner ein Bewerten des eigenen Verhaltens auch das Verhalten bei anderen Leuten.

Beim Fremdsprachenlernen und -lehren wird Motivation für vieles verantwortlich gemacht. Sie beeinflusst die Wahl eine bestimmte Fremdsprache zu lernen, den Lernprozess, das Verhalten im und nach dem Unterricht, den Lernerfolg, die Benutzung

³⁰Das Akronym DaF, welches schon im Titel der Arbeit zu finden ist, steht für 'Deutsch als Fremdsprache' und soll weiterhin als Kurzwort verwendet werden.

³¹ Schiefele, Ulrich: Motivation. In : Wild, Elke; Möller, Jens (2009, S. 152): pädagogische Psychologie. Online-Ressource. Berlin (u.a.): Springer.(springer-Lehrbuch). –ISBN 978-3-540-88573-3.

³² Ebenda

³³ Mares, Jiří (2013, S. 252): Pedagogická psychologie. Praha. Portál.

geeigneter Lernstrategien oder auch die Behaltensleistung (vgl. Dörnyei 1994 a, Gardner & Trembley 1994 a)³⁴. Motivation ist eine grundlegende Voraussetzung für gute Leistung und erfolgreiches Lernen. Motivation ist die Anregung und Erhaltung der Lust am Lernen. Motivation ist der Wunsch jedes Menschen, etwas zu gestalten, auszuprobieren und zu bewirken. Jeder Mensch ist grundsätzlich motiviert, wenn auch in unterschiedlichem Maß (Smolka 2004, S. 9)³⁵. (Kleppin 2004, S. 3)³⁶ sieht Motivation als eine vorhandene positive Einstellung zur Zielsprache bzw. vorhandene Gründe und Ursachen für das Erlernen einer Fremdsprache. Laut vielen Forschern (u.a. Dörnyei 2001 b. S. 1)³⁷ ist die Motivation der wichtigste Faktor beim Lernprozess und ohne sie kann nicht gelernt werden. Sie ist ein Bestandteil der psychischen Regulation der Tätigkeit. Das Lernen wird gewährleistet und die kognitiven und die motorischen Systeme werden aktiviert, um die gesteckten Ziele erreichen zu können (Stangl 2003)³⁸. Motivation wird in Anfangsmotivation, deren Aufgabe ist es, die Aktivität der Lerner zu wecken und auf ein Ziel zu orientieren. Auf diesem Niveau wird die Qualität des Lernens bestimmt. Die durchlaufende Motivation muss die Anfangsmotivation auf dem jeweiligen Niveau halten oder erhöhen. Schließlich die Zielmotivation, die nach der Zielerreichung auftritt und gleichzeitig das Gesamtniveau der Motivation verstärkt. Wenn der erwartete Erfolg nicht eintritt, kann dies schnell zur Senkung der Motivation, oft auch zum Desinteresse, zu Angsterscheinungen oder sogar zu Panickattaken führen (vgl. Kusák, 2001)³⁹. Die Lernpsychologie unterscheidet 3 Arten von Motivation. Triebreduktion, Anreizmotivation und Verstärkung. Bei der Triebreduktion liegt das Zentrum der

³⁴ Dörnyei, Z. (1994 a, 273-284), "Motivation and motivating in the foreign language classroom," *The Modern Language Journal* 78.

³⁵ Smolka, Dieter (2004.): *Schülermotivation: Konzepte und Anregungen für die Praxis*. 2., durchges. Aufl. München (u.a.)- Luchterhand. (Praxishilfen Schule). S.9. –ISBN 978-3-472-05839-7

³⁶ Kleppin, Karin (2004, S. 3): "Bei dem Lehrer kann man ja nichts lernen." Zur Unterstützung von Motivation durch Sprachlernberatung. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*.

³⁷ Dörnyei, Zoltán. (2001 S. 1): *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge. Cambridge Language Teaching Library. Cambridge University Press.

³⁸ Stangl, Werner (2003): „Von der Unmöglichkeit zur Motivation in der Schule. URL: [http://www. Stangl-taller.at/Stangl/Werner/Beruf/Publicationen/Motivation.htm](http://www.Stangl-taller.at/Stangl/Werner/Beruf/Publicationen/Motivation.htm) (Stand: 12.05.2017)

³⁹ Kusák, (2001 S. 60,): *Pedagogická psychologie*.

Motivation im Individuum selbst. Aktivitäten verringern einen vorhanden inneren Triebdruck. Bei der Anreizmotivation (inzentive Motivation) liegt das bewegende Zentrum in der Außenwelt des Individuums. Reize, die auf es treffen (und mit inneren Bedürfnissen harmonieren), werden zum Anlaß neuer Aktivität. Die Verstärkung, das positive Reinforcement, ist ein angenehmer Reiz, der auf eine Verhaltensweise folgt und dadurch die Wiederholung einer vergleichbaren Aktivität hervorruft. Primäre Motivation ist trieb nah und angeboren, sekundäre Motivation meint geistige Bedürfnisse und Interessen. Sie wird durch Lernprozesse erworben und ist ein Ziel jeder Erziehung (vgl. Schorb 1975, S. 178)⁴⁰. Lernmotivation kann fremdgesteuert werden, sie entwickelt sich aber nur in anregenden, unterstützenden Kontexten. Um Motivation zum Lernen zu erzeugen, ist es die Aufgabe von Schulen Motive zu initiieren, die zu einer Steigerung der Lernmotivation führen (vgl. Schlag 2013, S. 11)⁴¹. Lernmotivation basiert auf Wertentscheidungen und ist in menschlichen Grundbedürfnissen geankert, und zwar insbesondere in den Bedürfnissen nach Autonomie, Anerkennung, Kompetenz und Sinn. Als komplexes Konstrukt beschäftigt sich Motivation Bezüglich des Fremdsprachenunterrichts mit verschiedenen Persönlichkeitspsychologischen Komponenten wie: Selbstwirksamkeit, Selbstvertrauen und Selbstbestimmung. Bei der Betrachtung von Motivation muss u.a. betrachtet werden, dass diese keines Wegs stabil ist sondern kurzfristigen Schwankungen und langfristigen Entwicklungen unterworfen ist. Motivation ist nicht statisch, sondern fluide. Sie ist ein dynamischer Prozess. Sie wird durch Misserfolge verringert und durch Erfolgsergebnisse verstärkt. Die für die Motivation verantwortlichen Motive verändern sich im Laufe des Fremdsprachenlernprozesses (vgl. Berndt 2002, S. 14)⁴². Die Aufrechterhaltung und Steigerung der eigenen Motivation ist eine der großen Anforderungen im Studium, doch

⁴⁰ Schorb, Alfons (1975, S. 178): pädagogisches Taschenlexikon. Bochum: Ferdinand Kamp.

⁴¹ Schlag, Bernhard. (2013): Lern-und Leistungsmotivation. 4., vollst. Überarb. U. aktual. Aufl. URL: <https://www.springer.com/de/book/9783531180915>. Wiesbaden: Springer. S.11. ISBN 978-3-531-18959-8. (Stand: 18.03.2018).

⁴² Berndt, Annette (2002): Motivation ist nicht statisch – „Motivation ändert sich“. Der Faktor Motivation als Lernkompetenz Lebenslangen Fremdsprachenlernens. Zeitschrift Fremdsprache Deutsch, 26, 12-15. URL: http://moodle-ruhr-uni-bochum.de/file.php/486/Berndt_2002_Motivation_nicht_statisch. (Stand: 14.03.2013)

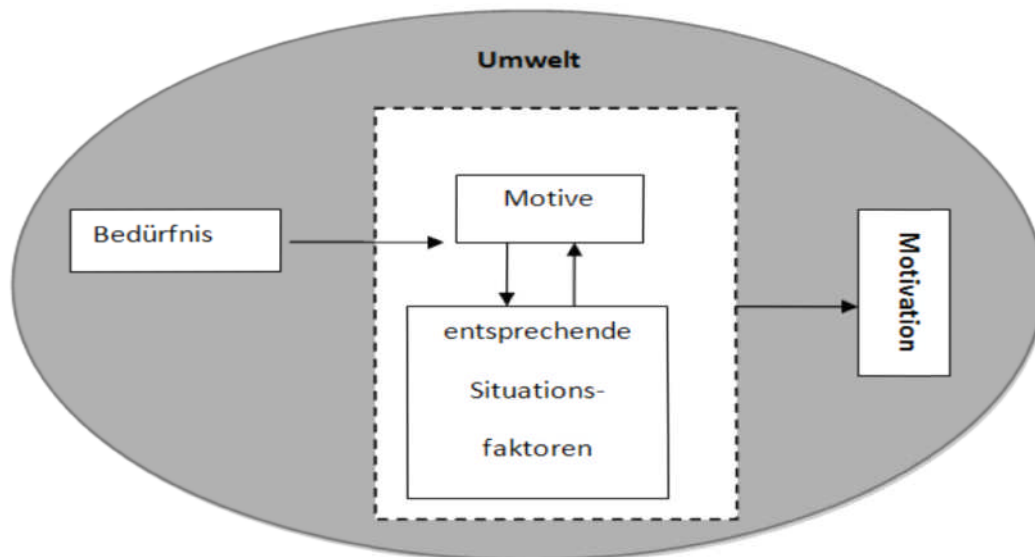
gerade in diesem Bereich gibt es große Unterschiede zwischen den Studierenden. Motivation ist dabei der wirksamste Antrieb zum Lernen und bestimmt den Lernerfolg entscheidend. Es gibt keine Motivation ohne Motive. Motive sind die Kraft, die den Menschen zur Bewegung bringen und ihn dadurch motivieren. Motive sind als dauerhafte Werte, Dispositionen und inneren Zustand bezeichnet, die durch soziale Interaktion entwickelt werden und das Verhalten aktivieren. Motive sind Kirschner (2004, S. 1)⁴³ die Gründe warum etwas gelernt wird. Motivation ist das was das Lernen vorantreibt und den Lerner zum Durchhalten bewegt. Die Motive bringen die Handlungen in Gang, steuern sie auf ein Ziel zu und halten sie aufrecht oder beenden sie (vgl. Kleppin 2002)⁴⁴. Diesen Standpunkt vertreten auch andere Sprachlehrforscher, u.a. Grünewald. Die Lernmotivation ist keine feste Lerneigenschaft. Ihre Ausprägung hängt von einer bestimmten Situation ab und ist von der wechselnden Beziehung zwischen den Motiven des Lernenden und den Anreizen verbunden“(vgl. Grünewald 2006, S. 7)⁴⁵. Dies ist anhand des folgenden Schemas veranschaulicht.

⁴³ Kirchner, Katharina (2004 S. 1,): Motivation beim Fremdsprachenerwerb: Eine qualitative Pilotstudie zur Motivation schwedischer Deutschlerner. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. URL: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-09-2/beitrag/Kirchner2.htm>. (Stand: 25.03.2014).

⁴⁴Kleppin, K. (2002, S. 26-30.): Motivation. Nur ein Mythos? Teil II. In: Deutsch als Fremdsprache 1.

⁴⁵Grünewald, Andreas (2006, S. 57): Multimedia im Fremdsprachenunterricht. Motivationsverlauf und Selbsteinschätzung des Lernfortschritts im Computergestützten Spanischunterricht. Frankfurt am Main: Peter Lang europäischer Verlag der Wissenschaft.

Abb. Nr. 02: Entstehung der Motivation



Quelle: Eigene Abbildung

Die Entstehung der Motivation wird als eine Interaktion zwischen Motiven des Lernenden und den äußeren Situationsfaktoren begriffen. „Die Inkonstanz der Motivation wird von vielen Faktoren beeinflusst; vor allem von den eigenen Einstellungen, unterrichtlichen Umständen und den jeweiligen Lernbedürfnissen bzw. Lernzielen“ (vgl. Kleppin 2002, S. 26 ff; Storch 1999, S. 327 f)⁴⁶. Welche wiederum in enger Verbindung mit dem eigenen Verhalten, der Lernbereitschaft, dem Wissenserwerb sowie den Lernleistungen stehen (vgl. Riemer & Schlak 2004)⁴⁷. Die Motive und die Situationsfaktoren ermöglichen die Motivation der Lernenden. Während Motive bei dem Lernenden als Bedürfnisse, Erwartungen, Triebe, Wünsche zu betrachten sind, bieten Situationsfaktoren Informationen und spielen die Rolle eines Auslösers. Würde das Motiv mit der entsprechenden Situation in Wechselwirkung treten, so entsteht beim Lerner die Motivation für die Handlung. Laut. Die Entstehung der Motivation kann präaktional, aktional und postaktional erfolgen. In jeder Phase sind Motive aktiv. In der präaktionalen

⁴⁶Kleppin, Karin (2002, S. 26-30,). Motivation. Nur ein Mythos? (II) In: Deutsch als Fremdsprache 39 (2002)1.

⁴⁷Riemer, Claudia / Schlak, Torsten (2004, S. 1-3): „Der Faktor Motivation in der Fremdsprachenforschung „, Einleitung in das Themenheft. Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht.

Phase entsteht die Motivation. Man setzt sich ein Ziel oder Ziele ein und handelt, um es oder sie zu erreichen. Diese Phase hängt von zahlreichen Faktoren ab. Von den Zielen, die man sich einsetzt, von den benutzten Lernstrategien, von der Position, die man gegenüber der erlernten Sprache hat und von dem Einfluss der Umgebung auf den Lerner. In der zweiten Etappe kontrolliert man das Handeln, schätzt seine Entwicklung und soll die Motivation aufrechterhalten. In dieser Phase sind die Umgebung bzw. die Lernexternen Faktoren sehr bedeutend. Die Eltern, der Lehrer, die Lerngruppe können die Motivation positiv oder negativ beeinflussen. Zielsetzungen und Strategien, welche schon die präaktionale Phase beeinflusst haben, wirken in dieser Phase auf die Motivation ein. Die letzte Etappe ist die postaktionale Phase. Sie ist das Ende des Motivationsprozesses. Man bildet Kausalattributionen, thematisiert Lernstrategien und verzichtet auf eine weitere Planung“ (Dörnyei 2005, S. 84 f)⁴⁸. Im Zusammenhang mit der Lernmotivation und auf die Theorie von Gardner und Lambert aufbauend stellt (Dörnyei 1994 a)⁴⁹ ein einflussreiches Motivationsmodell vor. Dörnyei teilt die Fremdsprachenlernmotivation in drei Niveaus ein. Ein sprachbezogenes, ein lernerbezogenes und ein situationsbezogenes Niveau.

•Das sprachbezogene Niveau

Dörnyei betrachtet das Sprachniveau als Basis der drei Niveaus. Die integrative versus instrumentelle Unterscheidung von Gardner (1972) wird diesem Niveau zugeordnet und wird in dieser Konzeption nicht wie in der Theorie von Gardner verstanden. Integrativ motiviert bei Dörnyei bezieht sich auch auf das intellektuelle Interesse, aber vor allem das Interesse und Offenheit für andere Kulturen. Zur instrumentellen Motivation gehören auch Wissen, Freundschaft und den Wunsch nach Integration in die Zielgruppe, die bei Gardner zur integrativen Motivation gezählt werden.

⁴⁸Dörnyei, Zoltán (2005 S. 84f.): The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition. Mahwah: Lawrence Erlbaum.

⁴⁹ Dörnyei, Z. (1994, S. 273-284): "Motivation and motivating in the foreign language classroom," The Modern Language Journal 78.

▪ **Das lernerbezogene Niveau**

Das lernerbezogene Niveau enthält alle kognitiven und affektiven Faktoren des Lerners. Auf dieser Ebene liegen zwei Komponenten zugrunde: Das Leistungsmotiv und Selbstvertrauen. Das Leistungsmotiv zeichnet sich durch einen Drang aus, immer gute Leistungen erzielen zu wollen. Selbstvertrauen ist das individuelle Urteil eines Lerners über seine Fähigkeit, eine bestimmte Aufgabe durchzuführen.

▪ **Das situationsbezogene Niveau**

Das dritte Niveau des Konstrukts ist das situationsbezogene Niveau. Es besteht aus intrinsischen und extrinsischen Motiven sowie Motivationskomponenten, die die drei Bereiche Kursspezifische, Lehrerspezifische und Gruppenspezifische motivationale Komponenten betreffen.

▪ **kurspezifische motivationale Komponenten**

Sie beinhalten den Lehrplan, die Lernmaterialien, die Lehrmethode und die Lernaufgaben. Die vier Haupt-Motivationskomponenten: a) Interesse, b) Relevanz, c) Erwartung und d) Zufriedenheit erweisen sich nach Dörnyei als besonders nützlich um Kursspezifische Motive zu beschreiben. Dörnyei verbindet Interesse mit Neugierde und intrinsischer Motivation. Man will immer neues Wissen. (S. Abschnitt 1.2.7.1). Die Komponente Relevanz betrifft die Einstellung des Lerners darüber, wie der Unterricht dazu beiträgt, die Ziele des Lerners zu erreichen. Erwartungen heissen die Wahrscheinlichkeit der Lernergebnisse und die Zufriedenheit bedeutet die Belohnung. Diese Komponente ist mit dem Selbstvertrauen und dem Schwierigkeitsgrad der Übungen verbunden.

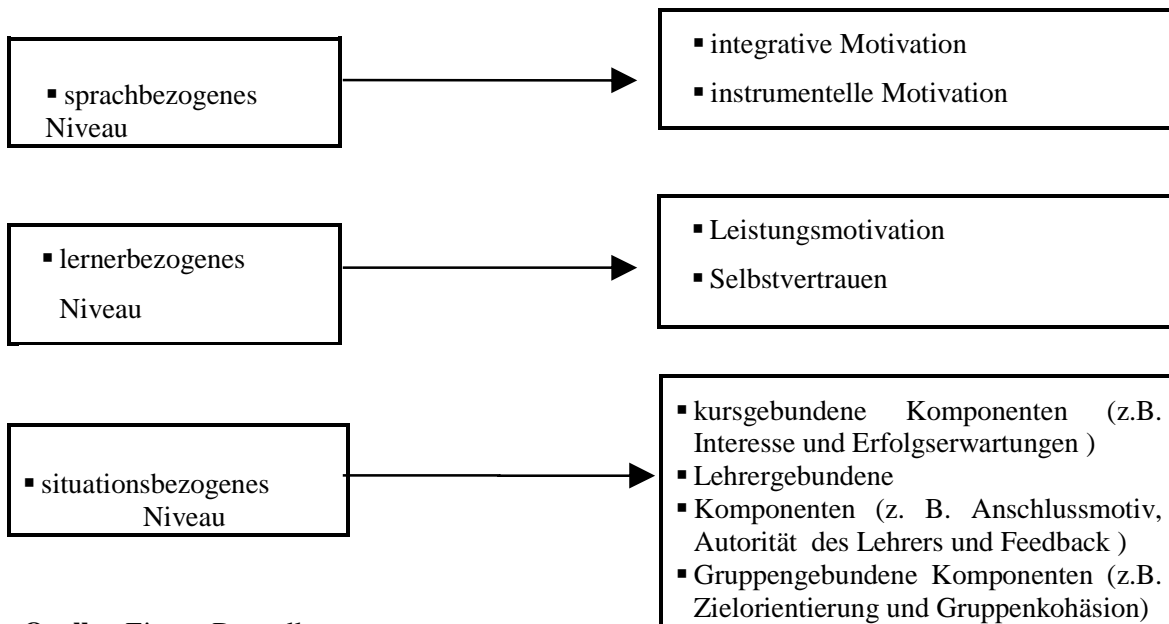
▪ **Lehrerspezifische motivationale Komponenten.**

Sie bestehen aus der Persönlichkeit des Lehrers, seinem Lehrstil, dem Feedback und der Beziehung zu den Lernern.

▪ **Gruppenspezifische motivationale Komponenten**

Lernergruppen unterscheiden sich zu dem in Zielorientierung, Norm- und Belohnungssystemen, Gruppenzusammenhalt und Lernzielstrukturen. Für alle Faktoren wird ein enger Zusammenhang mit dem Konstrukt Fremdsprachenlernmotivation angenommen.

Abb. Nr. 03: Komponenten der Fremdsprachenlernmotivation.



Quelle : Eigene Darstellung

Jedes der drei Motivationsniveaus kann einen Einfluss unabhängig von den Anderen ausüben und hat genug Energie, um die Effekte der Motive aufzuheben, die mit den anderen beiden Niveaus zusammenhängen.

1.1.4 Motive des Fremdsprachenlerner

Motiv bedeutet im pädagogischen Zusammenhang Beweggrund, Antriebselement, Leitgedanke für ein Wollen oder Handeln (Köck & Ott 2002, S. 488)⁵⁰.

Laut Neumann sind die fünf folgenden Merkmale grundlegend für das Erlernen einer Fremdsprache bzw. für Deutsch:

- Anlass, Anstoss und auslösende Faktoren und Personen, die zur Teilnahme am Sprachunterricht geführt haben.
- Motive, die mit Beruf und Arbeitswelt zusammenhängen.
- Motive, die sich durch das soziale Umfeld ergeben, wie z. B. Kontakte, ausländische Bekannte und Verwandte.

⁵⁰ Köck, P. & Ott, H. (2002, S. 488.). Wörterbuch für Erziehung und Unterricht , Auer Verlag Donauwörth.

- Auseinandersetzung mit fremden Kulturen.
- Allgemeinbildung (Vgl. Müller-Neumann 1989, S. 30ff)⁵¹.

Motive zum Erlernen der deutschen Sprache erwähnt auch das Goethe-Institut auf seiner Site Goethe. de

- wichtige Verkehrssprache ;
- Lesen im Original ;
- mit Deutschen ins Geschäft kommen;
- Erfolgserlebnisse mit Sprachenlernen haben können;
- Vorteile im Tourismus ;
- Chancen auf dem Arbeitsmarkt ;
- Deutsch bildet für Europa ;
- wissenschaftliche Fortschritte rezipieren können ;
- Deutschland intensiver erleben können ;
- Kultursprache Deutsch.

Weitere Motive können für die Wahl der Fremdsprache Deutsch verantwortlich sein, wie z. B. der Stolz auf den eigenen Mut, eine „schwere“ Sprache zu lernen, einschließlich intellektueller Neugier. Als Motivforscher bringt Apelt zum Erkenntnis, dass ein einziges Motiv für das Erlernen einer Fremdsprache nicht entscheidend ist. Zahlreiche unterschiedliche Motive stehen aktiv und hängen gleichzeitig miteinander zusammen“ (Vgl. Apelt, 1981, S. 53)⁵².

1.1.5 Motivarten

Es ist zu bemerken, dass nie dieselben Motive alle Lerner gleich beeinflussen. Die Motive ändern sich im Verlauf der Bildungsbiografie. (Apelt 1981) geht davon aus, dass die folgenden Motive an der Entscheidung zum Erlernen von Deutsch als Fremdsprache beteiligt sind:

⁵¹Neumann, Müller; Elisabeth; Nuissl Ekkehard; Sutter, Hannelore (1989, S. 30 ff): Motive des Fremdsprachenlernens. Eine Untersuchung der Motivationsstruktur an Sprachkursen der Volkshochschule. Heidelberg: AfeB-Verlag.

⁵² Apelt, Walter (1981, S. 53.): Motivation und Fremdsprachenunterricht. Leipzig: Verlag Enzyklopädie.

Das Gesellschaftsmotiv

Das Gesellschaftsmotiv ist ein soziales Motiv, denn für die Entstehung der Motivation ist auch die Umwelt verantwortlich. Sie übt einen starken Einfluss auf den Lernenden und seine Einstellungen gegenüber der erlernten Fremdsprache aus. Das Gesellschafts- oder auch Bürgermotiv genannt, bezieht sich auf die Wirkung der Gesellschaft auf das Individuum. Eine Sprachkompetenz wird in diesem Fall als Teil der Bürgerfähigkeiten bezeichnet. Was die Fremdsprachen anbelangt, ist das Gesellschaftsmotiv als eine Perspektive für das zukünftige Berufsleben zu verstehen. Dieses Motiv beeinflusst jeden Sprachenlerner und hängt stark von dem Alter und den Zielsetzungen des Lerners ab.

Das Elternmotiv

Die Position der Familie gegenüber dem Erlernen einer Fremdsprache spielt eine wesentliche Rolle. Sind die Eltern offen und positiv auf das Fremdsprachenlernen, so ist auch das Kind davon positiv beeinflusst. Manchmal sehen manche Lerner die Welt und die Zukunft durch die Augen ihrer Eltern. Hierbei handelt es sich um eine Art soziale Identifikation. Aber dieses Phänomen nimmt mit zunehmendem Alter deutlich ab. reifer und selbständiger ein Lerner ist, umso weniger wird er vom Elternmotiv beeinflusst (vgl. Hennig 1978 in: Apelt 1981, S. 65 f)⁵³. Trotzdem wirkt sich dies förderlich auf die Lernmotivation unserer Studierenden aus.

Das Nützlichkeitsmotiv

Dieses Motiv trifft im Allgemeinen Studenten, die einen Berufswunsch haben und Nutzen durch den Fremdspracherwerb ziehen wollen. Es handelt sich hierbei um ein Nützlichkeitserlebnis. Die Aufgabe des Lehrers besteht darin, das Nützlichkeitsmotiv zu fördern, damit die Lerner davon überzeugt werden, dass die erworbene Fremdsprache eine Bereicherung ist, von der man ein Leben lang profitieren kann (vgl. Apelt 1981, S. 74)⁵⁴.

⁵³ Hennig, Werner (1978): Lernmotive bei Schülern. Berlin: Volk und Wissen.

⁵⁴ Apelt, Walter (1981, S. 53): Motivation und Fremdsprachenunterricht. Leipzig: Verlag Enzyklopädie.

Das Lehrermotiv

Laut Apelt (1981, 74 f) ⁵⁵ ist der Lehrer ein entscheidender Teil der Motivation des Lerners und ohne ihn wäre das Lernen nicht angenehm. Der Lehrer stellt bei jüngeren Studenten eine soziale Identifikation dar. Der Lerner versucht, den Anforderungen des Lehrers gerecht zu werden und zeigt sozusagen ihm zuliebe hohes Engagement. Wie beim Elternmotiv, sind Kinder von diesem Motiv stärker ausgeprägt. Kinder versuchen dem Lehrer zu gefallen und sich mit ihm zu identifizieren. Diese Bedürfnisse sind bei den Studenten geringer. Manchmal versuchen einige Lerner die Lehrperson, bzw. das Lehrerverhalten zu imitieren. Der Lehrer soll den Lernern immer sein Interesse für die Sprache vermitteln können und seine Persönlichkeit sollte die Lerner mitreißen (vgl. Apelt 1981, S. 74 ff)⁵⁶.

Das Neugiermotiv

Apelt nennt es auch Wissensmotiv. Neugierde ist Beweggrund einer Person, Informationen aufzunehmen und zu verarbeiten. Intrinsisch motiviert ist ein Lerner, wenn er aus Neugierde lernt. Neugier ist die beste Voraussetzung, um Neues aufzunehmen und zu behalten. Das Wissensmotiv spiegelt die intrinsische Motivation wider. Epistemische Neugier wird als eine kognitive Spannung zwischen Dingen, die man bereits weiß, und anderen, die man wissen kann und möchte, erlebt (Maszl 2007, S. 62)⁵⁷. Dieses Motiv ist wichtig bei allen Altersgruppen und häufig mit starken erlebnisbedingten Emotionen und subjektiven Erfahrungen verbunden. Es ist als Wissensdurst betrachtet, das den Menschen dazu führt, etwas über sein Lebensraum zu erfahren und zu beherrschen. D. h. neugierige Personen sind dafür interessiert, die Wahrheit herauszufinden. Es macht das Leben sowie das Lernen abwechslungsreicher, deshalb sind die Pädagogen beauftragt beim Lerner ständig neue Wissbegier zu wecken und sein Interesse durch eine gezielte Methode zu verstärken.

⁵⁵ Ebenda

⁵⁶ Ebenda

⁵⁷ Maszl, Gabriele (2007): Motive und Motivation von Französischlernern. Diplomarbeit, Wien. S. 62.

Das Kommunikationsmotiv

Hierbei handelt es sich um das Interesse und den Wunsch in der Zielsprache zu kommunizieren. Laut Apelt haben die Lerner ein Bedürfnis nach Meinungsaustausch und der Lehrer sollte die Lerner zur fremdsprachlichen Kommunikation anspornen (Apelt 1981, S. 86 ff.)⁵⁸. Lerner sollten sich dafür interessieren mit Muttersprachlern der Zielsprache zu kommunizieren und in Kontakt zu treten, dies wirkt positiv und förderlich auf ihre Motivation. Was im Unterricht erlernt wurde, soll durch Kontakte in der realen Welt zum Einsatz kommen. Das Erfolgserlebnis einer geglückten Kommunikation mit deutschsprachigen Personen, die man ohne Deutschunterricht nicht verstanden hätte, verstärkt den Willen, Deutsch weiter zu lernen (vgl. Reisinger 1991, S. 18)⁵⁹. Für Studenten gibt es heutzutage zahlreiche Möglichkeiten zu kommunizieren. Durch Chatten z. B. kann man mit Muttersprachlern in Kontakt treten. Wenn sich die Studenten Mühe geben, können sie dank einem Stipendium auch die Fremdsprache während der Ferien, in den deutschsprachigen Ländern erwerben. Die Lehrer sollten dieses Motiv nicht vernachlässigen, dessen Folgen sehr negativ auf die Motivation und den Lernerfolg sind. Nach Apelt, S. 88f)⁶⁰ sind in Bezug auf das Kommunikationsmotiv folgende Faktoren wichtig.

- Bedürfnis des Schülers nach Kommunikation.
- Die Verwandlung dieses Bedürfnisses zu einem bewussten Motiv.
- Selbstständigkeit und Aktivität des Schülers.
- Der Lehrer als Kommunikationspartner und nicht als Lehrender.
- Das Anerkennen der Fremdsprache als Kommunikationsmittel seitens der Schüler.
- Die Verwendung der Fremdsprache als Unterrichtssprache von der ersten Stunde an.

⁵⁸ Apelt, Walter (1981, S. 86ff): Motivation und Fremdsprachenunterricht. Leipzig: Verlag Enzyklopädie.

⁵⁹ Reisinger, Andrea (1991, S. 18.): Kritische Überlegungen zur kommunikativen Methode im Fremdsprachenunterricht. Diplomarbeit. Wien.

⁶⁰ Apelt, Walter (1981, S. 88ff.): Motivation und Fremdsprachenunterricht. Leipzig: Verlag Enzyklopädie.

Das Anerkennungsmotiv

Anerkennung ist das Mass an persönlicher Unsicherheit. Menschen mit hohem Anerkennungsbedürfnis streben nach hohem Selbstwert. Sie haben gewöhnlich wenig Selbstvertrauen. Die Situationen, in denen sie schlecht bewertet werden, könnten sie vermeiden und nach Perfektion streben. Sie fühlen sich unsicher und tendieren dazu in sozialen Situationen sehr unangenehm zu sein. Personen mit einem starken Bedürfnis nach Anerkennung fühlen sich gut, wenn andere hinter sich stehen und sie bestätigen. Laut (Kleppin 2002, S. 26)⁶¹ sollte man bei den Motiven die kurzfristige (z.B. spezifische Aufgabe) und langfristige Motive (z.B. das allgemeine Interesse) voneinander unterscheiden. Alle diese Motive können integrativ oder instrumentell, extrinsisch oder intrinsisch sein. Sie können allerdings auch sowohl extrinsisch als auch intrinsisch sein. Sie beeinflussen sich gegenseitig und liegen der Motivation zugrunde.

Anerkennungs-und Geltungsmotiv

Die beiden Motive sind in Verbindung mit der sozialökonomischen Wertigkeit der erworbenen Sprache verbunden. Wie schon erwähnt wurde, entstehen diese Motive von der Wechselbeziehung zwischen den Menschen und ihrer Umwelt. Sie stehen Jedem zur Verfügung. Ihre Auswirkung, ist aber unterschiedlich bei Menschen. Sie liegen der Motivation zugrunde und können auch als Persönlichkeitsmerkmal bezeichnet.

Das Leistungsmotiv

Obwohl das Leistungsmotiv nicht zur Motivaufzählung von Apelt gehört, ist es wichtig für das Lernen im Allgemeinen. Beim Leistungsmotiv wirken sowohl Hoffnung auf Erfolg als auch Furcht vor Misserfolg zusammen. Die Studierenden wollen erfolgreich lernen und fürchten sich vor dem Misserfolg. Personen wollen ihre eigene Leistung unter Beweis stellen und sich selbst mit anderen Personen vergleichen. Über Erfolg freut man sich, bei Misserfolg schämt man sich (Rothermund & Eder, 2011, S. 91 f)⁶². Dieses Motiv steuert das Verhalten des Lernalerns, denn es wird in Konkurrenzsituationen aktiv. Das Erreichen

⁶¹Kleppin, K. (2002 S. 26-30.,): Motivation. Nur ein Mythos? Teil II. In: Deutsch als Fremdsprache 1.

⁶²Rothermund, Klaus, Eder, Andreas (2011) : Motivation und Emotion.

<https://www.springer.com/de/book/9783531166988>. S. 91f. (Stand: 21.07.2018).

des Leistungsstrebens wird als Befriedigung empfunden. Lerner, die nach dem Erfolg streben, vermeiden sowohl zu schwierige als auch zu leichte Aufgaben. Sie wollen etwas erreichen, deshalb vermeiden sie zu leichte Aufgaben. Lerner mit schwachem Leistungsmotiv haben Angst vor Misserfolg. Entweder gehen sie ein Risiko ein, indem sie eine schwierige Aufgabe wählen, oder sie begnügen sich mit einer leichten Aufgabe, um sich Erfolgschancen zu sichern. Als Lehrer sollten wir darauf achten, dass der Schwierigkeitsgrad des Lernstoffs und der Testaufgaben möglichst an der individuellen Leistungsfähigkeit dem einzelnen Lerner entsprechen, denn wenn die Lerninhalte zu schwierig oder zu leicht sind, wird die Motivation bei den Studierenden schwächer. Den Lernern helfen sich realistische Ziele zu setzen und ihnen immer Feedback über ihren Lernfortschritt zu geben.

Machtmotiv

Rothermund und Eder (2011, S. 93f)⁶³. beschreiben dieses Motiv wie folgt: Personen streben nach einer entscheidungsfreudigen Position um ihre Macht demonstrieren zu können. Außerdem übernehmen diese Personen sehr gerne Kontrolle über andere. Soziale Hierarchien sind ihnen ein wichtiges Anliegen und wenn sie ihre Meinung nicht durchsetzen können wird dies als Demütigung erlebt. Sie genießen hingegen, wenn andere ihnen mit Respekt gegenüber treten

Anschlussmotiv

Geborgenheit und Unterstützung unter Kollegen steht besonders im Vordergrund. Sie hoffen auf Anschluss und fürchten sich vor Zurückweisung Rothermund & Eder (2011, S. 94)⁶⁴. Im Lexikon der Psychologie findet man folgende Definition für den Terminus „Anschluss“. Das Streben nach danach bedeutet die Suche nach befriedigenden zwischen menschlichen Beziehungen und das Gefühl, sich sozial eingebunden zu fühlen, gilt als wichtiges menschliches Bedürfnis, dessen Befriedigung positive und dessen Frustration negative Konsequenzen für das Wohlbefinden hat. Das Anschlussmotiv kann dabei

⁶³ Ebenda, S. 93.

⁶⁴ Ebenda, S. 94.

nochmals unterteilt werden in die Hoffnung auf Anschluss, also die Erwartung eines positiven Kontakts zu anderen Menschen und die Furcht vor Zurückweisung.

Die oben behandelten Motive sind nicht die einzigen, die die Fremdsprachenlernmotivation beeinflussen. Andere Motive ermutigen und motivieren die Studierenden die deutsche Sprache zu lernen. Alle diese Motive können integrativ oder instrumentell, extrinsisch oder intrinsisch sein. Sie können allerdings sowohl extrinsisch als auch intrinsisch sein. Sie beeinflussen sich gegenseitig und liegen der Motivation zugrunde.

Tabelle Nr. 01: Einteilung der Motive nach Motivationsarten

Art des Motivs	intrinsische versus extrinsische Motivation	integrative versus instrumentelle Motivation
Gesellschaftsmotiv	sowohl extrinsisch als auch intrinsisch	instrumentell
Elternmotiv	Extrinsisch	sowohl integrativ als auch instrumentell
Nützlichkeitsmotiv	Intrinsisch	Instrumentell
Lehrermotiv	Extrinsisch	sowohl integrativ als auch instrumentell
Neugier/Wissensmotiv	Intrinsisch	Integrativ
Kommunikationsmotiv	sowohl intrinsisch als auch extrinsisch	sowohl integrativ als auch instrumentell
Geltungsmotiv	Extrinsisch	instrumentell
Anerkennungsmotiv	Extrinsisch	instrumentell
Leistungsmotiv	sowohl intrinsisch als auch extrinsisch	sowohl integrativ als auch instrumentell

Quelle: Eigene Darstellung: Nach Schiffner (1998, S. 54)⁶⁵

Laut Riemer (2011, S. 333ff) ⁶⁶ solche Motive finden sich bei Lernern von Deutsch als Fremdsprache.

- 1) Allgemein positive Einstellungen zum Fremdsprachenlernen
- 2) Einstellungen zu L2 Deutsch:
 - a) Deutsch wird als wichtige Sprache in der EU gesehen
 - b) Deutsch ist eine schwere Sprache
 - c) Deutsch ist eine schöne, anziehende Sprache
 - d) Deutsch ist eine herausfordernde Sprache / (DaF-Lerner ⁶⁷ sind sich bewusst, dass die Umwelt die genannten Aspekte nicht immer glauben will)
 - e) Deutschkenntnissen wird ein besonderer Status eingeräumt
 - f) Deutsch ist etwas Besonderes, da nicht alle Deutsch können
 - g) Deutsch ist mit Prestige verbunden, da Deutsch als schwer gilt
- 3) Instrumenteller Nutzen
 - a) Deutschlehrer
 - b) Dolmetschen/Übersetzen
 - c) Mitarbeit in Wirtschaft/internationalen Organisationen/oder im Heimatland und in Deutschland
 - d) Tourismus
- 4) Kulturelles Interesse für Deutsch und deutschsprachige Länder
 - a) Bildungsmotiv (Kultur und Literatur)
 - b) Reisemotiv
 - c) Kontaktmotiv
- 5) Unterrichtskontext
 - a) Positive Erfahrungen
 - b) Erfolgserlebnisse

⁶⁶ Riemer, C. (2011): Warum Deutsch (noch) gelernt wird – Motivationsforschung und Deutsch als Fremdsprache. In: Barkowski, H., Demmig, S., Funk, H. u. U. Würz (Hrsg.): Deutsch bewegt. Entwicklungen in der Auslandsgermanistik und Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Baltmannsweiler: Schneider, S. 327-340.

⁶⁷Das Akronym DaF, das schon im Titel der Arbeit zu finden ist, steht für Deutsch als Fremdsprache.

- c) Keine oder nur wenig attraktive Alternativen
- d) Bedeutung von Eltern/Familienmitgliedern – familiäre Tradition
- e) Bedeutung von Peers
- 6) Migrationsmotivation

Tagungen und Seminare

Die Deutschlehrertage streben einer Erweiterung der Lehrerkenntnisse auf methodisch-didaktischer Ebene an; der Schwerpunkt wird auf die pädagogischen Probleme gelegt, die dringend gelöst oder durchdiskutiert werden sollen. Es wird hauptsächlich nach Faktoren gesucht, die über die Wirksamkeit des Deutschunterrichts entscheiden. Es wird nach Mittel und Wegen gesucht, die uns erlauben die Lernenden immer neu zu motivieren. Alle veranstalteten Tagungen und Seminare, tragen dazu bei, unsere Studenten weiter für die deutsche Sprache zu motivieren. In solchen Gelegenheiten werden immer interessante Themen vorgetragen und durchdiskutiert.

Algerische und germanistische Verbände

Die algerischen und germanistischen Verbände beeinflussen das Interesse und die Motivation der algerischen Studenten und tragen zur Förderung der deutschen Sprache in Algerien bei. Die Ziele der algerischen und germanistischen Verbände sind:

- Die Entwicklung der wissenschaftlichen Zusammenarbeit zwischen den Germanisten.
- Die Verstärkung der interkulturellen Beziehungen um ein besseres Verständnis zwischen den Völkern.
- Unterstützung der Deutschlehrer in ihrer beruflichen Tätigkeit und ihrer Ausbildung.
- Organisation von Tagungen, Seminaren, Kolloquien sowie kulturelle Veranstaltungen im DaF- Bereich.

Der Verein deutsche Sprache (VDS)

Der VDS ist ein Sprach- und Kulturverein Weltweit tätiger Verband mit 36.000 Mitgliedern, der für das Ansehen und zur Wahrung der deutschen Sprache wirkt. Der VDS veröffentlicht Artikel und Beiträge. Er leitet und unterstützt Buchprojekte. Er organisiert und finanziert Kulturveranstaltungen (Lesungen und Vorträge). Vermittelt Stipendien. Verleiht Preise an Personen und Einrichtungen, die sich um die deutsche

Sprache verdient gemacht haben. Anlässlich des Tages, treffen sich jährlich am 2. Samstag jedes Septembers die Vertreter dieses Vereins in der deutschen Abteilung der Oraner Universität. Kulturveranstaltungen werden organisiert.

Der deutsche akademische Austauschdienst (DAAD)

Die wichtigste Aufgabe des DAAD ist die Förderung des internationalen akademischen Austauschs. Zur Förderung der deutschen Sprache im Ausland folgt der DAAD folgenden einzelnen Programmen:

- Stipendien für ausländische Germanistikstudenten: Jahres-, Semester
Hochschulsommerkursstipendien.
- Förderung ausländischer Hochschullehrer zur Forschungs-und Arbeitsaufenthalten in
Deutschland.
- Förderung deutschen Hochschullehrer an ausländischen Hochschulen im Rahmen des
Ortslektorenprogramms.
- Vermittlung und fachliche Betreuung von Lektoren der deutschen Sprache, Literatur
und Deutschlandstudien an ausländischen Hochschulen.
- Kurzzeitdozenturen deutscher Germanisten im Ausland.
- Internationale Germanistentreffen.
- Information und Dokumentation der Germanistik im In-und Ausland.
- Germanistische Institutspartnerschaften.
- Beteiligung deutscher und ausländischer Germanisten am Hochschullehreraustausch.
- Förderung der deutschen Sprache durch ein Stipendium (Online Dokument) ⁶⁸.

Zur Förderung deutscher Hochschullehrer an ausländischen Hochschulen im Rahmen des
Ortslektorenprogramms.

Die deutschen Lehrkräfte sind in zahlreichen ausländischen Ländern an den Universitäten
tätig. Die Ortslektoren lehren Sprache und Landeskunde. Sie sind beauftragt die
Deutschlehrer auszubilden. Sie informieren regelmäßig Studenten und Lehrer über alle

⁶⁸ (<http://www.goethe.de>)

Neuigkeiten des DAAD. Sie trägt zur Bildung der Studenten bei und hilft den Lehrern bei ihren Projekten.

Beteiligung deutscher und österreichischer Germanisten am Hochschullehreraustausch

Sowohl die deutsche als auch die österreichische Lehrkraft tragen zur Förderung der deutschen Sprache bei. Vorlesungen und Seminare werden in den Deutschabteilungen der algerischen Universitäten vorgetragen und diskutiert, um die Studierenden zu unterstützen und zu ermutigen Deutsch, weiter zu erlernen.

Förderung der deutschen Sprache durch ein Stipendium

Der Lektor hat eine andere Aufgabe: Das Informieren über Stipendien von DAAD in Deutschland für algerische Studenten, Lehrer und Mitarbeiter. Zur Förderung der deutschen Sprache in Algerien vergibt der DAAD den DaF-Studenten Aufenthalte für das Erlernen der deutschen Sprache in Deutschland.

1.1.6 Arten der Motivation

Wie bereits erwähnt wurde, liegt der Motivation immer ein Anreiz, ein Beweggrund zugrunde. Dieser Anreiz findet sich entweder beim Lerner selbst oder macht sich von außen attraktiv. Um diesen Anreiz zu erläutern setzen wir uns im folgenden Abschnitt mit den Begriffen der integrativen und instrumentellen Motivation sowie der extrinsischen und intrinsischen Motivation, da sie ausschlaggebend für den Lernprozess sind. Die Lernmotivation kann entweder integrativ oder instrumentell, intrinsisch oder extrinsisch sein. Dies hängt davon ab, welche Motive das Verhalten des Lerners steuern. Die Unterscheidung zwischen integrativer und instrumenteller Motivation stammt aus den empirischen Untersuchungen von Gardner und Lambert, die in den USA, in Kanada und auf den Philippinen durchgeführt wurden. Das sozialpsychologische Konzept war bis Mitte der Neunziger Jahre Vorherrschend (vgl. Kirchner 2004, S. 3)⁶⁹.

⁶⁹ Kirchner, Katharina (2004 S. 3.,): Motivation beim Fremdsprachenerwerb: Eine qualitative Pilotstudie zur Motivation schwedischer Deutschlerner. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-09-2/beitrag/Kirchner2.htm>. (Stand: 25.03.2014)

1.1.6.1 Integrative und instrumentelle Motivation

Die Motivation kann nach (Huneke & Steinig 2010, S. 9) ⁷⁰integrativ oder instrumentell sein. (Schlak 2002, S. 8)⁷¹ versteht unter integrativer Motivation den Wunsch, sich der Zielkultur anzupassen, sich zu integrieren, sich für Land und Leute zu interessieren. Ein Lerner, der Sympathie für die Kultur der Zielsprache empfindet oder sogar mit ihr identifizieren kann ist integrativ motiviert.

- Ich lerne Deutsch, weil mir das Leben in Deutschland gefällt.
- Ich lerne Deutsch, weil ich Deutsch mag.

Integrativ motiviert, ist der Lerner einer Fremdsprache, wenn er sich für die erlernende Fremdsprache sich interessiert und eine positive Haltung gegenüber der Sprachgemeinschaft dieser Sprache hat. Möglicherweise hat der Lerner dabei das Ziel Mitglied dieser Gruppe zu werden, deshalb strebt er nach Integration in die fremde Gemeinschaft. „Der integrativ motivierte Lerner fühlt sich von der anderen Sprachgemeinschaft und ihrer Kultur angezogen und kann dies erweitern, indem er sich sogar als ein Mitglied fühlt“ (vgl. Riemer 2004, S. 9)⁷².

Ein Lerner, dem es ihm um schulischen Erfolg oder seine berufliche Karriere geht, ist instrumentell motiviert (vgl. Huneke & Steinig 2010, S. 20)⁷³. Bei instrumentell motiviertem Fremdsprachenlerner wird die Sprache als Mittel für einen Zweck eingesetzt. Instrumental motiviert ist der Lerner einer Fremdsprache, wenn er die Sprache aus einem Nützlichkeitsaspekt erwerben möchte und nach Belohnung strebt, um materielle Ziele zu erreichen z. B. um gelobt zu werden oder um seine beruflichen Chancen zu verbessern. Es geht um eine moralische oder um eine materielle Befriedigung. Das fremdsprachliche

⁷⁰ Huneke, Hans – Werner / Steinig, Wolfgang (2010, S. 9): Deutsch als Fremdsprache. Berlin, Erich Schmidt Verlag.

⁷¹ Schlak, Torsten et al. (2002, S. 9), “ Die Motivation von DaF-Lernenden an Sprachlehrinstitutionen im Bielefelder Raum: Projektbeschreibung und erste Ergebnisse. Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 7(2), URL: // www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_07_2/beitrag/schlak1.htm (Stand: 05.02.2014)

⁷² Riemer, Claudia. (2004 S. 9): „Zur Relevanz qualitativer Daten in der neueren L2- Motivationsforschung“. Börner Wolfgang / Vogel, Klaus (Hrsg.). Emotion und Kognition im Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Günter Narr Verlag Tübingen.

⁷³ Huneke, Hans – Werner / Steinig, Wolfgang (2010, S. 8): Deutsch als Fremdsprache. Berlin, Erich Schmidt Verlag.

Lernen ist dann, zweckorientiert. Unter instrumenteller Motivation versteht Schlak, das Bedürfnis der Lerner, eine Fremdsprache aus pragmatischen Gründen zu lernen.

- Ich lerne Deutsch, weil ich dadurch bessere Jobchancen habe.
- Ich lerne Deutsch, weil ich in Deutschland studieren will (Schlak 2002, S. 8)⁷⁴.

Die Konzeption, dass die Motivation als Funktion der Einstellungen des Lernenden gegenüber der Zielsprache, der Zielsprachengruppe und dem Zielsprachenland ist, wurde von Clément und Kruidenier (1983) erweitert. Sie haben der instrumentellen Orientierung drei weitere Kategorien angeschlossen:

- Travel Oriental. Der Travel- orientierte Fremdsprachenlerner zeigt Wert für den Urlaub in die Zielsprachenländer (vgl. Schlak et al. 2002, S. 8)⁷⁵. Hierbei handelt es sich um eine Motivation, die sich im weitesten Sinn mit Reisen befasst.
- Friendship Orientation. Ein Lerner ist Friendship orientiert, wenn er sich für die Zielsprachensprecher interessiert und sie kennenlernen möchte. Die Sprache wird hier als Mittel zur Kontaktaufnahme oder Kontaktvertiefung benötigt (Schlak & al. 2002, S. 8)⁷⁶.
- Knowledge Orientation. Wunsch nach Vertiefung und Erweiterung des Wissens. Eine eindeutig integrative Einstellung sehen Clement und Kruidenier (1983) hingegen als eher seltenes Phänomen an, das in multikulturellen Kontexten auftritt (vgl. Kleppin 2001, S. 221; Schlak et al. 2002, S. 8f.).⁷⁷ Hierbei verbirgt sich der Wunsch, aufgrund der erworbenen Fremdsprachenkenntnisse von anderen akzeptiert oder sogar bewundert zu werden. Man lernt die Fremdsprache, weil man der Ansicht ist, dadurch eine gebildete Person zu sein (Schlak & Al. 2002, S. 9)⁷⁸.

⁷⁴ Schlak, Torsten et al. (2002, S. 8), " Die Motivation von DaF-Lernenden an Sprachlehrinstitutionen im Bielefelder Raum: Projektbeschreibung und erste Ergebnisse. Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 7(2) URL: // www. spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg _ 07_2/beitrag/schlak1.htm. (Stand: 05.02.2014).

⁷⁵ Ebenda.

⁷⁶ Ebenda

⁷⁷ Kleppin, Karin (2001, S. 219-225). Motivation. Nur ein Mythos? (I) In: Deutsch als Fremdsprache 38 (2001) 4.

⁷⁸ Schlak, Torsten et Al. (2002, S. 8), " Die Motivation von DaF-Lernenden an Sprachlehrinstitutionen im Bielefelder Raum: Projektbeschreibung und erste Ergebnisse. Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 7(2) URL: // www. spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg _ 07_2/beitrag/schlak1.htm. (Stand: 05.02.20)

Abgrenzung zwischen integrativer und instrumenteller Motivation

Laut ihres begründeten sozialpsychologischen Modells gelingt ein Fremdsprachenlernen nur, wenn im Lerner eine integrative Motivation vorhanden ist. In ihrer sozial-educativen Konzeption merkt Riemer (2010, S. 169 ff) ⁷⁹an, dass beide Arten der Motivation lernförderlich sind. Aber ein Favorisieren der instrumentellen Motivation im Zusammenhang der Globalisierung und der Weltöffentlichkeit scheint sinnvoller in der wachsenden Bedeutung von Fremdsprachen in der beruflichen Kommunikation. Für Kleppin (2001, S. 221)⁸⁰ gilt hingegen für bestimmte Lernkontexte die instrumentelle Orientierung als motivierender, da die Lerner sich mehr anstrengen und infolge dessen eine höhere Motivation aufweisen. Das Gardner'sche Favorisieren der integrativen Motivation wird nicht bestätigt und schließlich wurde nachgewiesen, dass auch eine instrumentelle Orientierung den Fremdspracherwerb vorantreibt. Nach (Huneke & Steinig 2010, S. 20)⁸¹. Beide Motivationstypen können zu einem ähnlichen erfolgreichen Lernen führen, aber ein integrativ motivierter Lerner wird schließlich doch einen höheren Grad fremdsprachlicher Kompetenz anstreben. Lerner können entweder instrumentell oder integrativ motiviert sein. Die beiden Motivationsarten (integrative und instrumentelle) können sich nicht gegenseitig ausschließen, sondern ergänzen und beeinflussen. Beide Motivationstypen können zu einem ähnlichen erfolgreichen Lernen führen. Motivation hängt von zahlreichen Faktoren. Sie kann sich im Laufe des Lernprozesses verändern.

1.1.6.2 Extrinsische versus intrinsische Motivation

Die Unterscheidung zwischen integrativer und instrumenteller Orientierung hat zu kontroversen Diskussionen in der Forschung geführt (Vgl. Riemer 1997, Kleppin 2001, S.

⁷⁹Riemer, Claudia (2010, S. 169-172.): Motivation. In: Hallet, Wolfgang / Königs, Frank G. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachendidaktik. Seelze – Velber: Kallmeyer.

⁸⁰ Kleppin, Karin. (2010, S. 219-225.), "Motivation nur ein Mythos?(I)", "Deutsch als Fremdsprache 38.

⁸¹Huneke, Hans – Werner / Steinig, Wolfgang (2010, S. 20): Deutsch als Fremdsprache. Berlin, Erich Schmidt Verlag.

222 f.)⁸². Die Diskussion in der Motivationsforschung lebte neu auf und hat zur weiteren neuen Untersuchungen geführt. Auf die Theorie von Gardner und Lambert aufbauend, betont man die Unterscheidung extrinsischer versus intrinsische Motivation.

Extrinsische Motivation

Unter extrinsischer Lernmotivation versteht man die Absicht, eine Lernhandlung durchzuführen, weil damit positive Folgen hierbei geführt oder negative Folgen vermieden werden. Extrinsisch motivierte Handlungen erfolgen nicht aus Freude an der Tätigkeit, sondern weil ein bestimmtes Ergebnis erzielt werden soll. Der Lerner wird durch äußere Einflüsse wie Prüfungen oder Notendruck zum Lernen motiviert. Lernen ist Mittel zum Zweck.

- Ich lerne Deutsch, weil ich eine Prüfung bestehen will.
- Ich lerne Deutsch, weil ich eine gute Note bekommen will (Schlak 2002, S. 9)⁸³.

Eine Person kann extrinsisch motiviert sein, wenn sie auch beispielweise die Werke eines Weltbekannten Schriftstellers lesen möchte, die aber in ihrer Muttersprache nicht veröffentlicht worden sind. D. h. sie ist gezwungen die Fremdsprache zu lernen, um die Bücher lesen zu können. Während ein extrinsisch motivierter Lerner seine Befriedigung aus den Begleitumständen des Lernens (z.B. gute Noten, Lob durch die Lehrer) schöpft, zieht ein intrinsisch Motivierter seine Befriedigung aus dem Lernen der Fremdsprache selbst. (Vgl. Weskamp 2001, S. 35)⁸⁴. Neue Forschungen zeigen, dass diese beiden Motivationsarten bei einer Person wirken können.

Man unterscheidet vier Formen extrinsischer Verhaltensregulation, die durch zunehmende Selbstbestimmtheit charakterisiert sind: Externale Regulation, introjizierte Regulation, identifizierte Regulation und integrierte Regulation.

▪ Externe Regulation

⁸²Riemer, Claudia (1997, S. 222f) : Individuelle Unterschiede im Fremdsprachenerwerb. Eine Longitudinalstudie über die Wechselwirksamkeit ausgewählter Einflussfaktoren. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohen gehen.

Kleppin, K. (2001, S. 219-225.): „ Motivation. Nur ein Mythos? (I)“, Deutsch als Fremdsprache 38.

⁸³ Schlak, Torsten et al. (2002, S. 9), “ Die Motivation von DaF-Lernenden an Sprachlehrinstituten im Bielefelder Raum: Projektbeschreibung und erste Ergebnisse. Zeitschrift für interkulturellen fremdsprachenunterricht, 7(2). URL: // www. spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_07_2/beitrag/schlak1.htm (Stand: 05.02.2014)

⁸⁴ Weskamp, Ralf (2001, S. 35.): Fachdidaktik: Grundlagen & Konzepte. Berlin, Cornelsen Verlag.

Ein Lerner ist external reguliert, wenn die Gründe für das Erlernen einer Sprache von Belohnungen abhängen oder, wenn er Strafen vermeiden will. Die Ursache für eine Handlung liegt außerhalb der Person. Das Handeln wird als kontrolliert empfunden. Er anstrengt sich die Fremdsprache zu lernen, weil er beruflich vorankommen will oder sich einen Nutzen erhofft. Sobald es diese Gründe nicht mehr gibt, könnten die Anstrengungen des Lerners die Sprache zu lernen abnehmen. Kirchner (2004, S. 3) ⁸⁵ betont, dass das Handeln hierbei ausschließlich durch äußere Anreize bestimmt werde (z. B. Prüfungen, Anerkennung, Kosten usw.).

▪ **Introjierte Regulierung**

Bei einem introjiert regulierten Lerner ist die externe Verhaltenskontrolle sehr stark. Die Ursache des Handelns liegt außerhalb der Person. Ein Lerner ist introjiert reguliert, wenn er sich bei den Aufgaben anstrebt um zu beeindrucken oder um sich nicht schuldig zu fühlen.

▪ **Identifizierte Regulierung**

Der Lerner entscheidet sich für ein bestimmtes Verhalten, weil er die Handlung als für sich belohnend erachtet. Die externe Verhaltenskontrolle ist schwach. Die äußeren Einflüsse werden als Handlungsziele betrachtet. Hobbys und Interessen sind mit der identifizierten Regulation verbunden. Identifiziert regulierte Lernhandlungen sind mit einem hohen Autonomieerlebnis verknüpft.

▪ **Integrierte Regulierung**

Es handelt sich hierbei um die Selbstbestimmte Form der extrinsischen Orientierungen. Die integrierte Regulierung der extrinsischen Motivation ändert sich, in dem die Handlung als ein Aspekt des Selbstkonzeptes betrachtet wird und nicht, weil sie Spass macht, wie bei der intrinsischen Motivation. Dadurch wird verstanden, die Bestimmung eines Verhaltens durch äußere Anreize. Die integrierte Regulation unterscheidet sich von

⁸⁵ Kirchner, Katharina (2004, S. 3): Motivation beim Fremdspracherwerb: Eine qualitative Pilotstudie zur Motivation schwedischer Deutschlerner. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. pURL/<http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-09-2/beitrag/Kirchner2.htm>. (Stand: 25.03.2014)

intrinsischer Motivation, während mit der integrierten Regulierung auch bei Selbstbestimmtheit ein instrumentelles Ziel verfolgt wird, liegt die Handlung bei intrinsischer Motivation in der Person selbst. Während die extrinsische Motivation der integrierten und identifizierten Regulation wie die intrinsische Motivation als „Selbstbestimmte Motivation“ (Autonome Form) bezeichnet werden kann, ist die externale sowie extrinsische Motivation der integrierten und identifizierten Regulation als Fremdbestimmte Motivation (als kontrollierte Form) (vgl. Riemer 2004, S. 35)⁸⁶. Dabei wird eine differenziertere Betrachtung der extrinsischen Motivation durch die Unterteilung in vier Regulationsstadien vorgenommen, die in der folgenden Tabelle weiter erläutert wird.

⁸⁶ Riemer, C. (2004, S. 35-65.), „Zur Relevanz qualitativer Daten in der neueren L2-Motivationsforschung,“ In: Börner, W. & Vogel, K. (Hrsg.): Emotion und Kognition im Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Gunter Narr Verlag Tübingen.

Tabelle Nr. 02: Verlauf der extrinsischen Motivation anhand von Regulationsstadien

Regulationsstadium	Beschreibung	Beispiel
<ul style="list-style-type: none"> ▪ externe Regulation 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Handlungen werden ausgeführt, um ein bestimmtes Ergebnis (Belohnung) zu erzielen oder einer Bestrafung zu entgehen ▪ Das Handeln wird von äußeren Faktoren gelenkt und ist damit nicht autonom. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Der Lerner lernt, damit er keinen Stubenarrest von seinen Eltern bekommt.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Introjizierte Regulation 	<p>Der Handelnde nicht mehr von äußeren Faktoren gelenkt, agiert jedoch auch nicht völlig autonom</p> <ul style="list-style-type: none"> • Handeln wird von einem „inneren Druck“ beeinflusst, der oft Mals durch die Annahme von gewissen wissenschaftlichen Verhaltensnormen entsteht. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Der Lerner lernt, weil alle seine Mitschüler lernen es tun und er nicht als Außenseiter gelten möchte.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ introjizierte Regulation 	<p>Der Handelnde nicht mehr von äußeren Faktoren gelenkt, agiert jedoch auch nicht völlig autonom.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Handeln wird von einem „inneren Druck“ beeinflusst, der oft Mals durch die Annahme von gewissen wissenschaftlichen Verhaltensnormen entsteht. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Der Lerner lernt, weil alle seine Mitschüler lernen es tun und er nicht als Außenseiter gelten möchte.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identifizierte Regulation 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Im Gegenteil zu introjizierten Regulation nimmt die Handelnde Verhaltensnorm nicht nur an, sondern schätzt sie auch selbst als für sich wichtig ein. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Der Schüler lernt, weil er gute Noten erreichen möchte. ▪ Ein Ziel, dass er sich selber gesetzt hat.

Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an (Deutscher, S. M. 2012, S. 60).⁸⁷

Hierbei werden die vier Formen der extrinsischen motivation anhand der Regulationsstadien präsentiert. Es wird deutlich, dass sich extrinsische und intrinsische

⁸⁷ Deutscher, S. (2012, S. 60): Studienwahlzweifel und Studienwahlstabilität: Die Bedeutung der Lebensmotive und der metatetischen Orientierungen bei Studierenden verschiedener Fachbereiche. Hannover: Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover. Dissertation.

Motivation nicht trennscharf voneinander unterscheiden lassen, sondern sich gegenseitig ausschließen und auch voneinander abhängig operieren können. Dies entspricht auch der Auffassung von Deci und Ryan, die mit den Regulations-Stadien zeigen, dass sich die extrinsische Motivation analog zur Persönlichkeit des Handelnden unter Einfluss des sozialen Umfelds entwickeln kann. Die Handlung, die zunächst durch äußere Einflüsse gesteuert wird, wird zunehmend verinnerlicht und nähert sich der intrinsischen Motivation an.

Intrinsische Motivation

Intrinsische Lernmotivation ist demnach „die Absicht, eine bestimmte Lernhandlung durchzuführen, weil die Handlung selbst von positiven Erlebniszuständen begleitet wird“ (vgl. Schiefele 1996, S. 52, zit. Nach Schiefele 2008, S. 41)⁸⁸. Kleppin (2001, S. 222)⁸⁹ vertritt die Auffassung, dass „eine intrinsisch motivierte Person von sich aus, natürlich und spontan handeln will und die Aufgabe selbst die Belohnung ist“. Der Lerner handelt, weil er Freude an der Tätigkeit hat oder seine Neugierde befriedigen will. Selbstbestimmtes intrinsisch motiviertes Verhalten ist freiwillig, spontan und mit Freude und Spass verknüpft. Es stellt eine Selbst ausgewählte und gewollte Herausforderung an der eigenen Fähigkeiten. Für einen intrinsisch motivierten Lerner sind die Neugier, der innere Wille zum Lernen entscheidend. Bei einer intrinsischen Motivation liegen die motivierenden Faktoren im Lerner selbst, deshalb führt intrinsisch motiviertes Verhalten zu intrinsisch belohnenden Folgen insbesondere um Selbstbestimmung und das Kompetenzgefühl des Lerners. Schiefele unterteilt die intrinsische Lernmotivation in zwei Formen. Bei der Tätigkeitzentrierten Lernmotivation ist die Lerntätigkeit selbst Anreiz für motiviertes Handeln (vgl. Schiefele 2009, S. 158)⁹⁰. Das Lernen in diesem Fall wird durch die Tätigkeitsmerkmale motiviert. D.h. der Lerner führt eine bestimmte Handlung

⁸⁸ Schiefele, Ulrich: Lernmotivation und Interesse=learning motivation and interest. In: Schneider, Wolfgang; Hasselhorn, Marcus (2008, S.41): Handbuch der pädagogischen Psychologie. Göttingen (u. a.): Hogrefe, (Handbuch der Psychologie; 10).-ISBN 978-3-8017-1863-3,

⁸⁹ Kleppin, K. (2001, S. 219-225.), „ Motivation. Nur ein Mythos? (I)“, Deutsch als Fremdsprache 38.

⁹⁰ Schiefele, Ulrich (2009, S. 157-177): Motivation. In : Wild, Elke; Möller, Jens (Hrsg.): pädagogische Psychologie. Online-Ressource. Berlin (u.a.): Springer, (springer-Lehrbuch). –ISBN 978-3-540-88573-3.

unabhängig von dem eigentlichen Lerngegenstand durch, da er diese gerne macht. So lernt z.B. ein Student, der einen Aufsatz schreiben muss, dadurch, dass er gerne Texte verfasst und nicht aufgrund des Aufsatzthemas (vgl. Schiefele 2010, S. 336)⁹¹. Hierbei ist die Freude am Lernen Kenzeichen für die tätigkeitszentrierte Lernmotivation. Dagegen wird bei der gegenstandszentrierten Lernmotivation die Lerntätigkeit ausgeführt, unabhängig davon, in welcher Form sie vorliegt, da sich der Lernende für den Inhalt der Aktivität interessiert. Lernen wird somit durch den Lerninhalt motiviert (vgl. Schiefele 2005, S. 40).⁹² Bruner (1963)⁹³ definiert intrinsische Motivation als eine autonome Selbstbelohnung, die das Interesse des Individuums an der Sache steigert und zum weiteren Handeln Lerner beim Lernen und Denken stark motiviert, wenn sie von der Kontrolle der Belohnung und Strafe befreit ist. In der pädagogischen Psychologie wurde festgestellt, dass intrinsische Motivation zu einem qualitativ höheren Lernerfolg führt im Vergleich zu der extrinsischen Motivation. Auf Vallerands Theorie (1997) verweist (Dörnyei 2001a, S. 27f)⁹⁴, dass die intrinsische Motivation je nach den Zielen des Lernenden in drei in drei (3) Subtypen klassifiziert wird:

- Spass am Lernen, an der Aktivität selbst.
- Anstreben von Leistung und Erfolg, sich selbst selbst übertreffen zu wollen
- Situation mit angenehmen Gefühlen.

Mit Spass am Lernen meint man das Interesse an etwas Neues zu verstehen oder sein Neugier zu befriedigen. Nach Schlak besteht dann eine Intrinsische Motivation, wenn Lernende innerlich den Wunsch haben, die Fremdsprache zu lernen. Das Lernen bereitet Spass, der Unterricht weckt das Interesse und die natürliche Neugier der Lernende.

- Ich lerne Deutsch, weil mir das Deutschlernen Freude bereitet.

⁹¹Schiefele, Ulrich, Köller, Olaf (2010, S. 336-344.): Intrinsische und extrinsische Motivation. In: Rost, Detlef (Hrsg.): Handwörterbuch pädagogische Psychologie. 4., Überarb. Und erw. Aufl. Weinheim (u. a.): Beltz, -ISBN 978-3-621-27690.

⁹² Schiefele, Ulrich; Streblov, Lilian (2005, S. 39-58): intrinsische Motivation: Theorien und Befunde. In: Vollmeyer, Regina; Brunstein, Joachim (Hrsg.): Motivationspsychologie und ihre Anwendung. 1. Auflage. Stuttgart: Kolhammer, -ISBN 978-3-17-018701-6.

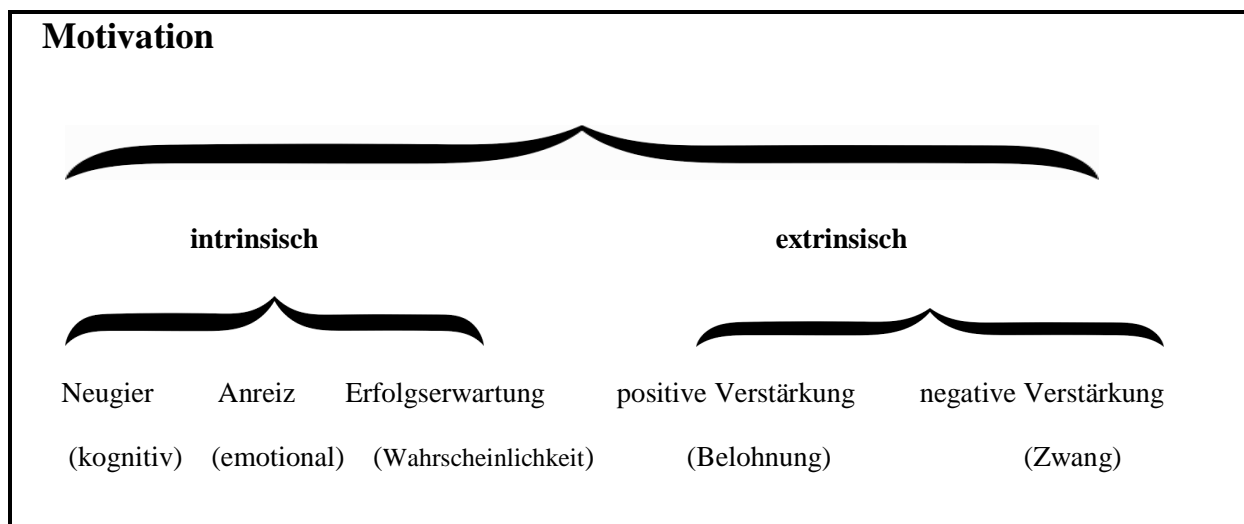
⁹³ Bruner, J. S. (1963): The process of education. New York.

⁹⁴Dörnyei, Zoltán (2001, S. 27): Teaching and Researching Motivation. Harlow. Pearson Education Limited'

▪ Ich lerne Deutsch, weil es ein Hobby für mich ist (Schlak 2002, S. 9)⁹⁵.

Das Anstreben von Leistung und Erfolg hingegen weist auf den Willen hin, sich selbst zu verwirklichen oder etwas Neues zu erschaffen. Man kann auch intrinsisch motiviert sein, um einfach etwas Neues zu erfahren. Intrinsische Motivation veranlaßt Individuen zu bestimmten Handlungen, weil diese Handlungen aus sich heraus Freude bereiten und somit einen ausreichenden Tätigkeits-anreiz darbieten. Folglich liegt das angestrebte Ziel innerhalb einer Handlung. Bei Tätigkeitsanreizen wird die Handlungsaufnahme initiiert, weil die jeweilige Tätigkeit gerne ausgeübt wird. So kann auch eine Lernhandlung einen positiven Tätigkeitsanreiz bieten. In der Selbstbestimmungstheorie definieren Selbstbestimmtheit (Autonomie) und kontrolliertes Verhalten die Endpunkte eines Kontinuums, das die Orientierung einer motivierten Tätigkeit festlegt. Extrinsische sowie intrinsische Motivation werden im Folgenden nach Edelman veranschaulicht.

Abb. Nr. 04: Intrinsische und extrinsische Motivation



Quelle: Eigene Darstellung nach Edelman (2000).⁹⁶

⁹⁵Schlak, Torsten et al. (2002, S. 9.), “ Die Motivation von DaF-Lernenden an Sprachlehrinstitutionen im Bielefelder Raum: Projektbeschreibung und erste Ergebnisse. Zeitschrift für interkulturellen fremdsprachenunterricht, 7(2), URL: // www. spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg _ 07_2/beitrag/schlak1.htm. (Stand: 05.02.2014)

Abgrenzung zwischen intrinsischer und extrinsischer Motivation.

Wie die bereit oben genannten Motivationsarten konstruiert sind und welches Verhältnis zueinander haben, erhielt in der Sprachforschung auch eine besondere Aufmerksamkeit. Während einige Forscher eine gewisse Trennung zwischen den beiden Motivationstypen sehen, um unterschiedliche Lernprozesse genauer untersuchen zu können, behaupten andere im Gegensatz dazu, dass sie sich unabhängig beeinflussen. (Berndt 2002, S. 14)⁹⁷ vertritt die Auffassung, dass die beiden Varianten keinesfalls isoliert behandelt werden sollten. Es geht um ein Konstrukt, bei dem sich die Motivationskomponenten gegenseitig beeinflussen. Motivation ändert sich. Motivation ist nicht statisch, sondern ein dynamischer Prozess. Laut Riemer (2003, S. 3 f)⁹⁸ werden intrinsische und extrinsische Motivationen auf eine Polarität von Selbstbestimmung und Kontrolle bezogen, d. h. das Verhalten kann selbstbestimmt bzw. intrinsisch motiviert oder wenig oder eingeschränkt selbstbestimmt bzw. extrinsisch motiviert sein. Darüber hinaus stellen (Dörnyei & Ushioda 2011, S. 24)⁹⁹ fest, dass die extrinsischen Motivationsformen auf einem Kontinuum dargestellt werden können. Das Kontinuum stellt den Grad der externen Kontrolle oder der internen Regulation (bzw. Selbstbestimmung) dar, die davon abhängig ist, wie internalisiert die extrinsischen Ziele des Individuums sind. Bringt ein Lerner jedoch ein hohes Maß an Selbstbestimmung mit, können auch extrinsische Formen der Motivation (Belohnung) auf Dauer zu einer intrinsischen Motivation führen (vgl. Kleppin 2001, S. 222 f)¹⁰⁰. Laut Apelt (1981)¹⁰¹ ist die intrinsische Motivation als solche gar nicht möglich, da im Hintergrund immer ein externer Faktor steht, der die Motivation beeinflusst. Obwohl ein Sprachlerner intrinsisch motiviert ist und seine

⁹⁶ Edelmann, Walter (2000 S.71) Lernpsychologie. Weinheim.

⁹⁷ Berndt, Annette (2002, S. 12-15): Motivation ist nicht statisch – „Motivation ändert sich“. Der Faktor Motivation als Lernkompetenz Lebenslangenfremdsprachenlernens. Zeitschrift Fremdsprache Deutsch, URL: http://moodle-ruhr-uni-bochum.de/file.php/486/Berndt_2002_Motivation_nicht_statisch. (Stand: 14.03.2013).

⁹⁸ Riemer (2003): „Englisch war für mich nur ein Teil meines Stundenplans“. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-08-2-3/beitrag/Riemer1.htm> (Stand: 14.02.2016)

⁹⁹ Dörnyei, Zoltán & Ushioda, Ema (2011, S. 24): Teaching and Researching Motivation. 2, erneut überarb. Aufl., Halow: Longman..

¹⁰⁰ Kleppin, Karin. (2001, S. 86ff).“ Motivation nur ein Mythos? (I)“, Deutsch als Fremdsprache 38, S. 219-225

¹⁰¹ Apelt, Walter (1981): Motivation und Fremdsprachenunterricht. Leipzig: Verlag Enzyklopädie.

Sprachkenntnisse verbessern möchte, kann er durch eine gute Note noch mehr motiviert werden und dann würde die Motivation sowohl intrinsisch als auch extrinsisch. Aus einer extrinsischen Motivation kann auch eine intrinsische werden, wenn der Lernende über ein hohes Maß an Selbstbestimmung verfügt. So kann auch extrinsische Motivation (Belohnung) auf die Dauer eine intrinsische Motivation zu Folge haben. Beispielweise ein Technischer Zeichner, der von seiner Firma auf einen Kurs geschickt wird. Er hat wenig Lust, weil er noch nie mit einem Computer gearbeitet hat und findet es schwierig sich mit der fremden Technik auseinanderzusetzen. Da er aber fleißig und diszipliniert mit arbeitet, fand er Spaß an der neuen Arbeitsweise und nachdem er die Grundkenntnisse beherrscht hat, ist seine Neugierde geweckt und beschließt sich einen Computer für zu Hause anzuschaffen(Vgl. Krämer & Walter)¹⁰². Die extrinsische Motivation kann sich zur intrinsischen Motivation umwandeln, wenn die Lernenden sich mit einem von außen gesetzten Ziel identifizieren und dieses als notwendig und bedeutend erkennen und akzeptieren. (Brown 1994, S. 44)¹⁰³ betont, dass „die Ausschaltung extrinsischer Motivation aus dem Klassenzimmer weder realistisch noch wünschenswert ist. Sie geht davon aus, dass auch diese zwei Motivationsarten sich gegenseitig ausschließen und auch voneinander abhängig operieren können. Wenn bei einem Lernenden ein geringes Maß an intrinsischer Motivation vorliegt, kann eventuell eine extrinsische Motivation werden. Das Vorkommen bei den Motivationsarten hält die Autorin in einer Person möglich. Untersuchungen haben zum Erkenntnis gebracht, dass eine starke extrinsische Motivierung intrinsische Motive schwächen sogar untergraben kann. Wenn ein Verhalten, das Menschen von sich aus bereits gerne machen, zusätzlich belohnt wird, reduziert die intrinsische Motivation, die sie bei diesem Verhalten haben. Fällt die extrinsische später weg, dann wird das Verhalten eingestellt, auch wenn es am Anfang ganz ohne Belohnung gerne gemacht wurde. Bei einem Verhalten bezeichnet man dies als korrumpierender Effekt extrinsischer Belohnung auf die intrinsische Motivation. Belohnungen wie Geld

¹⁰² Krämer, Sabine; Walter, Klaus-Dieter „Effektives Lehren in der Erwachsenenbildung.Hueber-Holzmann.

¹⁰³ Brown, H. D (1994, S. 44): Teaching bei principles. An Interactive approach to Language Pedagogy Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall..

können also sogar schädlich für die Motivation sein. Nach (Deci & Ryan 1985, S. 63)¹⁰⁴ können Lernende ihr inneres Interesse an einer Handlung verlieren, wenn sie unter Druck vom Außen handeln müssen (ebenda)¹⁰⁵. Deci und Ryan konnten intrinsische und extrinsische Motivation in der Selbstbestimmungstheorie nicht als klare Dichotomie sehen. Vielmehr haben sie die Selbstbestimmung als ein Kontinuum verstanden mit fließenden Übergängen von einer Motivationsprägung in die andere (ebenda)¹⁰⁶ und beeinflussen den Lernprozess und vor allem die Leistungen der Lerner. In der folgenden Tabelle werden die internen und externen Ursachen der Motivation zusammengefasst.

Tabelle Nr. 03: interne und externe Ursachen für Motivation

Intrinsische Motivation(interne Ursachen)	Extrinsische Motivation(externe Ursachen)
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Interesse (Neugier, keine Über-oder Unterforderung) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Bezugspersonen (Eltern, Lehrer, Mitschüler)
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Relevanz der Aktivität für die Lerner 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Interaktion mit anderen (Feedback, Belohnung, Strafe)
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gefühl von Kontrolle der Lernziele und des Lernprozesses 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lernumgebung (Ausstattung, Atmosphäre, Jahreszeit, Gruppengrösse, Schulkultur, Schulprogramm)
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gefühl von Lernfortschritt, Effizienz und Kompetenz 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Kulturelles und soziales Umfeld
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Bewusstheit eigener Stärken und Schwächen, Attribution von Erfolg und Misserfolg, Selbstwertgefühl) 	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Einstellungen zum Fremdsprachenunterricht, zur Fremdsprache, zur Kultur des Ziellandes 	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Vertrauen, Angst 	

Quelle: Weskamp (2001, S. 36)¹⁰⁷

Die Intrinsische Motivation ist das Ergebnis der Entwicklung der individuellen Bedürfnisse und Interessen der Lerner. Laut (Riemer 2010, S. 170)¹⁰⁸ lernen intrinsisch motivierte Lerner aus innerem Bedürfnis, Vergnügen und Interesse.

¹⁰⁴ Deci, Edward. /Ryan, Richard. (1985, S. 63). Intrinsic motivation and self Determination. New York: in human behavior plenum.

¹⁰⁵ Ebenda

¹⁰⁶ Ebenda

¹⁰⁷Weskamp, Ralf (2001, S. 36.): Fachdidaktik: Grundlagen & Konzepte. Berlin, Cornelsen Verlag.

1.1.7 Geschichtlicher Überblick zur Motivationsforschung

Es besteht Einigkeit darüber, dass die Motivation zu den wichtigsten Lernvariablen zählt, die für den Lernerfolg beim Erlernen einer Fremdsprache von großer Bedeutung sind. Der Motivation wird konsequenterweise in der Forschung eine große Bedeutung zugemessen. In den dreißiger Jahren und am Anfang der Forschungen im Bezug auf die menschliche Motivation, haben sich Forscher (vgl. Dörnyei 2005, S. 66f)¹⁰⁹ mit drei Variablen der motivationalen Theorien beschäftigt:

- Die Wahl der Tätigkeit: Warum man sich entscheidet etwas zu tun.
- Die Dauer der Tätigkeit: Wie lange man bereit ist, es fortzusetzen.
- Die Intensität: Wie viele Mühe in die Tätigkeit investiert werden.

Sie teilen die Entwicklung der Motivationsforschung in drei Phasen ein: Die sozial-psychologische Phase, die kognitiv-situierte Phase und die prozessorientierte Phase. Diese drei Phasen werden im folgenden Abschnitt beschrieben.

Die sozial-psychologische Phase

In den siebziger Jahren des letzten Jahrhunderts, hat die Motivationsforschung in verschiedenen Theorien immer mehr an Bedeutung gewonnen. Beschäftigt man sich mit der Motivationspsychologie, so stellt man fest, dass Theorien zu diesem Thema stets auftauchen. Die sozial-psychologische Phase herrschte in den Jahren 1959-1990 vor und war durch die Arbeit von den kanadischen Psychologen Wallace Lambert und Robert Gardner bestimmt. Wichtig in ihrem Denkansatz war die Bedeutung von Einstellungen zur Fremdsprachenlernmotivation. Wesentlich in dieser Phase war die Unterscheidung zwischen integrativer und instrumenteller Motivation. In seinem sozialpädagogischen Modell, geht Gardner davon aus, dass die Motivation durch die Einstellungen und die Orientierung des Lerners gegenüber dem Fremdsprachenlernen bestimmt wird. Während Lerner mit integrativer Motivation an der Zielsprache und deren Kultur interessiert sind,

¹⁰⁸Riemer, Claudia (2010, S. 170.): empirische Unterrichtsforschung und action Research. In: Hallet, Wolfgang; Königs, Frank . (Hrsg): Handbuch Fremdsprachendidaktik. Seelze-Velber: Kallmeyer.

¹⁰⁹ Dörnyei, Zoltán (2005, S. 66f): The psychology of the language learner: individual differences. In: second language acquisition. Mahwah.

verfolgen diejenigen, die instrumental motiviert sind, eher materielle Ziele wie z. B. Nützlichkeit der erlernten Fremdsprache im Beruf. (Vgl. Solmecke 1983, S. 55f)¹¹⁰. Clément hatte einen anderen Blickwinkel auf die Fremdsprachenlernmotivation. Laut (Dörnyei 2005, S. 73)¹¹¹ die Forschungen von Clément konzentrierten sich auf das linguistische Selbstvertrauen, das sich auf den Glauben bezieht, dass ein Individuum fähig ist, Leistungen zu vollbringen, Ziele zu erreichen oder Aufgaben geschickt zu erfüllen. Würde der Lerner über linguistische Fähigkeiten und Kompetenzen verfügen, so würde er seine Ziele und Ergebnisse erreichen können. Ein gutes linguistisches Selbstvertrauen in diesem Fall ist ausschlaggebend. Obwohl der Gardner-sche Ansatz von (1972) als bedeutend für das Fremdsprachenlernen betrachtet wurde, wurde es viel kritisiert, weil es nicht der Bildung Praxis bezogen sei. Die Diskussion in der Motivationsforschung lebte neu auf und hat zur weiteren neuen Untersuchungen geführt. Gardner selbst hat Frühzeit richtig gestellt, dass die Existenz einer Orientierung noch nicht ausreicht, eine Motivation zu begründen. Mittlerweile wird Motivation jedoch zunehmend als eigenständiges Konstrukt erfasst und wieder intensiv diskutiert, sowie um zahlreiche neue Komponenten erweitert (Riemer 1997, S. 7)¹¹². Riemer untersucht in ihrer Arbeit die Wechselwirkung von Motivation und andere Einflussfaktoren im Kontext Deutsch als Fremdsprache für ausländische Studierende. Erforscht werden soziale, affektive, Persönlichkeits- und Unterrichtsfaktoren. (S. Kapitel 2).

Kognitionspsychologie

In den neunziger Jahren wurde dem Thema Motivation ein großes Interesse geschenkt wegen ihrer Relevanz für die Unterrichtspraxis und in der Variabilität der verschiedenen interdependenten Komponenten, worauf sie einen Bezug hat (vgl. Riemer 1997, S. 9

¹¹⁰ Solmecke, G. (1983 S. 55f). Motivation und Motivieren im Fremdsprachenunterricht. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

¹¹¹ Dörnyei, Zoltán (2005 S. 73): The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition. Mahwah.

¹¹² Riemer, Claudia (1997, S. 7) : Individuelle Unterschiede im Fremdsprachenerwerb. Eine Longitudinalstudie über die Wechselwirksamkeit ausgewählter Einflussfaktoren. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohen gehen.

ff)¹¹³.Mittlerweile wird in der Motivationsforschung von der Dynamik der Motivation gesprochen. Hierbei handelt es sich um eine Unterrichtsbezogene, praxisnahe Orientierung, deren Kernfrage nicht mehr was Motivation bedeutet war, sondern wie sind Lerner zu motivieren. Es sei daher nicht sinnvoll, ständig zu versuchen, Motivation zu initiieren. Vielmehr lohnt es sich, einen Blick darauf zu werfen, wie man Lernende durch den schulischen Alltag nicht mehr als notwendig demotiviert, damit die vorhandene Motivation erhalten bleibt. Einem weiteren Motivationskonzept von (Deci / Ryan 1985)¹¹⁴ wurde in der Fremdsprachenlehr-und Lernforschung Beachtung geschenkt: die Selbstbestimmung. Die Selbstbestimmungstheorie wurde bereits Mitte der 1980er Jahre in der Kognitionspsychologie entwickelt (Self-Determination Theory). Einer der zentralen Aspekte dieser Theorie ist die Unterscheidung zwischen intrinsische und extrinsischer Motivation. (S. Abschnitt 1.1.6).

Die prozessorientierte Phase

In der prozessorientierten Phase, die im 21. Jahrhundert eingesetzt wurde, wurde die Motivation als dynamischer Faktor, der andauernden Schwankungen unterliegt und nicht als ein statisches Attribut betrachtet (Dörnyei 2005, S. 83; Dörnyei & Ushioda 2011, S. 60- 67)¹¹⁵. Hierbei wurden einige Aspekte der Motivation beschrieben. Man sprach von drei Stufen. Die erste wurde als präaktionale Stufe genannt. In dieser Stufe muss die Motivation erzeugt werden. Die zweite ist die aktionale Stufe. In dieser Stufe muss man die Motivation aufrechterhalten und bewahren. Die dritte Stufe, also die postaktionale Stufe betrifft die retrospektive Beurteilung des Verlaufs der Tätigkeit durch den Lernenden. Diese Beurteilung hat Einfluss darauf, zu welchen Tätigkeiten der Lernende motiviert ist. Darüber hinaus wurde eine vierte Phase postuliert, nämlich die sozial-

¹¹³ Ebenda, S. 9ff.

¹¹⁴Deci, Edward. L / Ryan, Richard M (1985): Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior. New York: Plenum.

¹¹⁵Dörnyei, Zoltán (2005, S. 83.): The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition. Mahwah.

dynamische Phase in die laut (Dörnyei & Ushioda 2011, S. 69-72)¹¹⁶ die Motivationsforschung nach langsam übertritt. (Sie definieren folgende drei neue Vorgehensweisen, die die Fremdsprachenlernmotivation begrifflich fassen und die nach ihrer Meinung zentral für die Festsetzung des Übergangs in die sozial-dynamische Phase sind (ebenda, S. 74)¹¹⁷.

- Eine auf die Person-im-Kontext bezogene Sichtweise von Motivation,
- Das L2-motivationale Selbstsystem,
- Motivation aus der Perspektive eines komplexen dynamischen Systems. Sie beschreiben diese Phase jedoch als eine neue Phase, die sich derzeit erst entwickelt. Anhand der verschiedenen Theorien und Konzeptionen zeigt sich, dass die Ursachen motivierten Handelns sowie die Faktoren, die sich auf die Motivation eines Lerners auswirken können, zahlreich sind. Eine andere für diese Phase bezeichnende Theorie war die Attributionstheorie, die die früheren Erfahrungen der Menschen mit ihren zukünftigen Bemühungen um Erfolg durch das Konzept von kausalen Attributen (causal attributions) verknüpft. In dieser Phase ging es jedoch nicht um die völlige Auslassung sozial-psychologischer Perspektiven, sondern um die Erweiterung des existierenden theoretischen durch neue Konzepte (Dörnyei 2005, S. 74f; Dörnyei & Ushioda 2011, S. 46f)¹¹⁸.

Die Attributionstheorie

In seinem erweiterten Modell aufbauend auf den Erwartung-mal-wert-Theorien hat (Heckhausen 1977) ein Motivationsmodell für zielgerichtetes Handeln entwickelt, bei dem Motive, Anreize, Erwartungen und Attributionen als Hauptfaktoren der Motivation angenommen werden. Dafür spielt wiederum die intrinsische Motivation eine große Rolle. Hierbei stehen die zu erlernenden Inhalte im Hintergrund, denn im Vordergrund steht das Ziel, das damit erreicht werden soll wie es der Fall bei extrinsischer Motivation

¹¹⁶ Dörnyei, Zoltán & Ushioda, Ema (2011, S. 69-72.): Teaching and Researching Motivation. 2. erneut überarb. Aufl. Harlow: Longman.

¹¹⁷ Ebenda, S. 74

¹¹⁸ Dörnyei, Zoltán (2005, S. 74f): The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition. Mahwah.

ist. Dies bezüglich hängt die Leistungsmotivation von dem erwarteten Wert bzw. den Nutzen ab. Heckhausen (1977) erklärt durch seine Leistungsmotivationstheorie wie das Motiv des Leistungsbedürfnisses und der Vermeidung des Misserfolgs das Verhalten des Individuums beeinflusst. Die Attributionstheorie legt viel Wert darauf, wie das Individuum seinen Erfolg bzw. Misserfolg erklärt. Die Verhaltenserklärungen wirken auf verschiedene Art auf die Leistung, Gefühlsreaktionen und auf die Motivation. Kognitive und emotional-motivationale Faktoren sind für eine Lernleistung, die sich aus der Lernmotivation ergibt grundlegend.

1.1.8 Motivation und Leistung

Leistungsmotivation zielt darauf ab, sich erfolgreich mit einem Gütemaßstab auseinanderzusetzen (vgl. McClelland 1953, S. 11, zit. nach Schmalt 2009, S. 258)¹¹⁹. Eine Person fühlt sich stolz, wenn sie diesen Maßstab erreicht. Dieses betont den Zusammenhang von Motivation und Emotion. Leistungsmotivation ist hierbei eine Form der extrinsischen Lernmotivation, da sich die Lernhandlungen an Begebenheiten orientieren, die außerhalb dieser liegen bzw. darauf folgen. Ein wichtiger Aspekt der Leistungsmotivation ist die Erfolgsorientierung. Hat eine Person bestimmte Erwartungen an ihre Lernleistung und mißt sie diesen einen Wert bei, so kann man von Leistungsmotivation sprechen. Das latente Leistungsmotiv wird durch die Erfolgserwartung und den emotionalen Anreiz angeregt, dann gehen sie in den Zustand der aktuellen Motivation über, deshalb erwarten hochmotivierte Lerner oft Erfolg bei ihren Aktivitäten, während niedrigleistungsmotivierte Lerner durch Befürchtungen vor Mißerfolg gekennzeichnet sind. (Vgl. Atkinson 1975, S. 40)¹²⁰. Eine wesentliche Aussage der pädagogischen Psychologie lautet: Wer nicht häufiger Erfolg erwarten kann und dann auch wirklich erzielt, kann nicht Leistungsmotiviert sein. Es handelt sich hierbei um ein zweck, der erreicht werden soll, ganz im Sinne der extrinsischen Motivation. Der Lerner

¹¹⁹Schmalt, Heinz-Dieter, Langens, Thomas A. (2009, S. 16.): Motivation. 4., vollst. Überarb. Und erw. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer; (Kohlhammer Standards Psychologie). –ISBN 978-3-17-020109-5.

¹²⁰ Atkinson, John W (1975, S. 40.): Einführung in die Motivationsforschung. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.

erstrebt für den Erfolg. Zu den Hauptursachen des Erfolgs oder auch des Misserfolgs zählen die Fähigkeit, der Fleiß, die Aufgabenschwierigkeit, das Glück, die intrinsische Motivation und die Lehrerkompetenz. (Vgl. Biel, 2007)¹²¹.

Kausal-und Resultativhypothese

Die Attributionstheorie zeigt, dass die Erklärungen des Erfolgs bzw. Misserfolgs sich auf den Lernprozess und somit auch auf die Motivation auswirken. (Vgl. Weiner, 1992, 278 f)¹²². Nach der Attributionstheorie von Bernard Weiner (1972) haben Menschen das Bedürfnis Erfolge und Mißerfolge auf bestimmte Bedingungen zurückzuführen. Weiner geht davon aus, dass Erfolg und Mißerfolg sowohl von inneren als auch von äußeren Gründen abhängen (vgl. Weiner 1994)¹²³. Zum Erfolg bzw. Mißerfolg können entweder interne oder externe verantwortlich sein. Interne Faktoren wie z.B. eigene Fähigkeiten oder den Fleiß. externe Faktoren wie z.B. Lehrer oder leichte Aufgaben. Laut Williams Burden & Al-Baharna (2001) zit. Nach Kerstin Biel (2007)¹²⁴, sind für Erfolg bzw. Mißerfolg vier Hauptursachen verantwortlich: Fähigkeit, Fleiß, Aufgabenschwierigkeit und Glück. Lerner, die ihre Erfolge der eigenen Fähigkeit, einem strategisch wirksamen Vorgehen oder eigenen Anstrengung zuschreiben. Sind bessere Lerner als diejenigen, die für ihren Erfolg den Zufall oder eine geringe Aufgabenschwierigkeit verantwortlich machen. Solche gehen mit negativen Erfolgserwartungen an die nächste Aufgabe heran. Herrmann (1980)¹²⁵ besagt, dass Erfolg bzw. Fortschritt die Einstellungen und die Orientierungen sowie die Motivation eines Lerners positiv beeinflusst. Die Erklärungen, die sich Lerner für ihre Erfolge und Misserfolge beim Lernen einfallen lassen, beeinflussen ihre Motivation für die Erledigung zukünftiger Lernaufgaben. Während

¹²¹Biel, Kerstin. (2007). Motivation und Fremdsprachenunterricht. Theorie, Forschung und Praxis. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.

¹²² Weiner, Bernard (1992): Human Motivation. Metaphors, Theories and Research. Newbury Park, CA. sage. URL: <http://de.wikipedia.org/wiki/Attributionstheorien>. [Stand: 14.04.2013]

¹²³ Weiner, Bernard. (1994): Motivationspsychologie. Weinheim: Beltz.

¹²⁴ Williams, M. / Burden, R. L. & Al-Baharna, (2001, 171-184): Making sense of success and failure: The role of the individual in motivation theory. In Z. Dörnyei & R. W. Schmidt. (eds).

¹²⁵Herrmann, G (1980, S. 247-254): Attitudes and success in children's learning of English as a second language: The Motivational versus the resultative hypothesis. English Language Teaching Journal.

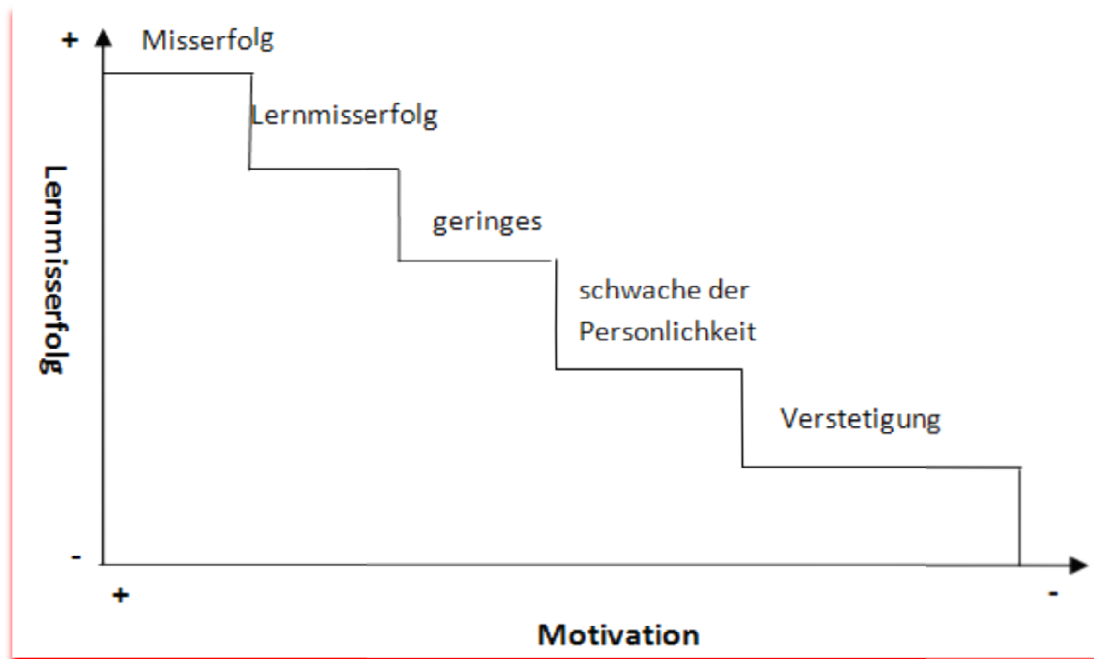
Herrmann die Motivation als Folge beim erfolgreichen Fremdsprachenlernen betrachtet, behauptet Riemer (1997, S. 20)¹²⁶, dass Motivation eine Ursache dafür sei. In seiner Studie von (2003) der Relevanz der Erfolgsergebnisse und die Kausalität zwischen Erfolgs- bzw. Misserfolgserlebnissen und der Motivation zu den Englischlernern hat Riemer festgestellt, dass das Eingehen auf den Kausalitätszusammenhang zwischen Motivation und Lernerfolg sich von einem Lerner zu einem anderem unterscheidet und sowohl von Ausgangssituationen des Lernprozesses als auch von Situationen im Unterricht abhängig ist. Motivation kann eine Ursache für den Lernerfolg sein, wenn der Lerner für das Erlernen einer Fremdsprache am Anfang seines Lernprozesses motiviert ist. Sie hat zum Kenntnis gebracht, dass die Erfolgsergebnisse motivierend und die Misserfolgserlebnisse demotivierend auf die Lerner wirken (vgl. Riemer 2003, S. 75)¹²⁷. Eine wesentliche Rolle bei den Attributionen spielen auch das Selbstvertrauen und das Selbstgefühl. Die Individuen mit einem guten Selbstgefühl haben viele Erfolge und erklären ihn mit internen Faktoren. Sie verstärken dadurch ihr Selbstvertrauen. Lerner, deren Selbstgefühl schwach ist, erleben dagegen viele Mißerfolge. Diese Personen erklären ihren Mißerfolg mit externen Faktoren, wie z.B. mit schwierigen Aufgaben, mit Lehrstil. Laut (Edmondson 1997, zit. nach Kerstin Biel, 2007)¹²⁸ das Erlernen einer Fremdsprache wird erfolgreich, wenn sich die Lerner die Ursachen für Lernerfolg selbst zuschreiben. Auch Misserfolgserlebnisse können eine motivierende Wirkung haben und können dann die Lerner zu einer Einsatzbereitschaft führen. Das Kausalitätsverhältnis zwischen Lernerfolg und Motivation kann also auch gegenseitig sein. (Siehe die nachfolgende Abbildung).

¹²⁶ Riemer, Claudia (1997, S. 20): Individuelle Unterschiede im Fremdspracherwerb. Eine Longitudinalstudie über die Wechselwirksamkeit ausgewählter Einflussfaktoren. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohen gehen.

¹²⁷ Riemer, Claudia (2003, S. 75.): „Englisch war für mich nur ein Teil meines Stundenplans“. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-08-2-3/beitrag/Riemer1.htm>. (Stand: 12.10.2015)

¹²⁸ Biel, Kerstin. (2007). Motivation und Fremdsprachenunterricht. Theorie, Forschung und Praxis. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.

Abb. Nr. 05: Einfluss des Misserfolgs auf die Motivation



Quelle: Eigene Abbildung in Anlehnung an Stangl (1998: Online Dokument)¹²⁹

Internale und externale Lokation

In der Attributionstheorie von Bernard Weiner (1980) werden Erfolgserwartungen der Lerner erfragt. Riemer (2003, S. 75)¹³⁰ geht davon aus, dass das zukünftige Verhalten des Lernenden von der Art, wie er seinen Erfolg und Misserfolg erklärt, stark beeinflusst wird. Dabei wird der Unterschied zwischen internaler und externaler Lokation betont. Bei internaler Lokation schreibt der Lernende den Erfolg oder Mißerfolg seinen eigenen Fähigkeiten zu wie z.B. der Begabung, dem investierten Fleiß. Hingegen führt bei der externalen Lokation der Lernende die Ursachen des Erfolgs oder Misserfolgs auf Faktoren bspw. den Schwierigkeitsgrad der Aufgaben, das Glück oder den Zufall zurück

¹²⁹Stangl, Werner: Motive und Motivation. Psychologische Erklärungsmodelle. URL: <http://arbeitsblaetter.stangltaller.at/MOTIVATION/> Motivation Modelle. Shtml (Stand: 28.11.2018)

¹³⁰Riemer, Claudia (2003, S. 75): „Englisch war für mich nur ein Teil meines Stundenplans“. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht.. http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-08-2_3/beitrag/Riemer1.htm. (Stand: 12.10.2015).

(vgl. Riemer 2004, S. 39 f)¹³¹. Die infernale Lokation deutet daraufhin, 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 und verstärkt. Man betont aber die stabile internale Lokation, d.h. wenn der Lernende die Ursachen des Erfolgs auf seine Fähigkeiten und Begabung zurückführt und hält man sie besonders positiv für die intrinsische Motivation (vgl. Kirschner 2004, S. 7)¹³². Sowohl bei internaler als auch bei externaler Attribution können die Gründe entweder stabil (zeitlich überdauernd) oder variabel sein (innerhalb einer Zeitpanne sich verändern). Beiden ergibt sich das vier-Felder-Schema von Weiner.

Tabelle Nr. 04: Klassifikationsschema der Gründe für Handlungsergebnisse

	Internal	External
Stabil	Fähigkeit	Schwierigkeit
Variabel	Anstrengung	Zufall

Quelle: Eigene Abbildung in Anlehnung an Weiner (1994)¹³³

Nach dieser Auffassung hängen Erfolg und Misserfolg von den Fähigkeiten und Anstrengungen sowie von den situativen Faktoren z.B. (Schwierigkeitsgrad einer Aufgabe) der handelnden Person ab. Die Art der Anstrengungsbereitschaft ist sowohl für den Erfolg als auch für den Misserfolg verantwortlich. Je höher die Anstrengungsbereitschaft ist, desto besser ist die Leistungsbereitschaft. Schließlich, lässt

¹³¹ Riemer, Claudia (2004, S. 35-65.): „Zur Relevanz qualitativer Daten in der neueren L2- Motivationsforschung“. Börner Wolfgang / Vogel, Klaus (Hrsg.) Emotion und Kognition im Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Günter Narr Verlag Tübingen.

¹³² Kirchner, Katharina (2004, S.7): Motivation beim Fremdsprachenerwerb: Eine qualitative Pilotstudie zur Motivation schwedischer Deutschlerner. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht..<http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-09-2/beitrag/Kirchner2.htm> (Stand: 25.03.2014)

¹³³ Weiner, Bernard. (1994): Motivationspsychologie. Weinheim: Beltz.

es sich behaupten, dass die Leistungsmotivation durch Erfolgsorientierung und Anstrengungsbereitschaft determiniert wird.

1.1.9 Die Wirkung des Lernerfolgs auf die Lernmotivation

Lernen zielt immer auf den Lernerfolg, der stark von der Lernmotivation beeinflusst ist und stellt sich nur dann ein, wenn die Lernmotivation vorliegt. Sie wird im Lernprozess zu einem sehr wichtigen Konstrukt beim Lernverhalten, das den Lernerfolg positiv beeinflussen kann. Die Motivation wird sowohl von Sprachlehrern als auch in der Sprachlehrforschung als ein Schlüsselfaktor in Bezug auf den Lernerfolg angeführt. Sie bestimmt die Richtung und die Dauer des Lernprozesses. In den meisten Forschungen ist man der Frage nachgegangen, ob eine hohe Motivation ein Schlüssel zum Lernerfolg ist und hat dabei festgestellt, dass ein Zusammenhang zwischen hoher Motivation und erfolgreichem Erwerb einer Fremdsprache besteht. Auch Rost-Roth erwähnt, dass es laut neuen Erkenntnissen eine Wechselbeziehung zwischen höherer Motivation und größerem Lernerfolg gibt (Rost-Roth 2010, S. 877 f)¹³⁴. Laut Dörnyei (2001b, S. 57)¹³⁵ lernt der Mensch besser, wenn er an seinen Erfolg glaubt. Untersuchungen zeigen, dass die Motivation in hohem Maße über Erfolg und Misserfolg der Studierenden entscheidet. In der Tat ist die Motivation einer der Faktoren, die eine besonders starke Auswirkung auf den Lernerfolg haben. Allerdings ist Motivation nicht nur eine Voraussetzung für einen Lernerfolg, sondern kann auch eine Folge davon sein (Rost-Roth 2010, S. 878)¹³⁶. Motivation ist für Studierende sehr oft bedeutender als Intelligenz, weil nur Studenten, die motiviert sind, erfolgreich lernen können, da sie wirklich den festen Willen zu lernen haben. Die Aufrechterhaltung und Steigerung der eigenen Motivation ist eine der großen Anforderungen im Studium, doch gerade in diesem Bereich gibt es große Unterschiede zwischen den Studierenden. Motivation ist dabei der wirksamste Antrieb zum Lernen und

¹³⁴Rost-Roth, Martina (2010, S.57.): affektive Variablen / Motivation. In: Krumm, Hans-Jürgen u.a. (Hrsg.): Internationales Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Neubearbeitung. Berlin/New York: Walter de Gruyter. S. 875-885.

¹³⁵Dörnyei (2001, S. 875-885): Teaching and researching motivation. Harlow etc: Longman.

¹³⁶Rost-Roth, Martina (2010): affektive Variablen / Motivation. In: Krumm, Hans-Jürgen u.a. (Hrsg.): Internationales Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Neubearbeitung. Berlin/New York: Walter de Gruyter.

bestimmt den Lernerfolg entscheidend. Könnte sich z.B. ein Lerner mit einer deutschen Freundin verständigen, so würde das sehr motivierend auf ihn und erhöht seine Interesse und seine Motivation am Deutschlernen. Also Lernerfolg und Motivation beeinflussen sich gegenseitig, deshalb sollten Lehrer dafür sorgen, Gelegenheiten im Unterricht für Motivation bzw. für Erfolge schaffen, damit die Lerner ihre positiven Fähigkeiten übertreffen können. Ein bedeutender Faktor, der bei den Lernern Wohlbefinden zum Lernen weckt, ist eine entsprechende und ideenreiche Methodik und Planung des Unterrichts. Die Lehrer sollten dabei vier Grundprinzipien folgen:

- Die Schaffung von Motivationsbasisbedingungen,
- Generierung der Anfangsmotivation,
- Aufrechterhaltung und Bewahrung der Motivation
- Und schließlich die Ermutigung zu einer positiven retrospektiven Selbstbeurteilung (vgl. Kerstin Biel (2007, S. 53)¹³⁷. Vorhandene Fähigkeiten, Erwartungshaltungen und Emotionen sind wesentlich für die Lernmotivation bzw. für den Lernerfolg.

1.1.10 Einfluss der Motivationsänderung auf das Fremdsprachenlernen

In der Selbstbestimmungstheorie von Ryan und Deci (2000, 72, zitiert nach Järvillehto 2015, S. 19)¹³⁸ werden die intrinsische und extrinsische Motivationstypen mit einer dritten Art von Motivation ergänzt, nämlich die Amotivation, was totales Fehlen der Motivation bedeutet. Diese Motivationsart wird im folgenden Abschnitt genauer behandelt, weil sie für die vorliegende Untersuchung auch relevant ist.

Amotivation im DaF-Unterricht

Im Fremdsprachenunterricht liegt Die Amotivation vor, wenn eine Person keinen Zusammenhang zwischen einer Lernaktivität und deren Konsequenzen erkennen kann. Amotivierte Handlungen sind solche, die kein erkennbares Ziel verfolgen. Z. B. (dösen, herumlungern) oder die einen unkontrollierten Handlungsimpulse entspringen (z.B.

¹³⁷ Biel, Kerstin. (2000, S. 537): Motivation und Fremdsprachenunterricht: Theorie, Forschung und Praxis,

¹³⁸ Järvillehto, Lauri. (2015, S. 19.): finnische Übersetzung: Eskelinen, Petri Kivialo, Mirva, Hauskan oppinisen vallankoumous. Jyväskylä: ps-kustanus.

Wutanfall). (Vgl. Deci & Ryan 1993, S. 225)¹³⁹. Wenn der Lernende keine Absicht für den Lernstoff hat, wenn er aber kein Interesse an einem bestimmten Lernstoff, an bestimmten Lernmethoden und Lernaktivitäten hat, wenn er sich im Unterricht langweilt, wenn er andere Aktivitäten dem Lernen sowie die Aufmerksamkeit auf seine Aufgaben vorzieht, wenn er seine Lernaktivitäten nur unter Druck erledigt, und kein Ziel damit erreichen will. So kann man von der Amotivation bzw. von einem demotivierten Lerner sprechen, demzufolge verliert er den Willen, die Fremdsprache weiter zu lernen (vgl. Grünewald 2006, S. 73)¹⁴⁰.

Demotivationsmöglichkeiten im Fremdsprachenunterricht

Laut (Prenzel 1997, S. 33 f)¹⁴¹ bedeutet Demotivation, dass die vorhandene Lernmotivation durch fremde Eingriffe oder Maßnahmen reduziert wird. Lernende sind demotiviert, wenn der Lehrer den Lernprozess nicht in Übereinstimmung mit ihren Interessen, Erwartungen sowie Erfahrungen organisiert. Es wird ihnen nicht möglich sich in den Themen, Inhalten, Unterrichtsformen, Lernmethoden und Lernbedingungen einzubeziehen. Der Lerner ist dann im Unterricht nur aktiv, weil er muss, er betrachtet die erlernte Sprache nur als Teil seines Stundenplans. D. h. Von ihm können keine Erfolgsergebnisse erwartet werden, weil er nur unter Druck bzw. aus äußeren Gründen lernt. Um eine Fremdsprache zu erlernen, müssen die Lerner sie lernen wollen, also dafür motiviert sein (vgl. Sarter 2006, S. 68)¹⁴². Was man für sich selbst und mit Freude lernt, wird länger und besser behalten als das, was aus Pflichtbewusstsein gelernt wird. Anders ausgedrückt: die extrinsische Motivation ist effizienter als die extrinsische. Laut (Noels,

¹³⁹ Deci, Edward. /Ryan, Richard (1993, S. 223-238.): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. Zeitschrift für Pädagogik.

¹⁴⁰Grünewald, Andreas (2006, S. 73): Multimedia im Fremdsprachenunterricht. Motivationsverlauf und Selbsteinschätzung des Lernfortschritts im Computergestützten Spanischunterricht. Frankfurt am Main: Peter Lang europäischer Verlag der Wissenschaft.

¹⁴¹ Prenzel, M (1997, S. 32- 44.): „Sechs Möglichkeiten, Lernende zu demotivieren“. In Gruber, H. / rsg.) Wege zum Können: Determinanten des Kompetenzerwerb. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle.

¹⁴² Sarter, H.(2006, S. 68): Einführung in die Fremdsprachendidaktik. Darmstadt: WBG.

Clement & pelletier 1999)¹⁴³ ist die intrinsische Motivation hilfreich für das Verständnis von L 2-Lernmotivation. Je mehr der Lerner das Gefühl hat, die Sprache aus eigenen Willen zu lernen und weil er Spass am Lernprozess hat, also intrinsisch motiviert ist, desto mehr wird er sich bemühen die Sprache weiter zu lernen, Er wird sich selber kompetent fühlen und weniger Angst im Unterricht haben. Motivationsformen, die weniger selbstbestimmt sind (externale und introjizierte Regulierungen) bei denen die Lerner die Sprache aus Gründen wie materiellen Belohnungen oder Druck lernen, tragen weniger zur Kompetenz und anhaltenden Willen und Mühe, die Sprache zu lernen. In ihrer Studie waren die Forscher darüber einig, dass die intrinsische Motivation die Lernautonomie des Lerners fördert. Wird seine Lernautonomie gefördert, wird ihm erklärt, warum er sich mit einer bestimmten Sache beschäftigen soll, so kann er dann seine Lernziele mit seinen eigenen Interessen und Intentionen in Verbindung bringen. Die Mitbestimmung des Lernenden bei der Auswahl des Lernstoffes, der Lernmethoden, der Lernstrategien, der Sozialformen und der Lernmaterialien ermöglicht die Entstehung einer Handlung bezüglich des Lerninhalts sowie der Lernaktivität Seitens des Lernenden. Für die Lehrer sollte vielmehr im Zentrum eine entsprechende Auswahl von Lerntechniken, Inhalte, Übungen usw. stehen. Lehrende sollten auch die folgenden Tätigkeiten übernehmen und diese demotivierenden Möglichkeiten vermeiden, welche die innere bzw. die äußere Lernmotivation sowie die Lernleistungen der Lernenden negativ beeinflussen können.

¹⁴³ Noels, K. A. / Clement, R. & Pelletier, L (1999 S. 23-34): G Perception of teachers' communicative style and student's intrinsic and extrinsic motivation. The modern Language Journal.

Tabelle Nr. 05: Demotivierte Lerner

Demotivierte Lerner
▪ Fühlen sich unwohl, haben keine Freude am Studium
▪ Finden keinen inneren Bezug zu Inhalten ihres Faches.
▪ Schieben ihre Studienaufgaben vor sich her.
▪ Sehen im Studium keinen Sinn mehr und auch keine Alternativen
▪ Glauben nicht daran in ihrem Studium Qualifikationen erwerben und Perspektiven erarbeiten zu können.
▪ Sind zunehmend beunruhigt, sich für das falsche Studium entschieden zu haben.
▪ Können sich zwischen verschiedenen Studienmöglichkeiten nicht entscheiden.
▪ Sind unfroh, angespannt, gereizt und wollen nicht mehr über ihr Studium sprechen.
▪ Gehen immer weniger an die Universität, verlieren den Kontakt zu ihren Kommilitonen und isolieren sich.
▪ Schämen sich, weil sie das Studium nicht "einfach durchziehen" können.
▪ Entwickeln starke Selbstzweifeln oder sind depressiv verstimmt.

Quelle: In Anlehnung an Edith Püschel & Hans-Werner Rückert.¹⁴⁴

Im obigen Kapitel wurde bereits beschrieben, was man unter Motivation versteht, wie sie entsteht und welche Kenntnisse die Motivationsforschung hervorbringt. Die Rolle der Motivation im Lernprozess wurde erklärt. Die für diese Abhandlung wesentlichen Motivationsarten werden erläutert und voneinander begrenzt. Ein Überblick auf die Motivationsforschung wird geworfen. Dann wird erklärt wie Motivation gefördert wird und wie der Lernerfolg bei den Fremdsprachenlernern erreicht könnte. Für die Entstehung und die Aufrechthaltung der Motivation der Studierenden werden noch andere Faktoren wie der Einfluss der Motivationsänderung auf das Fremdsprachenlernen berücksichtigt. Diese Erkenntnisse sind für Lehrende besonders wichtig. Sie können ihnen helfen, besser zu verstehen, welche Prozesse ihre Studenten beim Lernen einer Fremdsprache durchlaufen, welche Probleme dabei bewältigt werden müssen und wie sie ihre Lernenden

¹⁴⁴Rückert, Hans-Werner & Püschel, Edith (2000). Studieren ohne Lust und Ziel. WWW: http://www.fu-berlin.de/studienberatung/psychotexte/studieren_ohne_lust_und_zielhtml (Stand: 11. 11. 2018).

motivieren können. Nach diesem Überblick über die Grundlagen der Motivationsforschung soll nun in Kapitel zwei das Augenmerk auf unterschiedlichen Lerninternen Faktoren gelenkt werden, welche die Motivation der Studenten stark beeinflussen.

1.2 Lerninterne Faktoren

Es ist manchmal schwer zu verstehen, warum Lernende unterschiedliche Kenntnisse haben und über verschiedene Fertigkeiten verfügen, obwohl sie alle denselben Unterricht besucht haben. „Neben der Tatsache, dass jeder Lernende Input auf seine Weise verarbeitet, gibt es weitere Begründungen dafür, warum sich die Lernerergebnisse von Lernenden einer Gruppe unterscheiden können“ (vgl. Pilypaityté, Ballweg, Drumm, Hufeisen, Klippel, 2017, S. 38)¹⁴⁵. Warum erlernen einige Menschen eine Fremdsprache leichter, schneller und erfolgreicher, als Andere, die anscheinend den gleichen äußeren Bedingungen unterliegen? „Dafür gibt es viele Determinanten, mögen es intrapsychische oder interpsychische Bedingungen, linguistische oder andere Faktoren sein“ (vgl. Lojová 2005, S. 9)¹⁴⁶. (Marion Williams und Robert L. Burden 1997, zit. in Weskamp 2001, S. 35)¹⁴⁷ haben eine Reihe von Faktoren analysiert, die aus wissenschaftlicher Sicht die Motivation beim Fremdsprachenlernen beeinflussen. Diese Faktoren lassen sich in zwei Gruppen einteilen. Wir richten den Blick auf die Lerninterne und Lernexterne Faktoren. Diese Faktoren können nicht nur von Lerner zu Lerner unterscheiden, sondern wirken sich auch unterschiedlich auf den Erfolg oder Misserfolg des jeweiligen Lernprozesses aus. Für Illustration können wir die Klassifikation von G. Lojová, Claudia Riemer und Karin Kleppin anführen. (Lojová 2005, S. 34 f)¹⁴⁸ teilt diese Faktoren (Charakteristiken) in drei Gruppen.

- **Gegebene Charakteristiken**, die relativ stabil sind und gemeinsam für alle Individuen (Funktionieren des Gehirns, Perzeption, Gedächtnis). Sie sind biologisch bedingt und können für den Unterricht optimal funktionieren.

¹⁴⁵Pilypaityté, Lina. / Ballweg, Sandra. / Drumm, Sandra. / Hufeisen, Britta. / Klippel, Johanna. (2017, S. 38): Wie lernt man die Fremdsprache Deutsch?

¹⁴⁶Lojová, Gabriela (2005, S. 9): Individuálne osobitosti pri učení sa cudzích jazykov. Bratislava, Pedagogická fakulta Univerzity Komenského.

¹⁴⁷Williams, Marion. & Burden, Robert L. (1997): Psychology for Language Teachers: a Social-Constructivist Approach. Cambridge: Cambridge University Press.

¹⁴⁸Lojová, Gabriela (2005, S. 34f): Individuálne osobitosti pri učení sa cudzích jazykov. Bratislava, Pedagogická fakulta Univerzity Komenského.

- **Variable Charakteristiken**, die nur teilweise gegeben sind. Ihr Funktionieren ist durch die Wirkung der Umwelt beeinflussbar. Dazu gehören Sprachtalente, Lernstile usw.
- **Variable Charakteristiken**, die relativ unstabil sind und können sich ändern. Dazu gehören Emotionen, Gefühlsbarrieren, Haltungen, Bedarfe, Motivationen, aber auch einfache Strategien und einige persönliche Eigenschaften. Riemer (199, S. 232-236) ¹⁴⁹ stellt die Klassifikation von individuellen Besonderheiten vor, in der sie im Hinblick auf das Lernende Individuum über Folgendes spricht:

Gruppe der endogenen Faktoren und Gruppe der exogenen Faktoren.

- Gruppe der endogenen Faktoren, welche die individuelle Persönlichkeit des Lernenden betreffen und die Motivation der Lernenden von innen beeinflussen wie Alter, Intelligenz, Fähigkeit, affektive Variablen – Motivation, Emotionen, Haltungen, die individuelle Persönlichkeit des Lerner, Lernstile und Strategien, Prekonzept, z.B. im Sinne von individuellen Erfahrungen mit dem Lernen von Fremdsprachen.
- Unter exogenen Faktoren versteht man diejenigen des Lernumfelds, Methoden und Materialien), soziale Herkunft, Kontakt und Interaktion. Sie beziehen sich auf das äußere Umfeld. Laut (Kleppin 2004, S. 11) ¹⁵⁰ „geht die Motivation zum Fremdsprachenerwerb vom Lerner selbst aus, auch wenn sie durch äußere Faktoren behindert bzw. unterstützt werden kann“. Kleppin teilt die Faktoren, die beim Fremdsprachenlernen Einfluss auf die Lernmotivation haben, in Lerninterne und Lernexterne Faktoren ein. Zu den lernexternen Faktoren zählen Aspekte wie das Unterrichtsumfeld, was die Lehrperson, die Lerngruppe und die Lernumgebung mit einschließt. Auch außerunterrichtliche Faktoren wie bedeutende Personen im sozialen Umfeld, die Gesellschaft und Kontaktmöglichkeiten zur erlernten Fremdsprache. Zu den lerninternen Faktoren gehören Motive, Motivationsstil, Lernerziele (Lernerwartungen), Anstrengung (Beharrlichkeit), das Selbstkonzept

¹⁴⁹Riemer, Claudia. (1997, S. 232-236.): Individuelle Unterschiede im Fremdsprachenerwerb. Die Wechselwirksamkeit ausgewählter Einflussfaktoren. Baltmannsweiler. Schneider Verlag Hohen Gehen.

¹⁵⁰KLEPPIN, K. „Bei dem Lehrer kann man ja nichts lernen.“ In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachen - unterricht. 2004, 9 (2), Verfügbar unter: http://zif.spz.tudarmstadt.de/jg-09_2/beitrag/Kleppin2.htm. (Stand: 12.05.2015).

(Selbstbild), das Selbstvertrauen und die Einstellungen des Lerner. In ihren Ausführungen zu individuellen Lernervariablen sprechen (Edmondson/House 2011)¹⁵¹ von dem Faktor Alter als kognitive sowie sozio-affektive Lernvariable. Im Rahmen des kognitiven Faktorenkomplexes werden die Variablen Intelligenz, Sprachlerneignung und kognitive Stile thematisiert. Dem sozioaffektiven Bereich werden die Faktoren Motivation, Einstellung und einige Persönlichkeitsmerkmale der Lerner zugeordnet. Es besteht Konsens darüber, dass Einstellungen zusammen mit weiteren Faktoren dem affektiven Variablenkomplex zugehörig sind (vgl. Riemer 2002; Edmondson/House 2011)¹⁵². Die einzelnen Faktoren, die sich an den individuellen Eigenheiten beteiligen, erscheinen bei jedem Lerner in einem unterschiedlichen Ausmaß und einer unterschiedlichen Vertretung. Sie sind gegenseitig verbunden und können sich gegenseitig beeinflussen (vgl. Janíková a kol. 2011, S. 54)¹⁵³. Sie beeinflussen stark die Motivation des Fremdsprachenlerner. In den folgenden Abschnitten werden die lernerinternen Faktoren von einander getrennt behandelt, in ihrer Beeinflussung auf den Lernprozess sind sie aber vernetzt und wechselseitig wirksam.

Außersprachliche Faktoren, die im Individuum selbst angelegt sind, werden interne oder auch endogene Komponenten des fremdsprachlichen Erwerbsprozesses genannt. (Riemer 1997, S. 6)¹⁵⁴. Sie sind charakteristisch für das lernende Individuum und bilden seine individuellen Lerneigenschaften. Aus diesem Grund sind diese Faktoren auch als individuelle Unterschiede bekannt. (vgl. exemplarisch Riemer 1997; Edmondson/House 2000, S. 191-216)¹⁵⁵. Individuelle Unterschiede spielen eine bedeutende Rolle im Fremdsprachenerwerb, deshalb sind sie wahrscheinlich das Erste, was man beachten muss, wenn man sich mit den affektiven Faktoren beim Fremdsprachenunterricht auseinandersetzen will.

¹⁵¹ Edmondson, Willis J./House, Juliane (2011): Einführung in die Sprachlehrforschung. Tübingen/Basel: A. Francke.

¹⁵² Riemer, Claudia (2002, S. 49-82.): „Wie lernt man Sprachen“, in: Quetz/von der Handt (Hrsg.).

¹⁵³ Janíková, Věra a kol. (2011): Výuka cizích jazyků. Havlíčkův Brod, Grada. S. 54

¹⁵⁴ Riemer, Claudia. (1997, S. 6.) individuelle Unterschiede im Fremdsprachenerwerb. Die Wechselwirkung ausgewählter Einflussfaktoren. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

¹⁵⁵ Ebenda.

Zu den Lerninternen Faktoren gehören vier Hauptfaktorengruppen. Neben Persönlichkeitsfaktoren gehören zu diesen Kategorien auch affektive, kognitive und neurobiologische Faktoren wie das Alter.

1.2.1 Zu den affektiven Faktoren

Die affektiven Faktoren beziehen sich auf die emotionale Dimension des Sprachenlernens bzw. auf die Befindlichkeit der Lernenden bei der Wahrnehmung, Verarbeitung, Speicherung und Integration von Informationen in das vorhandene Wissen und bei deren Wiederverwendung. Affektive Faktoren sind unstabil und stark situations- bzw. aufgabenabhängig. Die Klassifikation der affektiven Faktoren ist: a) nach der Art der Lernvoraussetzungen und b) nach der Dauer ihrer Wirksamkeit. (Vgl. Nardi 2006, S. 14f)¹⁵⁶. Die affektiven Faktoren beeinflussen sich gegenseitig. Sie beeinflussen stark den Prozess der Aufnahme bzw. der Verarbeitung der Informationen. Zu dieser Kategorie gehören Motivation, Einstellungen, Emotionen wie Spass und Langweile und Fremdsprachenspezifische Angst.

1.2.1.1 Motivation als affektiver Faktor beim Fremdsprachenlernen

„Motivation gilt gleichermaßen für die Fremdsprachenforschung wie die Fremdsprachendidaktik als höchst einflussreicher Faktor für erfolgreiches Fremdsprachenlernen, in dem sie den Fremdsprachenerwerbsprozess stark beeinflusst, dem Lernenden den Anreiz zum Lernen gibt und ihn ständig auf dem Weg zum Ziel vorantreibt. (Vgl. Riemer 2002, S. 74)¹⁵⁷. Motivation ist ein Faktor, der a) den Anfangstrieb zum Lernen gibt, b) den Grund, in Bezug auf Motiv, warum man etwas tun möchte, festlegt c) und der affektive Antrieb, der den Lernprozess dauerhaft im Gang hält. Diesbezüglich unterscheidet man zwischen Motivation und Motiv. Hinter jeder menschlichen Handlung stehen Motive, die Beweggründe einer Aktivität (vgl. Begemann

¹⁵⁶ Nardi, Antonella. (2006, S. 14f) “Kommunikation, Interaktion und soziale Kompetenzen in Gruppenzentrierten DaF-Unterricht“.

¹⁵⁷ Riemer, Claudia (2002 S. 49-82): „Wie lernt man Sprachen“? in Quetz, Jürgen/ von der Handt, Gerhard (Hrsg) (2002): Neue Sprachen lehren und lernen. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

2000, S. 203)¹⁵⁸. „Motivation ist ein intra-und interindividueller Faktor, dem weithin große Bedeutung für erfolgreiches Fremdsprachenlernen zugemessen wird“ (Gardner & MacIntyre 1991; Kleppin 2001, 2002; Dörnyei 2001 a)¹⁵⁹. Der Begriff der Lernmotivation steht insgesamt für unterschiedliche kognitive und emotionale Prozesse, die eine Selbststeuerung zielgerichteten Verhaltens ermöglichen. Dazu gehören z.B. Erwartungshaltungen oder Handlungsbegleitende Emotionen wie Lernfreude. Lernmotivation kann somit als ein Sammelbegriff für alle emotionalen und kognitiven Prozesse verstanden werden, die dem Lernenden helfen etwas Neues zu lernen“ (Online Dokument)¹⁶⁰. Motivation ist ein Faktor, der von Emotionen abhängt und sich auf das Lernen einer Sprache auswirkt. Lernmotivation beeinflusst positiv das Bewusstsein der Lerner, fördert ihre Interessenentwicklung, steuert ihre Aufmerksamkeit, sorgt dafür, dass ihre Lernziele mit Freude verfolgt werden. Die Emotionen bringen kognitive Prozesse in Gang, dadurch werden neue Erfahrungen mit dem bereits vorhandenen Wissen im Gedächtnis verankert und das Erlebnis des Wissenszuwachs eine neue Quelle der Motivation wird.

- Motivation setzt positive Emotionen frei,
- Positive Emotionen bringen kognitive Prozesse in Gang,
- Kognitive Prozesse führen zu Erkenntnissen,
- Und diese verstärken ihrerseits die Motivation (vgl. Schumann 2004, S. 264)¹⁶¹, deshalb ist „heute der Fremdsprachenunterrichtsprozess darauf gerichtet, die Emotionen der Lernenden zuzulassen“ (Schwertfeger 2001, S. 35)¹⁶².

¹⁵⁸ Begemann, E. (2000, S. 203.) Lernen verstehen – Verstehen lernen. Zeitgemäße Einsichten für Lehrer und Eltern. Frankfurt a.M: Peter Lang.

¹⁵⁹ Gardner, Robert C. & MacIntyre, Peter. (1991). An instrumental motivation in language study, Who Says It Isn't Effective? In: Studies in second Language Acquisition 13/1, March 1991. Cambridge. Cambridge University Press.

¹⁶⁰ Stangl, Werner: Motivation und lernmotive. URL: <http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/MOTIVATION/Lernmotivation.shtml> Motivationstechniken (Stand: 01.12.2017)

¹⁶¹ Schumann, A. (2004, S. 264.). “Zur Förderung der Motivation im Französischunterricht durch Inhaltsorientierung,“In: Börner W. & Vogel, K. Emotion und Kognition im Fremdsprachenunterricht, Tübingen: Gunter Narr Verlag.

¹⁶² Schwertfeger, Inge C. (2001, S. 35): Gruppenarbeit und innere Differenzierung. Fernstudieneinheit 29. Berlin/München: Langenscheidt.

1.2.1.2 Motivation und Emotionen

Bei der Emotion handelt es sich um ein Gefühl oder eine Gemütsbewegung (vgl. Pschyrembel 2013, S. 580)¹⁶³. Es geht um eine relativ dauerhafte Disposition, die ziemlich stark die Steuerung der Einzelwesen beeinflussen, vor allem ihr Ambition, Motivation und Ziele. Emotionen wurden in Studien der Pädagogischen Psychologie und der empirischen Unterrichtsforschung als „relevante Faktoren für die Qualität von Lernen und Leisten im schulischen Unterricht identifiziert“ (Cronjäger 2009; Götz 2004)¹⁶⁴. Beim Erlernen einer Fremdsprache arbeitet das kognitive System mit den Emotionen bzw. Gefühlen zusammen. Wie schon erklärt wurde, sind motivationale und emotionale Aspekte im kognitiven Bereich bei der Verarbeitung von neuem Wissen immer aktiv und beeinflussen den Lernprozess. „Es wird von sechs angeborenen Emotionen ausgegangen, u.a. Angst und Freude (Lust). Wie stark diese Emotionen ausgeprägt sind, entwickelt sich individuell im Laufe eines Lebens“ (vgl. Kirschbaum 2008, S. 82)¹⁶⁵. Auslöser von Emotionen sind kognitive Prozesse oder äußere Einflüsse. Durch Emotionen wird je nach Bedürfnis oder Situation das Verhalten gesteuert, z. B. Freude bei einer bestandenen Prüfung (vgl. Kroeber-Riel 2013, S. 104)¹⁶⁶. Der Mensch strebt danach, eine gute Stimmung zu erhalten oder sie zu verbessern. In der Publikation „Pedagogická Psychologie“ erwähnt Mares eine Theorie der Selbststeuerung von Carver und Scheier (2000), dass das Einzelwesen die positiven Emotionen signalisiert und sich nicht in dieser Richtung weiter bemüht, sondern andere Ziele erstrebt. Im Gegenteil signalisieren negative Emotionen, dass die Erreichbarkeit der Ziele schief geht und man weitere Bemühung entwickeln muss“ (Mares 2013, S. 78)¹⁶⁷. Gefühle haben einen enormen

¹⁶³ Pschyrembel, Willibald (Begr.); Arnold, Ulrike (Red.): Pschyrembel Klinisches Wörterbuch 2014. 264., überarb. Aufl. Berlin [u. a.] : de Gruyter, (2013). - ISBN 978-3-11-027788-3

¹⁶⁴ Cronjäger, Hanna (2009). Emotionen im schulischen Fremdsprachenunterricht. Universität Jena: Dissertation.

¹⁶⁵ Kirschbaum, Clemens: Biopsychologie von A bis Z. Online-Ressource. - Heidelberg : Springer, 2008 (Springer-Lehrbuch). - ISBN 978-3-540-39606-2

¹⁶⁶ Kroeber-Riel, Werner ; Gröppel-Klein, Andrea: Konsumentenverhalten. 10., überarb., aktualisierte und erg. Aufl. München: Vahlen, 2013 (Vahlens Handbücher der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften). - ISBN 978-3-8006-4618-0

¹⁶⁷ Mares, Jiří (2013, S. 78): Pedagogická psychologie. Praha. Portál.

Einfluss auf den Lernvorgang. Negative Gefühle wie Angst, Unlust, oder Sorge beeinträchtigen das Einprägen des Lernstoffs. Auch Lernen unter Stress mindert den Erfolg. Hingegen wird der Stoff besonders gut aufgenommen, wenn er mit positiven Gefühlen mit Lust verbunden ist. Auch daher ist es wichtig, gut motiviert in einen Lernvorgang hineinzugehen.

1.2.1.3 Motivation und Lernlust

„Fremdsprachenlehrer sowie ihre Studenten machen alltäglich die Erfahrung, dass Fremdsprachenlernen ein komplexer individueller Prozess ist und dass bei anscheinend gleichen äußeren Bedingungen ganz unterschiedliche Lernleistungen sowie Lernerfolge erzielt werden können“ (vgl. Riemer, S. 2002)¹⁶⁸. Das Lernen ist aber auch ein aktiver und kreativer Prozess, der die Möglichkeiten des Individuums erweitert und dessen Sinn ist, sich den neuen Situationen anzupassen und den Intellekt der Menschen zu entwickeln (vgl. Hartl, Pavel 2000)¹⁶⁹. Beim Lernen stehen die Emotionen des Lerners in einer engen Beziehung mit dem Gedächtnis bzw. mit der Informationsspeicherung. Die Gefühle entstehen in einem Teil des Gehirns, der limbisches System genannt wird, und dessen Aufgabe ist, eintreffende Informationen zu bewerten, ihre Relevanz zu prüfen und somit eine adäquate Reaktion des Menschen auf den entsprechenden Reiz sicherzustellen. Mit dieser Bewertung ist eine emotionale Einfärbung der Informationen verbunden. Spass und Erfolgserlebnisse sorgen für eine lernpositive Hormonlage und damit für ein reibungsloses Funktionieren der Synapsen und des Kontaktes zwischen den Gehirnzellen. Laut (Fölling-Albers 2002, S. 35 f)¹⁷⁰ „ist Lernen immer am befriedigten und gelingt auch häufig am besten, wenn es Spass macht, wenn positive Vollzugsanreize vorhanden sind“ „Eine positive Grundstimmung ist von Vorteil für den Lernprozess“ (vgl. Spitzer 2002, S.

¹⁶⁸ Riemer, C. Wie lernt man Sprachen? In: Quetz, J. – von der Handt, G. Neue Sprachenlehren und lernen. Fremdsprachenunterricht in der Weiterbildung. Bielefeld: wbv-Verlag, 2002, S. 49-83.

¹⁶⁹ vgl. Hartl, Pavel/ Hartlová, Helena, (2000, S. 637): PSYCHOLOGICKÝ SLOVNÍK,

¹⁷⁰ Hartinger, A. / Fölling-Albers, M. (2002 S. 35): Schüler motivieren und interessieren. Fremdsprachenunterricht, Bern: Peter Lang Verlag.

164)¹⁷¹. Motivation ist eine grundlegende Voraussetzung für gute Leistung und erfolgreiches Lernen. Eine positive Motivation setzt einen verstärkenden Kreislauf in Gang. Wenn ein Lerner motiviert ist, hat er mehr Spass am Lernen. Er lernt schneller und oft auch besser. Er interessiert sich für das Lernthema, hat eigene Ideen und behält die Lerninhalte länger. Freude und Lust beim Lernen können alle möglichen Hindernisse wie Angst, Unlust, Nichtbeteiligung, Eintönigkeit, Frustration und Stress verhindern. Ob ein Lerner gelangweilt, desinteressiert und lustlos im Unterricht oder an den Hausaufgaben sitzt, hängt oft von seiner intrinsischen Lernmotivation ab. Motivation ist die Anregung und Erhaltung der Lust am Lernen (Smolka 2004, S. 9)¹⁷². Mit Lust und Spass am Lernen ist vielmehr Motivation und Begeisterung gemeint. „Wer Leistung will, muss Lernlust fördern. Lernlust, Lernbereitschaft und Begeisterung am Lernen sind die wichtigsten Voraussetzungen, damit das Lernen gelingt. „Lernen, das auf Dauer keinen Spass macht, ist zwecklos. Lernsituationen sollten deshalb so angelegt sein, dass sie dem Lernenden mindestens am Schluss das Gefühl von Erfolg, von Können, von Freude und Spass geben“. Würde Lernen mit Begeisterung, mit Lust und nicht mit Widerwillen verbunden sein, so würden Informationen leichter im Wissensnetz der Lerner gespeichert. Gelingt es Lehrern, die Eigenmotivation zu mobilisieren, macht Unterricht Spass, so würden auch die Noten fast immer besser. Eine wichtige Rolle spielen in diesem Zusammenhang auch die Unterstützung sowie die Förderung der intrinsischen Motivation. (S. Abschnitt 1.2.9). Die Lehrer sollten sich bemühen, dass sich die Studenten in der Universität wohl fühlen. Durch Lob und entsprechende Belohnung sollten die Lehrer Lust bei den Lernern wecken. Der Unterricht sollte in den Studenten vor allem positive emotionale Reaktionen wecken, denn der Lernende lernt gern, wenn es ihm Spass macht. „ Er ist motiviert, wenn er seine Befriedigung aus dem Lernen der Fremdsprache selbst bezieht“ (vgl. Weskamp

¹⁷¹Spitzer, Manfred (2002, S. 164). Lernen: Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.

¹⁷²Smolka, Dieter (2002): Schülermotivation: Konzepte und Anregungen für die Praxis. 2., durch ges. Aufl. München [u. a.] : Luchterhand, (Praxishilfen Schule). - ISBN 978-3-472-05839-7

2001, S. 35)¹⁷³. Wer Spass am Lernen hat, der speichert neues Wissen viel einfacher und bekommt bessere Noten. Und was man gerne macht, macht man meistens auch gut. Lehrer sollten ihre Studenten unterstützen mit der nötigen positiven Einstellung ans Lernen heranzugehen. Ein bedeutender Schritt dabei ist, das Selbstbewusstsein ihrer Studenten zu stärken. Nur wenn der Student merkt, dass er die Verantwortung für den Lernerfolg und Misserfolg beim Studium übernimmt, kann er aus eigenem Antrieb motiviert sein und Spass sowie Freude beim Lernen entwickeln. Einfacher gesagt, ist die Lernlust und die Lernmotivation einfach Lust oder auch Motivation zum Lernen. „Ein wichtiger Faktor, welcher bei den Lernern ihre Lust zum Lernen weckt, ist eine entsprechende, ideenreiche Methodik und Planung des Unterrichts sowie eine positive emotionale Besetzung des Lernstoffes“ (Online Dokument)¹⁷⁴.

1.2.1.4 Langweile

Langweile entsteht oft, wenn die Relevanz des Unterrichtsstoffes nicht klar für die Lernenden ist. Das heisst, den Studierenden ist nicht klar, wozu sie etwas lernen müssen und was sie mit dem Gelernten anfangen können. So langweilen sie sich. Die Langweile demotiviert die Lerner. Untersuchungen zeigen, dass Langweile und fehlender Spass im Unterricht zum Lernfrust führen können. Studenten, die sich im Unterricht nicht bemühen und anstrengen und keinen Lust beim Lernen haben, langweilen sich und haben oft schlechte Erzeugnisse. Die Lerner nutzen Strategien gegen Langweile im Unterricht, die nicht Lern- und Leistungsförderlich sind. Sie beschäftigen sich mit anderen Sachen oder erledigen Hausaufgaben anderer Fächer. Daher ist es wichtig, dass

Lehrer ihren Unterricht so gestalten, dass Langweile gar nicht entsteht. Lehrende sollten Unterrichtsinhalte vermitteln, die relevant und sich an der Lebenswelt der jugendlichen orientieren. Lehrer sollten die Lebenswelt der Jugendlichen verstehen und ihren Unterricht besser steuern. Ein guter Fremdsprachenunterricht sollte deshalb viel mehr als

¹⁷³ Weskamp, Ralf (2001 S. 35): Fachdidaktik: Grundlagen & Konzepte. Berlin, Cornelsen Verlag.

¹⁷⁴ Stangl, Werner. (2018): Lernmotivation von Schülern und Schülerinnen [werner stangl]s arbeitsblätter. <http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/MOTIVATION/LernmotivationPaedagogik.shtml>. Stand: (14.08.2018)

Sprachunterricht sein. Studenten sollten durch Spielen und Aktivitäten lernen, durch die es zu vielen Änderungen in den erworbenen Kenntnissen gibt. „Für die Lehrer sollte viel mehr im Zentrum eine entsprechende Auswahl von Lerntechniken, Inhalte, Übungen usw. stehen“ (vgl. Butzkamm 2004, S. 278)¹⁷⁵.

1.2.1.5 Motivation und Einstellungen

Im Fremdsprachenunterricht sind die Einstellungen gegenüber der fremden Sprache, seinen Sprechern und seine Kultur von großer Bedeutung. (Peltonen und Ruohotie 1992, S. 17; Kleppin 2002, S. 27)¹⁷⁶. Ein wichtiger Aspekt des Unterrichts mit Studenten ist, wie ihnen das Land der Zielsprache in ihrem Kurs begegnet. Die Motivation zum Sprachenlernen hängt in hohem Maße von den Einstellungen ab, welche die Lernenden gegenüber dem Land und der Kultur der Zielsprache und gegenüber ihren Sprechern entwickeln. Kleppin (2002, S. 27)¹⁷⁷ klassifiziert die Einstellungen in mehreren Möglichkeiten.

- spezifische Einstellungen zu einer bestimmten Sprache,
- Einstellungen zum Sprachlernen im allgemein,
- Einstellungen zu Sprechern der Zielsprache oder auch
- Einstellungen zum Lehrer bzw. zum Unterricht.

Laut Kleppin (2002, S. 7)¹⁷⁸ haben auf den Lernerfolg zwei Arten von Einstellungen die größten Auswirkungen. Die Einstellungen gegenüber der Sprache an sich und allgemeines Interesse am Fremdsprachenlernen. Man sollte eine Sprache nicht als ein linguistisches System betrachten, sondern als ein Ausdrucksmedium einer kulturellen Gemeinschaft. Sie vermittelt kulturelle Werte und Normen. Sprachenlernen setzt voraus, die kulturellen Prägungen ein Stück weit in das eigene Verhalten und in das eigene

¹⁷⁵Butzkamm (2004, S. 278): Lust zum Lernen. Eine neue Methodik für den Fremdsprachenunterricht.

¹⁷⁶Peltonen, Matti & Ruohotie, Pekka. (1992, S.17.). Oppimismotivaatio. Teoriaa, tutkimuksia ja esimerkkejä oppimishalukkuudesta. Keuruu. Otava.

¹⁷⁷Kleppin, Karin (2002, 26-30.): Motivation. Nur ein Mythos? (II) In: Deutsch als Fremdsprache 39(2002)1.

¹⁷⁸Ebenda, S. 7

Kommunikationsverhalten zu integrieren“ (Gardner 1978)¹⁷⁹. Stereotype, Klischees und negative Vorstellungen von einem Land können die Fremdsprachenlerner und die erlernte Sprache negativ beeinflussen. Folglich gilt die Einstellung der Lernenden als ein wesentlicher Grund zur ihrer Motivation. Durch diese Anknüpfung zur Motivation ist der Faktor Einstellung indirekt am Lernerfolg von Lernenden beteiligt“ (vgl. Pilypaitytė, Lina. / Ballweg, Sandra. / Drumm, Sandra. / Hufeisen, Britta. / Klippel, Johanna. (2017, S. 47)¹⁸⁰: Wie lernt man die Fremdsprache Deutsch? Zwischen Motivation und Einstellung wird eine Beziehung gesehen und beide Faktoren weisen eine Wechselbeziehung mit dem Lernerfolg auf (Rost-Roth 2010, S. 878)¹⁸¹. Die Aufgabe des Lehrenden besteht darin, die Einstellungen der Lernenden zur deutschen Sprache und Kultur erkunden; dies hilft ihnen das Interesse der Lernenden zu wecken und sie gezielt zu motivieren. Im universitären Bereich kamen Forschungen von Albayrak; Serindağ (2007)¹⁸² zu den Ergebnissen, dass positive Einstellungen zu einem garantierten Fremdspracherlernen und die negativen Einstellungen dagegen zu einem Fremdsprachverlust führen können. Es wurde auch festgestellt, dass tatsächlich ein kausaler Zusammenhang zwischen höher Motivation und erfolgreicher Aneignung einer fremden Sprache besteht. Kleppin (2004) sieht Motivation als „eine vorhandene positive Einstellung zur Zielsprache bzw. vorhandene Gründe und Ursachen für das Erlernen einer Fremdsprache“ (Kleppin 2004, S. 3)¹⁸³.

¹⁷⁹ Gardner, R.C (1978, S. 3-15.): Cognitive and Affective Variables in foreign Language Acquisition. In: Research Bulletin, 17.

¹⁸⁰ Pilypaitytė, Lina. / Ballweg, Sandra. / Drumm, Sandra. / Hufeisen, Britta. / Klippel, Johanna. (2017, S. 47): Wie lernt man die Fremdsprache Deutsch?

¹⁸¹ Rost-Roth, Martina (2010, S. 875-885.): Affektive Variablen / Motivation. In: Krumm, Hans-Jürgen u.a. (Hrsg.): Internationales Handbuch Deutsch als Fremd-und Zweitsprache. Neubearbeitung. Berlin/New York: Walter de Gruyter.

¹⁸² Albayrak, B. Serindağ, E. (2007, 21-32,).“ Der Fremdspracheverlust: Eine Empirische Studie beim universitären Lernen des Deutschen,” Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt 16 (1).

¹⁸³ Kleppin, K. (2004). „Bei dem Lehrer kann man ja nichts lernen. Zur Unterstützung von Motivation durch Sprachlernberatung,“ Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online], 9 (2), 16 pp. Erhältlich unter <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/Kleppin2.htm>. (Stand: 15.02.2016).

1.2.1.6 Extrovertiertheit und Introvertiertheit

Introvertiertheit bezeichnet eine nach innen gerichtete und Extravertiertheit eine nach außen gerichtete Haltung zur Welt und zu den anderen Menschen. Heute bezeichnet Extravertiertheit eine grundlegende und universelle Persönlichkeitsdimension, die als ein zentrales Persönlichkeitsmerkmal in fast allen Persönlichkeitsmodellen zu finden ist. Introvertiertheit bedeutet, dass eine Person mit dieser Charaktereigenschaft neue Kraft in Ruhesituationen tankt, während der Extrovertierte diese durch die Kontakte mit anderen Menschen zieht. Studien haben bei introvertierten Personen eine hohe Hirnaktivität festgestellt, die in Ruhe- und in Arbeitsphasen beständig bleibt. Intro- und Extravertiertheit ist angeboren und kann im Laufe des Lebens nur schwer abgelegt werden, da diese Eigenschaft mit einer unterschiedlichen Reizverarbeitung im Gehirn in Zusammenhang steht. Extravertiertheit ist nicht etwas Besseres als Introvertiertheit oder umgekehrt. Beides sind unterschiedliche Formen der Lebenseinstellung und der Welterfahrung. Dabei sind Menschen nicht nur extravertiert oder introvertiert, sondern oft eine Mischung aus Intro- und Extro-Eigenschaften. Manchmal mit einem leichten Übergewicht zur einen oder anderen Seite). Intro- und Extravertiertheit sind außerdem keine rein neurobiologischen Merkmale, denn wir werden im Laufe unseres Lebens über soziale Gemeinschaften und spezifische Gruppen geprägt. Durch diese Unterscheidung kann man Personen recht gut charakterisieren und sich selber verstehen. Die folgende Tabelle stellt die wesentlichen Unterschiede zwischen Introvertierten und Extravertierten.

Tabelle Nr. 06: wesentliche Unterschiede zwischen Introvertierten und Extravertierten

Introvertierte	Extravertierte
▪ Bekommen Energie von innen heraus	▪ Bekommen Energie von der Interaktion von Außen
▪ Die wahre Welt ist eine innere Welt von Ideen, Verstehen und Bedeutung.	▪ Die wahre Welt ist die äußere Welt von Menschen und Dingen.
▪ Menschen voller Ideen und abstrakten Erfindungen, schwierig zu verstehen, oft schüchtern.	▪ Menschen voller Handlung und praktischer Leistung, leicht zu verstehen, oft gesellig.
▪ Haben ein öffentliches und ein privates Selbst	▪ Sind privat und öffentlich die Selben
▪ Intensiv und leidenschaftlich, neigen dazu, Gefühle zu unterdrücken.	▪ Mitleidlich und weniger leidenschaftlich, lassen Gefühle heraus, wenn sie weitergehen.
▪ Fühlen sich durch andere Menschen ausgelaugt, braucht Zurückgezogenheit.	▪ Fühlen sich durch andere Menschen mit Energie gefüllt, fühlen sich durch Alleinsein ausgelaugt.
▪ Haben wenige enge Freunde	▪ Freunden sich leicht mit vielen Menschen an.
▪ Still in größeren Gruppen, befürchten Demütigungen	▪ Freimütig in Gruppen, gehen Risiken ein.
▪ Können sich sehr stark konzentrieren	▪ Können einfach abgelenkt werden.
▪ Proben im Geiste, bevor sie sprechen, brauchen Zeit, um Entscheidungen zu treffen.	▪ Denken laut, treffen schnelle Entscheidungen.
▪ Lernen durch Beobachtung, lebt das Leben erst, wenn sie es verstanden haben.	▪ Lernen durch Tun, verstehen das Leben, nachdem sie es gelebt haben
▪ Gehen vom Überlegen zum Tun und zurück zum Überlegen.	▪ Gehen vom Tun zum Überlegen und zurück zum Tun.

Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Silverman1993

Der wichtigste Unterschied zwischen Extravertierten und Introvertierten ist ihre Energiequelle. Extravertierte interessieren sich für die äußere Welt der Ideen und Dinge. Sie nehmen Energie außerhalb von ihnen selbst. Von Menschen und Dingen. Die Hauptinteressen der Introvertierten dagegen liegen bei der inneren Welt von Konzepten und Ideen. Sie gewinnen Energie aus sich selbst heraus.

Extrovertierte und introvertierte Lerner

Extravertierte fühlen sich am wohlsten, wenn sie viele Impulse aus der Außenwelt bekommen. Introvertierte dagegen sind schnell von zu vielen Außeneindrücken

überwältigt“ (Online Dokument)¹⁸⁴. Geschäftsleute und Lehrkräfte haben seit den frühen 1970er Jahren versucht herauszufinden, wie sie die Persönlichkeit ihrer Arbeiter und Studenten nutzen können, um ihre Produktivität zu erhöhen. In der heutigen Welt kommen Extrovertierte besser zurecht und schneller zum Erfolg.

Extravertierte Lerner

- Extravertierte richten ihre meiste Energie und Aufmerksamkeit auf die Außenwelt.
- Sie verstehen die Welt, indem sie darin agieren und darauf reagieren.
- sie müssen Dinge offen legen, um sie zu verstehen.
- Sie lernen durch Versuch und Irrtum und mögen im allgemeinen ein schnelleres Tempo als Introvertierte.
- Extravertierte neigen auch dazu, Arbeit zu mögen, die zahlreiche Kontakte mit Menschen mit sich bringt und schnelle Tätigkeiten von Angesicht zu Angesicht.
- Extravertierte ziehen ein hohes Mass an sozialer Interaktion mit einer Vielzahl an Menschen vor. Sie haben oft viele Freunde und Bekannte.
- Extravertierte lösen ihre Probleme, indem sie mit anderen Menschen darüber sprechen. Das ist Teil des Offenlegens ihrer Denkprozesse. Sie ordnen ihre Gedanken, indem sie diese verbalisieren.
- Introvertierte andererseits sprechen selten mit anderen über ihre Probleme.
- Extrovertierte dagegen lernen besser, wenn sie dabei viel Abwechslung haben, also all ihre Sinneskanäle angesprochen werden. Diese Gruppe möchte Anreize, Risiko und auch Wettbewerb wirkt bei ihnen anspornend und nicht angsteinflößend. In einem Team arbeiten im Idealfall Extros und Intros gemischt, jeder nach seinen individuellen Stärken eingesetzt.

¹⁸⁴ <http://www.zww.uni-augsburg.de/aktuelles/aktuelle-meldungen/details/kopfsache-lernen-f/Kopfsache: Lernen für Intro- und Extrovertierte>

Introvertierte Lerner

- Beim Lernen sind introvertierte am besten über Reflexion und Einzelarbeit. Weil Introvertierte sich auf ihre innere Welt konzentrieren, neigen sie dazu, nicht durch Versuch und Irrtum zu lernen. Sie verstehen durch Beobachtung und ziehen es vor, nicht ohne bedachte Überlegung zu handeln oder zu antworten.
- Introvertierte werden Informationen aufnehmen und vielleicht ein paar klärende Fragen stellen. Sie werden einen nicht häufig unterbrechen und Kommentare abgeben, wie die meisten Extravertierten geneigt sind zu tun.
- Introvertierte brauchen Zeit, um Informationen “zu verdauen”, bevor sie darauf reagieren. Üblicherweise schätzen sie es, etwas Zeit zu haben, um die Information abzuwägen, bevor Fragen dazu gestellt werden oder die persönliche Bedeutung der Informationen diskutiert wird. Charakteristischerweise halten sie inne, bevor sie handeln. Dieses Innehalten, von anderen oft Zögern genannt, gibt ihnen Zeit, eine neue Situation zu studieren und zu klassifizieren, so dass die Handlung auf lange Sicht hin Sinn macht.
- Introvertierte Menschen ziehen es vor, mit Menschen lieber individuell zusammenzuarbeiten als in großen Gruppen. Sie haben eine wunderbare Konzentrationsfähigkeit und sind in der Lage, viele der Ablenkungen der Außenwelt zu ignorieren.
- Introvertierte lesen mehr als Extravertierte, teilweise, weil das eine gesellschaftlich akzeptierte Art ist, um etwas der benötigten Zeit des Alleinseins zu gewinnen.
- Introvertierte brauchen Zeit zu reflektieren, Zeit, mögliche Lösungen für Probleme zu erwägen und Zeit, ihre Emotionen sich beruhigen zu lassen, bevor sie über sie sprechen können.
- Introvertierte wählen im allgemeinen Arbeit, bei der sie selbständig oder in Eins-zu-Eins-Situationen arbeiten können, mit genug Zeit, um gründlich nachzudenken, bevor sie handeln. Introvertierte sind oft sehr kreativ und strahlen eine innere Ruhe aus. Sie sind

beharrlich und können stundenlang konzentriert an einer Aufgabe arbeiten (Online Dokument)¹⁸⁵.

1.2.2 Zu den kognitiven Faktoren

Die kognitiven Faktoren beziehen sich auf den Mechanismus der Wahrnehmung, Verarbeitung, Speicherung und Integration von Informationen in das vorhandene Wissen sowie deren Wiederverwendung in ihrer neu strukturierten Form. Im Vergleich zu den affektiven sind kognitive Faktoren stabil. Zu den kognitiven Faktoren gehören: Sprachlerneignung (language aptitude) Intelligenz, der Lernstil /Lerntypen, Lernstrategien, Lernerfahrungen usw.

1.2.2.1 Sprachlerneignung

Im Vergleich zu den affektiven Faktoren wie Motivation, Emotionen und Einstellungen, gibt es deutlich weniger Studien zu den kognitiven Faktoren Intelligenz, Sprachbegabung sowie kognitive Stile und ihrer Korrelation mit Sprachlernerfolg. Während in der Alltagssprache oft von begabten und unbegabten Lerner gesprochen wird, wird „Begabung“ in der Wissenschaft durch den Fachbegriff Sprachlerneignung zu ersetzen. Unter Sprachlerneignung versteht man ein Sammelbegriff für verschiedene Fähigkeiten im Bezug auf das Sprachenlernen. Mit Sprachlerneignung meint man auch, dass einige Personen besondere genetische Anlagen haben, die ihnen erleichtern, Sprachen schnell und gut zu lernen. Die individuellen Lerner unterscheiden sich jedoch in der Geschwindigkeit des Erwerbs einer Sprache. Deshalb könnte die Sprachlerneignung in diesem Zusammenhang als die Fähigkeit interpretiert werden, Fremdsprachen schneller zu lernen als andere (vgl. Schlak 2008, S. 5; ebd. 2010, S. 257; Dörnyei 2005, S. 32f)¹⁸⁶. Es handelt sich um einen wesentlichen Faktor, der durch Motivation, effektiven

¹⁸⁵ <http://www.zww.uni-augsburg.de/aktuelles/aktuelle-meldungen/details/kopfsache-lernen-f/Kopfsache: Lernen für Intro- und Extrovertierte>

¹⁸⁶ Schlak, Tosten (2008, S. 5) Fremdsprachenlerneignung: Tabuthema oder Forschungslücke? Zum Zusammenhang von Fremdsprachenlerneignung, Fremdsprachenlernen und Fremdsprachenvermittlung. Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 19: 3.

Unterricht, eine hohe Lernintensität und Lerndauer ausgeglichen werden kann. Damit lässt sich die Sprachlerneignung als kognitive Befähigung auffassen, eine Fremdsprache bis zu einem bestimmten Niveau zu erwerben. Laut (List 2010, S. 900)¹⁸⁷ besitzen alle Lernenden die Fähigkeit, eine Sprache zu lernen, wenn auch unterschiedlich schnell und unterschiedlich gut. Hochbegabte wurden auch beschrieben als „Personen, die im Vergleich zu einer Bezugsgruppe eine Leistung erbringen, die exzellent, selten, produktiv und wertvoll ist“ (Sternberg 1993, zitiert nach Gieseke 2012, S. 23)¹⁸⁸. Begabung scheint also ein komplexes Gebiet zu sein, das durch viele Vorstellungen geprägt ist. Ob ein Lerner im Unterricht aktiv ist, gute Noten hat und gern Deutsch lernt, hängt nicht von seiner Eignung ab, Deutsch zu lernen. Hierbei spielen noch weitere Faktoren wie Interesse, Motivation sowie ihre Einstellung zur Zielsprache und zur Zielkultur eine bedeutende Rolle. Ob ein Mensch sprachbegabt ist, lässt sich vor allem in seiner Verwendung der Erstsprache erkennen. Nach May gehören zur Sprachbegabung eines Menschen Komponenten wie:

- entsprechende kognitive Voraussetzungen
 - Merkfähigkeit
 - Fähigkeit, gewisse Sprachmuster zu verwenden, aus der Sprache abzuleiten und zu übertragen
 - Gefühl für die korrekte Anwendung der Grammatik (vgl. May 2002, S. 9f)¹⁸⁹.
- Sprachlerneignung wird von zahlreichen Forschern neben dem Faktor Motivation als der Schlüsselfaktor hinsichtlich des Sprachenerwerbs gesehen (Dörnyei 2005, S. 31; Dörnyei 2010, S. 247; Ellis 2008, S. 531)¹⁹⁰. Es handelt sich um einen wichtigen Faktor, aber um keinen Faktor, der nicht durch Motivation, guten Unterricht, hohe Lernintensität und -

¹⁸⁷ List, Gudula (2010, S. 9 f.): Sprachlern -Eignung und Sprachlern –Bereitschaft. In: Krumm, Hans-Jürgen u.a. (Hrsg): Handbuch Deutsch als Fremd-und Zweitsprache. Neubearbeitung. Berlin / NewYork: Walter de Gruyter.

¹⁸⁸ Gieseke, Carolin-Susann (2012, S. 23): Erscheinungsformen von Sprachbegabung – Studie zur Sprachbegabung von Schülerinnen und Schülern an einem Münsteraner Gymnasium.

¹⁸⁹ May, Anna (2002, S. 9-10): Zweisprachigkeit durch zweisprachige Erziehung? Ein Konzept und seine Umsetzung am Beispiel der „staatlichen Europa-Schule Berlin“. Phil. Diplomarbeit: Berlin.

¹⁹⁰ Dörnyei, Zoltán (2005, S. 31): The psychology of the language learner. Individual differences in second language acquisition. Mahwah, NY: Erlbaum.

dauer usw. auszugleichen wäre“ (Schlak 2008, S. 4; vgl. auch Dörnyei 2001, S. 2; Skehan 2002, S. 70)¹⁹¹. In der Fremdsprachenforschung geht man davon aus, dass die Fremdsprachlerneigung potentiell trainierbar ist. Und somit auch im Unterricht gefördert werden kann. Dementsprechend ist man auch davon abgekommen, eindeutig zwischen „begabten“ und „unbegabten“ Lernenden zu unterscheiden. Stattdessen nimmt die Forschung heute an, dass Lernende unterschiedliche Eignungsprofile aufweisen, also über bestimmte Stärken und Schwächen verfügen, die die Lehrkraft im Unterricht berücksichtigen können (Schlak 2008, S. 4)¹⁹². Schließlich geht man davon aus, dass die Sprachlerneigung als Konstrukt angesehen werden muss, das sich aus unterschiedlichen Sprachlerneignungskomponenten bzw. kognitiven Fähigkeiten konstituiert, die verschiedene Phasen des Sprachverarbeitungsprozesses beeinflussen. Sprachlerneigung stellt keine innere Disposition dar, sondern mehr die Summe der kognitiven Faktoren, welche die Befähigung eines Lerners beziffern, eine Fremdsprache zu lernen. Anstatt zu sagen dieser Lerner ist sprachbegabt, der Andere weniger, sollte man von bestimmten Stärken und Schwächen sprechen. Woran man die Sprachlerneigung eines Lerners erkennt, beschreiben wir folgendermaßen.

- Er kennt die grammatischen Funktionen von Satzgliedern,
- Er kann sich neue Wörter gut merken,
- Er entdeckt oft grammatische Regeln selbstständig,
- Er kann die verschiedenen Laute in der Fremdsprache einfach unterscheiden.

Laut Weinert (2000)¹⁹³ bezeichnen sich begabte Kinder und Jugendliche durch:

- Große Schnelligkeit beim Lernen,
- Tiefe und Komplexität des Verständnisses,
- Intelligente Organisation des Wissens,

¹⁹¹Schlak, Torsten (2008 S. 3–30.): Fremdsprachenlerneigung: Tabuthema oder Forschungslücke? Zum Zusammenhang von Fremdsprachenlerneigung, Fremdsprachenlernen und Fremdsprachenvermittlung. In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 19 (1).

¹⁹² Ebenda, S. 4.

¹⁹³ Weinert, F. E., Lehren und Lernen für die Zukunft – Ansprüche an das Lernen in der Schule. Vortrag am 29.03.2000 im Pädagogischen Zentrum in Bad Kreuznach, in: Pädagogische Nachrichten Rheinland-Pfalz 2/2000

- Höhe metakognitive Fähigkeit und hohe Kreativität aus.

Studien zeigen: Lerner, die sich für wenig begabt halten, entfalten ihre Fähigkeiten nicht. Nicht, weil sie nicht intelligent oder talentiert genug wären, sondern weil sie einfach nicht an sich glauben. Hartnäckige und Selbstbewußte schneiden besser ab, auch wenn sie weniger begabt sind. Außer dem Faktor Sprachlerneignung, gibt es weitere kognitiven Faktoren, welche die Motivation der Lerner ihren Lernprozess bzw. ihren Lernerfolg stark beeinflussen.

1.2.2.2 Intelligenz und Sprachenlernen

Es handelt sich um Lerner, die eine Fremdsprache oder Fremdsprachen im Allgemeinen ohne große Anstrengungen lernen. Sie sind Lerner, die außerordentliche geborene sowie Fähigkeiten besitzen mühelos zu lernen. Was diese Lerner gemeinsam haben, ist ein außerordentliches Gedächtnis, vor allem die Fähigkeit große Menge von verbalen Materialien zu absorbieren und im Gedächtnis zu bewahren (vgl. Lojova 2005, S. 169).¹⁹⁴ Intelligenz wird auch als Fähigkeit „intellektuelle und logische Aufgaben zu lösen und komplexere Zusammenhänge wahrzunehmen“ (Edmondson, House 2000, S. 191f)¹⁹⁵ definiert. Forschungen, die den Zusammenhang von Intelligenz und Lernerfolg untersuchen, kamen zu dem Ergebnis, dass Intelligenz nicht mit dem Grad des Erfolgs in der Fremdsprache korreliert. Der Psychologieprofessor und Intelligenzforscher Howard Gardner hat die Theorie der vielfachen Intelligenzen entwickelt und neun verschiedene Intelligenzen beschrieben und definiert, darunter die sprachliche Intelligenz. Laut (Gardner 2002, S. 55, zitiert nach Sabitzer 2012, S. 49)¹⁹⁶ gehören zur sprachlichen Intelligenz, die Sensibilität für die gesprochene und die geschriebene Sprache, die Fähigkeit, Sprachen zu lernen, und die Fähigkeit, Sprache zu bestimmen. Sprachliche Intelligenz besitzen Personen, die mit Sprachen zu tun haben und Berufe ausüben, bei

¹⁹⁴Lojová, Gabriela (2005, S. 169.): Individualen osobitosti pri učení sa cudzích jazykov. Bratislava, Pedagogická fakulta Univerzity Komenského.

¹⁹⁵ Edmondson Willis J., House Juliane (2000, S. 191), Einführung in die Sprachlehrforschung. Tübingen/Basel: Francke, 2. Auflage.

¹⁹⁶ Gardner (2002): Howard Gardner Theorie der Multiplen Intelligenzen. H. Joss www.hansjoss.ch

denen Sprache eine zentrale Rolle spielt. Rechtsanwälte, Redner, Schriftsteller und Dichter zählen zum Kreis der Personen mit hoher sprachlicher Intelligenz.



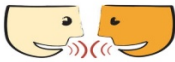

1.2.2.3 Motivationsstil und Lernertypen

Wer studiert oder lernt, stolpert irgendwann über den Begriff Lerntyp. Dieser Begriff erklärt auf welchem Eingangskanal und mit welchem Sinnesorgan Lerner Informationen aufnehmen. „Jeder Mensch lernt anders, deshalb ist es wichtig, dass der persönliche Lernprozess den eigenen Neigungen entsprechend gestaltet wird. Nur wer seine Präferenzen beim Lernen kennt, kann seinen Lernprozess optimieren“ (online Dokument).

¹⁹⁷ Wie Studenten am effektivsten lernen, hängt davon ab, welchen Lernstil sie haben. Der Lernstil beschreibt die Art und Weise, wie jemand am besten neue Informationen aufnimmt und bearbeitet. Man kann in der Literatur ganz unterschiedliche Einteilungen von Lernstilen finden, die manchmal auch schwer voneinander abgrenzen lassen. Sehr bekannt ist die Unterscheidung zwischen vier Lerntypen, die unterschiedliche Sinnes- oder Wahrnehmungskanäle bei der Aufnahme sowie der Verarbeitung von Wissen bevorzugen.

¹⁹⁷<https://www.studis-online.de/Studieren/Lernen/lerntypen.php>

Tabelle Nr. 07 Einteilungen von Lernstilen

Lerntypen	Wahrnehmung
<p>1. Der auditive Lerntyp</p> <ul style="list-style-type: none"> • Er nimmt leicht Informationen auf, die er gehört hat. • Er kann mündliche Präsentationen aus dem Radio verstehen und wiedergeben • Als auditiver Lerntyp profitiert er davon, wenn er selbst Lerninhalte laut spricht bzw. wiederholt. • Er kann im Unterricht gut zuhören. 	<p>Über die Ohren</p> 
<p>2. Der visuelle Lerntyp</p> <ul style="list-style-type: none"> • Er merkt gut die Informationen, die er sieht. • Er lernt gern Inhalte, die in Texten präsentiert werden. • Er merkt gut neue Informationen. • Er lernt besser, wenn er Lehrmaterial sieht. • Er beherrscht neues Wissen, wenn es mithilfe von Bildern und Graphiken präsentiert ist. Für ihn wären Bildmaterialien eine Unterstützung. 	<p>Über die Augen</p> 
<p>3. Der kommunikative Lerntyp</p> <ul style="list-style-type: none"> • Er lernt am besten mit Anderen zusammen. • Er behält leicht neue Informationen, wenn er darüber diskutiert. • Er kommt gut mit verbalen Hörverstehensaufgaben und Diktaten zurecht. 	<p>Durch Gespräch und Interaktion mit anderen</p> 
<p>4. Dermotorisch-kinästhetische Lerntyp</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lernen geht bei ihnen bevorzugt mit Bewegung. • Es ist für sie hilfreich, wenn sie sich beim Lernen bewegen. • Wenn sie z.B. beim Lernen von neuen Wörtern auf und ab gehen. • Wenn sie Dinge auf Schreiben oder Zeichnen, können sie sich gut Informationen einprägen. 	

Quelle: Eigene Darstellung anhand des Buches „Wie lernt man die Fremdsprache Deutsch“? Ballweg, Sandra./ Drumm, Sandra. / Hufeisen, Britta. / Klippel, Johanna. (2017)

Grotjahn (2007, S. 328)¹⁹⁸ bespricht Unterschiede wie: Impulsive vs. reflexive Lernende, analytische vs. globale und ambiguitätstolerante vs. intolerante Lernende. Bei individuellen Lernenden kann man Kombinationen solcher Vorlieben beobachten.

▪ **Impulsive vs. Reflexive Lernende**

Im Gegenteil zu reflexiv handelnden Lernenden, brauchen impulsiv handelnde Lerner Zeit bevor sie sich äußern oder um eine Lösung zu kommen. Sie arbeiten langsamer und sorgfältiger. Im Vergleich zu den impulsiven Lernern, die oft spontan sind, formulieren reflexive Lerner ihre Aussagen oft innerlich vor, bevor sie sich äußern.

▪ **Globale versus analytische Lernende**

Globale Lernende sind solche, die zunächst einen Überblick über den Lernstoff machen, bevor sie die Details verstehen können. Im Unterschied dazu konzentrieren sich analytische Lernende zunächst auf Einzelheiten. Im Vergleich zu den globalen Lernenden, lernen analytische Lernende gern allein.

▪ **Ambiguitätstolerante versus ambiguitätsintolerante Lernende**

Ambiguitätstolerante Lernende kommen gut in natürlichen Kommunikationssituationen zurecht, in denen sie nicht die Details verstehen, wenn der Lehrer schnell oder im Dialekt spricht. Ambiguitätsintolerante Lernende finden diese Situationen unangenehm. Sie brauchen neue Wörter richtig und Diskussionen vollständig zu verstehen. Sie suchen nach genauen Übersetzungen in ihrer Erstsprache.

Im Zusammenhang mit den Lernstilen finden wir auch die Begriffe feldabhängige und feldunabhängige Wahrnehmungen.

▪ Die feldabhängige Wahrnehmung basiert mehr auf die sozialen Situationen und achtet weniger auf einzelne Elemente. Der feldabhängige Lerner möchte so schnell wie möglich frei kommunizieren, auch wenn er dabei viele Fehler macht. Er möchte Kontakte mit Menschen knüpfen, um sich mit ihnen inhaltlich austauschen zu können. Mit viel Empathie erfasst er soziale Situationen und versucht, mit seinen unzureichenden

¹⁹⁸ Grotjahn, Rüdiger. (2007 S. 326-331): Lernstile/Lernertypen. In: Bausch, Karl-Richard/ CHRIST, Herbert/KRUMM, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen und Basel: Francke.

sprachlichen Mitteln an Gesprächen teilzunehmen. Ihn interessiert die Grammatik weniger. Er hat hohe Anfangserfolge und entwickelt rasch seine kommunikative Kompetenz. Dieses Modell des Lernens erhebt eher in höheren Stufen bei älteren Schülern, die genug Material, Spracherwerb für die Kommunikation mit anderen Schülern sollten (vgl. Huneke/Steinig 2010, S. 25)¹⁹⁹.

- Bei einer feldunabhängigen Wahrnehmung richtet sich die Aufmerksamkeit dagegen nicht auf große Zusammenhänge, sondern eher auf Details. Ein feldunabhängiger Lerner geht analytisch und deduktiv vor. Er möchte wissen, was er lernt, nach welchen grammatischen Regeln ein Satz aufgebaut ist. Erst auf einer gesicherten Basis traut sich an offene, kommunikative Aufgaben. „Der Schüler fügt sich seine Lernrolle und orientiert sich an der Kompetenz und Autorität seines Lehrers“ (ebenda)²⁰⁰. Hinsichtlich auf Sprache würde sich ein feldabhängiger Lerner für das Erfassen eines Textes oder eine Äußerung interessieren. Ein feldunabhängiger Lerner dagegen würde auf das Erkennen einzelner Elemente im Text richten, zum Beispiel die Wortstellung im Satz, die Morphologie und die Aussprache eines Wortes. Diesen Wahrnehmungsunterschieden können unterschiedliche Lernstile abgeleitet werden (ebenda)²⁰¹. Aus der Sicht des Fremdsprachenlernens kann man Lerner, im Zusammenhang mit seinen individuellen Unterschieden, noch unterscheiden:
- Erfolgreiche Lerner verfolgen sowohl feldabhängige als auch feldunabhängige Lernstile. Sie interessieren sich sowohl für offene kommunikative Situationen als auch für grammatische Strukturen und Regeln“ (vgl. ebenda)²⁰².
- Schwache Lerner, die Schwierigkeiten sowohl bei der Kommunikation als auch bei Grammatikregeln haben. Für sie ist das Erlernen einer Fremdsprache anstrengend, „da weder analytische, regel- und musterorientierte noch kommunikative Lernangebote greifen. Jeder hat anderen Lernstil, andere Bedürfnisse bzw. Motive eine Fremdsprache

¹⁹⁹Huneke, Hans – Werner / Steinig, Wolfgang (2010, S. 25.): Deutsch als Fremdsprache. Berlin, Erich Schmidt Verlag.

²⁰⁰ Ebenda, S. 25.

²⁰¹ Ebenda, S. 24.

²⁰² Ebenda, S. 26.

zu lernen. Der Lernprozess sollte also jedem Lerntyp unterschiedliche Lernwege anbieten, die seiner spezifischen Stärken und Schwächen entsprechen.

Lehrer sollten verstehen, dass sie mit unterschiedlichen Lernertypen rechnen und ihren Unterricht genau nach diese Typen gestalten müssen. Grotjahn (2007)²⁰³ äußert sich in diesem Zusammenhang und meint: „ (...) den Unterricht soweit wie möglich an die individuellen Lernstilen der Schüler auszurichten.“ Darauf weist auch Roche (2005) hin und meint: Auf diese Weise, die Lernmaterialien, die Lehrprogramme und den Unterricht auf Lernertypen abstellen²⁰⁴.

1.2.2.4 Vorwissen / Erfahrungen

Auch einige biographische Faktoren sollten bei der Untersuchung der Motivation berücksichtigt werden. So können z. B. die Lernererfahrungen bzw. das Vorwissen im Bereich Fremdsprache eine wesentliche Rolle spielen. Hufeisen (2003)²⁰⁵ weist darauf hin, dass es Unterschiede beim Erlernen einer L2 und einer L3 gibt. So können Erfahrungen, die beim Erlernen der L2 gemacht wurden, sich positiv auf das Erlernen jeder weiteren Sprache auswirken. Die meisten algerischen Germanistikstudenten haben schon Arabisch, Französisch und Englisch sowie Deutsch als dritte Fremdsprache im Gymnasium gelernt. Sie können sich bestimmte Lernstrategien aneignen, die sie dann beim Erlernen der dritten Fremdsprache wieder anwenden können; beim Lernen der Vokabel können sie sich die Wörter, die den gleichen Ursprung haben, von den Wörtern, die sie bereits gelernt haben, ableiten. Die Studenten haben auch schon ein Bewußtsein für Fremdsprachen entwickelt und Sprachlernerfahrung gesammelt und können sich schneller und effektiver in einer neuen Fremdsprache orientieren. Lernende wissen schon,

²⁰³ Grotjahn, Rüdiger. (2007): „Lernstile/Lernertypen (in:) K-R Bausch /H. Christ/H.-J. Krumm (Hrsg): Handbuch Fremdsprachenunterricht, 5. Auf. A Francke Verlag. Tübingen und Basel.

²⁰⁴ Roche, Jörg. (2005): „ fremdsprachenerwerb fremdsprachendidaktik“ 2. Auflage Narr Francke Attempto Verlag. Tübingen.

²⁰⁵ Hufeisen, B. (2003). L1, L2, L3, L4, Lx – alle gleich? Linguistische, lernerinterne und lernerexterne Faktoren in Modellen zum multiplen Spracherwerb. In: Baumgarten, N. Böttger, C. Motz, M. & Probst, J. (Hrsg.). Übersetzen, Interkulturelle Kommunikation, Spracherwerb und Sprachvermittlung –das Leben mit mehreren *Sprachen*. Festschrift für Juliane House zum 60. Geburtstag. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online], 8(2/3) (<http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-08-2-3/beitrag/Hufeisen1.htm>)

dass Sprachen verschiedene Satzstrukturen aufweisen können, die sich von ihrer Muttersprache unterscheiden. Sie wissen auch, dass einzelne Wörter oder Ausdrücke in der Muttersprache nicht direkt der Fremdsprache entsprechen und, dass kulturelle Eigenheiten eine Rolle bei der Sprachverwendung spielen. Dabei ist zu beachten, dass bei jedem Menschen, der eine Fremdsprache lernen will, seine Muttersprache die bedeutendste Rolle spielt, das heisst, dass ihre Mithilfe sehr wertvoll ist (vgl. Butzkamm 2004, S. 278)²⁰⁶. Fremdsprachliches Vorwissen kann aber auch als eine schlechte Erfahrung für die Lerner sein. Möglicherweise haben sie den Fremdsprachenunterricht uninteressant, langweilig empfunden oder manche Lerner haben schlechte Noten bekommen. Alle diese Faktoren können sich negativ auf ihre Lernmotivation auswirken.

1.2.3 Persönlichkeitsfaktoren

Ein bedeutender Faktor, der auch großen Einfluss auf die Lernmotivation hat, ist die Persönlichkeit des Lerners sowie die des Lehrers. Zuerst wird die Persönlichkeit des Lerners aus psychologischer Sicht beschrieben: Anordnung des psychischen Organismus und psychische individuelle Unterschiede. Laut Vagnerova (2010, S. 13)²⁰⁷ „besteht die Persönlichkeit aus miteinander verbundenen physischen und Psychischen Eigenschaften und wirkt in Reaktionen auf verschiedene Anreize und Situationen. Die Persönlichkeit wurde als Kombination von Eigenschaften oder Qualitäten beschrieben, die den einzigartigen Charakter eines Individuums formen“. Die Persönlichkeit kann nicht gesehen oder berührt werden beeinflusst aber stark, wie Menschen ihr Leben fühlen und erfahren. Sigmund Freud, der Gründer der Psychoanalyse teilte die Persönlichkeit in drei Komponenten:

- Id (es) tritt an die Stelle des Unbewussten und bildet das triebhafte Element der Psyche. Seine Kraft ist wichtig und ist die Quelle unserer psychischen Energie.

²⁰⁶Butzkamm, (2004 S. 278): Lust zum lernen. eine neue Methodik für den Fremdsprachenunterricht.

²⁰⁷ Vagnerova, Marie (2010 S. 13): psychologie osobnosti. Praha. Karolinum.

- Ego (Ich) ego bezeichnet das bewusste Denken des Alltags und das Selbstbewusstsein. Ego richtet sich nach dem Prinzip der Realität. Das Ergebnis seiner Tätigkeit ist unser Verhalten.
- Superego (Über- Ich) bezeichnet soziale Normen. Werte, Moral, Gewissen, Gehorsam. Superego ist vor allem durch die Erziehung erworben. Superego wirkt bewusst auch unbewusst. Freuds Persönlichkeitseinteilung wurde von Erick Berne vereinfacht und für seine Analyse interpersonalen Beziehungen angepasst. Laut Berne hat der Mensch Ego (Ich) drei Bestandteile der Persönlichkeit: Elternteil, Kind und Erwachsene. In jedem von uns ist ein Elternteil, ein Kind auch ein Erwachsener. Manchmal sind wir nicht bewusst, wer gerade mit anderen Menschen spricht und handelt.
- Elternteil sorgt, wahr, beruhigt, verwöhnt, tadelt, kommandiert
- Kind erfordert eine Sorge, ist sorgenfrei spielerisch, kindisch widersteht
- Erwachsene sachlich verhandelt, gut mitarbeitet, mit Verstand plant (vgl. Rican 2009, S. 235)²⁰⁸. Die Humanisten verweisen Freud, dass sein Modell der Persönlichkeit zu naturwissenschaftlich, mechanisch und pragmatisch ist. Der wichtige Begriff der Persönlichkeit der Humanisten ist „Geistigkeit“, die alle gebräuchlichen Bedürfnisse und ihre Besorgung übersteigt. Geistigkeit bezieht die Suche nach einem Sinn des Lebens, das Bestreben nach höheren Werten oder Idealen ein. (vgl. Rican 2009, S. 235)²⁰⁹. Jeder Mensch hat Eigenschaften, die die Einzelperson charakterisieren. Man kann die Eigenschaften nach Rican folgendermaßen einteilen :
 - Eine Gruppe der Fähigkeiten und Fertigkeiten (vgl. Rican 2009, S. 242f)²¹⁰.
 - Eine Gruppe der Emotionen und Willen (vgl. Vagnerova 2010, S. 175)²¹¹.
 - Eine besondere Gruppe bildet Temperament. Es ist beträchtlich durch physische Eigenschaften bestimmt, hauptsächlich durch den Nervenapparat.

²⁰⁸ Rican, Pavel (2009, S. 235.): Psychologie. Praha. Portal.

²⁰⁹ Ebenda.

²¹⁰ Ebenda, S. 242

²¹¹ Vagnerova, Marie (2010, S. 175): psychologie osobnosti. Praha. Karolinum.

Persönlichkeitsmerkmale

Unter Persönlichkeitsmerkmalen lassen sich Eigenschaften verstehen, die den Wesenszug, die grundlegenden Eigenschaften der Menschen bestimmen und Voraussagen bezüglich des Verhaltens erlauben. Dazu gehören nach Schneewind (2002)²¹² die genetische Ausstattung der Person, ihre physischen Merkmale (z. B. Geschlecht, Alter, äußeres Erscheinungsbild, Gesundheitszustand), allgemeine und spezifische kognitive Fähigkeiten (z.B. Intelligenz, Kreativität, Wahrnehmungs- und Denkstile; Wahrnehmung, Denken), generelle Motiv- und Interessendispositionen (z.B. Bedürfnis nach Wirksamkeit, Kontrolle, Bezogenheit; Person- und sachenbezogene Interessen), generelle Temperaments- und Persönlichkeitseigenschaften (z.B. Emotionalität, Soziabilität, Aktivität. Sowie Persönlichkeitsfaktoren: Neurotizismus, Extravertiertheit/Introvertiertheit, Gewissenhaftigkeit, Verträglichkeit und Erfahrungsoffenheit). Je nach Betonung bestimmter Aspekte werden Persönlichkeitsfaktoren in der Forschungsliteratur als kognitive bzw. als affektive Charakteristika der Lernenden klassifiziert. Werden sie als kognitive Merkmale verstanden, so gelten sie im Gegensatz zu den affektiven als stabil und sind durch unterrichtliche Interventionen schwer zu verändern. In ihrer Klassifikation als affektive Charakteristika werden Persönlichkeitsfaktoren nicht als stabile Elemente, sondern nach den emotionalen Zuständen betrachtet, die sie auslösen. Bei dieser Klassifikation ist die Wirkung und nicht die Beständigkeit der jeweiligen Faktoren als wichtig betrachtet. In dieser Arbeit sollen einige Persönlichkeitsmerkmale genauer betrachtet werden.

1.2.3.1 Einfluss von Selbstkonzept auf die Lernmotivation

Selbstkonzepte sind kognitive Repräsentationen der eigenen Person. Sie umfassen das, was eine Person über sich selbst weiß und denkt. Dieses Denken kann sich auf intellektuelle soziale oder körperliche Fähigkeiten, auf die eigenen Emotionen auf das Aussehen usw. beziehen. Gedanken und Einstellungen, die der Lerner von sich selbst hat,

²¹²Schneewind, K. A. (2002). Persönlichkeit. In G. Wenninger, Lexikon der Psychologie (CD ROM). Heidelberg: Spektrum.

bilden das Selbstbild. Das Selbstbild erklärt wie der Lerner sich selbst bewertet im Vergleich zu den Anderen. Es entsteht aus dem Feedback, das der Lerner von sich selbst und seinen Handlungen bezüglich des Fremdsprachenlernens erhalten hat. Laut (Kleppin 2004, S. 6)²¹³ gibt es bis jetzt nur wenige Untersuchungen, die sich mit dem Einfluss der Selbstkonzepte auf Motivation im Fremdsprachenunterricht befassen. Als Lerninterner Faktor, spielt das Selbstkonzept eine bedeutende Rolle bei der Motivation des Lerners. Es kann die Motivation des Fremdsprachenlerner positiv oder negativ beeinflussen.

Laut (Kleppin 2004, S. 6)²¹⁴ einem negativen Selbstkonzept werden allerdings in der Regel demotivierende Auswirkungen zugeschrieben. Ein positives Selbstbild kann die Motivation des Fremdsprachenlerner fördern. Das positive Feedback ist notwendig für ein gutes Selbstbild, da es dem Individuum erlaubt, sein positives Selbstbild zu behalten und negative Erfahrungen zu vermeiden (Niemivirta 1998, S. 9)²¹⁵. Grone und Petersen meinen, der Pädagoge sollte dem Lerner „beim Aufbau eines realistischen Selbstbildes helfen, jedoch ohne Resignation und ohne Allmachtsgefühle zu schüren“. Dies könnte man nach Grone und Petersen vor allem durch Transparenz, Unmittelbarkeit und Ehrlichkeit sowie durch Vermittlung von Arbeitstechniken erreichen“²¹⁶. Man kann das Selbstbild in drei unterschiedlichen Stufen einteilen. Diese Stufen sind das allgemeine Selbstbild, das spezifische Selbstbild und das aufgabenspezifische Selbstbild.

- Das allgemeine Selbstbild ist die Gesamtidee, die das Individuum von sich selbst hat, es bleibt ziemlich stabil (Laine & Pihko 1991, S. 14)²¹⁷.
- Das spezifische Selbstbild bezieht sich auf eine bestimmte Fremdsprache (auf die deutsche Sprache in diesem Fall).

²¹³ Kleppin, Karin (2004 S. 6): "Bei dem Lehrer kann man ja nichts lernen." Zur Unterstützung von Motivation durch Sprachlernberatung. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht.

²¹⁴ Ebenda

²¹⁵ Niemivirta, Markku (1998, S. 9.): What drives the learner? Goals and Motivation in Learning.

²¹⁶ Grone v.W. – Petersen, J. (2002, S. 44.): Zum Lernen anregen. Motivation in Theorie und Praxis. Donauwörth: Auer Verlag.

²¹⁷ Laine, Eero & Pihko, MarjaKaisa (1991, S. 14.). Kieliminä ja sen mittaaminen. Jyväskylä. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.

- Das aufgabenspezifische Selbstbild dagegen wäre das Bild, das man von sich selbst bezüglich auf unterschiedliche Aufgaben, z.B. auf das Mündliche oder das Schriftliche hat. Zwei wesentlichen Faktoren können das Selbstbild beeinflussen: die Selbstwirksamkeit und das Selbstbewusstsein.

1.2.3.2 Die Selbstwirksamkeit

Die Selbstwirksamkeit beinhaltet die Einschätzung, dass man mit den Fähigkeiten der eigenen Kreativität und Anstrengung ein Ziel erreichen kann und nicht nur von äußeren Einflüssen abhängig ist (Kleppin 2004, S. 6)²¹⁸. 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, S. 4)²¹⁹. Unter der Selbstwirksamkeit einer Person versteht man ihre Überzeugung, gewisse Ziele aufgrund eigener Fähigkeiten erreichen zu können bzw. erreicht zu haben (vgl. Zimbardo et al. 1999, S. 543)²²⁰. Ihr Selbstkonzept stellt dabei das mentale Modell von sich selbst dar und umfasst Einschätzungen über eigene Kompetenzen sowie Stärken und Schwächen.

1.2.3.3 Selbstbewusstsein

Selbstbewusstsein heisst, man muss zuerst sich selbst lernen zu akzeptieren, zu lieben, sich seiner eigenen Fähigkeiten und Stärken bewusst werden. Erfahrungen, Erlebnisse haben einen wesentlichen Einfluss auf die Entwicklung des Selbstbewusstseins und damit auch die Selbstsicherheit. Metalinguistisches Bewusstsein bedeutet, „über den Bau von Sprache Bescheid zu wissen, darüber reflektieren und sprechen zu können und die eigene Sprache entsprechend dieser Überlegungen analysieren und kreativ verändern zu können“

²¹⁸ Kleppin, Karin (2004): "Bei dem Lehrer kann man ja nichts lernen." Zur Unterstützung von Motivation durch Sprachlernberatung. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-09-2/beitrag/Kleppin2.htm>. (Stand: 06.11.2017)

²¹⁹ Kirschner, Katarina(2004, 32ff.): Motivation beim Fremdspracherwerb. "Eine qualitative Pilotstudie zur Motivation schwedischer Deutschlerner. Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 9:(2). URL: <http://www.ualberta.ca/german/ejournal/kirchner.2.htm> [Stand: 25.03.2014].

²²⁰ <http://www.grin.com/de/e-book/339413/motivation-im-daf-unterricht-eine-vergleichende-lehrwerkanalyse>

(Hufeisen 2003, S. 3f)²²¹. Die Lernenden entwickeln im Laufe ihrer Sprachbiographien auch Sprachlernstrategien, welche wahrscheinlich in Abhängigkeit vom metalinguistischen Bewusstsein gezielt beim Erlernen der Zielsprache eingesetzt werden (vgl. ebd. S. 8).²²² Das Selbstbewusstsein lässt sich durch die Abwesenheit von Angst, durch eine positive Einschätzung der eigenen Fähigkeiten bzw. Leistungen erklären“ (vgl. Kirschner 2004, S. 4)²²³.

1.2.3.4 Sprachbewusstheit und Aufmerksamkeit

Sprachbewusstheit ist ein individuelles Gefüge aus Wissen, Einstellungen und Emotionen einer Person zu Sprache (n) (Morkötter 2005, S. 37)²²⁴. Jeder Mensch verfügt über eine mehr oder weniger ausgeprägte Sprachbewusstheit, sehr Sprachbewusste Menschen verfügen über Strategien, damit sie Sprachen untersuchen und betrachten. Durch Sprachbewusstheit sind die Lernenden in der Lage, die Sprache als System zu durchschauen und die Fremdsprache mit der Erstsprache und anderen bereits gelernten Sprachen in Verbindung zu bringen. „Studien belegen, dass Lernende, die ein hohes Bewusstsein für die Erstsprache und die zu erlernende Fremdsprache haben und beide miteinander in Verbindung bringen können, indem sie z.B. die beiden Sprachen miteinander vergleichen, die Zielsprache schneller beherrschen“ (Ammar / Lightbown / Spada 2010)²²⁵. Bewusstheit und Aufmerksamkeit beeinflussen positiv den Lernprozess. Wenn Lernende regelmäßig über die Sprache nachdenken, würden sie eine Sensibilität für eine oder mehrere Sprachen und für die Rolle der Sprache in der Kommunikation entwickeln, so spricht man von Bewusstheit. Sprachbewusstheit wurde von mehreren fremdsprachendidaktischen Ansätzen als ein entscheidendes Moment des Lernprozesses.

²²¹ Hufeisen, Britta (2003, S. 2-3.,): L1, L2, L3, L4, Lx – alle gleich? Linguistische, lernerinterne und lernerexterne Faktoren in Modellen zum multiplen Spracherwerb. In: Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht, Jg. 8.

²²² (Ebenda, S.8).

²²³ Kirschner, Katarina(2004, 32ff): Motivation beim Fremdspracherwerb. "Eine qualitative Pilotstudie zur Motivation schwedischer Deutschlerner. Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 9:(2). URL: <http://www.ualberta.ca/german/ejournal/kirchner2.htm> [Stand: 25.03.2014].

²²⁴ Morkötter, Steffi (2005, S. 37.): Language Awareness und Mehrsprachigkeit. Frankfurt/Main: Peter Lang.

²²⁵ Ammar, Ahlam /Lightbown, Patsy M. / Spada, Nina (2010, S. 129-146.): Awareness of L1 / L2 Differences: does it matter? In: Language Awareness, 19: 2.

Es geht hierbei um die Aufmerksamkeit, mit der eine oder mehrere Sprachen betrachtet werden.

- Ich versuche dem Unterricht immer sehr konzentriert zu folgen. (Aufmerksamkeit)

1.2.3.5 Anstrengung /Beharrlichkeit

Die Anstrengung des Lerners wurde oft über Selbstzeugnisse wie Angaben zum Zeit für Hausaufgaben oder auch zu Initiativen gemessen, die der Lerner übernehmen möchte. Nach Mihaljevic hängen Anstrengung und Beharrlichkeit möglicherweise besonders stark von der Lernereinschätzung der Nützlichkeit des Kursinhalts oder der Lehrerkompetenz (Kleppin 2002, S. 28)²²⁶.

- Wenn dieser Kurs vorbei ist, werde ich noch einen weiteren Deutschkurs besuchen. (Ausdauer)
- Ich denke oft darüber nach, wie ich besser Deutsch lernen kann. (Anstrengung)

1.2.4 Zu den neurobiologischen Faktoren

„Sie decken den Bereich der menschlichen Entwicklung ab. Sie betreffen die für alle Menschen notwendig gleichen Wege der menschlichen Phylogenese, differenzieren sich jedoch im Laufe der Zeit durch die persönliche Ontogenese, die die Entwicklung jedes einzelnen Individuums von derjenigen aller anderen abhebt“ (vgl. Bates/Dick 2000, S. 20)²²⁷. Ein Beispiel dafür ist der Faktor Alter, der u.a. die Entwicklung des menschlichen Gehirns in eine bestimmte Richtung lenkt. Wie sich aber das Gehirn dank seiner Plastizität selbst entwickelt, gehört zur individuellen Entwicklungsgeschichte eines jeden einzelnen Menschen. Solche Variablen beeinflussen den Rhythmus und das Resultat des Sprachlernprozesses.

²²⁶ Kleppin, Karin (2002, S. 26-30): Motivation. Nur ein Mythos? Teil II. In: Deutsch als Fremdsprache 1.

²²⁷ Bates, Elizabeth; Dick, Frederic. (200 S. 18-21), „beyond phrenology: Brain and language in the next Millennium“. In Brain and language.

1.2.4.1 Der Einfluss des Alters auf die Deutschlernmotivation

Obwohl es sich in unserer Arbeit um die Motivation bei Studierenden handelt, wird das Alter als interner Faktor auch bei Kindern besprochen, denn wenn man sich mit dem Alter als Einflussfaktor beschäftigen will, muss man zunächst erklären, welche Altersgruppen sich unterscheiden lassen. Man kann zwischen, Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen differenzieren. Der Erfolg des Erlernens einer Fremdsprache im unterschiedlichen Alter wird auch durch die Wirkung von vielen unterschiedlichen affektiven Faktoren beeinflusst (vgl. Lojová 2005, S. 123-124)²²⁸. Der Faktor Alter hängt von dem Interesse und den Bedürfnissen der Lerner ab. Deshalb sollten die Lehrer altersspezifische Unterschiede beim Fremdsprachenlernen bei der Unterrichtsgestaltung berücksichtigen. Während Kinder sich für Farben, Bewegung, Ton oder Musik interessieren, spielen Technologie bzw. neue Geräte bei Jugendlichen eine bedeutende Rolle. Die Erwachsenen aber möchten meistens keine Bewegung oder Musik. Sie finden das als Störung. Hirnforscher und Linguisten sind sich in dem Punkt einig, dass Kinder anders als Erwachsene Fremdsprachen lernen. Laut (ebenda) ²²⁹ „verläuft die Entwicklung von Erkennungsprozessen eines Menschen seit der Geburt am intensivsten bis zum Beenden der Pubertät, dann wird sie langsamer, deshalb ist das kindliche Gehirn besonders sprachlernfähig“. Kleinere Lerner sind in der Kommunikation mehr spontan, offen, natürlicher als erwachsene Lerner. Sie sagen gleich, was sie denken. Sie lernen intuitiv und nachahmend. Kinder lernen oft ihre erste Fremdsprache und brauchen Zeit um sprachliche Strukturen zu verstehen. Mit zunehmendem Alter verändern sich die kognitiven Strukturen sowie die Kommunikationsstrategien, Interessen und Motive. Erwachsene Lerner verfügen über viele Kenntnisse, haben viele Erfahrungen. Ihre persönlichen Ziele motivieren sie zu einem zielstrebigem Lernen. Eine wichtige Rolle beim Lernen fremder Sprachen spielen auch Eigenheiten der Aufmerksamkeit. Kinder unterscheiden sich von Erwachsenen vor allem durch die Länge der Konzentration, den

²²⁸ Lojová, Gabriela (2005 S. 123-124): Individuálne osobitosti pri učení sa cudzích jazykov. Bratislava, Pedagogická fakulta Univerzity Komenského.

²²⁹ (Ebenda)

Umfang und die Verteilung der Aufmerksamkeit (ebenda, S. 117)²³⁰ Das heisst, je älter der Lerner ist, desto besser er sich auf die Lerntätigkeit konzentriert. Erwachsene verfügen über mehr Lebenserfahrungen. Was das Erlernen der Syntax und der Semantik anbelangt, haben die Jugendlichen und Erwachsenen einen Vorteil, da der Jugendliche seine Muttersprache bereits ausgebildet hat und diese als Bezugssystem beim Fremdsprachenerwerb dient. Desweiteren spielt auch die kognitive Reife eine erhebliche Rolle. In der folgenden Tabelle werden altersspezifische Unterschiede zusammengefasst.

Tabelle Nr. 08: Unterschiede zwischen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen beim Fremdsprachenlernen

Altersgruppe	Unterschiede
Kinder (6-12 Jahre)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ahmen vorgesprochene Äußerungen nach, ▪ Lernen spielerisch, ▪ Sind hochmotiviert ▪ Imitieren Sprecherinnen und Sprecher der Erstsprache, ihre Aussprache kann erstsprachliches Niveau erreichen.
Jugendliche (12-16 Jahre)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lernen die Fremdsprache zunehmend bewusster , ▪ Können unter Umständen auch erstsprachliches Niveau erreichen, ▪ Eignen sich auch eher nonkonforme Ausdrucksmittel an, Sprachmischungen und Sprachwechsel sind üblicher.
Erwachsene (über 16 Jahre)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Haben ihre Sozialisation in der Erstsprache abgeschlossen, ▪ Sind oft nicht mehr offen für wiederholendes nachsprechen und haben meist einen erkennbaren Akzent. ▪ Verfügen über mehr Lebenserfahrung. ▪ Haben beim Sprachenlernen die Lernziele deutlich vor Augen. ▪ Wissen mehr über das Zielsprachenland ▪ Sie können Regelwissen und Faktenwissen (explizites Wissen) besser verarbeiten. ▪ Erwerben eine Sprache am schnellsten durch ihr Umfeld. ▪ Haben mehr Zeit zum Sprachenlernen.

Quelle: Eigene Darstellung anhand des Buches „Wie lernt man die Fremdsprache Deutsch“? Sandra Ballweg, Sandra Drumm, Britta Hufeisen, Johanna Klippel. (2017).

²³⁰ (Ebenda, S. 117)

„Der Prozess des Fremdsprachenlernens scheint zwar offenbar durch das Lebensalter beeinflusst zu werden, jedoch nicht in der Art und Weise, dass jüngere Kinder in jeder Hinsicht eine Zweitsprache besser und schneller lernen als Erwachsene. (Fthenakis 1985, S. 149) ²³¹.

1.2.4.2 Der Einfluss des Geschlechts auf die Lernmotivation

Obwohl Geschlechtsspezifische Unterschiede im Spracherwerb noch wenig erforscht sind, gibt es Studien, die einen Vorteil von Mädchen nachweisen, Studien, die Vorteile bei Jungen sehen, und Studien, die keine relevanten Unterschiede ausmachen. Psychologische Tests haben gezeigt, „dass Frauen bei Aufgaben zur Sprachflüssigkeit, zum sprachlichen Gedächtnis, zur Artikulationsgeschwindigkeit (Aussprachegeschwindigkeit) und zur Verwendung der Grammatik den Männern überlegen sind. (Mißler 1999)²³² meint, dass „es keinerlei verallgemeinerbare empirische Belege dafür gibt, dass Mädchen/Frauen die besseren Sprachenlerner sind, weil sie eine größere Anpassungs- und Lernbereitschaft vorweisen, über bessere Lernstrategien verfügen sowie kommunikativer, emphatischer und motivierter sein sollen“. Männer haben im Gegensatz dazu tendenziell Vorteile bei räumlichen Aufgaben und bei der Orientierung.“ Diese Resultate werden durch einen unterschiedlichen Aufbau der Gehirne erklärt (Herrmann 2006, S. 64)²³³. Die weit verbreitete Annahme, dass Frauen das sprachinteressiertere bzw. sprachgewandtere Geschlecht zu sein scheinen, lässt sich statistisch belegen. Auch bezüglich des Fremdspracherwerbs sind die Unterschiede unübersehbar, denn es gibt, mehr Studentinnen als Studenten, die sich in sprachlichen und besonders fremdsprachlichen Fächern einschreiben. D. h. wir haben auch mehr Fremdsprachenlehrerinnen als Lehrer. Verschiedene Autoren erweitern die Liste der internen Faktoren um weitere Komponenten wie z.B. Lernstrategien (vgl. Ehrmann,

²³¹Fthenakis, Wassilios (1985 S. 149): Bilingual-bikulturelle Entwicklung des Kindes, Ein Handbuch für Psychologen, Pädagogen und Linguisten. München: Staatsinstitut für Frühpädagogik.

²³²Mißler, Bettina (1999): Fremdsprachenlernerfahrungen und Lernstrategien. Eine empirische Untersuchung. Tübingen: Stauffenburg-Verlag.

²³³Herrmann, Ulrich (Hg.) (2006): Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen. Weinheim: Beltz. 64.

Leaver, Oxford 2003)²³⁴ . Dörnyei (2005)²³⁵ führt in seiner Publikation über individuelle Unterschiede ferner Angst, Kreativität, Interesse und Selbstvertrauen.

1.2.5 Motivation und Strategienutzung im DaF-Unterricht

Viele Wege führen zum erfolgreichen Fremdsprachenlernen bzw. zum Abschluss des Studiums. Aber seinen eigenen Weg zu finden, ist nicht immer einfach. Mit dem Begriff „Strategie“ wird im Allgemeinen jede organisierte, zielgerichtete und gelenkte Abfolge von Handlungen gemeint, die eine Person wählt, um eine Aufgabe auszuführen. D. h. es handelt sich um einen mentalen Plan der strategischen Lernhandlungen, Aktivität, Gedanke, Technik, die metakognitiv kontrolliert und gesteuert werden. (Wolf 1998, S. 72, zit. in Huneke / Steinig 2010, S. 27)²³⁶ definiert sie wie folgt: „Lernerstrategien sind strategische Verhaltensweisen, die der Lernende u.a. beim Gebrauch und Erwerb der fremden Sprache einsetzt. Als komplexe Pläne steuern sie sowohl das Verhalten des Lernenden beim Lernen und in der Interaktion mit Anderen, als operationalisierte Fertigkeiten steuern sie den Erwerb sprachlicher Mittel und die Verbreitung anderer nicht sprachlicher Informationen“.

1.2.5.1 Klassifikationsschemata von Lernstrategien

Dank der Klassifikationsschemata von Lernstrategien wird ein Überblick verschiedener existierenden Lernstrategien gegeben. Im Mittelpunkt der Forschung wurden bisher Lernstrategien identifiziert und klassifiziert. Die bekanntesten Ansätze von Lernstrategien Klassifikationsschemata stammen von O'Malley & Chamot (1990), Oxford (1990) und Bimmel & Rampillon (2000)²³⁷. Im Folgenden soll auf die Klassifikationsschemata von Oxford (1990) und Rampillon (2000) näher eingegangen werden. Oxford (1990) definiert Lernstrategien „als spezifische Tätigkeiten, Verhaltung oder Vorgehen, die man zur

²³⁴ Ehrmann, Madeline E. Leaver Betty Lou, Oxford, Rebecca L. (2003, 313- 330), “A Brief Overview of Individual Differences in Second Language Learning” In: System 31.

²³⁵ Dörnyei, Soltan (2005) the Psychologie of the Language Learner. Mahwah: Lawrence Erlbaum.

²³⁶ Wolf, Dieter (1992, S. 72). Lern- und Arbeitstechniken im Fremdsprachenunterricht. In U. Multhaup (Hrsg.), Prozessorientierung im Fremdsprachenunterricht. Frankfurt/Main: Diesterweg.

²³⁷ Bimmel, Peter & Rampillon, Ute (2000): Lernerautonomie und Lernstrategien. Berlin: Langenscheidt.

Verbesserung des eigenen Lernens ausnutzt.“ Sie teilt sie in direkte und indirekte Lernstrategien ein.

Tabelle Nr. 09: Verteilung der Lernstrategien

Direkte Strategien	Indirekte Strategien
Gedächtnisstrategien	Metakognitive Strategien
<ul style="list-style-type: none"> ▪ gedankliche Verknüpfungen herstellen ▪ Bildvorstellungen verwenden ▪ Gelerntes in Intervallen überprüfen ▪ Lernstoff mit Handlungen verknüpfen. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Überblick verschaffen, Informationen verbinden ▪ Ziele setzen, Lehrplan aufstellen ▪ Ergebnisse (selbst) bewerten
Kognitive Strategien	Affektive Strategien
<ul style="list-style-type: none"> ▪ sprachliche Formeln und Muster einüben ▪ folgernd und analytisch vorgehen ▪ Notizen machen ▪ Informationen rasch aufnehmen 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gefühle beachten ▪ Angst vermindern (durch Musik, Lachen) Sich Mut machen
Kompensationsstrategien	Soziale Strategien
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Beim lesen und Hören Wörter aus dem Kontext erraten ▪ Beim Sprechen und Schreiben Engpässe überwinden, z.B. durch Wechsel der Sprache, durch Mimik und Gestik 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Um Klärung, Korrektur bitten ▪ Mit anderen zusammenarbeiten ▪ Sich in andere Kulturen, Gedanken und Gefühle hineindenken

Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Oxford, Rebecca (1990)²³⁸

Die Lernstrategien werden auf vier Ebenen angeordnet. Auf der ersten Gliederungsebene unterscheidet Oxford zwischen direkten und indirekten Strategien.

- Die direkten Strategien beziehen sich unmittelbar auf das Lernen der Sprache, folglich findet auch eine unmittelbare Beschäftigung mit dem Sprachmaterial statt. Die direkten Strategien werden in Gedächtnisstrategien (memory strategies), kognitive Strategien (cognitive strategies) und Kompensationsstrategien (compensation strategies) gegliedert (Oxford 1990, S. 37)²³⁹.

²³⁸Oxford, Rebecca (1990): Language Learning Strategies. What every teacher should know. New York: Newbury House.

²³⁹Ebenda

▪Die indirekten Strategien beziehen sich auf die Organisation und Planung des Fremdsprachenlernens. Sie werden in metakognitive (metacognitive strategies), affektive Strategien (affective strategies) und soziale Strategien (social strategies) unterteilt (ebenda, S. 151)²⁴⁰. Gedächtnisstrategien, kognitive Strategien und Kompensationsstrategien werden als direkte Strategien bezeichnet, wo bei die beiden letzteren häufig auch als Sprachverarbeitungsstrategien zusammengefasst werden (vgl. Rampillon, 2003, S. 340)²⁴¹. Die direkten Strategien werden direkt auf die jeweiligen Lerninhalte angewendet. So wird das neu Gelernte strukturiert, verarbeitet und im Gedächtnis gespeichert, so dass es gut behalten und abgerufen werden. Diese Lernvorgänge können kontrolliert und überprüft werden. Die indirekten Strategien sind metakognitive, affektive- und soziale Strategien. Sie befassen sich mit der Art und Weise des Lernens (wann? Was? Wo? Wie? Mit wem? Sie stehen in keinem direkten Zusammenhang zum Lernstoff, sondern sie tragen indirekt zu einem effektiven Lernen bei und beschränken sich nicht nur auf das Erlernen von Fremdsprachen, sondern gelten für das Lernen allgemein. Kleppin (2004, 4)²⁴² ist der Ansicht, dass man mit keiner bestimmten Technik eine ganze Gruppe langfristig motivieren kann. Die Lehrer müssen sich dessen bewusst sein. Auch Dörnyei (2001 b, S. 30)²⁴³ vertritt die gleiche Auffassung. Er stellt fest, dass „die verschiedenen Strategien bei einer Gruppe besser funktionieren als bei einer anderen. Er ist der Ansicht, dass die richtigen Lernstrategien einen positiven Einfluss auf den Lernerfolg und die Motivation haben. Lernerstrategien spielen zur Organisation und Strukturierung des Lernens eine wichtige Rolle. Das Lernen wird leichter, geht schneller, macht mehr Spass, kann selbst gesteuert werden, wird effektiver und das Gelernte kann besser auf neue Situationen übertragen werden. Sie müssen also

²⁴⁰ Ebenda

²⁴¹ Rampillon, Ute (2003, S. 340-344.). Lerntechniken. In K.-R. Bausch, H. Christ & H.-J. Krumm (Hrsg.) Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: A. Francke Verlag.

²⁴² Kleppin, K. (2004). „Bei dem Lehrer kann man ja nichts lernen. Zur Unterstützung von Motivation durch Sprachlernberatung,“ Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online], 9(2), 16 pp. Erhältlich unter <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/Kleppin2.htm>. (Stand: 12.04.2016).

²⁴³ Dörnyei, Zoltán (2001b, S. 30). Motivational Strategies in the Language Classroom. Cambridge. Cambridge Language Teaching Library. Cambridge University Press.

entsprechend erweitert werden. Die Entwicklung von Lerntechniken und Lernstrategien trägt zur Individualisierung des Lernprozesses bei, fördert individuelle Lernstile und steigert Lernmotivation und den Lernerfolg (vgl. Janíková 2010, S. 98)²⁴⁴. Laut vieler Forscher führen effektive Lernstrategien zu effizientem Lernen bzw. zum großen Lernerfolg. Deshalb sollte der Lehrer die Lerner über diverse Lernstrategien informieren, damit jeder die für ihn beste Lernstrategie finden und sich dadurch erfolgreich mit verschiedenen Aufgaben auseinandersetzen kann. Die Schule oder der Unterricht sollen nicht nur Kenntnisse vermitteln, sondern auch Techniken und Strategien (mentale Handlungspläne). Dies alles bedeutet, dass Lehrende der Persönlichkeit ihrer Lernenden große Aufmerksamkeit widmen müssen, wenn sie ihr methodisches Vorgehen planen und natürlich auch, wenn sie im Unterricht handeln, um Ziele zu erreichen (Bimmel 1997, zit. in Janíková 2010, S. 98)²⁴⁵. Kleppin (2004, S. 4)²⁴⁶ ist der Meinung, dass die Motivation sowohl von der Situation als auch vom Individuum abhängt. Eine Gruppe kann nicht durch eine bestimmte Maßnahme motiviert werden und eine bestimmte Motivationsstrategie kann bei einer Gruppe besser als bei einer anderen funktionieren. Eine bestimmte Strategie funktioniert nicht immer gleich, da viele Faktoren das Fremdsprachenlernen beeinflussen und die Studenten unterschiedlich lernen. Was nützlich für einen ist, ist nicht unbedingt ideal für den anderen.

1.2.5.2 Lernstrategie und Lerntechnik

Ein wichtiger Punkt in der Forschungsliteratur ist die Unterscheidung zwischen einer Lernstrategie und einer Lerntechnik. Unter einer Lerntechnik wird eine Einzelmaßnahme verstanden oder eine Fertigkeit, die Lernende einsetzen können, um etwas zu lernen. Z. B. im Wörterbuch ein Wort nachschlagen (Bimmel & Rampillon 2000, S. 54)²⁴⁷. Bei einer Lernstrategie werden hingegen verschiedene Einzelverfahren systematisch gebündelt

²⁴⁴ Janíková, Vera. (2010, S. 98): Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache. BRNO: Masarykova universita.

²⁴⁵ Ebenda.

²⁴⁶ Kleppin, K. (2004). „Bei dem Lehrer kann man ja nichts lernen. Zur Unterstützung von Motivation durch Sprachlernberatung,“ Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online], 9(2), 16 pp. Erhältlich unter <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/Kleppin2.htm>. (Stand: 12.04.2017).

²⁴⁷ Bimmel, Peter & Rampillon, Ute (2000, S. 54.). Lernerautonomie und Lernstrategien. Berlin: Langenscheidt.

(Rampillon 2003, S. 340)²⁴⁸. Eine Lerntechnik wäre demnach immer ein Teilschritt einer Lernstrategie. Andere Autoren treten eine Unterscheidung zwischen Techniken und Strategien nach dem Kriterium der Bewusstheit. So werden Lern- und Arbeitstechniken als vom Lerner bewusst eingesetzte Verfahren beim Fremdsprachenlernen bezeichnet; Lernstrategien hingegen als Verhaltensweisen, die in der Regel unbewusst ablaufen (Wolf 1992, S. 108)²⁴⁹. Lernstrategien unterscheiden sich nicht von anderen kognitiven Prozessen und können ebenso wie andere komplexe Fertigkeiten gelernt und erworben werden (O'Malley & Chamot 1990, S. 142f)²⁵⁰.

1.2.6 Motivation und Angst

Bei der Verarbeitung vom neuen Wissen sind motivationale und emotionale Aspekte im kognitiven Bereich immer aktiv, deshalb können sie sich 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 einer Situation mit Muttersprachlern (vgl. Kleppin 2002, S. 27)²⁵¹.

1.2.6.1 Zum Phänomen der Angst

Angst ist ein menschliches Gefühl. Sie prägt unser Leben wie andere bedeutende Affekte: Freude, Trauer, Liebe, Wut, Stolz, Scham, Neid usw. Wenn ein Mensch sich sehr oft in einer Angssituation befindet und von Natur aus ängstlich ist, dann ist Angst ein Teil ihrer Persönlichkeit und als eine Eigenschaft dieses Menschen zu beschreiben. Zahlreiche Personen fühlen sich in bestimmten Situationen ängstlich. Dies geschieht vor einer Prüfung, in einem Flugzeug oder auch in einem Fahrstuhl zum Beispiel, was man in der

²⁴⁸ Rampillon, Ute (2003, 340-344.). Lerntechniken. In K.-R. Bausch, H. Christ & H.-J. Krumm (Hrsg.), Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: A. Francke Verlag.

²⁴⁹ Wolf, Dieter (1992, S. 101-120.). Lern- und Arbeitstechniken im Fremdsprachenunterricht. In U. Multhaupt (Hrsg.), Prozessorientierung im Fremdsprachenunterricht. Frankfurt/Main: Diesterweg.

²⁵⁰ O' Malley, Michael & Chamot, Anna Uhl (1990). Learning Strategies in Second Language Acquisition. Cambridge: Cambridge University Press.

²⁵¹ Kleppin, Karin (2002, S. 27): Motivation. Nur ein Mythos? Teil II. In: Deutsch als Fremdsprache 39,1.

Psychologie als situative Angst bezeichnet (vgl. Schehrer, Kuhn, S. 109)²⁵². Dies bedeutet, dass die Symptome dieser Ängstlichkeit innerhalb relativ kurzer Zeit verschwinden können. Forscher haben schon einige Schulfachspezifische Ängste identifiziert wie z.B. „Math Anxiety“ im Fach Mathematik. Zu dieser Gruppe von Ängsten ordnen die Forscher auch die fremdsprachenspezifische Angst, weil sie mit einer spezifischen Situation, bzw. einem ganz spezifischen Kontext verbunden ist (vgl. Nardi 2006, S. 42)²⁵³. Obwohl einige Forscher die fremdsprachenspezifische Angst auch als Persönlichkeitseigenschaft und einen permanenten Zustand verstehen (vgl. Mihaljevic Djigunovic, 2002, S. 19)²⁵⁴. Wird Angst im Bereich des Fremdsprachenunterrichts überwiegend als eine spezifische Reaktion auf die Gesamtheit der Situation verstanden (vgl. Suleymanova, S. 33)²⁵⁵.

1.2.6.2 Fremdsprachenspezifische Angst

Angst wird in der fremdsprachlichen Forschung als affektive Komponente betrachtet. Sie ist auch als eine komplexe Erfahrung bezeichnet, da sie verschiedenste Symptome auf physiologischer, verhaltensmotorischer und kognitiver Ebene hervorrufen kann. Mihaljevic Djigunovic (2002) definiert die fremdsprachenspezifischen Angst wie Gardner und MacIntyre. Sie beschreiben dieses Phänomen als ein unangenehmes Angstgefühl, das einen nervös und unsicher macht, wenn man in einer Fremdsprache sprechen, lesen, schreiben oder sprachliches Input verstehen soll, und sich dabei dafür nicht kompetent genug fühlt (vgl. Mihaljevic Djigunovic 2002, S. 12)²⁵⁶. Angst kann Menschen blockieren, stören und behindern. Der Lerner kann Prüfungsangst, Kommunikationsangst und Angst vor negativer Bewertung haben.

²⁵²Schehrer, Josef / Kuhn, Karin. (2002 S. 109f) Angsstörungen nach icd-10. Manual zu Diagnostik und Therapie. Steinkopff. Darmstadt.

²⁵³ Nardi, Antonella. (2006, S. 42): Der Einfluss aussersprachlicher Faktoren auf das Erlernen des Deutschen als Fremdsprache. Abhandlung zu Erlangung der Doktorwürde der philosophischen Fakultät der Universität Zürich.

²⁵⁴ Mihaljevic Djigunovic, Jelena. (2002, S. 19): Strah od stranog jezika, Kako nastaje, kako se očituje i kako ga se osloboditi. Zagreb: naklada L Jevak.

²⁵⁵Suleymanova, Ruslana. (2011, S. 31-37.): Abbau der Sprechangst im Unterricht Deutsch als Fremdsprache: eine empirische Untersuchung am Beispiel der Integrationskurse.

²⁵⁶Mihaljević Djigunović, Jelena. (2002, S. 12): Strah od stranog jezika. Kako nastaje, kako se očituje i kako ga se osloboditi. Zagreb: Naklada Ljevak.

1.2.6.3 Prüfungsangst

Lerner vertrauen nicht immer ihre Kompetenzen, sie haben auch Angst vor unrealistische Erwartungen im Vergleich mit anderen Lernern. Einige Untersuchungen zeigen, dass Lerner, die weniger Prüfungsangst fühlen auch bessere Noten haben, obwohl man bei solchen Schlussfolgerungen natürlich auch das Sprachkompetenzniveau der Schüler berücksichtigen muss (Djigunovic 2002, S. 49)²⁵⁷.

1.2.6.4 Kommunikationsangst

Der Begriff „Kommunikationsangst“ ist im Unterricht als soziale Angst bezeichnet. Als Synonyme zum Begriff Kommunikationsangst werden häufig Begriffe wie Publikumsangst, Redeangst oder Sprechangst genannt. Kommunikationsangst hindert uns daran, frei zu kommunizieren. Laut Mihaljevic Djigunovic (2002, S. 20)²⁵⁸ ist Kommunikationsangst „als eine Art Schüchternheit geschildert werden kann“. Lerner, welche in ihrer Muttersprache Kommunikationsangst fühlen, fühlen sich im Fremdsprachenunterricht noch unbequemer und nicht kompetent genug, um ihre Ideen zu äußern. „Sprechangst bezeichnet gelernte, transitorisch auftretende oder habituelle Befürchtungen, Besorgnisse, emotionale bzw. psychophysiologische Reaktionen auf bloß vorgestellte oder Tatsächlich zu vollziehende Leistungen (Vortragen, Vorsprechen, Rezitieren, Vorsingen, Vorstellen, Diskutieren, usw.) in Anwesenheit eines imaginierten oder real vorhandenen Publikums“ (Pollay 2011, S. 11)²⁵⁹. Lerner haben Angst vor negativen Reaktionen der Lehrenden im Unterricht, Angst vor negativer Bewertung. Die Angst vor Gesichtsverlust spielt besonders eine wichtige Rolle.

1.2.6.5 Der Faktor Konkurrenzgeist

Ein fremdsprachenspezifischer Faktor ist der Faktor Konkurrenzgeist. Es handelt sich um Lerner, die einen großen Wert auf Leistungen legen. Konkurrenzgeist entwickelt sich

²⁵⁷ Mihaljevic Djigunovic, Jelina. (2002, S. 49): Strah od stranog Jezika, Kako nastaje, kako so ocituje i kako ga se oslobodiiti. Zagreb: naklada L Jevak.

²⁵⁸ Ebenda, S. 20.

²⁵⁹ Ghorbanzade, Mohammed (2015): Sprechhemmung und Sprechmotivation im DaF-Unterricht an iranischen Deutschlernenden, München, GRIN Verlag, <https://www.grin.com/document/309319>

durch den ständigen Vergleich der eigenen Leistungen mit anderen Lernenden. Dieser ständige Vergleich kann auf der einen Seite motivierend wirken und Ehrgeiz initiieren. („ich will besser sein/so gut sein wie ...“), auf der anderen Seite aber auch Angst auslösen und die Motivation vermindern. „Ich kann nicht mit den anderen mithalten“ (Kirchner 2004, S. 4)²⁶⁰. Grone und Petersen (2002, S. 86 f.)²⁶¹ schlagen zur Angstvermeidung im Unterricht vor, dass der Lehrer „ein gesundes Lernklima schaffen sollte, er sollte transparent vorgehen, den Schülern Lerntechniken vermitteln, Wiederholungsmöglichkeiten bieten, Entspannung anbieten usw.“

1.2.6.6 Angst als Folge oder als Ursache der Leistungsfähigkeit

„In der Angstforschung unterscheidet man zwischen *facilitating anxiety* und *debilitating anxiety*. Während *facilitating anxiety* als Antrieb zur Bewältigung einer Aufgabe für den Lernprozess förderlich sein kann, ist *debilitating anxiety* als negativ betrachtet, da sie den Lerner hemmt“. Angst gilt als ein inneres Warnsystem vor Gefahren. Sie kann rasches Lernen ermöglichen, fördert kognitive Prozesse jedoch nicht. Im Gegenteil, verhindert sie die Verknüpfung des neu zu Lernenden mit bereits bekannten Inhalten, weshalb kann das Gelernte später nicht auf andere Situationen übertragen werden (Spitzer 2002, S. 161)²⁶². Dauernde Angst kann dazu führen, dass der Lerner gedanklich eingeeignet ist (ebenda, S. 164)²⁶³. Nicht nur Angst, aber auch Unsicherheit, mangelnde Struktur und schlechte Selbstorganisation stressen unser Gehirn und senken seine Leistungsfähigkeit.

²⁶⁰Kirchner, Katharina (2004): Motivation beim Fremdsprachenerwerb: Eine qualitative Pilotstudie zur Motivation schwedischer Deutschlerner. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-09-2/beitrag/Kirchner2.htm> (Stand: 25.03.2014)

²⁶¹ Grone v. W; Petersen, J. (2002, S. 86 f.): Zum Lernen anregen. Motivation in Theorie und Praxis. Donauwörth: Auer Verlag.

²⁶² Spitzer, Manfred (2002, S. 161): Lernen: Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.

²⁶³ Ebenda, S. 56.

1.2.7 Interesse und Erwartungen der Lerner

1.2.7.1 Interesse

Interesse gilt als wichtige Voraussetzung, damit intrinsische Motivation entstehen kann (vgl. Schiefele 2009, S. 158).²⁶⁴ Laut vieler Motivationsforschungen schliesst intrinsische Motivation neben Freude auch das Interesse an einer Tätigkeit ein. Interessen für bestimmte Gegenstände beeinflussen erheblich den Wissenserwerb. Mit Interessen werden relativ stabile Präferenzen, Einstellungen oder Orientierungen in Bezug auf bestimmte Themenfelder, Lerngegenstände, Tätigkeitsformen usw. aufgefasst “(Krapp 2009, S. 53).²⁶⁵ Im Unterricht wird das Interesse durch die interessante Aufbereitung des Lernstoffs angeregt und für eine gewisse Zeit aufrecht erhalten. Es wird zwischen zwei Formen von Interessen unterschieden. Individuelles Interesse stellt die bestehende motivationale Veranlagung dar. Die Stärke davon ist bei jedem Menschen individuell ausgeprägt. Situationelles Interesse dagegen bezeichnet den Zustand, in dem eine Person an etwas interessiert ist. Dieser Zustand wird in einer bestimmten Situation ausgelöst (vgl. Krapp 2009, S. 56),²⁶⁶ wie z. B. wenn ein Student einen interessanten Beitrag zuhört, wird er aufmerksamer, stellt Fragen zum Beitrag etc. in dieser Situation schafft Interesse positive Gefühle und löst Emotionen aus, die dazu führen können, dass der Lerner sich für ein Thema begeistert. Situationelles Interesse wird als Quelle für die intrinsische Lernmotivation verstanden (vgl. Schiefele 2009, S. 164).²⁶⁷ Unter dem Begriff *Interesse* versteht man eine durch Neugier gekennzeichnete Beziehung einer Person zu einem Gegenstand, welche durch eine individuelle Wertschätzung für diesen Gegenstand charakterisiert ist (vgl. ebenda S. 205).²⁶⁸ Neben dem Interesse gilt Neugier als Auslöser

²⁶⁴ SCHIEFELE, Ulrich (2009, S. 157-177): Motivation. In : Wild, Elke; Möller, Jens (Hrsg.): pädagogische Psychologie. Online-Ressource. Berlin (u.a.): Springer, (springer-Lehrbuch). –ISBN 978-3-540-88573-3.

²⁶⁵ Krapp, A. (1999, S. 53.,). Lernmotivation und Interesse, Forschungsansätze und konzeptuelle Überlegungen. In: Zeitschrift für Pädagogik 3.

²⁶⁶ Ebenda, S. 56.

²⁶⁷ Schiefele, Ulrich (2009, S. 157-177): Motivation. In : Wild, Elke; Möller, Jens (Hrsg.): pädagogische Psychologie. Online-Ressource. Berlin (u.a.): Springer, (springer-Lehrbuch). –ISBN 978-3-540-88573-3.

²⁶⁸ Ebenda, S. 205

für die intrinsische Lernmotivation (vgl. Krapp 1999, S. 388).²⁶⁹ Als Auslöser für eine Anpassung an geänderte Umweltbedingungen dient Neugier dazu, neue Informationen oder Wissen zu erhalten. Somit ist Neugier eine fördernde Emotion, um sich mentale Wissensstrukturen anzueignen. Neugier kann man in zwei Formen unterteilen. Das diverse Neugierverhalten tritt in Situationen auf, die wenige Anreize aufweist, z. B. wenn sich ein Lerner im Unterricht langweilt und nach einer Ablenkung sucht. Das spezifische Neugierverhalten dagegen, wird durch einen bestimmten Grund ausgelöst, z. B. wenn ein Lerner beim Lernen für eine Klausur auf ein Problem stößt. Diese Form vom Neugierverhalten, bewirkt dass der Lerner weitere Informationen sucht, um sein Problem lösen zu können (vgl. Berlyne 1960, zit. Nach Schmalt 2009, S. 162).²⁷⁰

1.2.7.2 Erwartungen der Lerner / Lernerziele

Wenn es dem Lernenden deutlich ist, warum er sich mit einer bestimmten Sache beschäftigen soll, kann er zwischen seinen Zielen und den Unterrichtszielen anknüpfen. Lernende müssen die Wege kennen, auf die sie der Lehrende gerne schicken möchte (Prenzel 1997)²⁷¹. Die Transparenz der Lernziele im Fremdsprachenunterricht wirkt motivierend auf die Lernenden und fördert die Autonomie seines Lernens. Lernziele sollten klar und spezifisch, messbar, herausfordernd und schwierig sowie realistisch sein. Ziele der Lerner sind ebenso wie die unterschiedlichen Motive selbst innerhalb einer Lerngruppe individuell sehr unterschiedlich und verändern sich (vgl. Kleppin 2002, 28)²⁷². Das Setzen von Zielen lässt die Produktivität erheblich ansteigen und die spezifische kurzfristige Ziele helfen den Lernern den eigenen Lernprozess gut zu strukturieren (vgl. Dörnyei 2001)²⁷³. Je vielfältiger der Lehrer den Unterrichtsprozess

²⁶⁹Krapp, Andreas. (1999, S. 387- 406.). Lernmotivation und Interesse, Forschungsansätze und konzeptuelle Überlegungen. In: Zeitschrift für Pädagogik 3.

²⁷⁰ Schmalt, Heinz-Dieter, Langens, Thomas A.(2009, S. 16.): Motivation. 4., vollst. Überarb. Und erw. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer, (Kohlhammer Standards Psychologie). –ISBN 978-3-17-020109-5.

²⁷¹ Prenzel, Manfred (1997). Sechs Möglichkeiten, Lernende zu motivieren. In Gruber, H & Rnkel, a (Hrsg) Wege zum Können: Determinanten des Kompetenzerwerbs. Bern: Verlag Hueber.

²⁷²Kleppin, Karin (2002, S. 28): Motivation. Nur ein Mythos? Teil II. In: Deutsch als Fremdsprache 39,1.

²⁷³ Dörnyei, Z (2001). Teaching and Researching Motivation. Harlow: Longmann.

strukturiert, desto bedeutender wird die Intensität der eingesetzten kognitiven und emotionalen Kräfte, die den Lehrer braucht, um sich in die Bedürfnisse der Lerner einzufühlen und sie dabei zu unterstützen, weitere Ziele zu erreichen. Die Motivation von Lernenden ist umso höher, je wünschenswerter das angestrebte Ziel erscheint (Riemer 2010, S. 169)²⁷⁴. Lerner sollten sich kurzfristige und langfristige Ziele setzen dies hilft ihnen den Lernerfolg wahrzunehmen. Dem Lerner soll erklärt werden, warum und wozu er anstreben soll. So kann er seine Lernfortschritte weit von der subjektiven Note überprüfen und evaluieren. Prenzel unterscheidet zwischen zwei Lernzieltypen nämlich die höheren und die niedrigen Lernziele. Beschäftigt sich der Lerner im Unterricht mit dem deklarativen Faktenwissen wie Semantik, Lexik, Phonologie, Morphologie, so handelt es von niedrigen Lernzielen. Bei höheren Lernzielen handelt es sich um ein Problemlösendes Lernen, bei dem der Lernende nachdenken kann und muss. Der Lehrer kann die Erfolgserwartungen seiner Studierenden erhöhen, wenn er sie sorgfältig auf die Übungen vorbereitet und ihnen erklärt, was sie bei bestimmten Aufgaben zu tun haben und was sie durch die Aufgaben erreichen sollen. Wenn die Lerner realistische Erwartungen haben, werden sie nicht gleich frustriert, Deswegen ist es notwendig, Nahziele zu setzen, die für den Lerner von persönlicher Bedeutung sind, deren Erfolg sichtbar ist und die sukzessive erreicht werden können. Solche kurzfristigen Zielvorstellungen sind für den Lerner besonders wichtig, weil sie den Aufbau realistischer Erwartungen über die Ergebnisse der eigenen Tätigkeit unterstützen (vgl. Kleppin 2002, S. 28)²⁷⁵. Raufelder²⁷⁶ erklärt, dass Lehrer Ziele repräsentierten und überzeugte Werte vermitteln, für die es sich lohne, sich anzustrengen. Wichtig sei deshalb auch die eigene Begeisterung des Lehrers für sein Fach. Die Bildungsforscherin ist davon überzeugt, dass wenn der Lehrer, bei dem, was er tut, ein Feuer spüren lässt, dann bringt das mehr als jede

²⁷⁴Riemer, Claudia (2010, S. 168-172.): Motivation. In: Hallet, Wolfgang/Konigs, Frank (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachendidaktik. Fulda: Klett / Kallmeyer.

²⁷⁵ Kleppin, Karin (2002, S.28.): Motivation. Nur ein Mythos? *Teil II*. In: Deutsch als Fremdsprache 39,1.

²⁷⁶ Raufelder, Diana.“Arbeitsbereich Methoden und Evaluation. Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie.

URL: <http://WWW.Ewipsy.Fuberlin.de/einrichtungen/arbeitsbereiche/psymeth/mitarbeiter/draufelder/index.tml> (Stand: 14.04.2013).

Multimedia-Unterrichtsshow. Dabei kann sich der Lerner an die folgenden Vorgaben halten.

- Definiere dein Ziel klar.
- Liste Schritte auf, die zum Erreichen des Ziels nötig sind.
- Bedenke Probleme, die aufkommen und stören können.
- Überlege dir Lösungen für diese Probleme.
- Setze ein Zeitlimit, um die Ziele zu erreichen.

Bewerte deinen Fortschritt.

1.2.8 Motivation und Kreativität

Laut vielen Forschern u.a Stangl gehört Kreativität auch zu den Lerninternen Faktoren. In dem folgenden Abschnitt möchten wir an diesen Begriff in Hinsicht auf Bildung im allgemein bzw. an der Universität herangehen. Kreativität ist eine spezifisch menschliche Eigenschaft (Mustermann, 2009, S. 5),²⁷⁷ die bei jedem Menschen vorhanden ist .(Backerra; Malorny; Schwarz 2007, S. 9)²⁷⁸. Für Joy Paul Guilford ist Kreativität eine besondere Art der Intelligenz, die es einem ermöglicht, divergent denken zu können (Wolfrum 2010, S. 28)²⁷⁹. Kreativität kann als Reaktion auf Probleme oder Bedürfnisse entstehen oder als Reaktion auf verfestigte Denkstrukturen, aus denen Kreativität dank einer Neukombination von bekanntem Wissen eine Flucht bieten kann (Backerra, Malorny, Schwarz 2007, S. 9)²⁸⁰. Pommerin schreibt Kreativität folgende Merkmale zu: „Originalität, Erfindungs- und Entdeckungsgabe, Offenheit, Produktivität und Gedankenflüssigkeit, Flexibilität“ (Pommerin, zitiert in Janíková 2005, S. 53)²⁸¹. Auch Sprache und Sprechfähigkeit können kreativ sein, obwohl Sprechen eine systematische

²⁷⁷ Mustermann, Erna (2009, S. 5): Sprachliche Kreativität. Komplexe schriftliche Arbeit zum Seminar Sprachtheorie im SS 2009. Bei Herrn Prof. Dr. Christian Lehmann. Erfurt, Universität Erfurt.

²⁷⁸ Backerra, Hendrik / Malorny, Christian / Schwarz, Wolfgang (2007, S. 9): Kreativitätstechniken. Kreative Prozesse anstoßen. Innovationen fördern. München, Carl Hanser Verlag München.

²⁷⁹ Jutta Wolfrum (2010, S. 28): Kreativ Schreiben. Ismaning, Hueber Verlag.

²⁸⁰ Backerra, Hendrik / Malorny, Christian / Schwarz, Wolfgang (2007, S. 9): Kreativitätstechniken. Kreative Prozesse anstoßen. Innovationen fördern. München, Carl Hanser Verlag München.

²⁸¹ Janíková, Věra (2010, S. 53.): Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. Brno, Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity v Brně, Katedra německého jazyka a literatury.

Tätigkeit ist. Sprachmittel können kreativ gebraucht werden. Wenn z. B. ein gängiges Wort oder Satz kreativ verwendet wird, handelt es sich um einen impliziten kreativen Aspekt der Sprache. Wenn aber Regeln bewusst abweichend gebraucht werden, wie z. B. bei metaphorischen Verwendungen von Sprachmitteln, geht es um einen expliziten kreativen Aspekt der Sprache. Kreativ ist unter anderem auch die Wortbildung, weil nicht nur übliche Muster angewendet werden, sondern auch neue und weniger übliche. Zur Steigerung der Kreativität leistet es einen Beitrag, wenn ein kreativitätsförderndes Klima geschaffen wird. Dazu gehören die Ermöglichung von offener Kommunikation und eindeutige Unterstützung von Kreativität. Unterstützend wirken Toleranz gegenüber Fehlschlägen, Weiterbildungsmöglichkeiten, transparente und allen zugängliche Daten, Ermutigung zur Kreativität, Kreativitätstraining, Entspannung und das Gewinnen von Abstand (Backerra, Malorny, Schwarz 2007, S. 35-36)²⁸². In der modernen Didaktik wird eine verstärkte Aufmerksamkeit dem Konzept „Kreativität“ in der Theorie des Fremdsprachenunterrichts geschenkt. Man versuchte, wie der Lernende das Erlernen nicht mehr als langweilige und lästige Aufgabe betrachten kann. Sie wird als eine schöpferische Kraft definiert oder als ein kreatives Vermögen. Demnach sollten erfahrene Lehrer die innere Stellung des Lerners möglichst genau kennen ihre positive Einstellung nutzen, um ihre Erwartungen zu erhöhen, ihre Motivation zu regen und das Lernen zu verbessern. Sie sollten sich zum Ziel setzen, die Bedürfnisse des Lerners zu wecken und zu entwickeln, denn der Lernerfolg hängt von dem Inhalt dieser geweckten Bedürfnisse ab, deren „Urquelle nicht nur der Magen, sondern auch die Phantasie, das Gehirn, der Wille, die hohen ideale der Menschheit sind. Die wahre Vervollkommnung des Menschen ist nicht nur in der Sphäre des Verbrauchens, sondern in der Sphäre des Schaffens“. Karl Marx zit. nach (Illiewa 1980)²⁸³. Der Fremdsprachenlehrer sollte das Gelehrte durch kreative Motive präsentieren. Dies weckt die Neugierde, die Freude sowie die Lust der

²⁸² Backerra, Hendrik / Malorny, Christian / Schwarz, Wolfgang (2007, S. 35-36): Kreativitätstechniken. Kreative Prozesse anstoßen. Innovationen fördern. München, Carl Hanser Verlag München.

²⁸³ Illiewa, Anna. (1980), Lehrer und Lernende im Fremdsprachenunterricht. Kongressbericht der VI. internationalen Deutschlehrertagung vom 4.-8. August 1980 in Nürnberg.

Studierenden beim Erlernen, fördert ihre Konzentrationsfähigkeit und führt unmittelbar zur Begünstigung der intrinsischen Motivation (Vgl. Sacharowa)²⁸⁴. Ein DaF-Lehrer sollte sich bei der Unterstützung von Kreativität und Motivation seiner Lerner dessen bewusst sein, wie seine Lerner in diesem Alter sind. Sie interessieren sich für Sport, ihre visuelle Wahrnehmung ist auf dem Höchsthiveau, manche von ihnen versuchen in Musik, Kunst oder Literatur selber schöpferisch tätig zu werden, ihr Denken ist kreativ. Der Lehrer sollte die Beziehungen der Studenten in der Klasse stärken und ihr Selbstbewusstsein unterstützen, indem er ihnen unter anderem sein Vertrauen zeigt, wenn er sie in Projekten, für die die Lerner selbst verantwortlich werden, arbeiten lässt. Und weil die visuelle Wahrnehmung der Heranwachsenden auf so hohem Niveau ist, sollte es nicht besonders kompliziert sein, ihnen beizubringen, ihre Umwelt intensiv wahrzunehmen, was auch für die Kreativität wichtig ist. Aus der Hirnforschung ist bekannt, dass es eine Verknüpfung von Lernen und Gefühlen gibt. Besonders Angst behindert freies und kreatives Denken. Manchmal erzeugt Leistungsdruck zwar durchaus relevante Ergebnisse, langfristig jedoch sind die Konsequenzen fatal (Stangl, 2018)²⁸⁵.

1.2.9 Motivationsförderung im DaF-Unterricht

Jede Lehrkraft weiss, dass das Lernen immer dann am befriedigendsten ist und häufig auch am besten gelingt, wenn es Spass macht, wenn positive Vollzugsanreize vorhanden sind (Hartinger & Fölling-Albers, 2002, S. 35).²⁸⁶ Um eine Fremdsprache bzw. Deutsch erfolgreich zu lernen, scheint die intrinsische Motivation bedeutender zu sein, da wahrscheinlich intrinsisch motivierte Lerner unter gleichen Lernbedingungen bessere Leistungen aufweisen als extrinsisch motivierte Lerner. Nachhaltiges und intensives Lernen kann nur durch das Vorhandensein von intrinsischer Motivation erfolgen. „Intrinsisch motiviert ist ein Lerner, wenn er das Lernen an seine individuellen

²⁸⁴ Sacharowa, Olga (2009) Förderung von Motivation zum Deutschlernen anhand der Arbeit mit authentischen Texten. URL: <http://deu.1.September.Ru/Artikels/2009/19/13>. (Stand: 02.04.2015.)

²⁸⁵ Stangl, W. (2018). Lernfreude oder Wie behalte ich mir die Freude am Lernen?. [werner stangl]s arbeitsblätter. <http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/LERNEN/Lernfreude.shtml>. (Stand: 14.08.2018).

²⁸⁶ Hartinger, A / Fölling-Albers, M. (2002, S. 35.). Schüler motivieren und interessieren. Ergebnisse aus der Forschungs-Anregungen für die Praxis. Bad Heilbrunn/Obb: Klinghardt.

Bedürfnisse, Interesse und Erwartungen anknüpft, wenn er aus Lust und Neugier lernt. Nicht nur die Beherrschung der deutschen Sprache, sondern auch Lust auf und Willen zur Sprache und zum Lernen im Allgemeinen sind notwendige Elemente, wenn die Lerner die anzueignenden Kompetenzen der heutigen Unterrichtsanleitung erreichen sollen. Freude und Lust beim Lernen können alle eventuellen Hindernisse wie Angst, Unlust, Nichtbeteiligung, Eintönigkeit, Frustration und Stress verhindern. Demnach liegt die Hauptaufgabe des Lehrers darin, motivierende Situationen zu schaffen, in den Lernern Interesse an der Sprache bzw. an der Sprachgemeinschaft zu wecken. (Vgl. Düwell 1979, 20),²⁸⁷ Lernumgebungen in- und außerhalb des Unterrichts zu schaffen, die den Kontakt zu den Deutschsprechern und den Zugang zur deutschen Kultur ermöglichen, weil direkte Kontakte und positive Beziehungen von Lernenden als motivierend und lernförderlich wahrgenommen werden. Lehrer sollten dies als Chance beim Lernen wahrnehmen. Zum Beispiel einen Ausflug mit deutschsprachigen machen, sich einen deutschsprachigen Film ansehen, Brieffreundschaften, e-Mails austauschen, deutsche Lieder hören, Recherchen auf deutschsprachigen Internet Seiten anregen usw. Kontrollierende Ereignisse, die die Lerner als Druck erleben, untergraben ihre intrinsische Motivation. Ein bedeutender Faktor, der bei den Lernern ihre Lust zum Lernen weckt, ist eine entsprechende und ideenreiche Methodik und Planung des Unterrichts. Die Lehrer sollten dabei vier Grundprinzipien folgen: die Schaffung von Motivationsbasisbedingungen, Generierung der Anfangsmotivation, Aufrechterhaltung und Bewahrung der Motivation und schließlich die Ermutigung zu einer positiven retrospektiven Selbstbeurteilung. Einer der wichtigsten Forscher der Motivation im Unterrichtskontext ist Stangl. In den beiden folgenden Tabellen ermittelt er Techniken, die zur Förderung und Steigerung der Lernmotivation führen können.

²⁸⁷ Düwell, H. (1979, S.20.): Fremdsprachenunterricht im Schülerurteil. Untersuchungen zu Motivation, Einstellungen und Interessen von Schülern im Fremdsprachenunterricht. Schwerpunkt Französisch, Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Tabelle Nr. 10: Steigerung der intrinsischen Motivation

Steigerung der intrinsischen Motivation
▪ Lerninhalte: 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.
▪ Materialien und Medien: Eine ästhetische, originelle humorvolle oder auch provokative Gestaltung weckt Neugier und steigert die Freude an der Auseinandersetzung.
▪ Lernaktivitäten: 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.
▪ Lernumgebung: 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)

Quelle: In Anlehnung an Stangl (1998: Online Dokument).²⁸⁸

²⁸⁸Stangl, Werner. (1998). Lernmotive und Lernmotivation. URL:<http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/MOTIVATION/lernmotivation.shtml> (Stand: 26.04.2014).

Tabelle Nr. 11: Steigerung der extrinsischen Motivation

Steigerung der extrinsischen Motivation
<ul style="list-style-type: none">▪ Strukturierung: Indem man einzelne Arbeitsschritte markiert, wird der Lernprozess strukturiert. Zwischenergebnisse können explizit belohnt werden. Die Lernenden stehen nicht „vor einem Berg von Stoff, „, sondern erkennen konkrete bewältigende Teilaufgaben (z. B. nachvollziehbare Progression).
<ul style="list-style-type: none">▪ Priorisierung: Die Dosierung der Belohnung (z. B. Anzahl der Punkte) sollte erkennen lassen, wie relevant oder grundlegend bestimmte Teilergebnisse oder Inhalte sind. Ein „Verzetteln“ in Nebenaspekten kann somit eher verhindert werden (z. B. Offenlegung der Evaluationsmaßstäbe).
<ul style="list-style-type: none">▪ Feedback (Rückmeldung): 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)

Quelle: In Anlehnung an Stangl (1998: Online Dokument)²⁸⁹

1.2.10 Motivation und Selbstsicherheit

Selbstsicherheit resultiert aus dem Selbstbewusstsein. Selbstsicherheit stärken, heisst Selbstvertrauen gewinnen. Wenn man seine Angst und seine Unsicherheit akzeptiert, kann man zum Handeln motiviert sein. Selbstsicherheit führt zu mehr Zufriedenheit. Die Kontakte mit der Fremdsprachenkultur und Gesellschaft verstärken sein Selbstvertrauen in der Fremdsprache und wirken dadurch positiv auf die Fremdsprachlernmotivation (Dörnyei 2001a, S. 56)²⁹⁰. In diesem Punkt bringt Prenzel zum Erkenntnis, dass die Thematik des Lehrers persönlichen-Lerner-Verhältnis von zentraler Bedeutung ist. Der Lehrer, der mit seinen Lernenden im Unterricht in intensivem Kontakt steht, soll

²⁸⁹ Ebenda

²⁹⁰ Dörnyei, Z (2001a, S. 57.): Teaching and Researching Motivation. Harlow: Longman.

angenehme menschliche und vertrauensvolle Beziehungen zu ihnen aufbauen, denn das Vertrauensverhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden dient der Vermeidung von Angst und Stress. Diese Beziehung kann die Grundlage dafür sein, dass die Lerner für das Lernen interessiert und motiviert sind. Die positiven Gefühle, die eine Lernumgebung und eine bestimmte Lernaktivität begleiten, werden auf die Dauer untrennbar miteinander verbunden. Wenn ein Lerner zum Beispiel bei einem strengen Lehrer Lerninhalte langfristig nur unter Leistungsdruck erlebt, werden diese Lerninhalte untrennbar mit negativen Gefühlen verknüpft meistens mit Desinteresse. Wir können uns denken, dass dieses keine gute Voraussetzung für die weitere Kreativität, für Offenheit sowie für die Motivation des Lernens ist. Umgekehrt können Lerninhalte aber zum Lernerfolg des Lernenden beitragen, wenn sie mit Emotionen verbunden sind. Der Lehrer soll dafür sorgen, ein angenehmes soziales Lernklima sowie eine angenehme Stimmung schaffen, wo Wertschätzung und Geborgenheit herrschen. Er soll nicht sehr autoritär sein. Die Studenten nicht durch häufige Kontrolle stören und beeinträchtigen. Sie nicht unterbrechen, wenn sie sich über ein Ziel hinaus äußern. Er soll den Lerner als Person behandeln, wahrnehmen und akzeptieren wie er ist, ihn nicht tadelt, wenn er Fehler macht. Seine Belange erkennen, um bestmöglich darauf eingehen. Das Prinzip des individuellen Lernens berücksichtigen. Lerninhalte hinsichtlich auf den Lebenskontext der Lerner erfahren und erleben lassen. Dies verstärkt ihre Lernautonomie und trägt zur Förderung ihrer Motivation bei. „Lehrer sollten darauf vertrauen, nur in einer Atmosphäre des Vertrauens und des gegenseitigen Respekts spricht man gern“ (Schatz 2006, 49-60)²⁹¹. Würde auch Selbstvertrauen zu Zielerreichen vorhanden sein, so wird es möglich den Studenten ihre Fähigkeiten zum Ausdruck zu bringen und mehr wird vom Selben erreicht, wenn man nicht ständig glaubt, die Verantwortung übernehmen zu müssen. Denn

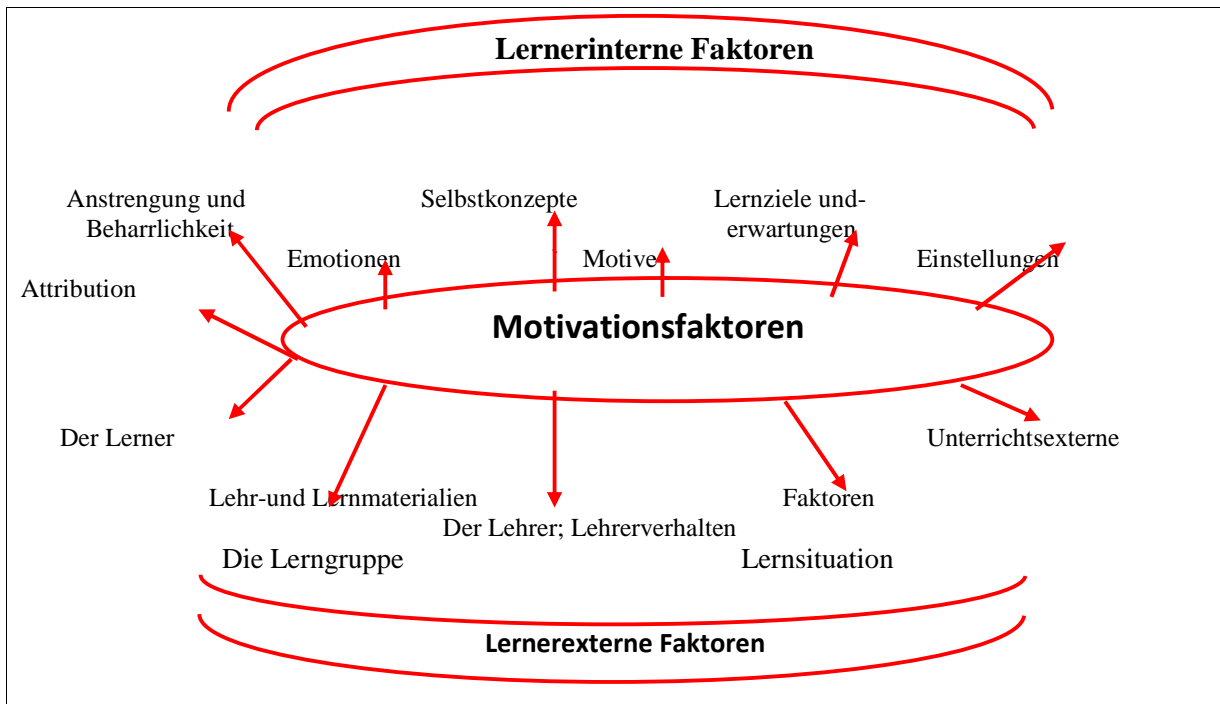
²⁹¹Schatz, Heide (2006, S. 32-44): Fertigkeit Sprechen. Fernstudieneinheit 20, Langenscheidt, Berlin/München.

Lernende erreichen die Ziele meist erfolgreicher durch weniger absichtsvolles Handeln der Lehrenden Prenzel (1997)²⁹².

Der Sprachlernprozess ist sehr komplex. Damit sind kognitive, biologische, affektive sowie soziokulturelle Faktoren und die früheren Erfahrungen des Lerners gebunden. Das Sprachlernen resultiert aus dem Zusammenwirken dieser Faktoren. Sie üben einen großen Einfluss auf den Lernprozess bzw. auf die Sprachenlerner, welche sich nicht nur bezüglich auf ihr sprachliches Wissen und ihre Gründe, eine Fremdsprache zu lernen unterscheiden, sondern auch hinsichtlich ihrer Interessen und Erwartungen. Sie haben unterschiedliche kognitive Voraussetzungen, individuelle Präferenzen beim Lernen und letztendlich sind sie unterschiedlich motiviert eine Fremdsprache zu lernen. Die folgende Grafik stellt diejenigen internen Lernerfaktoren dar, die wir in diesem Kapitel kennengelernt haben und die lernexternen Faktoren, die in dem folgenden Kapitel näher behandelt werden. Viele Faktoren beeinflussen die Motivation der Studenten in der Unterrichtssituation und diese Faktoren haben auch Einfluss aufeinander. Sie sind interagierend.

²⁹² Prenzel, M (1997): „Sechs Möglichkeiten, Lernende zu demotivieren“. In: Gruber, H. /Renkel A. (Hrsg.) Wege zum Können: Determinanten des Kompetenzerwerbs. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle.

Abb. 06: Faktoren der Motivation im Fremdsprachenlernen



Quelle: Eigene Abbildung (vgl. Kleppin 2002)

1.3. Lernexterne Faktoren

Lernexterne Faktoren beziehen sich auf externe und interne Unterrichtsfaktoren.

Zu den externen Faktoren zählen Aspekte wie

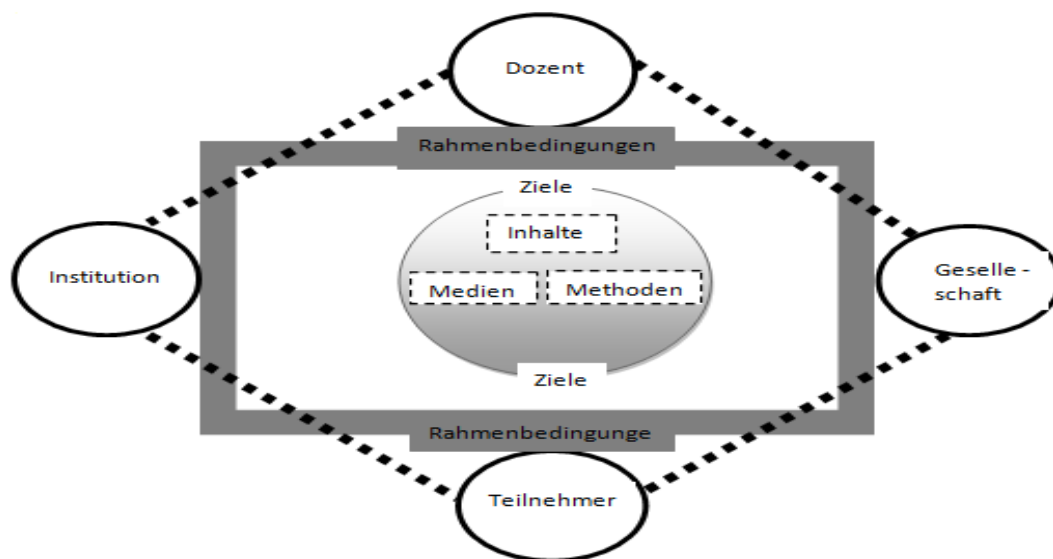
- das Unterrichtsumfeld,
- die Unterrichts- bzw. Lernsituation,
- Lehr- und Lernmaterialien,
- die Lerngruppe sowie der Lehrer und Lehrerverhalten.
- Die Unterrichtsmethoden (Bspw. Unterrichtsformen, Sozialformen, Lernen in Stationen, Ganzheitlichkeit, Lernautonomie).
- Lerngruppe Bspw. Kooperatives Lernen).

Neben den internen Faktoren spielen die externen Faktoren eine wesentliche Rolle bei der Fremdsprachenlernmotivation. Das folgende Kapitel macht es sich zur Aufgabe, diese Faktoren zu untersuchen.

1.3.1 Unterrichtsprozess

In jeder Unterrichtssituation treffen sich Lerner und Lehrer mit eigenen Erwartungen, Wissen und Verhaltensweisen miteinander. Sie treten in Beziehung und machen den Unterricht gemeinsam. Wie die Unterrichtssituation verläuft, hängt aber auch von den institutionellen Rahmenbedingungen ab, von den Lernzielen, die jeweilige Institution verfolgt. Von der Art und Weise der Darbietung des Stoffs, der zeitlichen und sachlichen Gliederung und der Intensität der Vermittlung. Der Stoff und die didaktischen Prinzipien, nach denen verfahren werden soll, bestimmen die methodische Überlegungen und den Medieneinsatz. Im Allgemeinen ist die Unterrichtssituation durch vielfältige, voneinander abhängige Verknüpfungen bestimmt. Dies wird anhand folgenden Schemas veranschaulicht.

Abbildung 07: Der Unterrichtsprozess



Quelle: Nach Krämer, S./ Walter, K. D (1994, S. 57): Effektives Lehren in der Erwachsenen Bildung, Hueber Holzmann.²⁹³

1.3.1.1 Die Unterrichts- bzw. Lernsituation

Institutionelle Bedingungen wie Stundenpläne und Curricula, die räumlichen, die zeitlichen Bedingungen in der Universität, die soziale Zusammensetzung bzw. die Gruppendynamik der Lerner sowie die Bedingungen des speziellen Faches machen die spezielle Lehr-/Lernsituation aus. Das Unterrichtsumfeld, u.a. Unterrichtsräume, Schulatmosphäre und Lernmaterial, hat einen großen Einfluss auf den Lernprozess und kann Lernende wesentlich motivieren, aber auch demotivieren (Apelt 1996, 166)²⁹⁴. Gardner beschrieb auch die Rolle der Motivation im Klassenzimmer. Im Hinblick auf die schulische Lernsituation sollten daher drei weitere Motivationselemente in die Überlegungen einbezogen werden (vgl. Weskamp 2001:33)²⁹⁵:

1. Kursspezifische Motivationskomponenten (Lehrplan, Lernmaterialien, Lehrmethoden, Aufgabenstellungen).
2. Lehrspezifische Komponenten (Lehrerpersönlichkeit, Unterrichtsstile, Bereitstellung von Feedback für die Schüler, Beziehung zu den Schülern).
3. Gruppenspezifische Komponenten (Gruppenziele, Gruppezusammenhalt, Entwicklung gemeinsamer Lernrituale, Formen der Belohnung von Lernerfolgen, wettbewerbsorientierte, individualistische oder kooperative Beziehung der Mitglieder einer Gruppe untereinander). Rost-Roth (2010, S. 877)²⁹⁶ führt die Ansicht von Dörnyei an, dass drei Bereiche für motivationelle Aspekte relevant sind: die Zielsprache, Kognition und Affekte der Lernenden und die fremdsprachenspezifische Lernsituation. Sie führt weiter aus, dass eine optimale Voraussetzung für das Fremdsprachenlernen ist die persönliche Motivation. Je motivierter man ist, desto aktiver und aufmerksamer nimmt man am Unterricht teil und desto mehr kann man davon profitieren. Ein

²⁹⁴ Apelt, Walter (1996, S. 166-171.): Motivation im Fremdsprachenunterricht – Bilanz und Ausblick. Teil I in: Fremd- sprachenunterricht 40 (49), 8189; Teil II in: Fremdsprachenunterricht 40 (49)

²⁹⁵ Weskamp, Ralf (2001, S. 33.): Fachdidaktik: Grundlagen & Konzepte. Berlin, Cornelsen Verlag.

²⁹⁶ Rost-Roth, Martina (2010, S. 877.): Affektive Variablen / Motivation. In: KRUMM, Hans-Jürgen u.a. (Hrsg.): Internationales Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Neubearbeitung. Berlin/New York: Walter de Gruyter.

angenehmes Ambiente ist selbstverständlich nicht nur für die Arbeitsatmosphäre wichtig. Eine positive Lernumgebung ist für die Verstärkung der Lernmotivation bei den Lernern entscheidend. Im Allgemeinen wird der Unterricht durch Vorgaben bestimmt, die dessen Inhalte und seinen Verlauf bestimmen: Welche Themen werden besprochen, welche Lernmaterialien stehen zur Verfügung, auf welche Prüfungen wird hingearbeitet? Durch diese Faktorenviefalt erhält das Sprachenlernen verschiedene Facetten (vgl. Pilypaityté, Lina. / Ballweg, Sandra. / Drumm, Sandra. / Hufeisen, Britta. / Klippel, Johanna. (2017, S. 86)²⁹⁷).

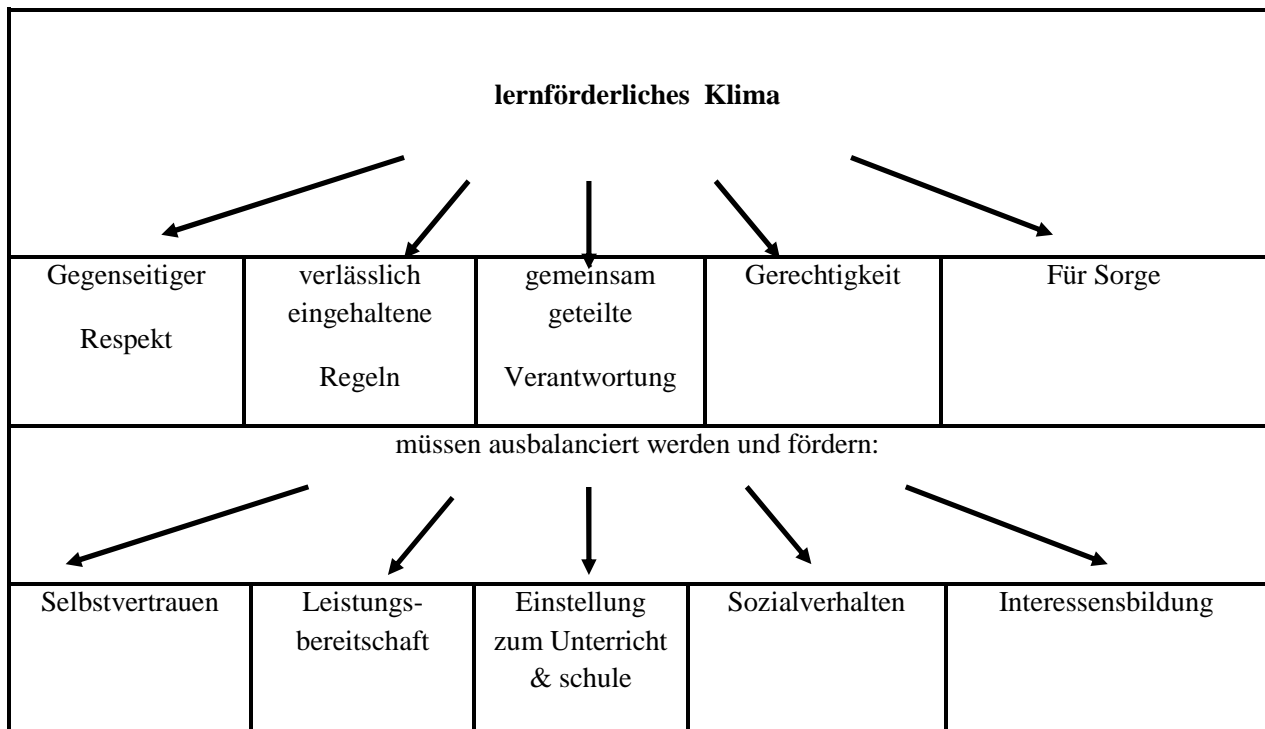
1.3.1.2 Lehr-Lernklima

Mit dem Begriff Lehr-Lernklima (Unterrichtsklima) wird die Qualität der Beziehungen zwischen Lehrer-Studenten und Studenten-Studenten verstanden. Das richtige Klima soll dazu beitragen um den besten Lernerfolg zu erzielen (Meyer, 2005, S. 47)²⁹⁸. Ein lernförderliches Klima bezeichnet eine Unterrichtsatmosphäre, die gekennzeichnet ist durch: (siehe die nachfolgende Abb.)

²⁹⁷ Pilypaityté, Lina. / Ballweg, Sandra. / Drumm, Sandra. / Hufeisen, Britta. / Klippel, Johanna (2017, S. 86): Wie lernt man die Fremdsprache Deutsch?

²⁹⁸ Meyer, Hilbert (2005, S. 47-54.). Was ist guter Unterricht? Berlin: Cornelsen Verlag.

Abb. Nr. 08: Lernförderliches Lernklima



Quelle: Meyer, Hilbert (2005 S. 47-54). Was ist guter Unterricht? Berlin: Cornelsen Verlag.).²⁹⁹

Indikatoren für lernförderliches Klima:

- Der Lehrer geht respektvoll mit den Schülern um.
- Kein Schüler wird wegen geringer Leistungen diskriminiert.
- Die Schüler nehmen beim Lernen Rücksicht aufeinander und helfen einander.
- Es gibt kein aggressives Verhalten einzelner Schüler gegeneinander.
- Die Schüler beschimpfen einander nicht. Ihre Sprache ist frei von Beleidigungen.
- Es gibt keine Bevorzugungen oder Benachteiligungen einzelner Schüler.
- Es gibt nur wenig Rivalitäten und Machtkämpfe zwischen Schüler-Cliquen.
- Es gibt keine versteckte Diskriminierung von Mitschülern.
- Es gibt klar definierte Klassenämter

²⁹⁹Meyer, Hilbert (2005). Was ist guter Unterricht? Berlin: Cornelsen Verlag. S. 47-54).

- Die Schüler ermahnen sich selbst, gemeinsam vereinbarte Regeln einzuhalten. Hin und wieder wird gelacht (Meyer, 2005, S. 49)³⁰⁰. Damit man eine Sprache lernen kann, ist auch die physische und psychische Verfassung bedeutend. Müdigkeit, Kopfschmerzen, Langweile und persönliche Probleme lenken Lerner vom Lernen ab. Da der Stundenplan nicht immer günstig ist, sollte man versuchen, mit Tricks gegen die Müdigkeit vorzugehen und seinen eigenen Biorhythmus zu überlisten. Eine angenehme Stimmung ist natürlich sowohl für die Arbeitsatmosphäre als auch für die Verstärkung der Lernmotivation bei den Studierenden entscheidend.
- Ein positives Lernklima in der Klasse erzeugen, heisst:
 - Die Lust am Lernen und Lehren vermitteln,
 - Schülerzentrierten Unterricht anbieten,
 - die Reproduktion fachlichen Wissens reduzieren,
 - die Lerner befähigen,
 - sich zu positionieren,
 - eigene Meinungen argumentativ zu vertreten,
 - miteinander zu „streiten“,
 - sich in andere Sichtweisen einzufühlen,
 - Projektergebnisse im Raum einige Zeit belassen
Oder auf den Gängen der Schule ausstellen,
 - Teamfähigkeit der Lerner üben,
 - Empathiefähigkeit zeigen
 - Den Unterrichtsraum ansprechend gestalten (aktuelle Materialien auslegen, Plakate, Infowand) (Online Dokument)³⁰¹.

³⁰⁰ Ebenda, S. 49.

³⁰¹ Lehrerfortbildungsseminar „Arbeiten und Unterrichten mit Großgruppen“, GI Rabat / Casablanca (21-25.03.2011). Seminarleiter: Dr. Markus Winkler (Berlin)

1.3.1.3 Lehr/Lernumgebung

Ein Lerner ist Teil einer bzw. mehrerer sozialer Gruppen. So spielt anfänglich die Familie eine große Rolle, vor allem die Eltern, die zumindest bei jüngeren Kindern einen sehr großen Einfluss ausüben und als Vorbild angesehen werden können. Später sind es oft Freunde und Bekannte, die uns in unseren Einstellungen und Verhaltensweisen prägen. Letztendlich wachsen wir in einer Gesellschaft auf, die uns bestimmte Normen, Regeln und Einstellungen induziert (vgl. Kleppin 2001, S. 28 f)³⁰².

1.3.1.4 Lernergruppe

Lernende und Lehrende bilden eine Gemeinschaft. Motivational vorteilhaft ist auch, dass durch eine gegenseitige Kooperation innerhalb der Lehr/Lern-Gruppe das Bedürfnis nach sozialer Integrität erhöht wird. Das Gefühl, dazu zu gehören und gebraucht zu werden, hat eine wesentliche Bedeutung für die Motivation des Lernenden sowie für das Selbstverständnis, mit dem er in einem sozialen Gefüge interagiert. Der Lerner wird demotiviert, wenn er sich unnötig, unwichtig oder vernachlässigt fühlt. Die Aufgabe des Lehrers liegt darin, diese Gefühle bei Lernenden nicht wachsen lassen, in dem er die Gruppenarbeit fördert, wo Alle ihre Integrität, ihre Zugehörigkeit und Brauchbarkeit nachweisen können. Der soziale Kontext bildet einen wichtigen Teil der Motivation aus. Laut Dörnyei (2001a, S. 31)³⁰³ ist Weiner der Auffassung, dass die soziale Motivation mit der individuellen Motivation eng verbunden ist, da ein Individuum durch eine soziale Situation individuell motiviert werden kann. Laut Dörnyei ist auch die soziale Identität des Lernenden, d.h. die Zusammengehörigkeit zu seiner eigenen sozialen Gruppe, soziale Anerkennung durch Mitschüler und Lehrer sowie der Einfluss und die Einstellungen der Eltern, von Bedeutung für die Fremdsprachenlernmotivation. In einer Gruppe lernen die Studierenden gemeinsam. Sie beschäftigen sich mit denselben Inhalten. Sie haben die gleichen Interesse und Ziele. Lerner können sich gegenseitig helfen, gegenseitig

³⁰² Kleppin, K. (2001, S. 28.), „ Motivation. Nur ein Mythos? (I),“ Deutsch als Fremdsprache 38.

³⁰³ Dörnyei, Z (2001a, S. 31): Teaching and Researching Motivation. Harlow: Longman.

motivieren. Voneinander lernen. Ihre Kenntnisse werden erweitert, das Erworbenes wird reflektiert und die Wissenslücken abgedeckt. Wenn Lerner in einer vertrauten Stimmung lernen, dann können sie ihr Wissen überprüfen, denn es fällt ihnen leichter Fragen zu stellen, ob sie richtig Vorlesungen und Lernstoffe beherrscht haben. Die Lerngemeinschaft fördert das regelmäßige Lernen und die soziale Arbeitsart. Die positive Gruppenatmosphäre verstärkt die Motivation der Lerner und fördert ihre Konkurrenz in der kooperativen- und individuellen Arbeit. In einer konkurrenzfähigen Situation versuchen die Lerner besser als andere zu sein und nur die Besten werden belohnt. Kooperatives Verhalten in der Gruppe bedeutet, dass eine kleine Gruppe von Lernern zusammenarbeitet, um das Lernziel zu erreichen, und dass alle Lerner der Gruppe beim Gelingen belohnt werden. Individualistischer Stil unterstützt nicht die Rivalität, sondern jeder versucht allein das Ziel zu erreichen und wird nur für seine eigene Leistung belohnt“. (Dörnyei 1994, S. 277ff)³⁰⁴. Trotzdem gibt es Lerner, die lieber alleine lernen, dieses hängt von dem Lerntyp ab.

1.3.2 Motivation und Sozialformen

Zu den wesentlichen Faktoren, deren Einfluss sowohl auf den Lehr-/Lernverlauf als auch auf die Lernziele stark ist, gehören die Sozialformen. Sie bestimmen die organisatorische Seite der Interaktionsmöglichkeiten im Unterricht (vgl. Schelten 2003, S. 226)³⁰⁵. In seinem Beitrag „Unterricht-Analyse und Planung“ (1965), schreibt Schulz „Sozialformen des Unterrichts variieren das Verhältnis zwischen dem Lernen von Etwas und dem Lernen mit Anderen“ (vgl. Schulz 1965, 32 zit. nach H. Meyer 1987, S. 136)³⁰⁶. Der Wert des Einsatzes unterschiedlicher Sozialformen wurde von vielen Pädagogen mit vielen Argumenten betont. Ein variabler Einsatz der verschiedenen Sozialformen fördert das soziale Lernen. „Durch den Wechsel der Sozialformen wird vor allem die Interaktion im

³⁰⁴Dörnyei, Zoltán (1994, S. 273-284.): Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom. In: The Modern Language Journal, Vol. 78, 3.

³⁰⁵ Schelten, Andrea (2003, S. 226.): Einführung in die Berufspädagogik. Dritte, vollständig neu bearbeitende Auflage, Franz Steiner Verlag, München.

³⁰⁶ Schulz, Wolfgang. (1965): zitiert nach: H. Meyer (1987). Zitiert nach wikipedia.de. (Stand: 20.12.2012)

Unterricht intensiviert und variabler gestaltet“ (vgl. Storch 1999, S. 273)³⁰⁷. Sie ermöglichen jedem Lerntyp entsprechend seinen Fähigkeiten und Veranlagungen zu handeln und zu lernen. Nach Köck gibt es die folgenden Auswahlkriterien der Sozialformen des Unterrichts.

- Die Lerner und deren aktueller Wissensstand.
- Das Lernziel und sein Anspruch verschiedener Verhaltensklassen.
- Der Lerninhalt mit seiner speziellen Problematik.
- Die Medien mit je unterschiedlichem Anspruch an Wahrnehmen, Denken Handeln und Integrieren der Lerner.
- Unterrichtsökonomie (vertretbares Verhältnis von Aufwand und Effekt).

Die wichtigsten Arten von Sozialformen sind der Frontalunterricht, die Einzelarbeit, die Partnerarbeit, die Klein- und Großgruppenarbeit (Plenum) Grundsätzlich kann festgehalten werden, dass die Sozialform dem gewünschten Lernziel entsprechen soll, um einen Fremdsprachenunterricht zu gestalten. Außerdem soll der Lehrer die passende Sozialform für jede Unterrichtsphase auswählen, sonst würde ein routinierter Einsatz davon zum Misserfolg des Lernens führen (Köck 2000, S. 5)³⁰⁸.

1.3.3.1 Der Frontalunterricht

Der Frontalunterricht ist die verbreitetste und häufigste Unterrichtsform. Diese Form dominiert immer noch. In dieser Unterrichtsform ist die Teilnahme der Lerner beinahe abwesend. Der Lehrer nimmt die Verantwortung für den Lernprozess. Er ist als einzige Wissensquelle angesehen und übermittelt Informationen an allen Studenten im gleichen Tempo und auf demselben Sprachniveau, deshalb nennt man Frontalunterricht der „Lehrerzentrierte Unterricht“. Lehrervorträge, Referate, Erläuterungen, Diktat, Hausaufgaben, Kontrolle, Zusammenfassung usw. sind typisch für einen Frontalunterricht. Diese Sozialform ist mehr bei den Anfängern benutzt, weil sie mehr Informationen und Wortschatz sammeln wollen. Bei manchen Lernern kann diese

³⁰⁷ Storch, Günther (1999 S. 273): Deutsch als Fremdsprache- Eine Didaktik, UTB Verlag.

³⁰⁸ Köck, P (2000, S. 5.): Handbuch der Schulpädagogik/ für Studium-Praxis-Prüfung.

Sozialform Langweile und Lernverlust verursachen, weil sie kein selbständiges Denken und Handeln bzw. keine Motivation fördert. Daneben hat sie auch positive Seiten. Dadurch kann der Lehrer basierend auf den Schwerpunkten der behandelten Themen die Aufmerksamkeit sowie effektive Lernleistung bei seinen Studierenden versichern.

1.3.3.2 Grossgruppenarbeit: (Plenum)

Neben dem Frontalunterricht, der Einzelarbeit und der Partnerarbeit, ist die Gruppenarbeit oder auch Plenum genannt, eine der „vier“ Sozialformen des Unterrichts. Sie ist neben der Partnerarbeit die häufigste Form der Differenzierung innerhalb der Klasse. Das ist eine Art der Arbeit, in der alle Lernenden der Klasse beispielsweise an der Diskussion über ein Problem teilnehmen.

Weil, ...

- Achte auf die Argumente der anderen und bezieh dich in deinen, Begründungen darauf.
- Wählt auch einen Gruppenleiter. Er ist für Absprachen mit dem Lehrer und mit den anderen Gruppen zuständig. Er regelt die Gesprächsführung, er achtet darauf, dass die Arbeitsplanung eingehalten und gemeinsame Arbeiten (Protokollschreiben, Berichterstattung im Plenum usw.) gerecht auf alle Gruppenmitglieder verteilt werden.
- Wenn ihr Konflikte habt versucht sie selbst zu lösen (Meyer 1990, S. 245)³⁰⁹. Der Lehrer darf nur dann zu Hilfe gerufen werden, Gruppenarbeit gegenseitige Motivation, emotionale Unterstützung und verbindliche Absprachen helfen allen Mitgliedern der Lerngruppe. Regelmäßige Treffen schaffen auch Regelmäßigkeit des Lernens. Das Wort Gruppenzwang bekommt hier eine positive Bedeutung. Jedoch gibt es auch viele Studenten, die sich allein und heimisch besser konzentrieren können.

1.3.3.3 Einzelarbeit

Die Einzelarbeit auch die (Allein- oder Stillarbeit) genannt, ist die Methode des individuellen Lernens und Übens. Hierbei sind Lernende selbsttätig und selbstverantwortlich für ihren Lernprozess. Die Sozialform der Einzelarbeit findet vor

³⁰⁹ Meyer, Hilbert (1990, S. 245): Unterrichtsmethoden II. Praxisband. Frankfurt am Main.

allem bei den Hausaufgaben, Wiederholen, Arbeiten mit dem Schulbuch, schriftliche Prüfungen usw. statt. In dieser Sozialform ist der Lerner nicht mehr rezeptiv, sondern produktiv. In dieser Methode können Kompetenzen der Lerner kontrolliert werden. Die Vereinsamung, der Mangel an Kommunikation, an den Austausch von Gedanken und Ideen sowie an Interaktion mit den Anderen sind die Folgen dieser Sozialform.

1.3.3.4 Kleingruppenarbeit

Unter Kleingruppenarbeit versteht man in der Didaktik die Zusammenarbeit der Studenten. In der Gruppe werden drei bis sechs Mitglieder gemeinsam an der Lösung einer Aufgabe oder an der Gestaltung eines Projekts teilnehmen. Die Sozialform der Gruppenarbeit fördert die soziale Interaktion, die sprachliche Verständigung und die Kooperationsfähigkeit. Dank dieser Fähigkeiten können die Lernenden sich ohne Scheu äußern. Die kommunikative Verhältnisse, der Gedanken- und Ideenaustausch sowie die Interaktion in der Gruppenarbeit wirken motivierend auf die Lernenden und führen zum Erfolg der Gruppenarbeit. Die folgenden Regeln der Gruppenarbeit, die auch für den DaF-Unterricht geeignet sind, wurden von Meyer verfasst.

- Du Bist erstens Für dich und zweitens für deine Gruppe verantwortlich.
- Wenn dich etwas stört, sag es den anderen Gruppenmitgliedern deutlich und verständlich. Hör dir aber auch in Ruhe an, was die anderen dir zu sagen haben.
- Versteck dich nicht hinter anderen. Wenn du etwas willst, sag deutlich: Ich will das so, weil“ Achte auf die Argumente der anderen und bezieh Dich in deinen Begründungen darauf.
- Wählt euch eine Gruppenleiterin. Sie ist für Absprachen mit der Lehrerin und mit den anderen Gruppen zuständig. Sie regelt die Gesprächsführung, sie achtet darauf, dass die Arbeitsplanung eingehalten und dass gemeinsame Arbeiten (Protokollschreiben, Berichterstattung im Plenum usw.) gerecht auf alle Gruppenmitglieder verteilt werden.
- Wenn Ihr Konflikte habt, versucht, Sie selbst zu lösen. Die Lehrerin darf nur dann zu Hilfe gerufen werden, wenn alle anderen Möglichkeiten, den Konflikt beizulegen, erschöpft sind.
- Sprecht mit der Lehrerin einen Namen für eure Gruppe ab.

- Geht sparsam und pfleglich mit Arbeitsmaterialien um.
- Achtet auf die Zeit. Wenn Ihr seht, dass Ihr vermutlich nicht bis zum abgesprochenen Zeitpunkt fertig werdet meldet dies der Lehrerin rechtzeitig.
- Jede Gruppe muss selbst dafür sorgen, dass die Arbeitsergebnisse festgehalten werden. Ihr sollt sie nach der Gruppenarbeit in der Klasse vorzeigen, vorführen oder vorlesen. Wenn im Arbeitsauftrag nichts anderes festgelegt worden ist, könnt Ihr euch selbst aussuchen, wie ihr die Arbeitsergebnisse festhaltet (z. B. durch ein schriftliches Protokoll, durch eine Wandzeitung, durch Fotos, usw.).

1.3.3.5 Partnerarbeit (Dualarbeit)

„Eine effektive Sozialform ist die Partnerarbeit“ (vgl. Beizbart / Marenbach 1975, S. 14)³¹⁰. In diesen Kooperationsformen des Unterrichts beschäftigen sich Lernende zu zweit mit einer bestimmten Aufgabe. Diese Methode fördert und unterstützt das soziale Lernen bzw. die Kommunikations- und Interaktionsfähigkeit zwischen den Lernern. Sie erweitert die Wahrnehmung sowie die geistige Bewegung durch den Meinungs austausch und die Teilung der Arbeit mit dem Partner. Durch die Partnerarbeit wird die Fähigkeit der gegenseitigen Hilfe angeregt und die Hilfsbereitschaft sowie die Arbeitsfreude geweckt, da die Lerner natürliche Kommunikationsbedürfnisse für Unterrichtsarbeit benutzen. Diese Sozialform eignet sich für alle Aufgaben, die ein gemeinsames konzentriertes Nachdenken verlangen, um ein Ergebnis zu finden. Bzw. für Projektarbeiten oder Referaten.

1.3.3 Die Motivation in den Methoden des fremdsprachlichen Unterrichts

In diesem Punkt unserer Arbeit möchten wir die Bedeutung der Unterrichtsmethodik hervorheben. Die Wichtigkeit einer Methode besteht darin, das Verhältnis zwischen Lehren und Lernen widerzuspiegeln. Ihr Ziel sei das Niveau im Fremdsprachenunterricht sowie das fremdsprachliche Können zu entwickeln. Die Unterrichtsmethode beinhaltet

³¹⁰ Beinsbart, Ortwin (1975, S. 14.): / Marenbach, Dieter: Einführung in die Didaktik für deutsche Sprache und Literatur Ludwig Auer Donauwörth.

was die didaktische Einheit betrifft, eine bildende Seite, die sich mit der Form der Sprache, ihrer Funktion und Struktur beschäftigt und eine erzieherische Seite, die sich auf dem sprachlichen Inhalt bezieht. Eine Methode soll nicht nur für das Lehren gebildet werden, sondern auch für die Gestaltung von Unterrichtsmitteln. Die Anforderungen an den Fremdsprachenunterricht wandeln sich mit der Zeit. Es werden neue Methoden entwickelt, welche oft das Annehmen, was vorher vernachlässigt wurde, oder sie passen sich einfach den aktuellen Bedürfnissen der Lerner bzw. der Gesellschaft nicht an.

Der Einsatz von Methoden hängt stark von den gewünschten Zielen ab, deshalb sollten Lehrer zweckmäßige und Kontextgebundene Lehrmethoden benutzen, um Lernfähigkeiten bei den Lernenden zu entwickeln und ihre Motivation zu steigern. Studenten sollten methodenorientiert lernen, weil durch häufiges Wechseln der Methoden keine Langweile im Unterricht aufkommen soll. In den folgenden Tabellen werden die verschiedenen klassischen Unterrichtsmethoden verglichen.

Tabelle Nr. 12: Vergleich zwischen den klassischen Unterrichtsmethoden

Methode	Die Grammatik-Übersetzungs-Methode (GÜM)
Zeitraum	Ende des 18. Jh.
Ziel	Fremdsprache durch die Grammatik beherrschen
Übungsformen	Lesen fremdsprachlicher Literatur und ganzer Bücher, Übersetzungen –grammatisch Korrektes Ergänzen von Lückentexten, Diktate
Kritik	Nur zwei von 4 Fertigkeiten werden geschult, -Lehrerautorität (Lehrerzentriert), auswendig lernen, Keine Kommunikation
Methode	Die direkte Methode (DM)
Zeitraum	Ende des 19. Jh.
Ziel	Sprachfähigkeit d.h. Phonetik, Nachahmung und freies Sprechen.
Übungsformen	Fragen und Antworten, Dialogübungen, Reproduktion und Nachspielen von Dialogen, Nachsprachübungen, im Chor sprechen.
Kritik	Grammatikunterricht stark minimiert
Methode	Die audiolinguale Methode (ALM)
Zeitraum	1950/60 bis ca. 1970
Ziel	Eine Gruppe von Lernenden schnell mit der Sprache vertraut zu machen durch auditive Medien
Übungsformen	Nachsprechübungen, Textlückenübungen, die oft als Tonbandübungen angeboten werden.
Kritik	Fehlende lerneigeninitiative, Fixierung auf eine reproduktive Leistung, Rolle des Lehrers nur noch „Techniker“

Methode	Die audiovisuelle Methode (AVM)
Zeitraum	Entwickelt zwischen 1950 und 1970
Ziel	Spracherwerb durch Audio-Video material in einem kognitiven Prozess
Übungsformen	Visueller und akustischer Reiz, Bedeutungserklärung, Wiederholung der Dialoge.
Kritik	Siehe ALM
Methode	Die kommunikative Methode (KM)
Zeitraum	Seit 1970 bis heute
Ziel	Fremdsprache als Mittel der Verständigung in Beruf und Freizeit, Entwicklung kommunikativer Kompetenz.
Übungsformen	Rollenspiel, Simulation, Partner und Gruppenarbeit.
Kritik	Siehe ALM
Methode	Der interkulturelle Ansatz (IA)
Zeitraum	Ende 1980 bis heute
Ziel	Sensibilisierung der Menschen (hier der Studenten) für Mehrsprachigkeit, Multikulturalität und Interkulturalität.
Übungsformen	Identitätsentwicklung durch Wissen über Werte und Normen einer Kultur
Kritik	Siehe ALM

Quelle: Eigene Darstellung

Jede Unterrichtsmethode hat ihre Stärken und Schwächen. Es gibt keine Standard Lehrmethode, die in allen Feldern eingesetzt werden kann. Die Zielgruppe muss analysiert werden, um die geeignete Unterrichtsmethode herauszufinden, dann wird sie mit den anderen Methoden kombiniert, um einen ausgewogenen Sprachunterricht zu gestalten.

1.3.4 Motivierende Unterrichtsformen im DaF-Unterricht

Es gibt zahlreiche Möglichkeiten, wie man die Motivation der Fremdsprachenlerner unterstützen und steigern kann. Im Folgenden wird eine Reihe von Lernmethoden, die ins Zentrum der Aufmerksamkeit eines Lerner mit seinen individuellen Charakteristiken (Unterschieden) stellen, wie z.B. Projektorientierung, handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht, Aufgabenbezogener Fremdsprachenunterricht, Lernautonomie und ganzheitliches Lernen.

1.3.4.1 Aufgaben bezogener Fremdsprachenunterricht /Aufgabenorientierung

Aufgabenbezogener Fremdsprachenunterricht unter dem englischen Begriff (task-based language learning) gehört zu den Methoden, die auf der direkten Interaktion zwischen dem Lehrenden und den Lernern oder den Lernern untereinander gegründet ist. Es ist ein Konzept auf Grundlage des kommunikativen Ansatzes, bei dem eine authentische Kommunikation gefördert wird. Es geht um einen Versuch, einen eher naturalistischen Spracherwerb zu ermöglichen aber auch eine sprachliche Struktur und Systematik zu realisieren. In diesem Ansatz spielen Aufgaben eine zentrale Rolle. Diese Aufgaben ermöglichen den Lernenden kommunikativ in der Fremdsprache zu handeln und die Korrektheit der Äußerungen als Ziel in den Hintergrund tritt. Die Aufgabenorientierung läuft in drei Ebenen ab:

- 1. Pre-task Ebene:** Die Lernaufgabe wird präsentiert, es wird das themenbezogene Vokabular aktiviert bzw. vorgegeben.
- 2. Der task cycle:** Die Bearbeitung der Aufgabe (Hilfsmittel, Strategien, Wissenserwerb), die Planung eines Ergebnisses und das Vorstellen dieses Ergebnisses.
- 3. Ein language focus:** Es geht um die Struktur der Sprache. Die Sprachfunktionen, die eine Rolle im task cycle gespielt haben, werden von ihrer formellen Seite betrachtet. Dazu gehören z. B. die Analyse des Textes und die Übungen wie die Bildung von Lückentext für Mitschüler. Die Schüler üben das, was es in den Aufgaben gab (vgl. Janíková 2010,

S.42)³¹¹. Man kritisiert auch die Aufgabenorientierung, weil diese Aufgaben die Konzentration auf den Inhalten liegt und nicht auf der sprachlichen Form. Dann macht man Fehler. Deshalb sollte man auch die grammatischen Übungen machen. Die Aufgabenorientierung ist wichtig, weil man durch die konkreten Situationen lernt. Dieses Lernen unterstützt auch die Selbständigkeit des Schülers, der die Sprache sowohl zur Verständnis als auch zur Bekräftigung der Beziehungen benutzt.

1.3.4.2 Handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht

Unter dem Begriff handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht können wir solchen Unterricht betrachten, in dem die Lerner sich aktiv an ihrem Lernprozess beteiligen, in dem sie ausreichend Gelegenheiten haben sich aktiv an ihrer eigenen Ausbildung zu beteiligen, sich selbstständig zu äußern, neue Kenntnisse durch eigene Tätigkeit zu gewinnen, Aufgaben in kommunikativen Situationen zu lösen (vgl. Janíková a kol. 2011, S. 56)³¹². Der Lerner wird dabei als wesentlicher entscheidender Faktor im Unterricht gesehen. In einem handlungsorientierten Unterricht sind die Lernenden tätig, sie lernen durch Tun und die Aufgabe des Lehrers ändert sich. Er wird für den Lerner zum Partner, Ratgeber und Helfer bei seinem Lernen. Handlungsorientierter Unterricht bedeutet, den Lernenden selbst möglichst viele (Sprach-) Handlungsmöglichkeiten und möglichst viel (Sprach-) Handlungsraum zu überlassen. Dann erst kann das Lernen effektiv stattfinden. So stellt Hilbert Meyer fest: Das größte Hindernis für erfolgreichen Gruppenunterricht ist die Belehrung und Kontrollsucht der Lehrerinnen und Lehrer. Sie wissen, dass sie den Schülern Freiräume lassen sollten, gehen aber doch immer wieder und viel zu schnell dazwischen. Gerade dort, wo der Lehrer nicht in Gruppenprozesse eingreift, lassen sich größere Lernerfolge nachweisen (Meyer 2004, S. 81)³¹³. Lehrende sollten verstehen, dass je mehr sie als Lehrer in den Hintergrund treten, desto größer ist die Chance, dass die Lernenden stärker in den Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens stehen.

³¹¹ Janíková, V. (2010, S. 42.). Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. Brno: MU.

³¹² Janíková, Věra a kol. (2011, S. 56): Výuka cizích jazyků. Havlíčkův Brod, Grada.

³¹³ Meyer, Hilbert (2004, S. 81).was ist guter Unterricht? Berlin: Cornelsen/Scriptor.

1.3.4.3 Projektmethode (Projektorientierung)

Verschiedene hochwertige Methoden werden eingesetzt, um eine Fremdsprache zu erlernen. Das Konzept, das einen hohen Stellenwert in der Didaktik des modernen Fremdspracheunterrichts hat, ist die Projektunterrichtform. Der Projektunterricht unterscheidet sich sowohl theoretisch als auch praktisch von dem traditionellen Unterricht. Im Projektunterricht steht der Lehrer nicht mehr im Mittelpunkt des Unterrichtsprozesses, seine pädagogische Rolle ändert sich. Er nimmt an sich mehrere neue Rollen wahr. Aber nicht die Rolle des Lehrmeisters. Die Projektmethode ist dank ihrer Vielfalt für den Fremdsprachenunterricht sehr gut geeignet. Man bedenkt sogar, dass im fremdsprachigen Deutschunterricht das projektorientierte stets mit Aspekten des interkulturellen Lernens verbunden sein sollte (Vgl. Wicke 2004, S. 136)³¹⁴. Die Projektorientierung bietet Schülern breite Möglichkeiten der Nutzung ihrer individuellen Voraussetzungen für das Lernen einer Fremdsprache. Während des Unterrichts wird in verschiedenen Sozialformen gearbeitet. Hauptsächlich treten die Schüler als Initiatoren und Hauptdarsteller im Rahmen eines Projektes auf. Sie können den Unterrichtsablauf beeinflussen. Und so mit Hilfe dieser Methode eignen sich Schüler nicht nur die Sprache in ihrer kommunikativen Form an, sondern sie gewinnen auch gleichzeitig die Gelegenheit zur Entwicklung von Schlüsselkompetenzen (Arbeits-, Sozial-, Kommunikationskompetenz) und die Möglichkeit in das Lernprozess ihre eigenen Erfahrungen, Interessen, Motive, Talente, Emotionen, Stilrichtungen und Lernerstrategien (kognitive, soziale, affektive, metakognitive) einzubringen (vgl. Janíková a kol. 2011, S. 65f)³¹⁵. Schüler beteiligen sich mit Hilfe der Projektorientierung viel mehr an der Entscheidung über den eigenen Lernprozess. Sie tragen die Verantwortung für das Ergebnis der gemeinsamen Arbeit. Die Projektorientierung ermöglicht die Realisierung

³¹⁴Wicke, E.-Rainer. Aktiv und kreativ Lernen (2004, S. 136.): projektorientierte Spracharbeit im Unterricht. 1. Aufl. Ismaning : Max Hueber Verlag.

³¹⁵Janíková, Věra a kol. (2011, S. 65-66.): Výchova cizích jazyků. Havlíčkův Brod, Grada.

von Konzepten des aufgabenbezogenen und ganzheitlichen Lernens, wobei die Aneignung der Sprache effektiver wird.

1.3.4.4 Lernen durch Lehren als modernes Unterrichtskonzept

Das folgende Konzept, das ich weiter beschreibe, ist Lernen durch Lehren. Lernen durch Lehren ist eine handlungsorientierte Unterrichtsmethode. Bei der Methode Lernen durch Lehren, kurz LdL, unterrichten sich die Studenten gegenseitig und die Lehrer können auf ihre individuellen Probleme eingehen. Bekannt ist die Idee von LdL schon seit der Antike. Hauptvertreter des Konzeptes LdL ist Jean-Pol Martin, der von 1981 bis 2008 das Verfahren zu einem pädagogischen Gesamtkonzept im Französischunterricht entwickelte und mit Hilfe eines Kontaktnetzes verbreitete. Seit 2001 erlebt LdL einen Aufschwung. Inzwischen hat es auch Einzug in die Hochschullehre. Die Praxis zu LDL-Methode wird als Unterrichtsgestaltende Methode innerhalb eines Klassenverbandes benutzt. Vor jeder Lektion teilt der Lehrer den Stoff in bearbeitbare Abschnitte ein. Es werden Lernergruppen (nicht mehr als drei Studenten) gebildet und jede Gruppe bekommt einen abgegrenzten Stoffabschnitt sowie eine bestimmte Aufgabe. Während die Studenten den Stoff didaktisch vorbereiten, stehen Lehrer den Lernergruppen zur Seite und geben ihnen Impulse und Ratschläge. Sie intervenieren auch, wenn sie bemerken, dass die Kommunikation zwischen Studenten nicht gelingt oder dass die von Studenten verwendeten Motivationstechniken sowie Strategien nicht greifen. Lehrer berichten über folgende positive und negative Punkte dieser Methode.

Vorteile

- Der Stoff wird intensiver erarbeitet und die Schüler sind wesentlich aktiver
- Die Schüler erwerben zusätzlich zum Fachwissen weitere Schlüsselqualifikationen: Teamfähigkeit, Planungsfähigkeit, Zuverlässigkeit, Präsentation und Moderation, Selbstbewusstsein
- Komplexe und authentische sprachliche wie nicht-sprachliche Erfahrungen gewinnen.

Die Nachteile:

- Höherer Zeitaufwand bei der Einführung der Methode
- Höherer Arbeitsaufwand bei Schülern und Lehrern/Dozenten

- Gefahr der Eintönigkeit, wenn der Lehrer keine didaktischen Impulse liefert.

1.3.4.5 Ganzheitliches Lernen

Der Begriff Ganzheitlichkeit in der pädagogischen Didaktik bezeichnet das Lernen mit allen Sinnen mit Kopf, Herz und Hand (Kahlert 2000, S. 37)³¹⁶. Das ganzheitliche Lernen im Fremdsprachenunterricht ermöglicht den Lernern sowohl kognitiv als auch affektiv und motorisch zu lernen. Ganzheitliches Lernen (eng. holistic learning) ist solches Lernen, das ins Zentrum der Aufmerksamkeit den Schüler mit seinen individuellen Charakteristiken stellt (vgl. Janíková a kol. 2011, S. 54)³¹⁷. Wenn der Lernende Lerninhalte interessant findet, wenn er sich in der Lernsituation mit Problemsituationen und Problemlösungen auseinandersetzt, wenn die Lernumgebung sowie die Lernsituation und Lernaufgaben den Bedürfnissen der Lerner entsprechen, so könnte man vom ganzheitlichen Lernen sprechen. Das ganzheitliche Fremdsprachenlernen erlaubt den Lernern mit ihren individuellen Charakteristiken ihre Möglichkeiten zu entdecken. Dies Lernen ist mit verschiedenen Meditationsübungen, Entspannungsübungen, Rollenspielen, aber auch mit Musik, Malen, Bewegung, verbalen und nonverbalen Kommunikationsübungen verbunden (Löffler 1996: 48., zit. in Weskamp 2001, S. 77). Eine Weitere Lernmethode, die ins Zentrum der Aufmerksamkeit einen Schüler mit seinen individuellen Charakteristiken stellt, ist das autonome Lernen.

1.3.4.6 Die Verantwortung des Lehrers und die Autonomie des Lerners

In diesem Punkt wird die Förderung der Lernautonomie des Lerners sowie die Verantwortung des Lehrers gegenüber den Lernenden betont. Lernautonomie ist eine Voraussetzung für die Motivation des Lerners. Motivierte Lernende können meist selbständig lernen, wenn sie das tun, sind sie erfolgreich, was wiederum ihre Motivation steigert. Selbständiges Lernen und Motivation sind also eng miteinander verknüpft (vgl. Ballweg, Sandra. / Drumm, Sandra. / Hufeisen, Britta. / Klippel, Johanna./ Pilypaityte,

³¹⁶Kahlert, Joachim (2000, S. 37-40): ganzheitlich lernen mit allen Sinnen. Plädoyer für einen Abschied von unergiebigem Begriffen. Grundschulmagazin, Heft 12/2000.

³¹⁷Janíková, Věra a kol. (2011, S. 54.): Výchova cizích jazyků. Havlíčkův Brod, Grada.

Lina. (2017, S. 86)³¹⁸. Das in der Fremdsprachendidaktik neu herrschende methodische Prinzip lautet: „Lehren Sie uns nicht, lassen Sie uns lernen“. Damit ist gemeint, dass der Lerner nicht nur Betrachter und rezeptiv sein soll. Er darf nicht nur Erarbeitetes reproduzieren. Es geht keines Wegs darum die Lerner zu befähigen dargebotenes mündlich oder schriftlich aufzunehmen und später zu reproduzieren, sondern darum, sie geistig zu aktivieren und ihre Selbsttätigkeit zu fordern und zu fördern. Autonom lernen heisst, dass der Lerner selbst die Entscheidung und die Verantwortung übernimmt, dass er lernen will, wie er lernt, welche Lerninhalte und Materialien er zum Lernen benutzt, wie er seine Lernziele einsetzt und wie er sich kontrolliert und ob er erfolgreich gelernt hat. Der Lerner hat sein eigenes Programm. Er kann seine Arbeitsgeschwindigkeit selbst steuern. Er kann seine sprachliche Leistung überprüfen. Er kann sie eventuell korrigieren und die Übung erneut durchführen (vgl. Storch 1999, S. 274 f)³¹⁹. Lerner, die autonom lernen, haben nicht nur die Fähigkeit, sondern auch den Willen zum Lernen. Um die kognitiven Fähigkeiten der Lernenden zu erhöhen und ihre Motivation zu verstärken, soll das Unterrichtsgeschehen ihnen Chancen und Gelegenheiten geben, sich mit der Sprache außer der Universität zu beschäftigen. Recherchen im Internet machen, Texte, Zeitungsartikel sowie Zeitschriften lesen, Musik hören, Filme sehen usw. Ihnen Bedingungen herstellen, um autonom, selbständig, selbstbestimmt auch projektorientiert und interaktiv durch Partner-oder Gruppenarbeit lernen können. Dies bedeutet vor allem, ihnen die Wahl für Themen, für Lerninhalte, für Sozialformen und für Lehr-und Lernmethoden ermöglichen. Sie sollten Lerninhalte auf allen Sinnesebenen in Bezugnahme auf ihren Lebenskontakt erfahren und erleben lassen. Ihre Bedürfnisse, Interesse und Erwartungen sollten durch die Anwendung der Zielsprache in authentischen Situationen berücksichtigt werden. Daraus ergibt sich eine fortgeschrittene Autonomie beim Lernenden, die ihn von dem Herrschaftswissen der Lehrkräfte, sowie von den

³¹⁸Ballweg, Sandra./ Drumm, Sandra. / Hufeisen, Britta. / Klippel, Johanna./ Pilypaityte, Lina. (2017, S. 86): Wie lernt man die Fremdsprache Deutsch?

³¹⁹ Storch, Günther (1999, S. 274f.): Deutsch als Fremdsprache. Eine Didaktik. München: Wilhelm Fink Verlag.

Kontrollierenden Ereignissen befreit. Dies entwickelt auch das Sprachgefühl beim Lernenden und hilft ihm bei einem richtigen Spracherwerb. Die Lerner müssen sich für den Lernprozess verantwortlich fühlen. Sie sollen auch verstehen, wer eine Fremdsprache lernen will, soll sich Bemühungen geben, sein Wissen kontinuierlich zu vertiefen und seine sprachlichen Kompetenzen zu verbessern. Lehrende sollen die Lerner für individuelle Wege zum autonomen Lernen ermutigen. Ihnen eine Atmosphäre der Anknüpfungspunkte zu ihrer eigenen Lebenserfahrung finden“ (vgl. Neuner und Hunfeld, 1993)³²⁰. Lehrende sollten weniger absichtlich handeln und darauf vertrauen, dass mehr vom Selben erreicht werden kann, Denn Lernende erreichen die Ziele meist erfolgreicher durch weniger absichtsvolles Handeln der Lehrenden. Nun wird zum Aufbau und zur Förderung ihrer Motivation beigetragen werden. Autonomie des Lernenden bedeutet auch, seinem Leben selbst die Richtung geben, statt gelenkt zu werden. Wer sein Arbeitsinhalte und seinen Berufsweg gestalten kann, der ist auch motiviert. Zur Förderung der Lernautonomie gehört,

- dass Lernende lernen, sich im Lernprozess eigene Ziele zu setzen,
- dass sie einschätzen lernen, was sie gut bzw. nicht so gut können, und
- dass sie entscheiden lernen, wann, mit welchen Materialien und vielleicht auch mit wem sie lernen wollen (vgl. Ballweg, Sandra. / Drumm, Sandra. / Hufeisen, Britta. / Klippel, Johanna./ Pilypaityte, Lina. (2017, S. 86).³²¹

³²⁰ Neuner, Gerhard./Hunfeld, Hans (1993): Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Fernstudieneinheit 4, Langenscheidt, Berlin/München.

³²¹ Ballweg, Sandra./ Drumm, Sandra. / Hufeisen, Britta. / Klippel, Johanna./ Pilypaityte, Lina. (2017, S. 86): Wie lernt man die Fremdsprache Deutsch?

Tab. Nr. 13 Stufen eines zur Lernerautonomie führenden Curriculums

Stufe	Lernzielebene	Lernprozessebene
▪ Bewusstmachung	Lerner machen sich (mit Hilfe des Lehrers) Inhalt und Ziele des Unterrichts bewusst	Lerner erkennen ihre eigenen Lernstile und bevorzugten Lernerstrategien und analysieren Aufgaben im Hinblick auf intendierte Lernziele
▪ Einbeziehung	Lernen wird die Möglichkeit gegeben, ihre eigenen Inhalte und Ziele aus einer Reihe von Optionen auszuwählen	Lerner können aus verschiedenen Aufgaben auswählen
▪ Intervention	Lernern wird die Möglichkeit gegeben, Inhalte und Ziele nach ihren Bedürfnissen zu modifizieren	Lerner modifizieren Aufgaben nach ihren Bedürfnissen
▪ Selbstständigkeit	Lerner setzen sich eigene Ziele und beschäftigen sich mit Inhalten ihrer Wahl	Lerner erstellen ihre eigenen Aufgaben
▪ Übertragung	Lerner verbinden ihr Fremdsprachenlernen im Klassenraum mit Lernermöglichkeiten außerhalb des Klassenzimmers	Lerner nehmen auch eine Lehrerrolle ein und erforschen und verändern ihr Klassenzimmer

Quelle: Nunan 1995, zit. in Weskamp (2001, S. 82).

Lernautonomie und Motivation sollen auch 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“(vgl. Kleppin 2004, S. 6)³²². Selbstständiges Lernen ist also eng mit der Fähigkeit verbunden, sich selbst zu motivieren.

³²² Kleppin, Karin (2004, S. 6): Bei dem Lehrer kann man ja nichts lernen. Zur Unterstützung von Motivation durch Sprachlernberatung. In: Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht.

1.3.5 Lehr- Lernmaterialien

Es ist bekannt, dass Schulleistungen und Lernerfolg nicht nur vom Wissen und Können der Lerner abhängen, sondern auch von den behandelten Themen, dem Lehrerverhalten, den Methoden, von Lehrmaterialien und vieles noch. Lehrmaterial zählt zu den wichtigsten Faktoren des Unterrichts. Nach der Motivationspsychologie spielen die wichtige Rolle Neuigkeit und Themenwechsel. „Die Materialien sollten authentisch, aktuell, wichtig und den Erwartungen der Lerner entsprechen. Es wäre auch gut, wenn die Lerner selbst ihre Meinung darüber äußern dürften“ (Vgl. Dörnyei 2002, S. 16f)³²³. Die behandelten Themen sollten sinnvoll für Lerner sein und beziehen sich auf vielfältige Tatsachen über Algerien und die deutschsprachigen Länder. Themen unter interkulturellen Gesichtspunkten sollten verstärkt behandelt werden, damit die interkulturellen Kompetenzen bei den Lernern entwickelt werden können. Dies trägt zu ihrer Entfaltung, zur Entwicklung ihrer Motivation und zu ihrem Auswurf in die Weltoffenheit. Die Studenten sollten bei der Auswahl und der Strukturierung der Themen sinnvolle Anknüpfungspunkte zu ihrer eigenen Lebenserfahrungen finden. Bei der Auswahl der Materialien ist Abwechslung gefordert, auditive, visuelle und audiovisuelle Medien helfen bei der Unterrichtsdurchführung. Alle diese Punkte beeinflussen sehr stark die Lernsituation, die Motivation, die Art der Motivation, die Intensität der Motivation und die Leistungen des Lerners. Unterrichtsmaterialien und Themen sind in der Regel für die Zielgruppe motivierend, wenn sie

- authentisch, (relativ) aktuell und für die
- Lerner zugänglich sind,
- einen Bezug zur eigenen Lebenssituation oder
- zum künftigen Studium oder Beruf herstellen,
- persönliche Betroffenheit hervorrufen,
- durch die Gestaltung (Layout) Interesse erwecken

³²³ Dörnyei, Z. (2002, S. 16f): Wie motiviere ich richtig? In: Fremdsprache Deutsch, Heft 26.

1.3.5.1 Motivation und das Lehrwerk

Das Lehrwerk spielt eine bedeutende Rolle im Fremdsprachenunterricht. Es unterstützt das sprachliche Lernen, da es eine Vielfalt an Textsorten enthält: Dialoge, Fach- und literarische Texte, Zeitungsartikel usw. Es hilft dem Lehrer bei der Auswahl und der Unterrichtsdurchführung. Das moderne Lehrwerk trägt Medien wie Kassetten und CDs, die aus unterschiedlichen Lehrwerkteilen bestehen wie das Arbeitsheft, Glossar und Schülerbuch, das zu jeder Zeit vom Lerner verwendet werden kann. DaF-Lehrwerke müssen einen inneren Aufbau besitzen, indem ihre inhaltlichen Elemente wie Wortschatz, Grammatik, Textsorten etc. einer sinnvollen, ansprechenden und informativen Struktur folgen. Darüber hinaus muss gewährleistet sein, dass die Bestandteile der verschiedenen Lektionen didaktisch zweckmäßig miteinander verbunden sind sowie interessante Übungen und Aufgaben bieten. Gut konzipierte Lehrwerke können einen sinnvollen Beitrag zum Unterrichtsgeschehen leisten, da sie verschiedene Textsorten und vielfältige Übungsaufgaben enthalten sowie dem Lerner einen autonomen Lernprozess ermöglichen.

1.3.5.2 Der Text

Texte gehören zu den Printmedien. Sie enthalten eine Realität, die die persönlichen Wahrnehmungen des Lesers beeinflusst. Texte bieten den Lernern und Lehrenden Fähigkeiten und Kenntnisse an, die alle Motivationsebenen sowie unterschiedliche Motive von Lernern berücksichtigen. Die Arbeit mit einer Vielfalt von Textsorten ermöglicht die Entwicklung der mannigfaltigen Lernstrategien. Ein Text bei richtig gewählten Strategien, Übungsformen und Arbeitsform, kann die Anfangsmotivation des Lerners generieren und sie aufrechterhalten. Texte fördern die Entwicklung des Denkens beim Fremdsprachenlernen. Sie sind Resultate des Denkens und widerspiegeln die Denkprozesse selbst. Sie fördern neue Themen. Sie ermöglichen den Gedankenaustausch und stellen Beispiele dar, wie der Lerner seine Gedanken strukturieren, einführen und formulieren kann. Viele Didaktiker bestätigen, dass Texte als eine didaktische Einheit verstanden sind, dass sie ein Objekt des Spracherwerbs und eine Motivationsquelle sind. Sie verstärken nicht nur die mündliche Kommunikation, sie sind aber auch Lernstoff zur Entwicklung der vier Fertigkeiten beim Fremdsprachenlernen. Authentische Texte

z.B. werden von der modernen Didaktik als natürliches sprachliches Produkt in der sinnvollen Kommunikation angesehen. Sie sollen Anlässe zum Verstehen und sich-Äußern geben, deshalb sind sie als entscheidende Faktoren der Motivation bezeichnet. Die Auseinandersetzung mit diesen Texten soll eine reale Situation simulieren. Die Lernsituation ist authentisch, wenn sie für die Lerner interessant erscheint und wenn die Lerner sich selbst in dieser Situation vorstellen können. Dem Fremdsprachenunterricht entspricht der künstliche Text, da er, nicht oft emotional ist, Realienwörter hat, die natürliche Kommunikation ruft und ein ausgewähltes sprachliches Thema (Lexik-Grammatik) veranschaulicht.

1.3.6 Motivationsanwendungsbeispiele im DaF-Unterricht

Neben unterschiedlichen didaktischen Mitteln, kann der erfahrene Lehrer andere Unterrichtsmittel finden, um den Fremdsprachenunterricht motivierender zu gestalten. Einige dieser Unterrichtsmittel werden im Folgenden behandelt.

1.3.6.1 Das Bild

Seit den 80er Jahren spricht man von „Sehkompetenz“ (Sehverstehen), als Lernziel. Bilder gehören zu den wichtigsten Bestandteilen des fremdsprachlichen Unterrichts und dienen dazu, die visuellen Kompetenzen der Lernenden zu unterstützen. Zur visuellen Kompetenz gehört die Fähigkeit, Bildinhalte verbalisieren zu können. Bilder- bzw. Fotografenbetrachtung sollten aus einer bestimmten Perspektive interpretiert werden. Bilder sind als ein Kommunikationsmittel angesehen, die meistens einfacher als ein Text zu verstehen ist. Durch die Bild/ Text-Kombination, ist auch eine Doppelbetrachtung und Interpretation notwendig. Beispiele dafür sind Comics, Illustrierte Sachtexte, Karikaturen, Poster. Diese erfüllen mehrere Funktionen. Zu den wichtigsten gehören: Informieren, Darstellen, Erklären, Motivieren und als Merkhilfe das Gedächtnis trainieren oder als Dekoration gelten.

- **Informieren:** Bilder informieren meistens schneller als Texte über einen Sachverhalt, Inhalt, sie können auch Situation bewusst und klar machen (vgl. Macaire/ Hosch 1993, S. 11)³²⁴.
- **Darstellen:** Diese Funktion gilt als Erleichterung des Verständnisses. Es handelt sich vor allem um die Bilder, die eine Situation, einen Inhalt des Textes illustrieren und helfen den Lernenden, sich es besser vorzustellen und sich in die Situation hineinversetzen. Diese Bilder können auch mitbestimmten Aussagen eines Textes begleitet werden, die sie wiederholen oder anschaulicher machen (vgl. Hosch/Macaire 1993, S. 11)³²⁵.
- **Erklären:** Diese Funktion versucht, durch die Bilder schwierige Textabschnitte zu erklären, konkretisieren und den Lernenden näher zu bringen. Im diesen Falle ist die Bildbegleitung sehr wichtig, denn der Text ohne das Bild wirkt sehr unverständlich, undeutlich und unklar. Aus anderer Sicht kann diese Funktion den Lernprozess und Wortschatzerwerb erleichtern. Es handelt sich um eine besondere Form der Bildverwendung, die ein Wort erklärt und identifiziert (vgl. Hosch/Macaire 1993, S. 11)³²⁶.
- **Sprechanlass/Motivierung:** Zu der wichtigsten Funktionen der Bilder gehört das Motivieren. Bilder motivieren den Lernenden, oft werden die Bilder im fremdsprachlichen Unterricht benutzt, um sprachliche Äußerungen zu stimulieren. Bildbeschreibung, freie mündliche Kommentare zu einem Bild, Bildvergleiche, Rollenspiele, Bildgeschichte, etc. Bildbeschreibungen gehören zu den häufigsten Übungen in den Lehrbüchern (vgl. Hosch/Macaire 1993, S. 12)³²⁷.
- **Merkhilfe und Leistungsmessung:** Im Fremdsprachenunterricht können Bilder nicht nur als Lernhilfe, sondern auch als Erinnerungshilfe verwendet werden. Wörter, die in Kombination mit Bildern präsentiert werden, unterstützen Gedächtnis, und die Wörter

³²⁴ Macaire, Dominique und Wolfram Hosch (1993, S. 11): Bilder in der Landeskunde, Berlin: Langenscheidt.

³²⁵ Macaire, Dominique und Wolfram Hosch (1993, S. 11): Bilder in der Landeskunde, Berlin: Langenscheidt.

³²⁶ (Ebenda, S. 11)

³²⁷ (Ebenda, S. 12)

werden deswegen besser behalten. Das haben lernpsychologische Untersuchungen nachgewiesen. Bilder können in verschiedenen Arten der Übungen auch als Leistungskontrolle eingesetzt werden (vgl. Hosch/Macaire 1993, S. 12)³²⁸.

- **Dekoration:** Kleine Bilder, die einen Text, eine Tabelle, oder Wortschatz begleiten, die die Seiten im Lehrbuch dekorieren, oder verschiedene Comic-Figuren mit Sprechblasen, die etwas im Lehrbuch kommentieren, auf etwas hinweisen, Meinung vermitteln, diese Arten von Bildern lockern den Text auf und wecken die Motivierung bei Schülern, sowie ihr Interesse am Lernstoff (vgl. Hosch/Macaire 1993, S. 13)³²⁹.

Die Bilder tragen zahlreiche Vorteile in den Unterricht mit.

- Sie fordern auf zum Sprechen,
- Sie sprechen den emotionalen und kognitiven Bereich an.
- Sie dienen der Integrierung und Semantisierung des Wortschatzes (vgl. Studienseminar Koblenz 2017)³³⁰.
- Bilder können die Aufmerksamkeit der Schüler für bestimmte Sachverhalte (Inhalte) wecken.
- Bilder können Unterrichtsinhalte veranschaulichen und verdeutlichen.
- Sie aktivieren vorhandenes Wissen und regen die Lernenden zum Sprechen an.
- Bilder sagen mehr als Worte. Bilder sind offener als Texte, mehrdeutig, können mehrere Interpretationen haben und deshalb regen zum Sprechen an (vgl. pedocs 2017)³³¹. Sprechfähigkeit und Sprechmotivation werden dank der visuellen Wahrnehmung erhöht (vgl. Hosch/Macaire 1993, S. 14)³³².

³²⁸ (Ebenda, S. 12)

³²⁹ (Ebenda, S. 13)

³³⁰ Studienseminar Koblenz (2012): Bildverstehen: Bilder im Unterricht, unter: http://www.zweigstelle.studienseminar-koblenz.de/medien/wahlmodule_unterlagen/2012/388/01%20Bildverstehen%202012.pdf [abgerufen am 11.10.2017]

³³¹ Pedocs (2009): Neue Didaktik: Die Rolle der Bilder im DaF-Unterricht auf Grundschulniveau, unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2013/5783/pdf/NeueDidaktik_1_2009_Vladu_Rolle_der_Bilder.pdf [Stand: 28.09.2017]

³³² Macaire, Dominique und Wolfram Hosch (1993, S. 11): Bilder in der Landeskunde, Berlin: Langenscheidt.

Fremdsprache. Es aktiviert das Vorwissen des Lerners. Neuer Wortschatz wird gelernt dann verwendet. Hierbei werden mehrere Lernbereiche miteinander verbunden z. B. Grammatik, Wortschatz und Phonetik. Wenn Texte beim Theaterspiel vom Lerner (Spieler) selbst verfasst werden, dann inszeniert, so verbindet man die beiden produktiven Fertigkeiten Schreiben und Sprechen. Szenische Improvisationen spiegeln im Fremdsprachenunterricht die gesellschaftliche Wirklichkeit des Ziellandes. Lehren durch Theater ist handlungsorientierter Unterricht, wo die Lerner Hauptakteure sind. Sie werden sehr aktiv, tätig und kreativ sein. Sie lernen sich miteinander in Kontakt zu kommen und ihre Ängste zu überwinden. Meistens wird in Gruppen gearbeitet, wo alle Sinne, besonders der Körper in den Lernprozess miteinbezogen werden. „Obwohl das szenische Spiel sehr motivierend auf die DaF-Lernenden wirkt, fördert der Unterrichtsalltag kaum den Einsatz dieses Zulassen, besonders wenn der Unterricht vor allem Prüfungsorientiert ist, In diesem Fall sind Lehrer weniger bereit Methoden einzusetzen, die mehr mündliche Kommunikationsfähigkeit als die grammatische Korrektheit fördert.

- Flexibilität und Kreativität werden durch freies Improvisieren im Rollenspiel gefördert.
- Wissen kommt zum Vorschein und wird vergrößert.
- Fähigkeiten zum Problemlösen werden erweitert.
- Die Sprachtätigkeit wird erweitert.
- Die Motivation und das Interesse an Unterrichtsgegenständen werden verbessert.
- Einstellungsänderungen werden bewirkt.
- Selbstsicheres Verhalten kann aufgebaut werden“ (Vgl. Birgit Oelschlaeger 2004)³³³.

1.3.6.2 Lieder und Musik

Lieder liefern landeskundliche Informationen kund atuelle Themen, die den Lernenden nahe stehen. Durch Lieder können die Fertigkeiten trainiert werden. Als Kulturkunde

³³³Ölschlaeger,Birgit (2004): “Szenisches Spiel im Unterricht“ <http://www.gfl-journal.de/12004/oelschlaeger.html> (Stand: 18.11.2012)

informieren Liedertexte über Emotionen wie Gefühle: Liebe, Hass, Ängste. Liedertexte können für verschiedene Lernziele verwendet werden.

Musik ist im modernen Leben allgegenwärtig: man hört sie im Fernsehen, Radio, Supermarkt, Telefon und sogar wenn man unterwegs ist. Musik hören ist außerdem eine der Freizeitmöglichkeiten junger Leute (vgl. Thole 2002, S. 666)³³⁴. Musik besonders Popmusik steht jungen Lernenden nahe. Liedertexte werden meistens auswendig gelernt, dass die Lernenden gleich merken können und lockern sie den Unterricht und bieten gleichzeitig Lernfortschritte, denn Mitsingen macht den Spass (vgl. Huth)³³⁵.

1.3.6.3 Humor als Einsatzmittel im DaF-Unterricht

Humor und Emotion sind eng miteinander verbunden und da Motivation und Emotion voneinander abhängig sind, beeinflusst der Humor die Motivation des Lernalerns. Humor ist sehr wichtig im Unterricht. Es lockert den Unterricht auf und macht ihn angenehmer. Grundsätzlich beeinflusst Humor auf unterschiedliche Art und Weise alle, am Fremdsprachenunterricht beteiligten Personen. Je nach Situation kann Humor Angst oder Stress reduzierend wirken. Er ist motivierend und lernfördernd, kann Frustration abbauen und Langeweile verringern (vgl. Backhaus 2005, S. 22)³³⁶. Vielmehr noch: „Positiv wahrgenommener Humor hat vorteilhafte Auswirkungen auf die physische und psychische Gesundheit“ (Rißland 2002, S. 38)³³⁷.

³³⁴ Thole. (2002, S. 684): „Jugend: Freizeit und Medien“, in: Krüger, H. –H.;Grunert, C. (Hrsg.), Handbuch der Jugendforschung. Opladen: Leske + Budrich.

³³⁵ Huth, M. „Lieder und Musik im DaF-Unterricht“. [www. Manfred-huth.de/fbr/lit/Lied](http://www.Manfred-huth.de/fbr/lit/Lied). (Stand: 21.01.2019)

³³⁶ Backhaus, Natascha (2005, S.22): Humor und Fremdsprachen lehren und lernen. Pädagogik 2. Bochum: Universitätsverlag.

³³⁷ Rißland, Birgit (2001, S. 38): „Humor und seine Bedeutung für den Lehrberuf“. Bad Heilbrunn: Klinghardt.

1.3.7 Motivation und Medienanwendung im Fremdsprachenunterricht

Tabelle Nr. 14: Funktion der Medien

Einsatzform	didaktische Funktion
▪ Ergänzung	▪ Aktivierung
▪ Begleitung	▪ Informationsvermittlung
▪ Leitung	▪ Veranschaulichung
▪ total Teaching	▪ Speicherung

Quelle: Nach Krämer, S. / Walter, K. D. Effektives Lehren in der Erwachsenen Bildung. Hueber-Holzmann, S. 119³³⁸

Sie vermitteln die grundlegenden Informationen. Sie dienen zur Veranschaulichung Sachverhalte, die sprachlich nicht oder schwer darstellbar sind, der Speicherung der Beiträge von Lernern auf Folien und Tafeln. Sie sind in der Lage den Unterricht aufzulockern, die Aufmerksamkeit der Lerner zu wecken und ihre Motivation zu stärken, da sie für Abwechslung im Unterrichtsgeschehen sorgen. Sie erweitern die Lernmöglichkeiten einer Fremdsprache. Unter didaktischen Aspekten besteht die Funktion der Medien einmal darin, fremdsprachliche Wirklichkeit ins Klassenzimmer zu holen und reale Kommunikationsanlässe zu schaffen (Vgl. Storch 1999, S. 272)³³⁹. Wir können sie in auditive, visuelle und audiovisuelle Medien teilen. (Siehe die folgende Tabelle).

Tabelle Nr. 15 : Die Einteilung der Medien

auditive Medien	visuelle Medien	audiovisuelle Medien
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tonband ▪ Kassetten ▪ CDs 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tafel ▪ Lipchart ▪ Overheadprojektor 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tonbildschau ▪ Film ▪ Video

Quelle: Eigene Darstellung

³³⁸ Nach Krämer, S. / Walter, K. D. Effektives Lehren in der Erwachsenen Bildung. Hueber- Holzmann, S. 119

³³⁹ Storch, Günther (1999, S. 272): Deutsch als Fremdsprache- Eine Didaktik, 1999, UTB Verlag.

1.3.7.1 Auditive Medien

Auditive Medien übertragen die Informationen durch akustische Signale. Dazu gehören vor allem CDS, Radiosendungen, Kassetten und Tonband. Auditive Medien ermöglichen den Lernern, die außer dem Fremdsprachenunterricht keinen Sprachkontakt haben, den medialen Kontakt mit Muttersprachlern in authentischen Sprachsituationen zu haben. (Storch 1999, S. 273 ff)³⁴⁰ stellt einige wichtige Einsatzmöglichkeiten auditiver Medien vor. Sie werden im Folgenden zusammengefasst. Der Einsatz auditiver Medien stellt eine wichtige Voraussetzung für die gezielte Förderung des Hörverstehens dar. Die von Muttersprachlern gesprochenen Texte ermöglichen den Lernern sich an die Zielsprache zu gewöhnen und die authentischen Texte mit den entsprechenden Funktionen zu lernen. Auch bei Lerntexten z. B. bei den dialogischen Hörtexten, ist die auditive Präsentation sehr wichtig. D. h. die Lerner können authentische Texte auf CDS oder Speichermedien als phonetische Übungen und als Hörtraining üben. Was die auditiven Computermedien anbelangt, können die auditiven Tondateien von den Lernern und den Lehrern mit passenden Computerunterstützten Programmen bearbeitet werden, dann sie durch Computer und Internet im Unterricht verwenden können. Sogar Äußerungen können von Internet und Computer gespeichert werden und von den Lernern abgehört werden und so wird ihre Aussprache geübt, überprüft und verbessert und die Hörfertigkeit des Lerners trainiert, sodass er die Inhalte der Hörtexte verstehen und weiter interpretieren oder Hörübungen machen kann. Zur Gelegenheit wird die mündliche Produktion des Lerners vom Lehrer korrigiert und evaluiert. (Storch 1999, S. 273 f)³⁴¹.

1.3.7.2 Visuelle Medien

Zu den visuellen oder auch optischen Medien gehören: Tafel, Flipchart, Overheadprojektor, Pinnwand und Diaprojektor. Visuelle Medien vermitteln nur bildliches Material z. B. Overhead-Projektor, Wortkarten, Wandtafel, Bilder, Zeitungs-

³⁴⁰ (Ebenda, S. 273).

³⁴¹ (Ebenda)

und Zeitschriftartikeln, Plakate, literarische Texte. Durch visuelle Medien werden die Realität und die Authentizität der Zielsprache direkt in den Unterricht geholt. Bilder stimulieren und regen den Lerner zu persönlichen Aussagen an. Optische Medien wirken motivierend, sie machen den Unterricht anschaulich und dank denen ist der Unterricht abwechslungsreich und die Aufmerksamkeit der Lernenden wird auf sie gezogen (vgl. Storch 2009, S. 276)³⁴².

1.3.7.3 Audiovisuelle Medien

Audiovisuelle Medien kombinieren Hörbares mit Sichtbarem z. B. Filme, Videos, DVDs und verschiedene Lernprogramme. Ihre Funktion liegt darin, dass sie Sprechansätze durch Gegenstände, Texte und besonders durch Bilder im Fremdsprachenunterricht einbringen und konsequenterweise authentische Kommunikationsansätze schaffen. Durch soziale Ereignisse, die diese Medien ins Klassenzimmer transportieren, wird die fehlende authentische Realität der Zielsprache kompensiert und das sprachliche Verhalten erleichtert. Für einen erfolgreichen Medieneinsatz soll der Lehrer nur Medien benutzen, die er beherrscht und solche die Lerner zu einer aktiven Teilnahme auffordern.

1.3.7.4 Das Internet im DaF-Unterricht

Computer und Internet bieten den Lernern und Lehrenden Fähigkeiten und Kenntnisse an, die als Daten, Texte, Töne, Sprachen, Bilder und andere Informationsformen, die gespeichert dann später benutzt werden können. Daneben sind Internetlernprogramme und E-Mail. Die elektronische Post ermöglicht dem Lerner authentische Kommunikation mit den Muttersprachlern des Ziellandes. Dateien mit längeren Texten, Bilder, Töne, Videos können übermittelt werden. Donath erklärt, welche Vorteile das Fremdsprachenlernen in einem solchen Rahmen hat. Motivierendes Sprachlernen in einer realen Kommunikationssituation mit Muttersprachlern. Interkulturelles Lernen im Fremdsprachlichen Diskurs. Methodenlernen in der Zusammenarbeit mit anderen Lernern auch in den autonomen Lernprozessen. Nutzung der Kommunikations- und

³⁴² Storch, Günther (2009, S. 276.): Deutsch als Fremdsprache - Eine Didaktik, Stuttgart: Wilhelm Fink GmbH & Co. Verlags-KG.

Informationstechnologien im sinnvollen unterrichtlichen Anwendungen. Durch den Zugang zum Internet, ändert sich die klassische Lerngewohnheit. E-Learning ist ein moderner Zugang des Lernens.

1.3.8 Motivation in den Fertigkeiten

Sprechen, Hören, Lesen und Schreiben hängen eng voneinander ab und die Beherrschung dieser vier Fertigkeiten benötigt ein langfristiges Üben. Die vier Grundfertigkeiten im FSU Werden in produktiven und rezeptiven Fertigkeiten eingeteilt. In Anlehnung an Hueneke und Steinig (1997) lässt sich die Einteilung der vier Fertigkeiten graphisch folgendermaßen veranschaulichen.

Tabelle Nr. 16: Die Einteilung der vier Fertigkeiten

	rezeptive Sprachverarbeitung	produktive Sprachverarbeitung
<ul style="list-style-type: none"> ▪ mündlich ▪ akustisch gleichzeitig direkt	Hören	Sprechen
<ul style="list-style-type: none"> ▪ schriftlich ▪ graphisch zeitlich versetzt indirekt	Lesen	Schreiben

Quelle: In Anlehnung an Hueneke und Steinig (1997, S. 91)³⁴³

1.3.8.1 Motivation und Sprechfertigkeit

Der Erwerb der Sprechfertigkeit bei den Fremdsprachenlernern ist meistens schwierig zu erreichen, weil er eine persönliche Fähigkeit ist, die sich vom Lerner zu Anderem ändert. Es gibt Lerner, die sprachbegabt und andere, die unbegabt sind. Sie schämen sich zu sprechen und haben manchmal andere Hemmungen. In so einem Fall müssen die Lehrer die notwendigen Voraussetzungen schaffen, damit das Sprechen im Unterricht überhaupt stattfindet und besonders optimal gefördert wird (vgl. Beghdadi 1999, S. 67)³⁴⁴. Um die

³⁴³ http://www.Owl.tu-darmstadt.De/media/owl/module/0026/text_übung.pdf (Stand: 12.03.2015)

³⁴⁴ Beghdadi, F (2007, S. 67.): Doktorarbeit, Sprechanlässe in DaF-Lehrwerken zur Entwicklung der Sprechkompetenz, Oran .

Sprechlust im Unterricht fördern zu können und auch die Mundfaulheit zu vermeiden, hat Schatz in Form einige-Punkte Katalogs eine Erinnerungshilfe für den Fremdsprachenlehrer zusammengestellt, in dem erklärt wurde, wie die Deutschlehrer ihre Lehrenden garantiert zum Sprechen bringen können.

- Das Drankommen in der Reihenfolge des Sitzens verhindert die Lust zum Sprechen. Die Lehrer sollen dafür sorgen, dass Tische und Bänke nicht nach vorne ausgerichtet stehen, sondern müssen so stehen, dass die Lernenden sich beobachten, sich anschauen und einander zuwenden können, denn dies hilft bei der Besprechung und Diskussionen.
- Falls die Tische und Bänke fest verankert sind, soll der Lehrer immer Gelegenheiten schaffen, bei denen die Lernenden in lockeren Gruppen versammelt werden. Die Persönlichkeit des Lerners ist sehr wichtig im Unterricht, deswegen sollen die Lehrer darauf achten, wenn die Lerner fühlen, dass die Lehrer Fehler oder falsche Informationen mitteilen, dann verlieren sie das Vertrauen „ Nur in einer Atmosphäre des Vertrauens und des gegenseitigen Respekts spricht man gern“ (SCHATZ 2006, 49-60)³⁴⁵.
- Die Lehrer sollen die Lerner ermutigen, ruhig auch mit Fehlern zu sprechen. Denn nur mit und aus Fehlern kann man lernen. Diese Fehler können im Unterrichtsgeschehen helfen. Die Lerner können selbst erkennen, woran sie noch arbeiten müssen. Und die Lehrer können ihren Unterricht auf Lernersfehlern bauen.
- Die Lehrer sollen versuchen, nicht ständig die Fehler, die ihre Lernenden beim Sprechen machen zu korrigieren. Aber dazu können sie sich möglichst heimlich Notizen machen, um die häufigen Fehler noch einmal zu erklären oder zu üben.
- Im Klassenzimmer muss eine gute Atmosphäre herrschen, Angst vor Benotung oder vor Fehlern verhindert das Sprechen bei den Lernern.
- Ein experimentierfreudiges Klima in der Klasse hilft den Lernenden, ihre selbstbestimmungsräume aufzuspüren und zu nutzen. Wenn die Lernenden ermutigt

³⁴⁵ Schatz, Heide (2006): Fertigkeit Sprechen. Fernstudieneinheit 20, Langenscheidt, Berlin/München. S. 49-60

werden, über eigene Gedanken und Vorstellungen zu äußern, werden sie Lust beim Sprechen bekommen.

- Auch Spontanes und unvorhergesehenes Lernen steigt die Lust und die Motivation der Lerner.
- Interessante Gesprächsanlässe, interessante Themen, Texte im Unterricht führen, die freie Hand bei der Ausgestaltung der Ergebnisse und die genügende Zeit beim Antworten lassen, führen auch zur Motivation und Lust beim Sprechen.
- Wenn die Lehrer ihre Begeisterung bei der Fremdsprache in unserem Fall Deutsch zu den Lernern zeigen, könnte dies die Liebe und die Begeisterung bei den Lernern schaffen.
- Manchmal das Durcheinanderreden, Unordnung und Zwischenrufe in der Klasse könnte die Lust des Sprechens bei den Lernern steigen. Die Kommunikative Fähigkeit ist eine spontane Äußerung. Bei Informationsvermittlung würde die Körpersprache Gestik und Mimik immer vorhanden.

Gestik und Mimik

Gestik, Mimik, Pantomime gehören zu den sprachlichen Ausdrucksmitteln. Durch ein gestisches, mimisches Benehmen können Emotionen sogar ein Standpunkt gezeigt werden. Laut Schatz „Diese Signale unterstützen die Redeintentionen der Sprechenden und sind deshalb für die Hörenden oft eine Verstehenshilfe. Manchmal sagen sie mehr als Worte bzw. als Zunge (Vgl. schatz 2006)³⁴⁶.

1.3.8.2 Motivation und Schreibfertigkeit

Die Fertigkeit Schreiben spielt im Fremdsprachenunterricht eine zentrale Rolle, denn sie wird in allen Fächern geübt. Beim Schreiben seien Gestik und Mimik nicht vorhanden, die Kommunikation müsse funktionieren, obwohl der Partner nicht anwesend sei. Kast (1999)³⁴⁷ weist darauf hin, dass das Schreiben den Fremdspracherwerb fördert. Diese Fertigkeit verhilft dazu, die geistigen Handlungen, schriftlich zu fixieren und zu

³⁴⁶ Schatz, Heide. (2006). Fertigkeit sprechen. Ferienstudieneinheit 20, Langenscheidt. Berlin/München

³⁴⁷ Kast, Bernd (1999) Fertigkeit Schreiben. Berlin. Langenscheidt.

strukturieren. Darüber hinaus kann das Schreiben zur Problemlösung und Aneignung von neuen Erkenntnissen beitragen. In diesem Zusammenhang führt Kast weiterhin aus, dass ein angemessenes Training dieser Fertigkeit dazu beitragen könnte, die anderen Fertigkeiten zu fördern und die Studierenden in die Lage zu versetzen, ihre kommunikative Kompetenz zu entwickeln.

Damit die Studenten diese Fertigkeit optimal üben, sollten sie die nötige Motivation dafür haben. Die Motivation ist demnach ein fester Bestandteil des Lernens der Fertigkeit Schreiben im Fremdsprachenunterricht. Ohne Motivation werden die Studenten ihre Schreibaufgaben nicht richtig erledigen. Der Lehrer soll für eine gute Stimmung sorgen, die die Motivation bei Studierenden steigert. Motivation beim Schreiben kann durch verschiedene didaktische Techniken und Strategien erhöht werden. Der Erfolg von Schreibunterricht hängt vom Grad der Motivation der Studenten ab. In diesem Sinne sind Motivationstechniken den Erfolgsschlüssel. Das Schreiben ist ein komplizierter Prozess, der viele Planung und Arbeit erfordert. Dabei kann die Motivation durch Schreibanlässe, gute Atmosphäre, Einsatz von Materialien, bestimmte Fragetechniken erreicht werden. Selbstverständlich könnten auch zahlreiche Techniken verwendet, um das Interesse der Studenten an der Fertigkeit Schreiben zu erwecken. Laut (Breiter 1980)³⁴⁸ „es wird heute allgemein davon ausgegangen, dass der Weg zu einer voll entwickelten Schreibkompetenz über mehreren Stadien führt. Eine mögliche Darstellung solcher Stadien stellt Bereiters Modell der Entwicklung von Schreibstrategien dar“. Breiter unterscheidet dabei fünf Fähigkeitskomplexe, die eine entwickelte Schreibkompetenz kennzeichnen.

- **Assoziatives Schreiben:** Der Fokus liegt auf dem Prozess der Ideenproduktion und des Hervorbringens von Sprache. Dabei findet keine vorgreifende konzeptionelle Planung statt.
- **Performatives Schreiben:** Es wird versucht ein Schreibprodukt zu erzeugen, das grammatischen und orthographischen Normen folgt.

³⁴⁸Breiter, Carl. (1980) : Schreibkompetenz. URL: <http://de.wikipedia.org/wiki/Schreibkompetenz>. [Stand: 10.02.2013]

- **Kommunikatives Schreiben:** Das Schreiben wird an potentiellen Adressaten orientiert.
- **Reflektiertes Schreiben:** Der Schreibende tritt seinem eigenen Text als kritischer Leser gegenüber und bewertet ihn in Bezug auf die eigenen Ansprüche und Ziele.
- **Epistemisches Schreiben:** Beim Schreiben werden gedankliche Konzepte gebildet und neue Zusammenhänge hergestellt. Das Schreiben wird so zu einem integralen Bestandteil des Denkens. Im Laufe der individuellen Schreibentwicklung steigt nach und nach die Anzahl der Fähigkeitskomplexe, die innerhalb des Schreibprozesses koordiniert werden können. Da die kognitive Kapazität des Menschen begrenzt ist, können nicht alle Fähigkeitskomplexe gleichzeitig in den Schreibprozess integriert werden. Die Integration neuer Fähigkeitskomplexe wird erst dadurch ermöglicht, dass durch die weitgehende Automatisierung bereits vorhandener Fähigkeitskomplexe eine kognitive Entlastung stattfindet.

1.3.8.3 Motivation und Hören

Das Hören spielt eine bedeutende Rolle und sollte im Fremdsprachenunterricht entwickelt werden, damit die Lerner ihre Fähigkeiten bei der mündlichen und schriftlichen Kommunikation konsolidieren können. Dialoge, Monologe und Gespräche spielen eine bedeutende Rolle bei der Entwicklung dieser rezeptiven Fertigkeit. Für erfolgreiche Unterrichtsgespräche muss aufeinander gehört werden. Dem Hören liegen auch Texte zugrunde, die einfach sein sollten und in Originalsprache eingesetzt werden. Dies bereitet Studenten auf die Bewältigung lebenspraktischer Situationen vor. Hörverstehen ist ein komplexer Prozess. Es zählt „im Fremdsprachenunterricht zu einer Basisfertigkeiten, die die Grundlage für den Spracherwerbprozess bilden“ (Schumann 1995, S. 244)³⁴⁹. Obwohl einer fähig zu hören ist, ist er nicht unbedingt ein guter Zuhörer, denn diese Fertigkeit ist die Komplementärhandlung zum Sprechdenken. Hören und verstehen umfasst zwei unterschiedliche Handlungen in der direkten und indirekten Kommunikation. Neben dem Gesagten soll der Hörer immer das Gemeinte dekodieren. Das

³⁴⁹Schumann, Adelheid. H (1995, S. 244-246.): „Übungen zum Hörverstehen“. In: Bausch/Christ/Krumm.

Hören ist also eine Kombination von was man hört und was man erfährt. Hierbei spielt das Weltwissen eine entscheidende Rolle. Den Studenten werden Schlüsselwörter erklärt, damit sie auf das allgemeine Hörverständnis vorbereitet werden. Hören und Zuhören beeinflussen die Qualität des Lernens, deshalb ist ein fehlerfreies Hören und Zuhören in der Schule von entscheidender Bedeutung. Müdigkeit, Lärm, Geräusche, unbequemes Sitzen oder sogar Hunger sind häufige Störfaktoren, die die Studenten vom Unterricht ablenken können. Ein vielfältiger Medieneinsatz bei den Hörübungen weckt das Interesse der Lerner auf und motiviert sie für weiteres Zuhören.

1.3.8.4 Motivation und Lesefertigkeit

Lesen ist eine rezeptive Fertigkeit. Sie ist eine Form sprachlicher Tätigkeit. Einen großen Teil unserem Wissen verbinden wir mit dem Lesen. Leseverstehen besteht aus zwei Handlungen: Lesen und Verstehen. Lesefähigkeit ist die Fähigkeit Wörter, Sätze und Texte flüssig zu lesen. Die OECD ³⁵⁰ definiert Lesekompetenz als die Fähigkeit geschriebene Texte zu verstehen, zu nutzen und über sie zu reflektieren, um eigene Ziele zu erreichen, das eigene Wissen und Potenzial weiterzuentwickeln und am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen (PISA 2000, S. 23)³⁵¹. Leseförderung fördert den Spracherwerb. Würden Lerner viel lesen, so würden sie besser und schneller lesen. Durch das Lesen erweitert der Lerner (Leser) seinen Wortschatz in die Mutter- und in die Zielsprache. Beim Umgang mit Texten im DaF-Unterricht entwickeln die Lerner nicht nur die Lesefertigkeit und die fremdsprachige Texte verstehen lernen, sondern mit den Texten produktiv und kreativ umgehen. Sie sollen z. B. Hypothesen über den Text bilden, sie sollen lernen zu interpretieren, was sie verstanden haben. Die Lerner sollen anhand weniger Informationen, möglichst viel über einen Text erfahren. Lesetexte dürfen auch relativ leicht sein. Für eine Lesekompetenz sind Vorwissen, (Lese-) Motivation sowie

³⁵⁰ OECD heisst: Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung. OECD gab unter anderem die PISA-Studie in Auftrag. Es ist eine internationale Organisation, die sich aus 30 Mitgliedsstaaten zusammensetzt.

³⁵¹PISA (2000): <http://www.Arge.Schule-Bundeslaender.Html> (Stand: 25.05.2015)

Kenntnisse von Textmerkmalen und Lesestrategien sehr wichtig. Es gibt verschiedene Leseziele.

- **Das überfliegende Lesen:** lesen, um einen ersten globalen Überblick über einen Text zu erhalten und zu erkennen, worum es sich inhaltlich handelt.
- **Das orientierende Lesen:** Lesen mit dem Ziel zu erfahren, ob etwas über ein bestimmtes Thema oder einen Sachverhalt in einem Text steht oder interessante Informationen enthält.
- **Das selektive Lesen:** Lesen um in einem Text bestimmte Informationen zu finden.
- **Das kursorische Lesen:** Lesen um die wesentlichen Aussagen eines Textes zu erfassen.
- **Das totale Lesen:** Lesen mit dem Ziel, den Inhalt eines Textes möglichst vollständig zu erfassen.

1.3.9 Motivation und Übungstypen im Fremdsprachenunterricht

Das Üben wird als Herzstück des Fremdsprachenunterrichts definiert. „Üben macht auch den Meister“. Das Üben dient zur Festigung des erworbenen Wortschatzes und der Strukturen, deswegen soll ihm eine äußerst wichtige Berücksichtigung gewidmet werden. Die Übungsauswahl hängt von den Lernergruppen, von dem Lernstoff und schließlich von der Lerntradition ab. Der Lehrer muss in der Lage sein eine Übung zu definieren und zwischen Übung und Aufgabe zu differenzieren. Im Bezug auf die Motivation seien alle Übungstypen von großer Bedeutung sowohl rezeptive sowie rezeptiv-reproduktive als auch produktive Übungen. Im Folgenden werden einige Übungsarten dargestellt, die sehr motivierend im Fremdsprachenunterricht wirken.

1.3.9.1 Verstehens orientiertes Üben

Das sind Übungen, die auf den Text und Satzebene basieren. Sie sind produktive Übungen, die mit Verständnisfragen zum Text verknüpft sind und erlauben den Lernern einen Umgang mit dem Text zu schaffen. Die Fragen zum Text bilden den Kern bei den Verstehensübungen. Das wichtigste hier ist die Variante, die der Lerner auffordert das Verhalten von Personen zu charakterisieren und danach in der Lage zu sein, Texte auszubilden. Die Zeit der Einsetzung spielt beim Unterricht eine große Rolle. Dies

bedeutet man muss genau wissen, wie sie eingesetzt werden sollen. D. h. vor, während oder nach der Lektüre.

1.3.9.2 Üben thematisch und situativ

Den wesentlichen Zielpunkt für Übungen bilden Themen und Situation. Traditionell bilden Themen die Grundbausteine sowohl von Unterrichtskonzeptionen als auch von Lehrwerken. Linguistische Lernziele d. h. (pragmatische grammatische und lexikalische) sind inhaltlich zusammengefasst und didaktisch sowie linguistisch angeordnet. Das übergeordnete Übungsziel sowie der konkrete angemessene Gebrauch von verschiedenen Stufen von Übungen befinden sich bei Situationen, Rollen und Texten. Hier Verstehens orientierte, mitteilungsorientierte und differenzierte Übungen sind verknüpft, zusammengeführt bzw. gebündelt. Die Themen bestimmen Lebensfunktionen und Lebensbereiche des Menschen z.B. Arbeit, Lernen, Ernährung usw. Sie sind anhand von Texten, Bildern, Statistiken dargestellt.

1.3.9.3 Üben-spielerisch

Dietrich hat die sechs Wesensmomente des Spiels erkannt und definiert es als Status eines Urphänomens: „Spiel wäre das Urphänomen einer Bewegung, die durch die Ganzheit jener sechs Momente gekennzeichnet ist: Durch Freiheit, innere Unendlichkeit, Scheinhaftigkeit, Ambivalenz, Geschlossenheit und Gegenwärtigkeit. D.h. Das Spiel muss eine freie Handlung sein und gewöhnlich gespielt werden. Es begrenzt sich weder an eine bestimmte Zeit noch an einen bestimmten Raum. Es ist aber nicht nur als Bewegung ausgeübt, es kann auch als Hilfsmittel zur Urmittlung der Realität benutzt, obwohl es unreal ist. „Das Spiel ist in erster Linie ein Kommunikations-, Lern- und Ratespiel, das zu einer interkulturellen Auseinandersetzung anregt, bei der Spaß, Freude und Lust am Gedankenaustausch im Vordergrund steht.“ Das Schulspiel ist ein Unterrichtsmittel. Es hilft zur Realisierungspädagogischen Zwecke (vgl. Lutz 1957, S. 24)³⁵². Lutz, der die psychologische Seite des Spiels behandelt hat, erklärt, dass „der

³⁵² Lutz, E. Johannes (1957, S. 24): „Das Schulspiel“. München.

Praxis des Spiels die harmonische Entfaltung der geistigen, körperlichen und seelischen Kräfte des Lernalers dienen soll“. Lutz definiert das Spiel auch als „Unterrichts- und Bildungsmittel“. Er betrachtet es nicht nur als Aufführung wie das Schultheater, sondern eine Handlung wo die Arbeit, die Kern ist. „Unterrichtsspiele sind nicht nur Vergnügungs- und Unterhaltungsmittel, denn sie werden auch als methodische Hilfe eingesetzt um verschiedene Ziele zu erreichen, je nach der Art des Spiels“, z. B. durch die Karten- und Würfelspiele können die Lerner den Wortschatz lernen und festigen. Die Kreis- und Singspiele ermöglichen die Einübung von verschiedenen Strukturen. Durch Sketche und Theateraufführungen dürfen Schüler sich frei ausdrücken und äußern. „Das Spiel aktiviert das Vorwissen der Lernenden und regt zu weiterführender Auseinandersetzung mit Themenspezifischen Fragestellungen nach individuellen Interessen an. Stellt Lernangebote zur Verfügung, sowohl Wissen über die Zielsprachenkultur als auch über die eigene/en Kultur/en zu vermitteln, zu (re)-aktivieren oder auch zu festigen. Zielt nicht auf Wettbewerb und Konkurrenz ab, sondern auf Kommunikation, kennenlernen, interkulturellen Erfahrungsaustausch und Wissenserwerb. Richtet sich an Lernende mit unterschiedlichen sprachlichen und landeskundlichen Vorkenntnissen und stellt auch Angebote für den Anfängerinnenunterricht bereit. Vergleich mit dem eigenen Land im Sinne interkulturellen Lernens: Ziel ist die Sensibilisierung der Lernenden für Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen ihrem Land und dem Zielland. Spiele erfordern auch die Konzentration, das Denken, die Regeln, die Planen, die Empathie und die Selbständigkeit des Lernalers. Durch projektorientierte Arbeiten werden die Lernenden angeregt, einzelne Themenfelder selbständig vertiefen (Vgl. Dogmar, Gilly; Hannes Schweiger & Klaus Reisinger, 2006)³⁵³. In der Fremdsprache dienen Spiele bei der Erziehung zu Kooperationsbereitschaft und bei der Förderung von Empathiefähigkeit. Das Spiel soll zur Spannung und Erneuerung in der

³⁵³Dogmar Gilly, Hannes Schweiger, Klaus Reisinger (2006): Das neue Österreich-Quiz. Damit Österreich kein Rätsel bleibt. Materialien zur österreichischen Landeskunde für den Unterricht aus Deutsch als Fremdsprache. Band 1. Bm: bwk.

Lehrer-Lerner und Lerner-Lerner Beziehungen dienen. Stellfeld ist der Ansicht, dass im Unterricht zwei Spielarten ihren Platz finden. Das Sprachlernspiel und das Rollenspiel.

1.3.9.4 Das Sprachlernspiel

Es könnte als Verständigungsmittel bezeichnet werden. Durch dieses Spiel können die vier Grundfertigkeiten gefördert werden. Stellfeld, Kleppin und Andere betrachten das Spiel als Einführung in den Sprachstoff, als Festigung von sprachlichen Kenntnissen, als Wendungen im Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben, als Reaktivierung von sprachlichen Kenntnissen und als Systematisierung und Automatisierung von Sprachabläufen.

1.3.9.5 Das Rollenspiel

Das Rollenspiel ist ein Partnerbezogenes sprachliches Handeln. Beim Rollenspiel wird von den Lernern miteinander gespielt wo Rollen gewechselt werden können. Adler/Detlefsen festgestellt, dass das Rollenspiel als soziales und sprachliches Lernen auf Bewältigung von der Realität im Unterricht vorbereiten soll. Durch das Rollenspiel wird die Sprache verbessert, die Phantasie, Kreativität, Arbeitsfreude der Spieler bzw. Lerner erhöht. Spiele im DaF-Unterricht sind von großer Bedeutung und sollten nicht außer Acht gelassen, weil sie zur Motivation der Lernenden tragen.

1.3.9.6 Üben Computerunterstützt (CUU)

Der Computer beeinflusst seit etwa (1980) das Alltagsleben. Im DaF-Unterricht wird der Computer als Werkzeug für die Lehrende und Lernende angesehen, da er ein offenes und modernes Unterrichtskonzept ermöglicht. Das Internet bietet eine Vielzahl an Informationen zum Fremdsprachenlernen für Lerner und Lehrer. Die Programme sind reich an Angebote unterschiedlicher Stufen und wobei alles programmiert und geordnet ist, damit ist keine Zeit zu vergeuden aufgrund der Beschleunigung bzw. Schnelligkeit bei der Speicherung der Erkenntnisse. Die Lernprogramme werden auf CDS aufgeführt, dies ermöglicht den Gebrauch und die Überprüfung dieser neuen Erfindungen im Unterricht. Die Einsatzmöglichkeiten des Computers sind so vielfältig, dass Grüner/ Hassert (2000)

³⁵⁴ ihn für ein vielsprechendes Medium halten. Er ermöglicht u. a. Ein Programm mit vorgegebenen Inhalten und Übungen zu bearbeiten. Autorenprogramme mit eigenen Inhalten zu füllen, die für die jeweilige Unterrichtssituation und Lerner -gruppe relevant sind. Über E-Mail zu korrespondieren. Von den Lernenden multimediale Präsentation erstellen zu lassen und sie im Internet zu veröffentlichen. Dank dem Computer können Texte im Sprachunterricht geschrieben und verarbeitet werden, so dass Layout des Textes eine sehr hohe Qualität erreichen kann. Durch den Einsatz des Computers im Fremdsprachenunterricht entwickelt sich die Individualisierung der sprachlichen Arbeit. Individualisierung heißt: Autonom lernen. Der Lerner kann sein eigenes Programm verwenden, seine Lerngeschwindigkeit selbst steuern und seine sprachlichen Leistungen überprüfen. Was bringen nun die neuen Medien für das Erlernen einer neuen Sprache?

1.3.9.7 Üben- motivierend und differenzierend

Das ist ein Zusammenschluss von objektiven Lernzielen einerseits und andererseits von subjektiven Voraussetzungen der Studenten. Weil so oft Lernmisserfolge sowie Schwierigkeiten und Widerspruch zwischen den beiden entstehen. Differenzierte Übungen bieten den Anlaß, Übungen für verschiedene Stufen d. h. große Gruppen, kleine Gruppen oder für den einzelnen Lerner miteinander zu verbinden. Das Interesse der Lernenden kann ein Erfolg ergeben. Die Tatsache, dass die Übungen nicht nur in der Form sondern auch inhaltlich ungewöhnlich oder total neu sind, kann dazu beitragen die fehlende Motivation der Lernenden zu wecken, bzw. vorhandene Motivation zu steigern. „Informationen, die mit Spass am Lernen und positiven Erlebnissen verbunden sind, werden besser verarbeitet und verstanden. Die Verankerung im Gedächtnis ist vielseitiger und daher anwendungsbereiter“ (Vester 2000, S. 191)³⁵⁵. „Humorbeispiele eignen sich demnach ausgezeichnet dazu, „trockenen“ Stoff zu „verpacken“ und ihn dadurch

³⁵⁴Grüner, Margit; Hassert, Timm (2000, S. 195.): Computer im Deutschunterricht. Fernstudieneinheit 14. (Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache, Teilbereich Deutsch als Fremdsprache. Berlin und München: Langenscheidt. ISBN 3-468-49662-1.

³⁵⁵ Vester, Frederic (2000, S. 191): Denken, Lernen, Vergessen. Aktualisierte Neuauflage.

interessanter und motivierender zu gestalten“ (vgl. Backhaus 2005, S. 38 f)³⁵⁶. Dörnyei (2001a, S. 42)³⁵⁷ fügt hinzu, dass auch Humor sehr wichtig im Unterricht ist, denn Humor lockert den Unterricht auf und macht ihn angenehmer.

1.3.10 Die Rolle des Lehrers im Lernprozess

Lehrer werden oft als die entscheidende Motivationskraft charakterisiert (vgl. Reisener 1989, S. 10ff)³⁵⁸. Lehrende spielen eine bedeutende Rolle im Lehr- und Lernprozess, weil sie die Lernenden auf dem Weg des Lernens begleiten. Eine wertvolle Eigenschaft des Lehrers muss seine Motivation sein. Die Motivation ist wie ein Motor der Zusammenarbeit zwischen Lernenden und Lehrenden und beeinflusst die Leistung der Lernenden. Dörnyei betrachtet die Fremdsprachenlernmotivation aus zwei unterschiedlichen Blickwinkeln: Aus der Sicht des Lerner und aus der Sicht des Lehrers. Bei einer eventuellen Demotivation des Lehrers werden die Lerner leider auch demotiviert. Der Lehrer hat also eine enorme Verantwortung bezüglich des Motivationsgrades der Lernenden und seiner eigenen Motivation. Der Lehrer ist dafür verantwortlich, seine Motivation und die Motivation der Lernenden aufrechtzuerhalten. Der Lehrer sollte mehr die Rolle eines Organisators eines Helfers, eines Veranstalters, eines Partners der Lernenden als die eines „Lehrmeisters“ ausüben. Seine Figur liegt nicht wie beim klassischen Unterricht im Vordergrund. Er ist keine zentrale Figur. Die Lerner bekommen die Orientierung vom Lehrer, sammeln und ordnen ihre Kenntnisse selbstständig. Anstatt eines passiven Charakters, sind die Lernenden aktiv im Prozess.

³⁵⁶ Backhaus, Natascha (2005 S. 38f): Humor und Fremdsprachen lehren und lernen. Pädagogik 2. Bochum: Universitätsverlag.

³⁵⁷ Dörnyei, Zoltán. (2001a, S. 42.). Teaching and researching motivation. Harlow. Pearson Education Limited.

³⁵⁸ Vgl. Reisener, H. (1989, S. 10ff). Motivierungstechniken im Fremdsprachenunterricht. Übungsformen und Lehrbucharbeit mit englischen und französischen Beispielen. Ismaning: Hueber.

- Als Motivator: Seine Aufgabe liegt darin, die Effektivität des Prozesses zielorientiert vorzubereiten und die innere Motivation der Lerner zu unterstützen, anzuregen und durch entsprechende Aktivitäten zu stärken.
- Als Leistungsfaktor: Seine Aufgabe liegt darin, die Aktivitäten zu organisieren, zu leiten und zu lenken Unterrichtsvorbereitungen zu treffen, in Kontakt mit Schülern und ihren Eltern nach Bedarf zu sein.
- Die Rolle des Beraters: es kommt oft vor, dass der Lehrer näher an den persönlichen Problemen der Schüler öfter zu dem Lehrer wie zu den Eltern zur Beratung kommen, abgesehen davon, dass manche Probleme nicht unbedingt mit dem pädagogischen Prozess im Zusammenhang stehen. Die Motivation ist also sehr bedeutend und soll zu entscheidenden Erfolge führen. Der motivierende Stil des Lehrers wirkt positiv auf die Autonomie und die Leistung der Lernenden.

Lehrer-Lernerverhältnis

Wie sollte das Lehrer-Lerner-Verhältnis sein, damit wir gute Lernergebnisse erzielen können? Es liegt auf der Hand, dass der Einsatz der technischen Mittel und Medien sowie die angewandte Unterrichtsmethode von untergeordneter Bedeutung bleiben, denn die Verwirklichung eines erfolgreichen Unterrichts hängt vielmehr vom Einsatz der persönlichen Eigenschaften und Fähigkeiten des Lehrers ab. Diese Unterrichtsqualität zu sichern, besser noch zu erhöhen, bleibt unser gemeinsames Anliegen. Alte Lehrer haben die Erfahrung gemacht, dass wir nicht die erwarteten Fortschritte erreichen, wenn wir uns nur auf methodische Überlegungen beschränken. Man sollte den Lernern Freude an der Arbeit und am Lernerfolg vermitteln. Denn ohne Begeisterung verwandelt sich das Lernen in eine Last. Es geht darum, Freude am Lösen komplizierter Probleme zu schaffen, Lerner zum Überwinden von Schwierigkeiten zu erziehen. Dies ist möglich unter der Bedingung, dass der Unterricht nicht an emotionalen Hunger leidet. Ein Lob, ein anerkennendes Wort fördert das Selbstvertrauen, hilft dem Lerner, die inneren Hemmungen beim Sprechen zu überwinden und spornen sehr an. Man stellt sich oft die Frage, warum manche Lerner nicht wie erhofft mitarbeiten? Warum sie nicht aktiv an dem Unterricht teilnehmen? Sind sie wirklich an einer guten Sprachbeherrschung

interessiert? Sind sie nicht mehr durch häufige Misserfolge entmutigt worden? Ist unsere Pädagogik mit Regelmäßigen Kontrollen, Korrekturen und Bewertungen der Lernerleistungen verbunden? Denn die Kontrolle sowie die Befähigung zur Selbstkontrolle tragen zum Erfolg des Unterrichts wesentlich bei. Wenn der Lernende seine Stärken und Schwächen kennt, so ist damit eine gute Grundlage für weitere Lernbemühungen gegeben. Eröffnet der Unterricht Lernsituationen, in denen die Lernenden gemäß ihrer aktuellen Interessen und Bedürfnisse handeln? Gut ist es, wenn der Lehrer seinen Lehrprozess in Übereinstimmung mit den Erfahrungen und Interessen seinen Studenten organisiert. Je besser der Lehrer seine Studenten kennt, das heißt den Stand ihrer Persönlichkeitsentwicklung, ihre Lernstrategie, je eher wird er sie durch die Charakterzüge eines guten Pädagogen erreichen und sie für die verschiedenen Tätigkeiten aufschließen. Bemühen sich die Lehrenden um einen abwechslungsreichen Übungsverlauf? Denn es ist allgemein bekannt, dass die methodische Eintönigkeit ermüdend wirkt. Und sehr interessiert und intensiv arbeiten die Lernenden, wenn ihre Aktivitäten differenziert gestaltet werden. Erfolgreiche Lehrer setzen sich zum Ziel durch einen methodisch abwechslungsreich und interessant gestalteten Unterricht ihrer Lerner immer besser auszuschöpfen. Sie erreichen dadurch, dass Studierende gewonnene Erfahrungen vielfältig anwenden. Manche Lehrer sprechen die ganze Stunde über. Der Lehrende ist da, nicht um selber viel und dauernd zu sprechen, sondern um Sprechen hervorzurufen, um den zu gestalten und auf die Lernerleistungen einzugehen. Lehrer müssen nicht nur über die pädagogischen, sondern über die didaktischen und psychologischen Kompetenzen verfügen, so findet im Lernprozess die pädagogische Psychologie ihre Bedeutung. Roche (2008, S. 217) ³⁵⁹ beschreibt in seinem Buch Fremdsprachenerwerb Fremdsprachendidaktik das Profil eines professionellen Sprachlehrers. Das Profil enthält neben den Kriterien auch die Anforderung, dass der Lehrer interkulturelle Kompetenzen besitzen sollte. Bei Roche heißt das: Der Lehrer „hört

³⁵⁹Roche, J. (2008, S. 217): Fremdsprachenerwerb Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Narr Verlag.

auf die Verschiedenheit der Lerner schon im eigenen muttersprachlichen Kontext, erzieht zum Respekt vor der jeweiligen Andersartigkeit, überträgt diese Haltung auf den interkulturellen Kontext und nützt die Anwesenheit von mehrsprachig aufwachsenden oder zielsprachigen Schülern als Lernchance für alle“. Auch Der Lerner darf nicht nur Betrachter sein. Er darf nicht nur Erarbeitetes reproduzieren. Es geht keineswegs darum die Lerner zu befähigen Dargebotenes mündlich oder schriftlich aufzunehmen und später zu reproduzieren, sondern darum, sie geistig zu aktivieren und ihre Selbsttätigkeit zu fordern und zu fördern. Zu diesem Punkt sagt Terhart: „[...]“³⁶⁰ Lernen ist immer auch Eigenaktivität desjenigen, der lernt“. Wer eine Fremdsprache lernen bzw. erwerben will, soll sich darum bemühen, seine persönlichen Impulse außer schulischer Realität investieren, um seine Kenntnisse in dieser Sprache zu verbessern und zu vertiefen. In diesem Zusammenhang sagt Boettcher: [...] „Der Schüler soll lernen, als Produzent. Seine Intentionen sprachlich zu verwirklichen. Die Hör-/ Leseerwartungen zu kennen und einschätzen. Die Wirkungen sprachlicher Mittel zu erproben und einzuschätzen. Sachverhalte, Vorgänge, Probleme, Situations- und Hörer-/Leserbezogen zu formulieren. Eigene und fremde Rolle einzuschätzen, Rollen zu übernehmen[...]“ (Boettcher 1980, S. 17)³⁶¹. Die Lerner sollen im Unterricht Verantwortung gegenüber dem Lernen übernehmen. Sie müssen den Lernprozess ernst nehmen. Miteinander in Partner- und Gruppenarbeit kooperieren. Erklärungen unklarer Lernstoffe von Lehrern fordern. Lernbereitschaft und Lernfähigkeit zeigen. Sich bemühen ein pünktliches und regelmäßiges Erscheinen im Unterricht zu haben. Den Lehrer und sein Temperament respektieren. „Lehrer spielen eine wichtige Rolle beim Motivieren. Die Kontrolle und die Befähigung zur Selbstkontrolle tragen zum Erfolg des Lehr- und Lernprozesses wesentlich bei. Diese Kontrolle nutzt der Lehrer, um den Studenten den Erfolg ihrer Bemühungen bewusst zu machen. Besonders berücksichtigt er Leistungsschwache Studenten, in dem er

³⁶⁰ Terhart, (2000, S. 50.): Eine Einführung in Probleme der methodischen Organisation von Lehren und Lernen, 3. Auflage Juventa Verlag München.

³⁶¹ Boettcher,W/Otto, G (1980, S. 17): Lehrer und Schüler machen Unterricht: Unterrichtsplanung als Sprachlernsituation, 3 Auflage. München.

ihre erfolgreichen Leistungen hervorhebt, sie aufmuntert oder bei Misserfolgen individuelle Hilfe gibt. „Lehrer müssen den Lernern konstruktives Feedback geben, um ihre intrinsische Motivation auszuschöpfen und zu erhöhen“(Deci & Ryan 1985, 32ff).³⁶²

1.3.10.1 Das Feedback

Feedback meint die Rückmeldung von Informationen, d. h. es gibt Aufschluss darüber, ob ein angestrebtes Ziel erreicht wurde, oder nicht, bzw. in welchem Ausmaß der Ist-Zustand vom Soll-Zustand abweicht (vgl. Krause 2007, S. 46)³⁶³. Das Feedback-Konzept informiert die Lerner über ihre Lernergebnisse, ihren Lernfortschritt. Wenn die Lernenden ihre Schwächen und Stärken im Vergleich zu den anderen Lernern kennen und bestimmte angestrebte Lernziele erreichen, so ist damit eine gute Basis für weitere Lernanstrengungen. Negative und positive Rückmeldung lenkt die Aufmerksamkeit der Lernenden auf bestimmte sprachliche Strukturen und Inhalte und steuert deren Verarbeitung. Das Feedback muss die Lernenden darin unterstützen, die verwendeten sprachlichen Strukturen zu analysieren, unpassende oder falsche Formen zu identifizieren und alternative Strukturen zu produzieren. Im Vergleich zur Rückmeldung durch die Benotung erfüllt das elaborierte Feedback drei Funktionen:

Kognitive Funktion: Aufzeigen von Fehlern, Fehlkonzepten und Wissens-Lücken.

Metakognitive Funktion: Selbstbeurteilung und Reflexion.

Motivationale Funktion: Förderung der Überzeugung, dass sich der Lernaufwand lohnt; der Sinnhaftigkeit des eigenen Tuns; Erleben von Selbstwirksamkeit und Kompetenz (Vgl. Krause 2007, S. 48)³⁶⁴. Der Lehrende sollte den Studenten vermitteln, dass das Feedback der Information und nicht der Kontrolle dient, damit es als positiv und als Hilfe betrachtet wird. Diese Einsicht ermöglicht es, im weiteren Verlauf die Selbstbeurteilungskompetenzen des Lerners zu erhöhen und gleichzeitig seine

³⁶² Deci, Edward. Ryan, L. Richard (1985): Intrinsic Motivation and Self-Determination. In: Human Behavior. New York.

³⁶³ Krause, Ulrike-Marie (2007, S. 46.): Feedback und kooperatives Lernen. Münster: Wax-Mann.

³⁶⁴ Krause, Ulrike-Marie (2007, S. 48.): Feedback und kooperatives Lernen. Münster: Wax-Mann.

Lernmotivation zu steigern (vgl. Krause 2007, S. 100)³⁶⁵. (Ein Modell des Feedbacks steht im Anhang, Anlage 4)

1.3.10.2 Das Portfolio

Das Portfolio wird als besondere Form der Leistungsbewertung eingesetzt. Es besteht aus sechs wichtigen Komponenten.

- **Zielvereinbarung:** Am Anfang wird vereinbart, welchem Zweck das Portfolio dienen soll, bzw. Welche Ziele damit verfolgt werden.
- **Sammeln:** Parallel zum Lernprozess wird zunächst einmal alles gesammelt, was für das Portfolio relevant sein könnte.
- **Selektion:** Danach werden jene Dokumente ausgewählt, die tatsächlich in das Portfolio aufgenommen werden, wobei diese Auswahl anschließend begründet werden muss.
- **Reflexionen:** In Form eines Vor-und Nachwortes, in Form von Zwischen-Reflexionen und Selbstbeurteilungen der eigenen Arbeit, wird das eigene Lernen und die Lernbedingungen reflektiert. Dokumente werden mit Anmerkungen versehen. Neue Erkenntnisse und Einsichten von Fehlern werden schriftlich festgehalten. Nicht nur der Inhalt, auch der Lernprozess an sich wird in die Reflexion mit einbezogen.
- **Konsequenzen:** Am Ende formuliert der Autor jene Konsequenzen, die er aus den gewonnenen Erkenntnissen zieht - und entwirft Perspektiven für zukünftige Lernprozesse.
- **Präsentation:** Die Präsentation des fertigen Portfolios bietet Gelegenheit für Gespräche zwischen Lehrern, Eltern und Schülern. Das Buch/Heft wird veröffentlicht und diskutiert und gibt dadurch dem Schüler Rückmeldung über seinen Lernprozess bzw. Lernfortschritt (vgl. Häcker 2005 in: Rabenstein 2007, S. 45)³⁶⁶. Rabenstein geht davon aus, dass das Portfolio ein perfektes Mittel zur Forderung der Selbststeuerung des Lerners ist. Er betrachtet es als Instrument zur Selbstbeobachtung, das „zur Steigerung der Motivation,

³⁶⁵Krause, Ulrike-Marie (2007, S. 100.): Feedback und kooperatives Lernen. Münster: Wax-Mann.

³⁶⁶Häcker, Thomas (2005,13-18.): Mit der Portfoliomethode den Unterricht verändern. In: Pädagogik Heft 3.

die Aufgabe aus eigenen, inneren Motiven heraus zu bewältigen“ dient (Rabenstein 2007, S. 46)³⁶⁷.

Zusammenfassend kann man feststellen, dass der Schwerpunkt dieses dritten und letzten theoretischen Kapitels auf unterschiedlichen Faktoren lag, die die Motivation der Studenten beeinflussen können. Zu den zentralen Faktoren gehört der Lehrer. Er ist der entscheidende Faktor bei der Motivation des Studenten. Der Lerner ist das Hauptelement im Fremdsprachenunterricht. Er verarbeitet und produziert neues Wissen. Der Einsatz von gezielten Methoden und Unterrichtskonzepten von Medien sowie Materialien und Sozialformen sollen berücksichtigt werden, wenn der Fremdsprachenunterricht erfolgreich sein soll. Der folgende empirische Teil hat das Ziel diese theoretischen Meinungen im empirischen Kontext zu begründen.

³⁶⁷Häcker, Thomas (2005,13-18.): Mit der Portfoliomethode den Unterricht verändern. In: Pedagogic Heft 3.

Zur empirischen Untersuchung

2. Zur empirischen Untersuchung

Den soeben dargestellten theoretischen Grundlagen entsprechend wurden eine Studenten- und eine Lehrerbefragung erstellt. Als Grundlage unserer Arbeit schien es uns sinnvoll, die Einstellungen der Studenten an der deutschen Sprache und am Deutschlernen zu prüfen. Sie werden danach gefragt, ob sie sich für die deutsche Sprache interessieren. Welche Meinung sie über die deutsche Sprache und über den Deutschunterricht haben. Hierbei sollten die von innen sowie die von aussen kommenden Anreize zunehmend ins Licht gebracht werden, sodass die befragten Studenten dazu eingeladen werden, darüber nach zu denken, ob ihre Motivation von der sozialen Umgebung oder von sich selbst gesteuert wurde. Um eine nähere Idee über das Konstrukt der Motivation unserer Studenten haben zu können, soll der Prozesscharakter eigener Motivation erklärt werden, damit die Knackpunkte, die das Lernen bestimmen, erläutert werden. Der zweite und dritte Teil des Fragebogens behandelt die lerninternen und die -externen Faktoren, welche einen starken Einfluss auf die Lernmotivation und den Lernerfolg ausüben.

2.1 Zur Konzeption und Durchführung der Studentebefragung

Im Verlauf der Planung der empirischen Untersuchung wurde eine schriftliche Befragung als Erhebungsinstrument entworfen. Diese Befragung wurde Anonym in Form eines Fragebogens und sollte auf die internen sowie die externen Faktoren fokussieren, die die Motivation der DaF-Studenten beeinflussen. Thema des Fragebogens war: **„Eine analytische Betrachtung zur Motivation bei algerischen DaF-Studenten“**. Der Fragebogen besteht aus drei Teilen und enthält insgesamt 22 Fragen. Die Untersuchung wurde hauptsächlich im Dezember 2018 an der Universität Djilali Liabes von Sidi-Bel-Abbès durchgeführt. An der Untersuchung nahmen insgesamt **120** DaF-Studenten des dritten Studienjahres teil. Unter den Befragten waren **67** Studentinnen und 53 Studenten, d.h. **55,83%** weiblich und **44,17%** männlich. Die Probanden sind algerische Germanistikstudenten im Alter von 23 bis 39 Jahren. Ihr Sprachniveau ist homogen. **95%** der Befragten haben mit dem Deutschlernen schon im Gymnasium angefangen. Deutsch

war ihre dritte Fremdsprache nach Französisch und Englisch. Sie haben es zwei Jahre lang im Gymnasium gelernt. Die Studenten des dritten Studienjahres wurden aus mehreren Überlegungen ausgewählt:

- Es wurde davon ausgegangen, dass Fortgeschrittene über mehr Lernerfahrungen im Bereich des Deutschlernens verfügen. Dies konnte, dazu dienen ein breiteres Spektrum von Informationen zum Thema Motivation gewinnen.
- Die meisten dieser Studenten gehören zum Talentclub „Begabung“.³⁶⁸
- Die Besten für einen zuverlässigen Fragebogen, weil sie ernsthaft arbeiten und auf den Fragebogen aufrichtig antworten.
- Sie haben ein Bewusstsein für die Bedeutung der Motivation in ihrer akademischen Karriere.
- Ihre individuellen und kollektiven Aktivitäten regen sich an und motivieren die Anderen Deutsch zu lernen.
- Das Verhalten und die moralische Ausgewogenheit dieser Gruppe von Studenten und ihre großen Anstrengungen zur Verbesserung.
- Die große Zahl an Studenten. Sie sind 120 StudentenInnen.
- Die Affinität zwischen männlichen und weiblichen Studierenden im Vergleich zu anderen Gruppen. (67 Studentinnen und 53 Studenten)
- Ihre Studienergebnisse im Vergleich zu anderen Stufen.

Die Ergebnisse der einzelnen Fragen haben wir in den Tabellen angegeben und prozentual in den Graphen dargestellt. Folglich wurden die Ergebnisse und Hypothesen bei den einzelnen Fragen gleich ausgewertet. Dem Fragebogen war ein Anschreiben (vgl. Anhang Anlage 1) beigelegt.

³⁶⁸ Die „Begabung“ eine monatliche Zeitschrift, deren erste Ausgabe in Februar 2013 erschien. Sie beschäftigt sich mit unterschiedlichen Themen, die um das Leben der Germanistikstudenten der Universität von Sidi-Bel-Abbés kreisen. Das Motto dieser Zeitschrift lautet: „zusammen erreichen wir alles“.

Ziele des Fragebogens

Das Ziel dieses Fragebogens ist:

- Die Beziehung zwischen der Motivation und dem Lernerfolg der Studierenden zu erläutern.

Schwerpunkte des Fragebogens :

Der Fragebogen enthält folgende Schwerpunkte:

- **Einstellungen der Studenten am Deutschlernen**
 - Interesse und Motivation für die deutsche Sprache.
 - Stellenwert des Faches Deutsch bei den Studenten.
 - Orientierung und Gründe der Studenten für das Deutschstudium.
 - Studentenmotivation für das Deutschlernen.
 - Demotivation beim Fremdsprachenlernen
 - Kausalattributionen
 - Leistungsmotivation
- **Lerninterne Faktoren**
 - Erfahrungen mit der deutschen Sprache
 - Sprachbegabung, Vorwissen usw.
 - Hemmungen und Selbstbewusstsein beim Sprachenlernen.
 - Das Selbstkonzept und Das Selbstvertrauen
 - Kontakte und Einstellungen zum Zielland und zu den Muttersprachlern.
- **Lernexterne Faktoren**
 - Der DaF-Unterricht
 - Einstellungen der Studenten zu der deutschen Sprache
 - Interesse für die gelernten Fächer
 - Die Bedeutung des Lehrmaterials und der Medienanwendung
 - die Sozialformen
 - die Unterrichtsmethoden
 - Übungstypen
 - Sprachlernspiele

- Studenten und Lehrer

2.1.1 Verarbeitung und Auswertung der Daten im Fragebogen

Befragung A: Einstellungen der Studenten gegenüber dem Deutschlernen.

Frage Nr. 01: Wie interessant finden Sie die deutsche Sprache?

Tabelle Nr. 01: Interesse und Motivation für die deutsche Sprache

Antwortvarianten	Ergebnisse (Anzahl von 120)	Ergebnisse Prozent
▪ Interessant	85	70.83 %
▪ sehr interessant	13	10.83 %
▪ nicht interessant	22	18.33 %

Quelle : Eigene Darstellung

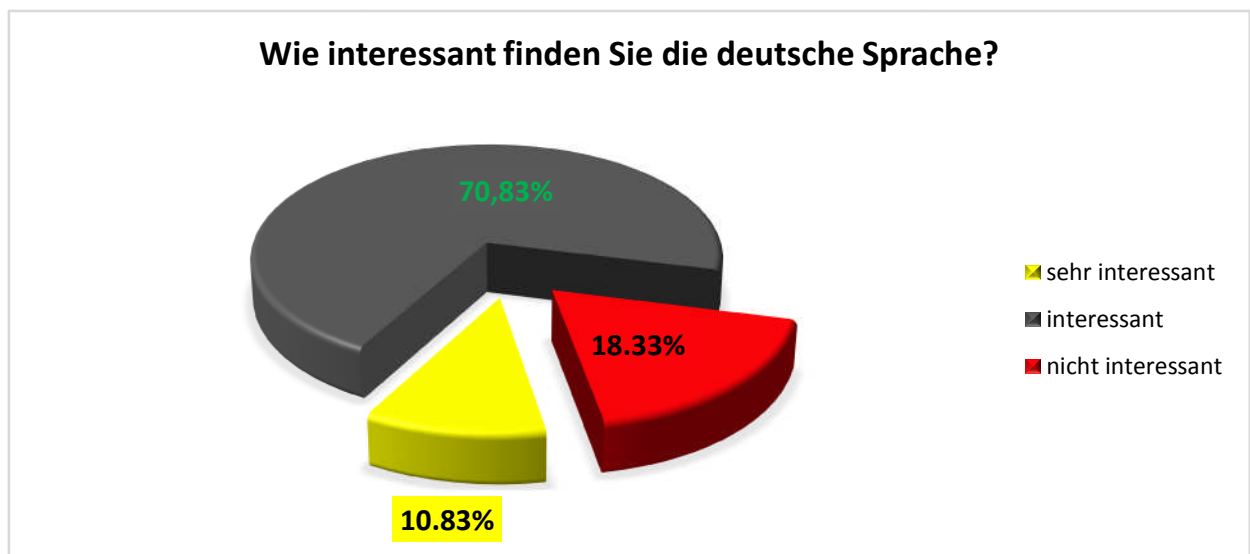


Diagramm Nr. 01

Die erste Frage dient der Erkenntnis des Interesses der Studenten an die deutsche Sprache. Sie zeigt auch welchen Stellenwert die deutsche Sprache bei den Studenten hat. Auf der Graphik ist erkennbar, dass die meisten Studenten genauer ausgedrückt 70,83 % der Befragten das Fach Deutsch interessant und 10,83 % der Studenten sehr interessant

finden. Daraus ergibt sich, dass das Interesse für die deutsche Sprache mit 2/3 einen hohen Stellenwert hat. Das kann auch bedeuten, dass die innere und die äußere Motivation für die deutsche Sprache eine wichtige Rolle bei den Studierenden spielt. 18,33 % der Studenten betrachtet das Fach als nicht sehr interessant. Das heisst, dass diese Studenten über eine schwache Motivation zum Deutschlernen verfügen, oder noch gar nicht für das Fremdsprachenlernen motiviert sind. Hier kann der Lehrer eine bedeutende Rolle spielen. Er kann die innere Motivation nutzen, um das Interesse und Neugier der Studenten zu wecken. Ein talentierter und hochmotivierter Lehrer kann jeden beliebigen Stoff interessant übermitteln. Aus diesem Ergebnis ist zu erkennen, dass die Befragten genügend zum Fremdsprachenlernen motiviert sind.

• **Frage Nr. 02:** Lernen Sie die deutsche Sprache als Pflicht oder aus eigener Initiative?

▪ **Tabelle Nr. 02:** Stellenwert des Faches Deutsch bei den Studenten.

Antwortvarianten	Ergebnisse (Anzahl von 120)	Ergebnisse (Prozent)
▪ als Pflicht	69	57.5 %
▪ aus eigener Initiative	17	14.16 %
▪ als Pflicht auch aus eigener Initiative	34	28.33

Quelle: Eigene Darstellung

Lernen Sie die deutsche Sprache als Pflicht oder aus eigener Initiative?

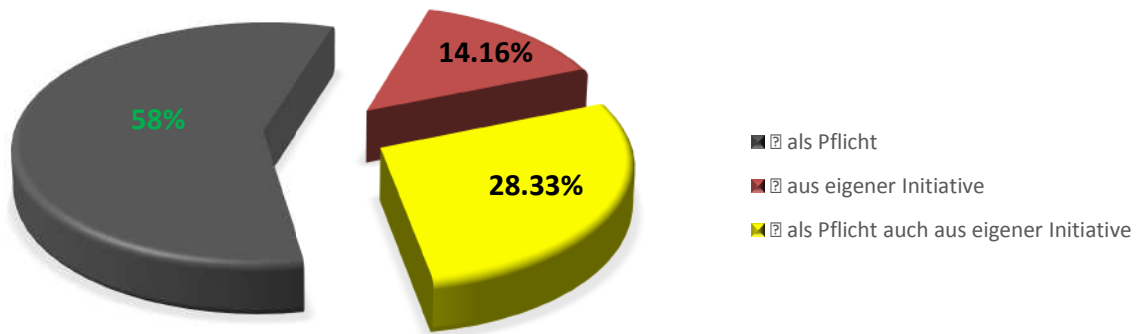


Diagramm Nr. 02

Aus den Antwortergebnissen im Graph Nr. 2 kann man sehen, dass 57, 5% der Befragten die deutsche Sprache als Pflicht lernen. Leider motiviert das Lernen als Pflicht die Lernenden nicht zum Deutschlernen und erhöht bei ihnen nicht die Leistung zu besseren Ergebnissen. Für diese Kategorie war Deutsch wahrscheinlich das einzige mögliche Wahlfach, was die Studenten nicht zu besseren Ergebnissen fördert. 13, 16 % der gesamten Zahl der Studenten lernen Deutsch aus eigener Initiative und 28, 33 % lernt es aus eigener Initiative und auch als Pflicht. Es beweist, dass die Mehrheit der Befragten sich sehr für das Deutschlernen interessiert und intrinsisch motiviert ist. Es ist auch zu erkennen, dass die befragten Studenten Lust zum Fremdsprachenlernen bzw. zum Deutschlernen haben.

- **Frage Nr. 03:** Welche Gründe waren für Sie ausschlaggebend, Deutsch an der Universität zu lernen?
Kreuzen Sie an und ergänzen Sie die Liste. (Mehrere Antworten sind möglich).
- **Tabelle Nr. 03:** Orientierung und Gründe der Studenten für das Deutschstudium.

Antwortvarianten	Ergebnisse (Anzahl von 120)	Ergebnisse (Prozent)
▪ Die Studenten möchten Deutschland bzw. die deutschsprachigen Länder besuchen	113	94. 16%
▪ Deutsch wird weltweit von vielen Menschen gesprochen und verstanden	74	61. 66%
▪ Die Lernenden können die Sprache später im Beruf gebrauchen	98	81. 66%
▪ Die Studenten wollen ihre Deutschkenntnisse weiter entwickeln	87	72. 5%
▪ Die Studenten haben besonders Interesse an dieser Sprache	104	86. 66%
▪ Die Studenten kennen jemanden, der Deutsch spricht	19	15. 83%
▪ Die Sprache ist ein Pflichtfach an der Universität	60	50%
▪ Einfluss des Deutschlehrers im Gymnasium.	26	21. 66%
▪ Einfluss der Freunde / der Bekannten.	23	19. 16%
▪ Deutsch ist eine Kultursprache	09	7. 5%
▪ persönliche Entscheidung	97	80. 83%
▪ Wunsch der Eltern	12	10%
▪ Anderer Grund	11	9. 16%

Quelle: Eigene Darstellung

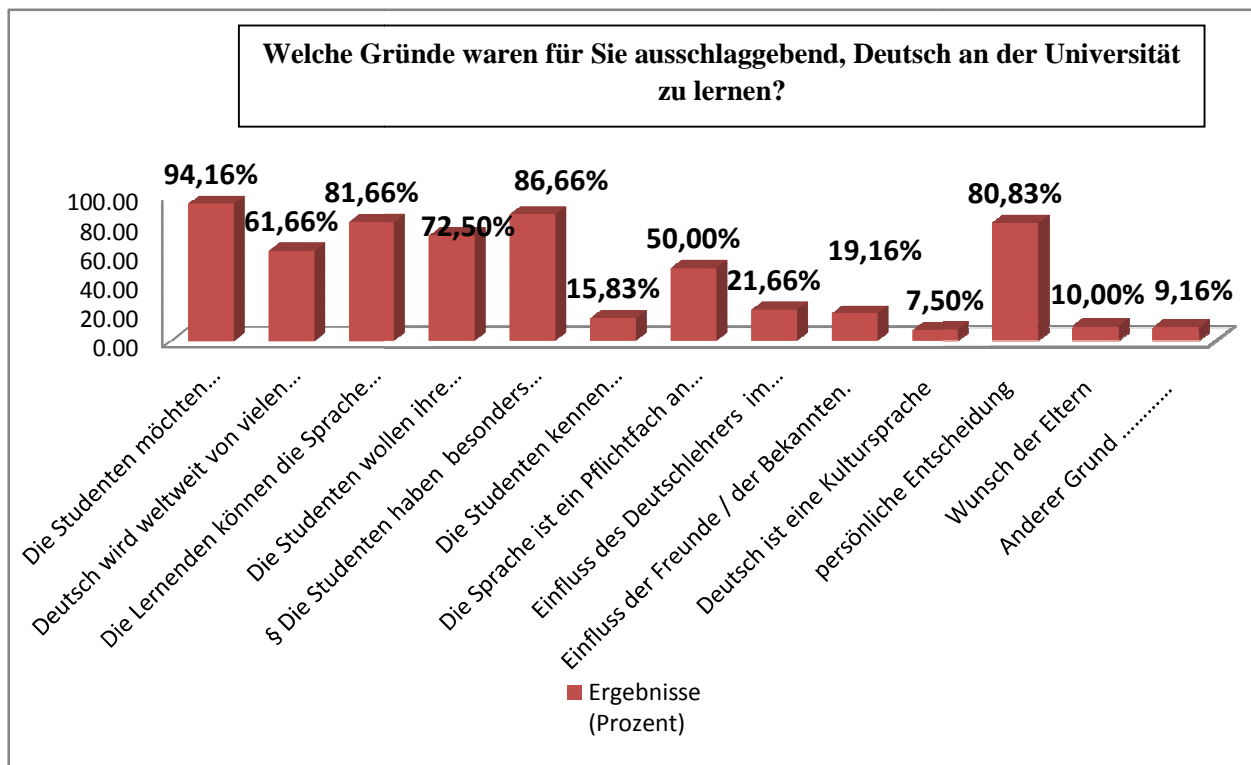


Diagramm Nr. 03

Das Diagramm zeigt, dass 113 der befragten Studenten Deutsch lernen, weil sie Deutschland bzw. die deutschsprachigen Länder besuchen möchten. Diese Gruppe ist sowohl integrativ als auch instrumentell motiviert. Mit integrativer Motivation deutet man auf den Willen, sich an die Zielkultur anzupassen und sich für Land und Leute zu interessieren. Dieses Ergebnis folgt der logischen Überlegung, dass integrative Motivation nur in Zielsprachenumgebung relevant ist oder, wenn die Lerner über die Zielsprachenkultur informiert sind. 98 Studenten lernen Deutsch, weil sie es später im Beruf gebrauchen können. Diese Studenten sind also instrumentell motiviert. Wenn ein Student instrumentell motiviert ist, lernt er die Sprache aus pragmatischen Gründen. Es handelt sich hierbei um das Nützlichkeitsmotiv. Dieses Motiv trifft im Allgemeinen Studenten, die einen Berufswunsch haben und Nutzen durch den Fremdspracherwerb ziehen wollen. 104 der Befragten lernen die Sprache, weil sie besonderes Interesse dafür

haben. Dieses bedeutet, dass diese Studenten einen hohen Grad an Selbstbestimmung anzeigen. Sie sind intrinsisch motiviert. Intrinsisch motiviertes Verhalten ist freiwillig, spontan und mit Freude und Spass verknüpft. 97 der Befragten lernen es aus persönlichem Wunsch. Es lässt sich vermuten, dass der Grund dafür mit Muttersprachlern des Ziellandes kommunizieren zu können ist. Es könnte sich auch um eine Eheschließung handeln. Hier spielt die integrative Motivation eine Rolle. 87 der befragten Studenten will ihre Deutschkenntnisse weiter entwickeln. Sie sind wahrscheinlich sprachbegabte Studenten, die sich für Sprachen interessieren. 74 der Probanden will Deutsch lernen, weil es weltweit von vielen Menschen gesprochen und verstanden wird. Es handelt sich um Geltungsmotiv (Prestige). 23 Studenten sind von Freunden und Bekannten beeinflusst Deutsch zu lernen. Die Hälfte der Probanden lernt Deutsch als Pflichtfach. Diese Gruppe hatte wahrscheinlich keine andere Wahl. 15 der Befragten hat sich für das Deutschlernen entschieden, weil sie der Deutschlehrer im Gymnasium als Vorbild sahen. Hier spielt das Lehrermotiv eine wichtige Rolle. 12 lernen Deutsch, weil entweder die Mutter oder der Vater es möchte. Manchmal sehen manche Lerner die Welt und die Zukunft durch die Augen ihrer Eltern. Hierbei handelt es sich um eine Art soziale Identifikation. 9 der Probanden lernen Deutsch, weil es eine Kultursprache ist. Integrative Motivation macht hier die geringsten Prozentsätze aus. Diese kleine Zahl der integrativ motivierten Studenten deutet, dass sie über wenig interkulturelle Informationen über das Zielsprachenland und-gruppe verfügt. Aus diesen Gründen ist die deutsche Sprache zum Lernen für viele Studenten attraktiv. Im Allgemeinen zeigt das Diagramm dass, die Mehrheit der Befragten für das Fremdsprachenlernen bzw. für das Deutschlernen hoch motiviert ist. Die meisten Probanden sind sowohl integrativ als auch intrinsisch und instrumentell orientiert.

• **Frage Nr. 04:** Was motiviert Sie Deutsch zu lernen?

▪ **Tabelle Nr. 04:** Studentenmotivation für das Deutschlernen.

Antwortvarianten	Ergebnisse (Anzahl von 120)	Ergebnisse (Prozent)
▪ Wenn Ich eine gute Note habe	49	40.83 %
▪ Wenn Ich, auf Deutsch kommuniziere	47	39.16 %
▪ Wenn ich mit Deutschkenntnissen bessere Berufschancen haben werde.	29	24.3 %

Quelle: Eigene Darstellung

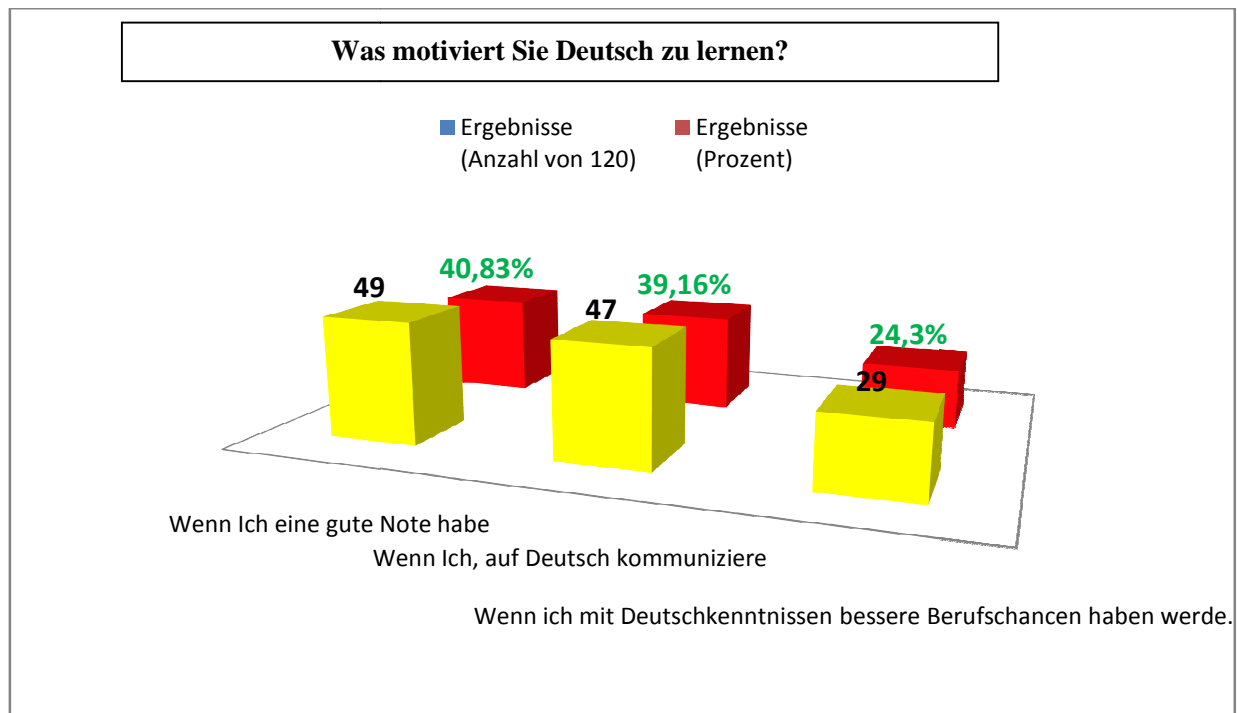


Diagramm Nr. 04

Auf diese Frage haben insgesamt 118 von 120 Studenten ihre eigene Meinung geäußert.

Ich gebe die häufigsten Antworten dieser Äußerungen an:

49 der Befragten sind zum Deutschlernen durch eine gute Note motiviert. 47 Studenten sind durch effektive Kommunikation auf Deutsch zum Deutschlernen motiviert. 29%

Probanden sind zum Deutschlernen motiviert, wenn sie mit Deutschkenntnissen bessere Berufschancen haben werden.

• **Frage Nr. 05: Was demotiviert Sie zum Deutschlernen?** (mehrere Antworten sind möglich)

• **Tabelle Nr. 05:** Demotivation beim Fremdsprachenlernen

Antwortvarianten	Ergebnisse (Anzahl von 120)	Ergebnisse (Prozent)
▪ Wenn die Unterrichtsaktivitäten langweilig sind	98	74.16
▪ Wenn die behandelten Themen nicht meinen Bedürfnissen entsprechen	18	15
▪ Wenn sich der Lehrer autoritär verhält	95	79.16
▪ Wenn die Unterrichtsmethode mir nicht gefällt.	89	74.16
▪ Wenn es keine Vielfalt an Sozialformen gibt	23	19.16
▪ Wenn es keine Vielfalt an Lehr-Lernmaterialien gibt	37	30.83
▪ Andere	21	17.5

Quelle: Eigene Darstellung

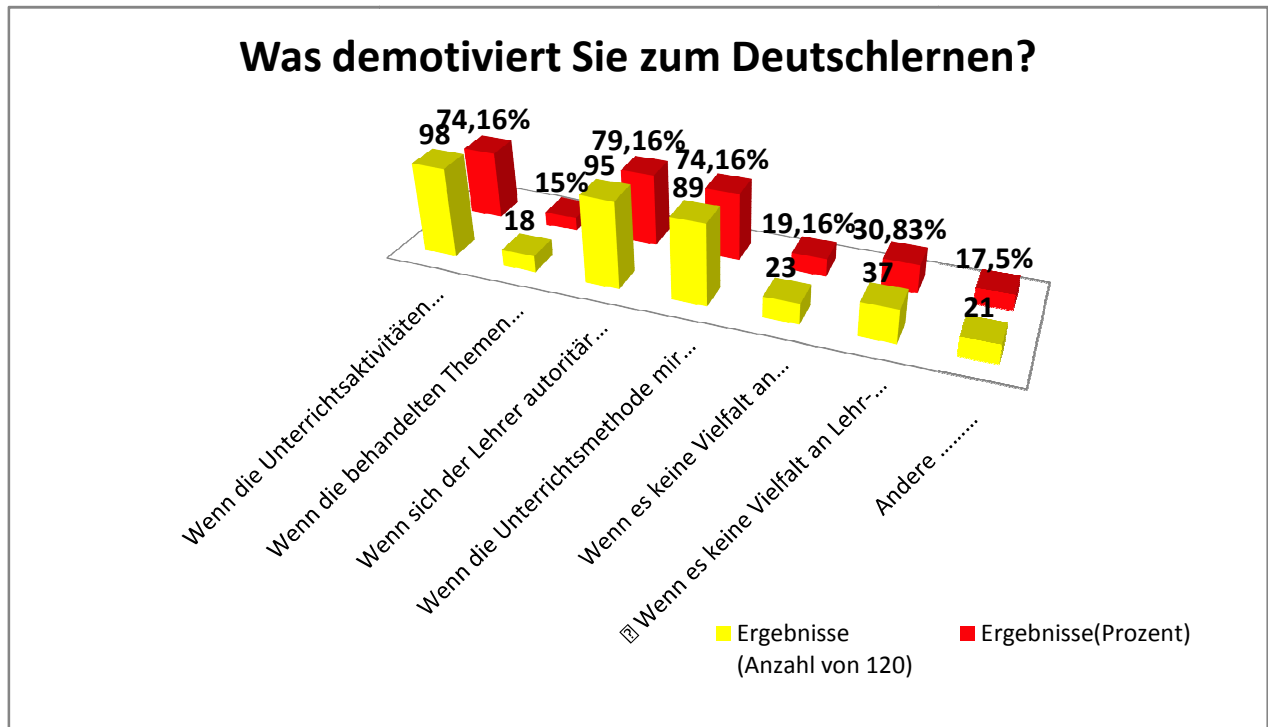


Diagramm Nr. 05

Auf diese Frage haben 98 der befragten Studierenden angegeben, dass sie für das Erlernen der Fremdsprachen demotiviert sind, wenn die Unterrichtsaktivitäten langweilig sind. 95 der Probanden sind demotiviert, wenn sich der Lehrer autoritär verhält. 89 der Befragten sind beim Deutschlernen demotiviert, wenn die Unterrichtsmethode ihnen nicht gefällt. Fast die gleichen Ergebnisse zeigen der Mangel an Vielfalt von Lehrmaterialien und Sozialformen. Die niedrigste Demotivationsquote zeigen 18 Studenten an, wenn die behandelten Themen nicht ihren Bedürfnissen entsprechen.

- **Frage Nr. 06:** Erhöht Ihr Erfolg Ihre Motivation zum Deutschlernen?
- **Tabelle Nr. 06:** Kausalattributionen

Antwortvarianten	Ergebnisse (Anzahl von 120)	Ergebnisse (Prozent)
▪ Ja	107	89. 16 %
▪ Nein	13	10. 83 %

Quelle: Eigene Darstellung

Erhöht Ihr Erfolg Ihre Motivation zum Deutschlernen?

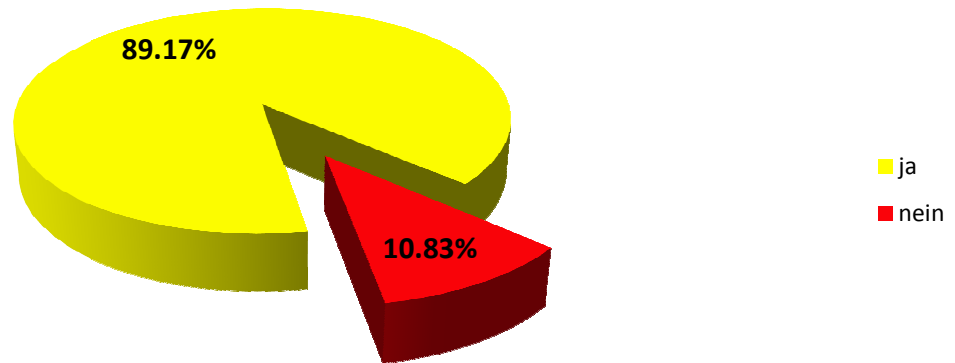


Diagramm Nr. 06

Die Art, wie der Lernende seinen Erfolg bzw. Misserfolg erklärt, ist sehr eng mit der Motivation verbunden und beeinflusst sie. Der Lernende kann den Erfolg durch innere, d.h. an ihm liegende Gründe wie Fleiß oder Faulheit oder durch äußere Gründe wie Glück oder zu leichten Aufgaben erklären. 89.16 % der befragten Studenten haben diese Frage mit „ja“ und 10.83 % mit „nein“ beantwortet. Diese Ergebnisse weisen darauf hin, dass die Mehrheit der Studierenden zum Deutschlernen motiviert ist. Man kann mit diesen Ergebnissen in der Feststellung nicht tatsächlich bestätigen, ob die Befragten mehr durch Erfolg zum Deutschlernen motiviert oder demotiviert sind. Der Begriff Kausalattribution impliziert die Ursache für ein Verhalten oder ein Ergebnis und kann Erklärungen für Erfolge sowie Misserfolge von Lernenden geben. Nach psychologischer und auch pädagogischer Sicht betrachtet man den Erfolg als eine Belohnung in der Tätigkeit, der bei den Lernern positive Lernmotivation erhöhen sollte. Aber nach diesen Ergebnissen bei den befragten Studenten auf die Frage „erhöht Ihr Erfolg Ihre Motivation zum Deutschlernen“ konnte nicht bestätigt werden, dass die Befragten durch den Erfolg zum Deutschlernen motiviert sind.

• **Frage Nr. 07:** Ist es für Sie wichtig, eine gute Note in Deutsch zu haben?

• **Tabelle Nr. 07:** Leistungsmotivation

Antwortvarianten	Ergebnisse (Anzahl von 120)	Ergebnisse (Prozent)
▪ ja, sehr wichtig	72	60%
▪ wichtig	36	30%
▪ nein, nicht so wichtig	09	7.5%
▪ nein, gar nicht wichtig	03	2.5%

Quelle: Eigene Darstellung

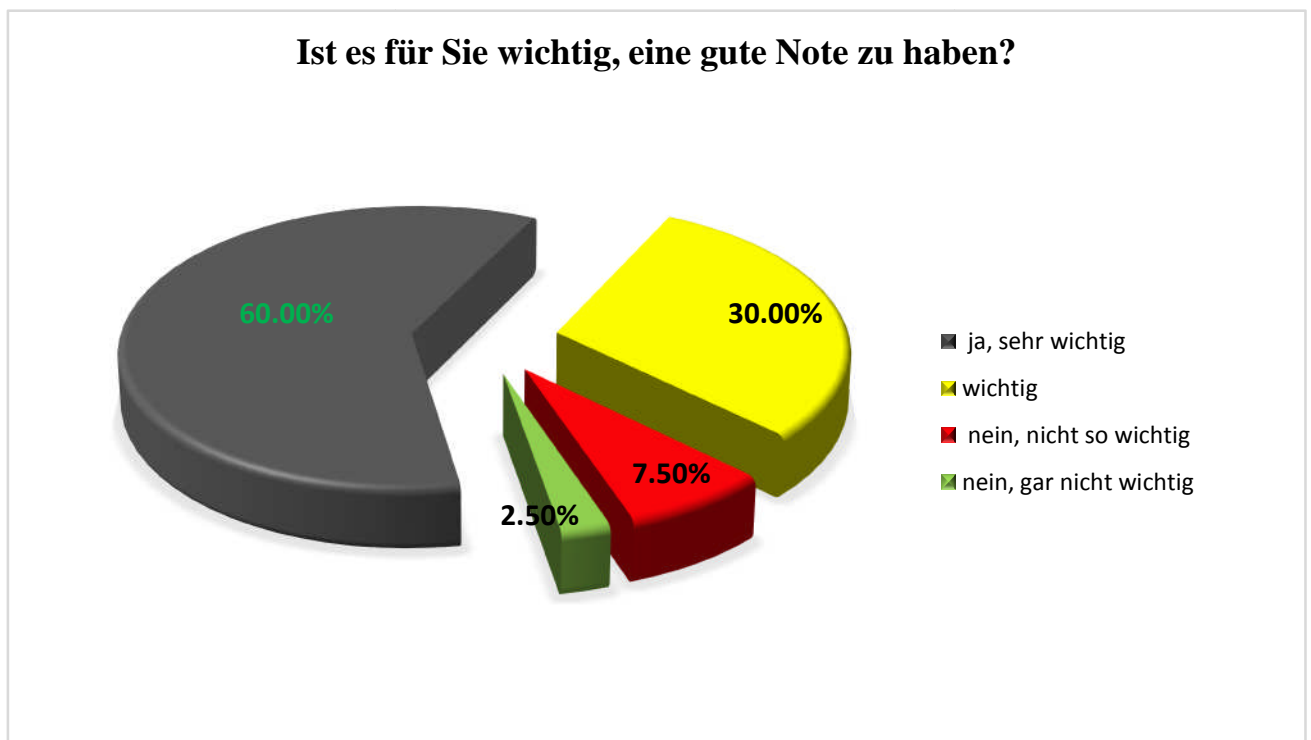


Diagramm Nr. 07

Als nächster Variablen wurden die Leistungsmotivation und die Wichtigkeit der Benotung im DaF-Unterricht geprüft. 72 der befragten Studenten findet die Note sehr wichtig. Wenn ein Lernender leistungsorientiert ist, d. h. Erfolg haben möchte, ist er gut motiviert, weil er dann meistens versucht, den Misserfolg zu vermeiden und dadurch fleißig lernt. Ein

leistungsorientierter Lerner versucht auch, besser als die Anderen zu sein. Gute Noten im Fremdsprachunterricht kann man später für weitere Ausbildung oder auch für Aufnahmeprüfungen ausnutzen. 36 der befragten Studenten findet die Note im DaF-Unterricht wichtig. 9 Studenten finden die Note nicht wichtig. Als Beispiel des Erfolgs ist nicht nur die Note. Eine erfolgreiche Kommunikation auf Deutsch ist von einigen Studenten ein wichtiger Faktor zum Deutschlernen betrachtet. Sie bedeutet für manche Lerner unendliche Möglichkeiten für ihre Zukunft.

- **Befragung B: Motivation und Lerninterne Faktoren**
- **Frage Nr. 08: Wo haben Sie Deutsch gelernt?**
 - **Tabelle Nr. 08:** Erfahrungen mit der deutschen Sprache

Antwortvarianten	Ergebnisse (Anzahl von 120)	Ergebnisse (Prozent)
▪ im Gymnasium	86	71.66 %
▪ an der Universität	34	28.33 %



Diagramm 08

Bei dieser Frage wollten wir erfahren, welche Erfahrungen die Adressaten mit der deutschen Sprache haben. Wie sie von diesen Erfahrungen beeinflusst sind. Die

Ergebnisse zeigen, dass 80, 83 % der Probanden schon mit dem Deutschlernen im Gymnasium angefangen haben und sind motiviert es weiter zu erlernen. Obwohl 28, 33 von ihnen als Nullanfänger Deutsch an der Universität gelernt haben, sind sie für das Deutschlernen auch motiviert.

- **Frage Nr. 09:** Interessieren Sie sich für
 - **Tabelle Nr. 09:** Sprachbegabung, Vorwissen usw.

Antwortvarianten	Ergebnisse (Anzahl von 120)	Ergebnisse (Prozent)
▪ Englisch?	80	66.66%
▪ Französisch?	15	12.5%
▪ Arabisch?	25	20.83%

Quelle : Eigene Darstellung

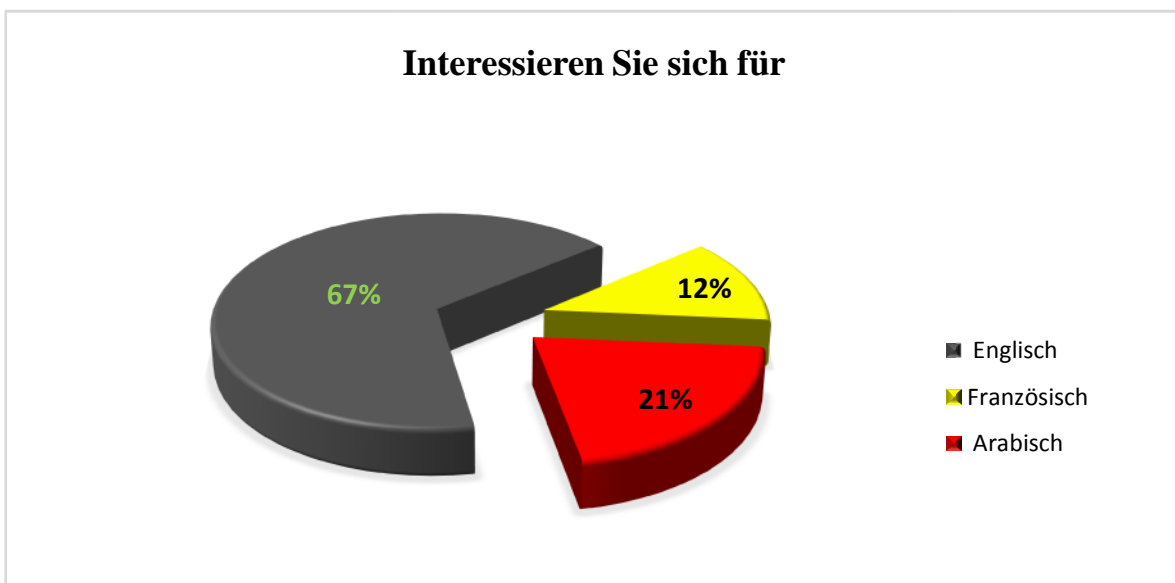


Diagramm Nr. 09

„Wie viele Sprachen du sprichst, sooft mal bist du Mensch.“ (Goethe)

Schon viele Humanisten haben die Bedeutsamkeit der Sprache gemerkt. Manche fanden die Sprache als zentrales Element auf die positive Gesamtentwicklung der Menschen. Der

Reformator Humboldt sah Sprache als "das bildende Organ der Gedanken". Für Goethe bedeutete Sprache eine Bildung der Welt (vgl. Pohl, 2009, S. 11)³⁶⁹. In unserem Zeitalter der Globalisierung ist es notwendig Fremdsprache zu erlernen und man kommt kaum ohne Fremdsprachenkenntnisse aus. Der Stellenwert von Fremdsprachen steigt immer höher, weil diese Befähigung zur internationalen Kommunikation in allen Bildungsgängen, Medien, Institutionen erforderlich ist (vgl. Pohl, 2009, S. 12)³⁷⁰. Das Erlernen von Fremdsprachen wird auch in der Freizeitwelt, im Beruf, für identitätsbildende Prozesse oder für Verständigung verschiedener Völker notwendig (vgl. Pohl, 2009, S. 14)³⁷¹. Das mehrsprachige Europa, die weltweiten und wirtschaftlichen Verbindungen brauchen Menschen, die fähig sind, mit der Welt zu kommunizieren. (vgl. Gester, 2011, S. 8)³⁷². Der Wichtigkeit von Englisch wird ein hoher Stellenwert zugeschrieben. 80 Probanden bestätigen ihre Interessen für Englisch. 15 interessiert sich für Französisch. Die Hälfte der befragten Studierenden interessiert sich für Arabisch. Diese Frage forscht die Sprachbegabung und Intelligenz bei den Studenten, welche Sprachen die Studenten beherrschen. Welche Sprachen sie mögen bzw. beherrschen.

³⁶⁹Pohl, D. (2009): Motivation im Fremdsprachenunterricht als Grundlage für die Förderung von Mehrsprachigkeit Fremdsprachen in der Grundschule: Examensarbeit. München: GRIN Verlag GmbH., 136 S. ISBN 36-404-5880-X.

³⁷⁰Ebenda, S. 12.

³⁷¹Ebenda, S. 14

- **Frage Nr. 10:** Wann haben Sie Angst, Deutsch im Unterricht anzuwenden?
- **Tabelle Nr. 10 :** Hemmungen und Selbstbewusstsein beim Sprachenlernen.

Antwortvarianten	Ergebnisse (Anzahl von 120)	Ergebnisse (Prozent)
▪ Wenn Ich eine Prüfung habe.	45	37.5%
▪ Wenn der Lehrer mich vor den Studenten korrigiert	37	30.83%
▪ Ich habe Angst, mich auf Deutsch zu äußern, weil ich auch in der Muttersprache in Französisch und in Englisch nicht gern vor anderen spreche	23	19.16%
▪ Wenn ich von der Richtigkeit der Antwort nicht sicher bin	15	12.5%

Quelle: Eigene Darstellung

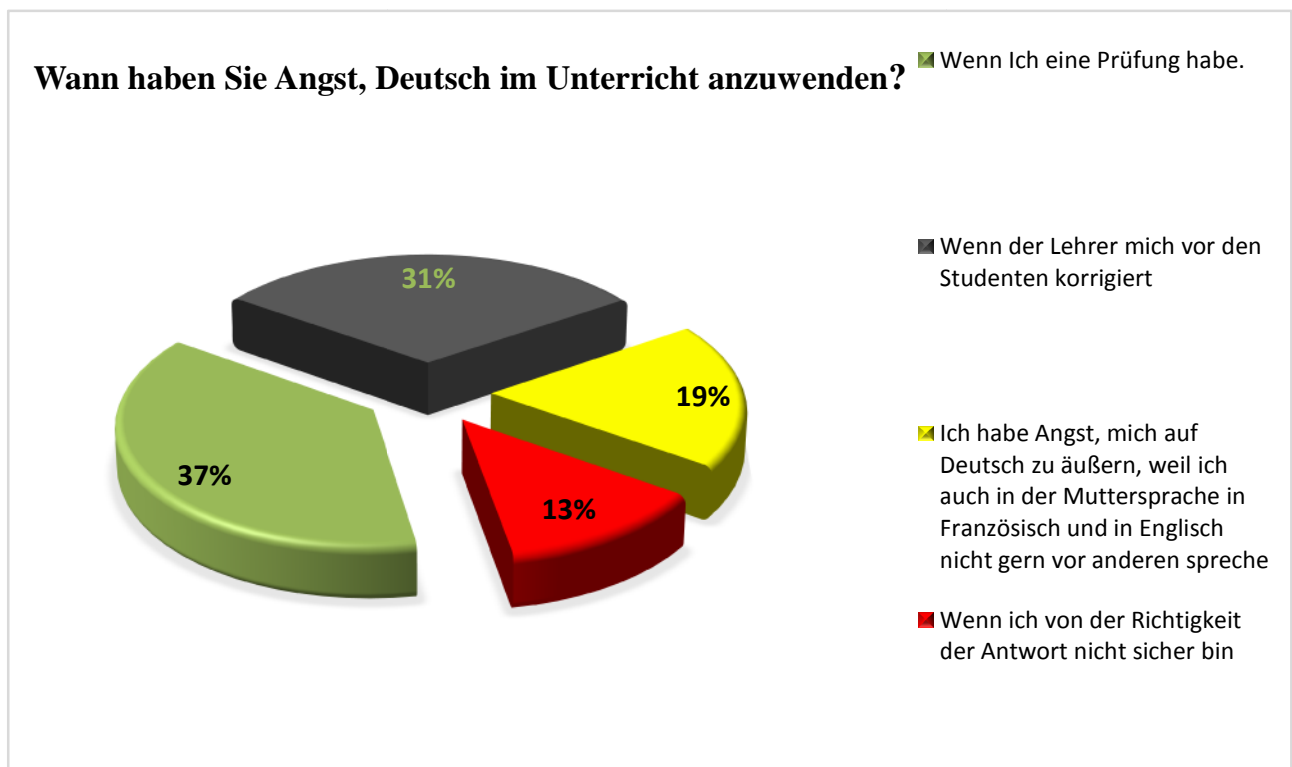


Diagramm Nr. 10

Aus dem Graphen wird klar, dass fast alle befragten Studenten im Hinblick auf das Sprechen Hemmungen haben, die auf verschiedenste Gründe zurückgehen.

Bei 45 Studenten, fast der Hälfte der Befragten steht die Angst, wenn sie Prüfungen haben, im Vordergrund. 37 der befragten Studenten befürchten sich auf Deutsch zu äußern, wenn der Lehrer sie vor den Studenten korrigiert. Sie schätzen sich selbst negativer ein als andere. Sie denken, dass der Lehrer sie beurteilt. Sie fürchten, sich lächerlich zu machen oder ihre Identität zu verlieren. 23 der Probanden ängstigen sich, weil sie sich auch in der Muttersprache, in Französisch und in Englisch nicht gern aufgrund ihrer Schüchternheit vor anderen sprechen. 15 von der gesamten Zahl der Befragten sind gehemmt, wenn sie von der Richtigkeit der Antwort nicht sicher sind. Hier spielen das Selbstbewusstsein und das Selbstvertrauen eine wesentliche Rolle.

• **Frage Nr. 11:** Haben Sie Kontakte mit Personen aus den deutschsprachigen Ländern?

• **Tabelle Nr. 11:** Kontakte und Einstellungen zum Zielland und zu den Sprechern.

Antwortvarianten	Ergebnisse (Anzahl von 120)	Ergebnisse (Prozent)
▪ ja, intensiv	06	5%
▪ ja, regelmäßig	34	28.33%
▪ ja, gelegentlich	56	46.66%
▪ nein	24	20%

Quelle: Eigene Abbildung

Haben Sie Kontakte mit Personen aus den deutschsprachigen Ländern?

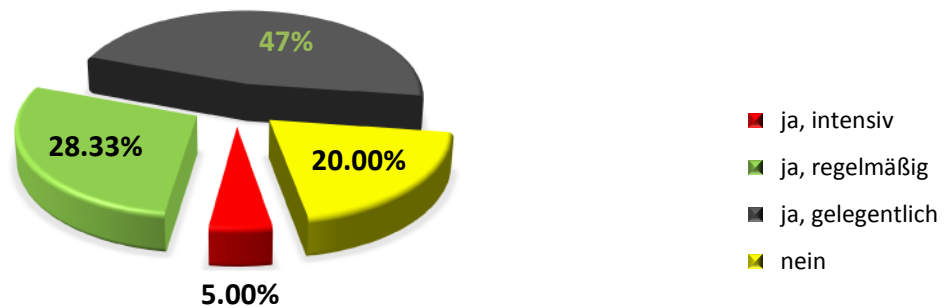


Diagramm Nr. 11

Diese Frage wurde gestellt, um herauszufinden, wie die Studenten zur Zielkultur eingestellt sind und ob sie Kontakte zu den Ziellandsprechern haben. Die Einstellungen dem Zielland und den Sprechern gegenüber sind wichtig beim Motivationsprozess. Wenn der Student einen intensiven, regelmäßigen Kontakt zu dem Zielland und den Ziellandsprechern hat, entwickelt er Interesse zum Sprachenlernen. Aus dem Diagramm Nr. 11 geht hervor, dass 5 der befragten Studenten einen intensiven Kontakt mit den Muttersprachlern haben. Die Ergebnisse haben auch gezeigt, dass 34 der Probanden einen regelmäßigen Kontakt zu den Muttersprachlern haben, während die Meisten (56) gelegentliche Kontakte und 24 gar keinen Kontakt zu den Muttersprachlern haben.

• **Befragung C: Der DaF-Unterricht und die Lernexternen Faktoren.**

▪ **Frage Nr. 12:** Wie finden Sie den Deutschunterricht?

▪ **Tabelle Nr.12:** Der DaF-Unterricht an der Universität

Antwortvarianten	Ergebnisse (Anzahl von 120)	Ergebnisse (Prozent)
▪ Interessant	85	70.83%
▪ Lernreich	20	16.66%
▪ demotivierend	10	8.33%
▪ monoton	05	4.16%

Quelle: Eigene Darstellung

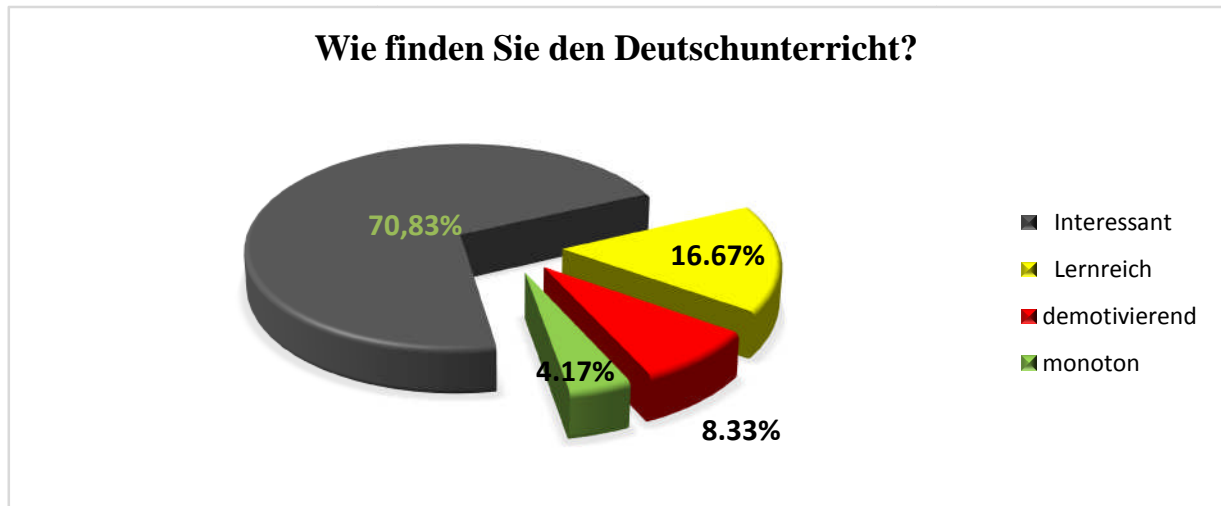


Diagramm 12

Auf dieser Graphik ist erkennbar, dass die meisten der befragten Studenten genauer ausgedrückt 80 Studenten finden den DaF-Unterricht interessant. 20 Studenten meinen, dass er lernreich ist. Der DaF- Unterricht ist für 10 von den befragten Studenten langweilig. Daraus ergibt sich, dass das Interesse für den Deutschunterricht einen hohen Stellenwert hat und dass, die innere und die äußere Motivation der Studenten für die deutsche Sprache eine wichtige Rolle spielt. Nur 5 Befragten meinen, dass er demotivierend ist. Das heisst, dass diese **S**tudenten über eine schwache Motivation zum Deutschlernen verfügen.

• **Frage Nr. 13:** Wie schwer finden Sie die deutsche Sprache?

Tabelle Nr. 13: Einstellungen der Studenten zu der deutschen Sprache.

die geschriebene Sprache		die gesprochene Sprache	
schwierige Orthographie	einfache Orthographie	schwierige Intonation	einfache Intonation
48	72	83	37

Quelle: Eigene Darstellung

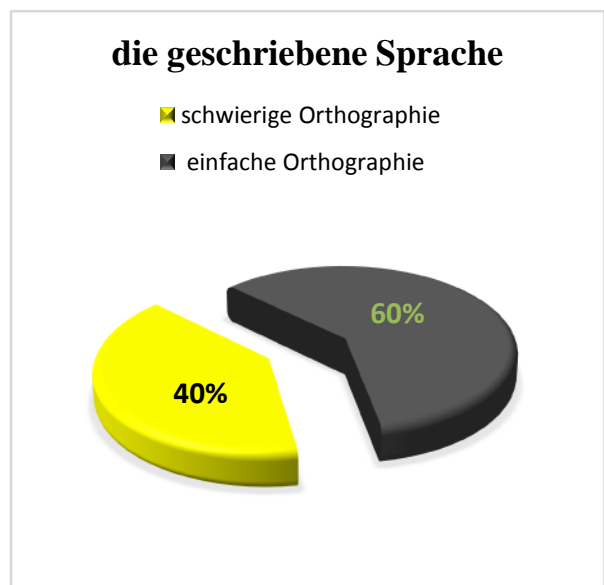
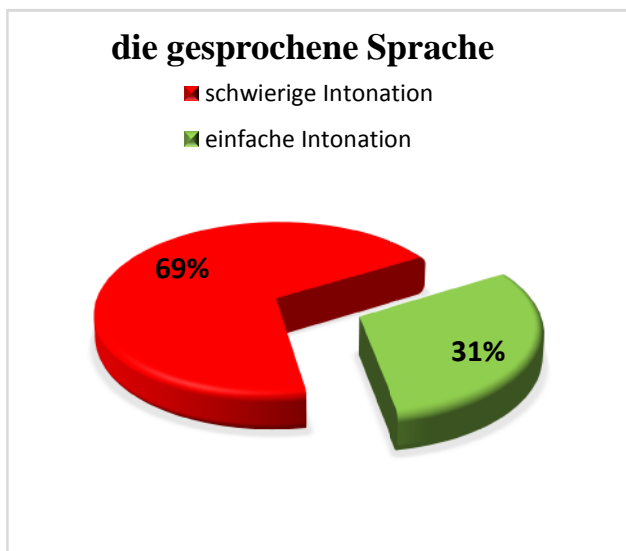


Diagramm 13

Neben den Einstellungen zu dem Zielland, sind auch die Einstellungen zur Zielsprache von großer Bedeutung für die Fremdsprachenlernmotivation. Die Ergebnisse dieser Frage zeigen, dass die geschriebene Sprache bei 48 Befragten oft als eine schwierige Sprache mit komplizierter Orthographie ist. 83 der befragten Studenten finden, dass die gesprochene Sprache eine schwere Intonation hat. Sie halten den Deutschunterricht für sehr schwer und haben wahrscheinlich Schwierigkeiten beim Fremdsprachenlernen. 109 der Befragten finden es einfach und lernen es ohne große Anstrengungen. Im Allgemeinen wird Deutsch als eine schwere Sprache geschildert.

• **Frage Nr. 14: Wofür interessieren Sie sich in erster Linie im Deutschunterricht?**

• **Tabelle Nr.14:** : Interesse für die gelernten Fächer

Antwortvarianten	Ergebnisse (Anzahl von 120)	Ergebnisse (Prozent)
▪ Grammatik	89	74.16%
▪ Themen	78	65%
▪ Wortschatz	98	81.66%
▪ Texte	45	37.5%
▪ Landeskunde und Kultur	89	74.16%
▪ Literatur	38	31.66%
▪ Spiele	28	23.33%
▪ Sonstiges	12	10%

Quelle: Eigene Darstellung

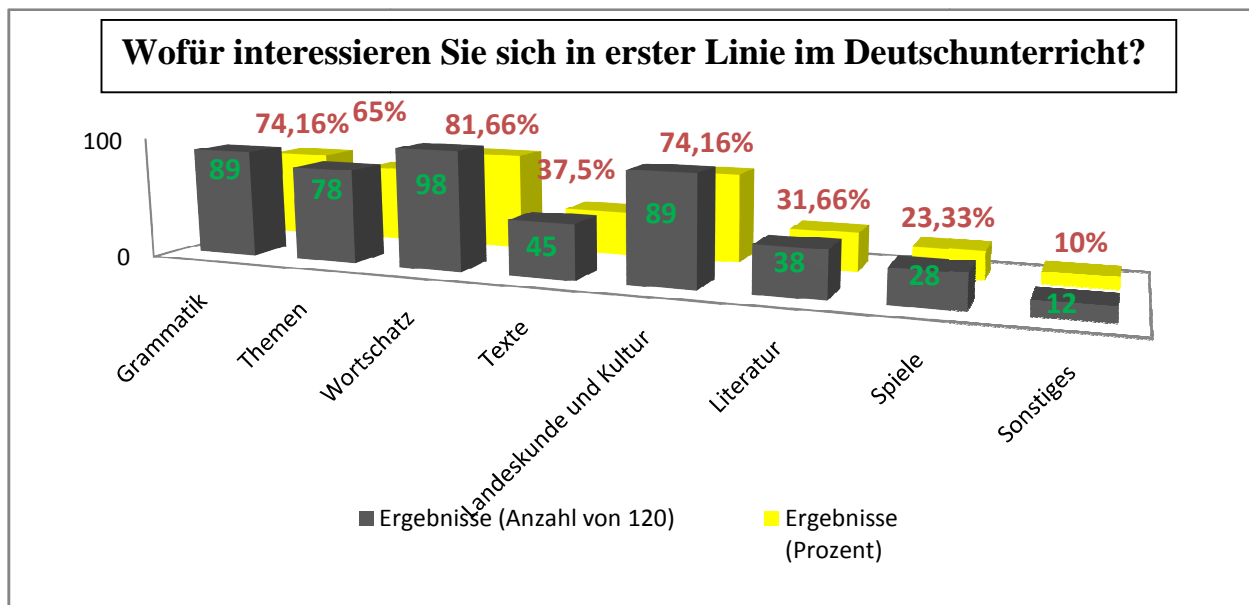


Diagramm Nr. 14

Bei dieser Frage sollten sich die Studenten über ihre Interessen für die gelernten Fächer äußern. 55% der Befragten beklagen sich über den mündlichen Ausdruck und 38 % über die Literatur. Hier muss betont werden, dass man der Herstellung von realen Sprechsituationen und Kommunikationsanlässen im „mündlichen Ausdruck“ große

Aufmerksamkeit schenken sollte und dies als Voraussetzung für eine effektive Arbeit an der deutschen Sprache. Wir wollen darauf aufmerksam machen, dass dem mündlichen und dem schriftlichen Ausdruck in den 3 ersten Studienjahres Priorität eingeräumt werden sollte. Lehrer sollten auch verstehen, dass der Sprachunterricht nicht nur das Aneignen von grammatischen Regeln, des Wortschatzes oder das Schreiben von Texten anbietet, sondern auch das Kennenlernen einer anderen Kultur. 89 der befragten Studenten ist integrativ motiviert. D. h. sie interessieren sich für die deutschsprachigen Länder und ihre Kultur.

- **Frage Nr. 15:** Mit welchem Hilfsmittel macht dir das Lernen am meisten Spass?
- **Tabelle Nr. 15:** Die Bedeutung des Lehrmaterials und der Medienanwendung

Antwortvarianten	Ergebnisse (Anzahl von 120)	Ergebnisse (Prozent)
▪ Mit Arbeitsblättern	20	16.66%
▪ Mit Büchern/Wörterbücher	15	12.5%
▪ Bilder	05	4.16%
▪ Tafel	60	50%
▪ Landkarten	05	4.16%
▪ Mit elektronischen Medien wie zum Beispiel Computer, Tablett-PC, Smartphone	08	6.66%
▪ Lehrfilmen, mit Hörkassetten, mit Videos	02	1.66%
▪ andere technische Lehr- und Lernmittel	05	4.16%

Quelle: Eigene Darstellung

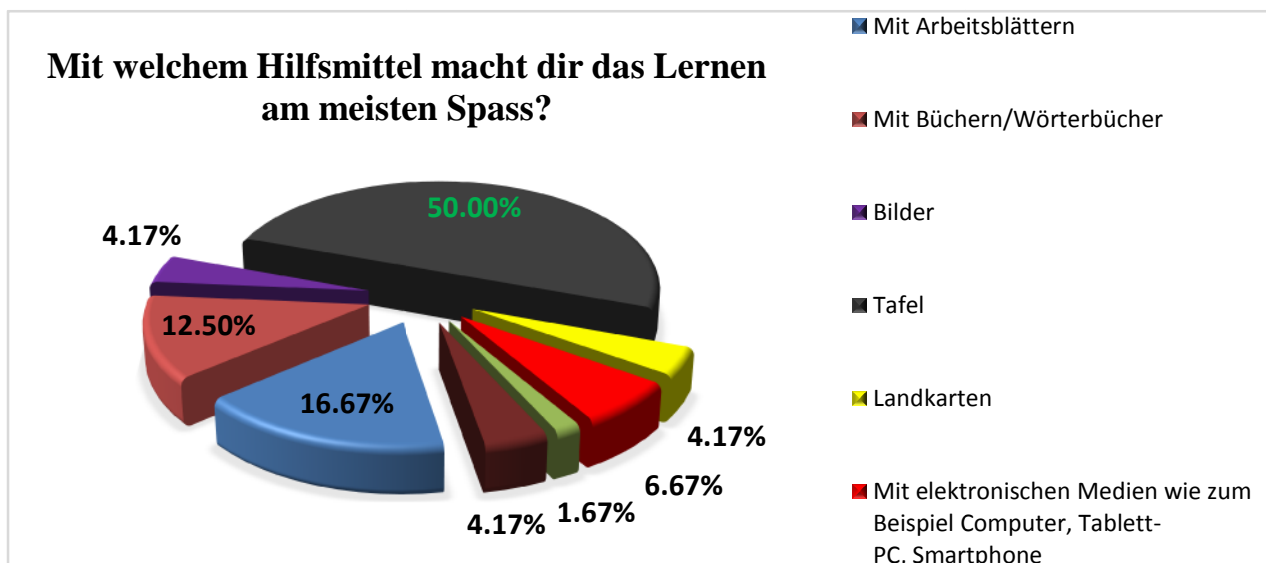


Diagramm Nr. 15

Die Bedeutung des Lernmaterials sollte nicht unterschätzt werden, wenn es um die Sprachlernmotivation geht. Der Fremdsprachenunterricht wäre heute ohne Materialien und ohne Hilfe von Medien nicht vorstellbar. Als Instrumente des Lehrens und Lernens, stehen Medien zwischen dem Lehrer und den Lernern. Sie vermitteln die grundlegenden Informationen. Sie sind in der Lage den Unterricht aufzulockern, die Aufmerksamkeit der Lerner zu wecken und ihre Motivation zu stärken, da sie für Abwechslung im Unterrichtsgeschehen sorgen. Sie erweitern die Lernmöglichkeiten einer Fremdsprache. Bedauerlicherweise haben die Ergebnisse der Studentenforschung bestätigt, dass die Medien fast keinen Platz im Deutschunterricht haben. 60 der Studenten verwenden die Tafel. 20 benutzen die Arbeitsblätter. 15 arbeiten mit Büchern und Wörterbüchern. Elektronischen Medien wie zum Beispiel Computer, Tablett-PC, Smartphone. Bilder, Landkarten, Lehrfilme, Hörkassetten und Videos haben kaum Platz im DaF-Unterricht.

- **Frage Nr. 16:** Wie lernen Sie im Deutschunterricht?
- **Tabelle Nr. 16 :** Sozialformen

Antwortvarianten	Ergebnisse (Anzahl von 120)	Ergebnisse (Prozent)
▪ Im Plenum	78	65%
▪ in Gruppen	08	6.66%
▪ zu zweit	32	26.66%

Quelle: Eigene Darstellung

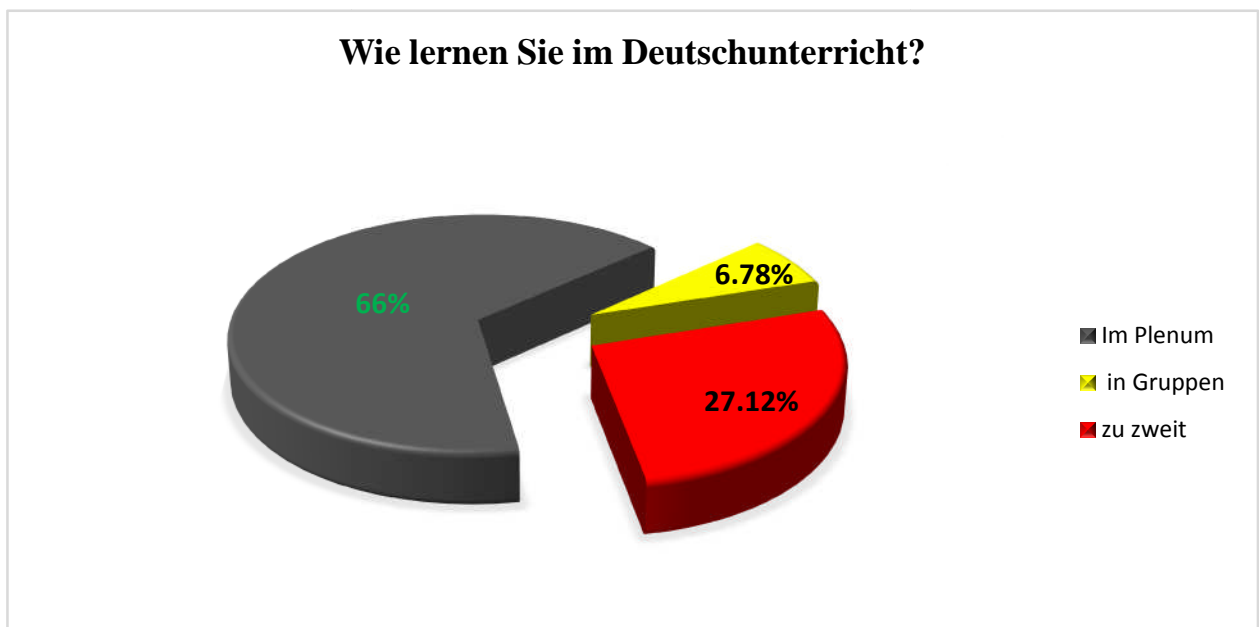


Diagramm Nr. 16

Diese Frage zeigt deutlich, welche Sozialformen im Unterrichteingesetzt werden. Dadurch wurde auch erfragt, welche unterrichtsform von den Lehrkräften gebraucht wird. 78 der befragten Studenten vertreten die Auffassung, dass der Frontalunterricht die beliebte und verbreitetste unterrichtsform ist. 32 meinen, dass sie zu zweit und 8 in Gruppen arbeiten.

- **Frage Nr. 17:** Welche Methode wird im Deutschunterricht benutzt?
- **Tabelle Nr.17 :** Unterrichtsmethoden des DaF-Unterrichts

Antwortvarianten	Ergebnisse (Anzahl von 120)	Ergebnisse (Prozent)
▪ audiovisuelle Methode	19	15.83 %
▪ audiolinguale Methode	6	05 %
▪ direkte Methode	15	12.5 %
▪ Grammatik-Übersetzungs-Methode I	19	15.83 %
▪ kommunikative Methode	55	45.83 %
▪ interkultureller Ansatz	6	05 %

Quelle: Eigene Darstellung

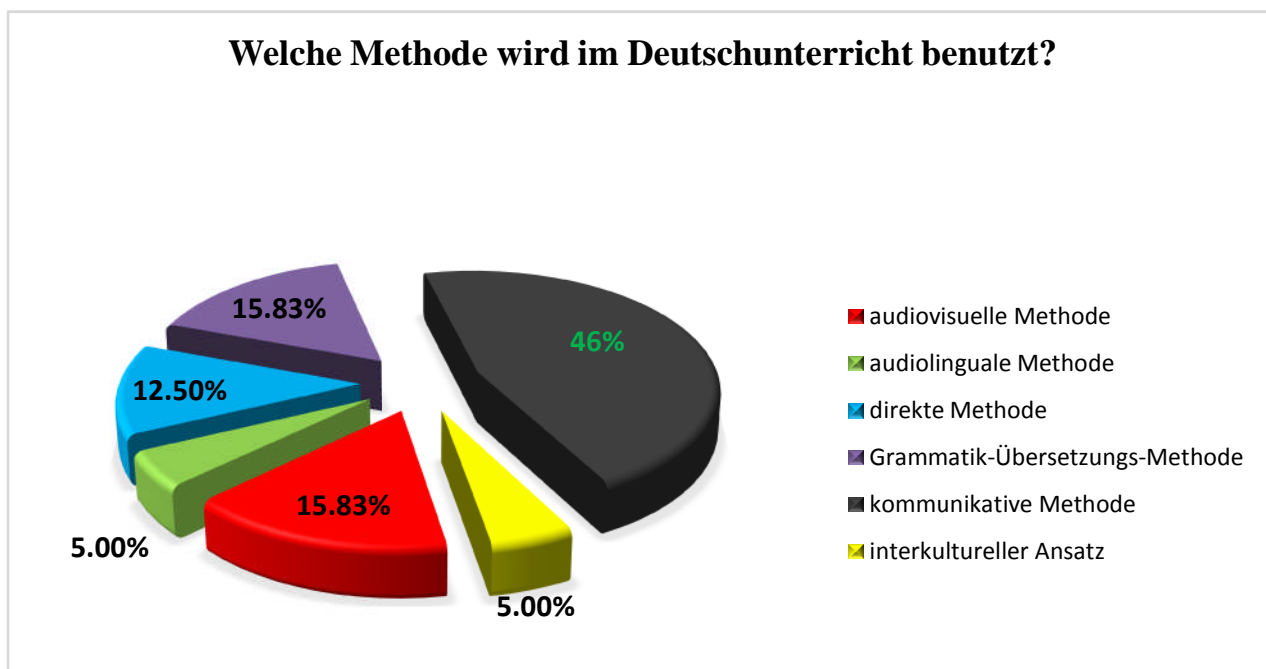


Diagramm Nr. 17

120 Studenten werden nach den Unterrichtsmethoden, die im Deutschunterricht benutzt werden. Wie man sieht, liegt die KM an der Spitze mit 65% weitdahinter kommt die GÜM mit 20 % gefolgt von AVM mit 19% und die DM mit 10%. Endlich kommen die

ALM und der IA mit jeweils 3% an letzter Stelle an. Die GÜM steht an der zweiten Stelle, da die Gruppen groß und heterogen sind

▪ **Frage Nr. 18:** Was für Übungen machen Sie im Unterricht?

• **Tabelle Nr. 18:** Übungstypen

Antwortvarianten	Ergebnisse (Anzahl von 120)	Ergebnisse (Prozent)
▪ rezeptive Übungen	58	48.33%
▪ rezeptiv-reproduktive Übungen	28	23.33%
▪ reproduktiv-produktive Übungen	27	22.5%
▪ produktive (freie) Übungen	07	5.83%

Quelle : Eigene Darstellung

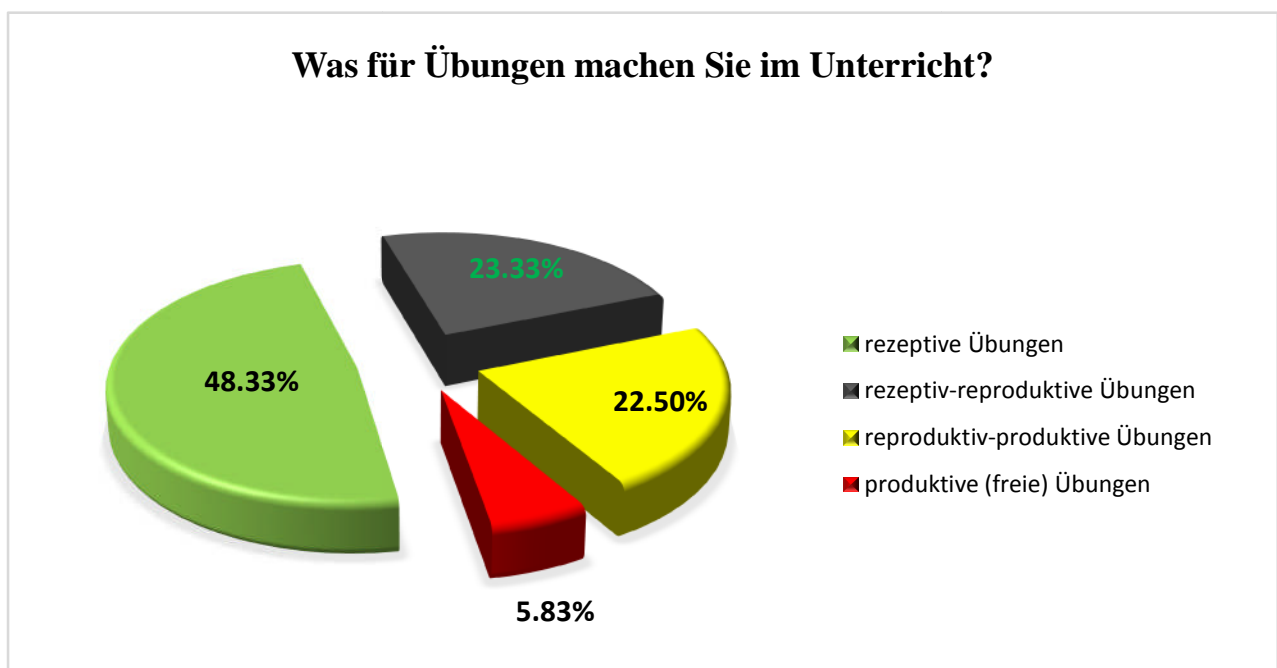


Diagramm Nr. 18

Fast die Hälfte der Adressaten (48) ist darüber einig, dass rezeptive Übungen im Deutschunterricht sich den Löwenteil nehmen. Ein Gleichgewicht (25%) zwischen rezeptiven Übungen und reproduktiven Übungen. Nur 7 Studenten meinen, dass produktive freie Übungen im Unterricht behandelt werden.

• **Frage Nr. 19:** Verwenden Sie Sprachlernspiele im Unterricht?

• **Tabelle Nr. 19:** : Sprachlernspiele

Antwortvarianten	Ergebnisse (Anzahl von 120)	Ergebnisse (Prozent)
▪ Ja	00	00%
▪ Manchmal	12	10%
▪ Nein	100	83.33%
▪ Selten	08	6.66%

Quelle: Eigene Darstellung

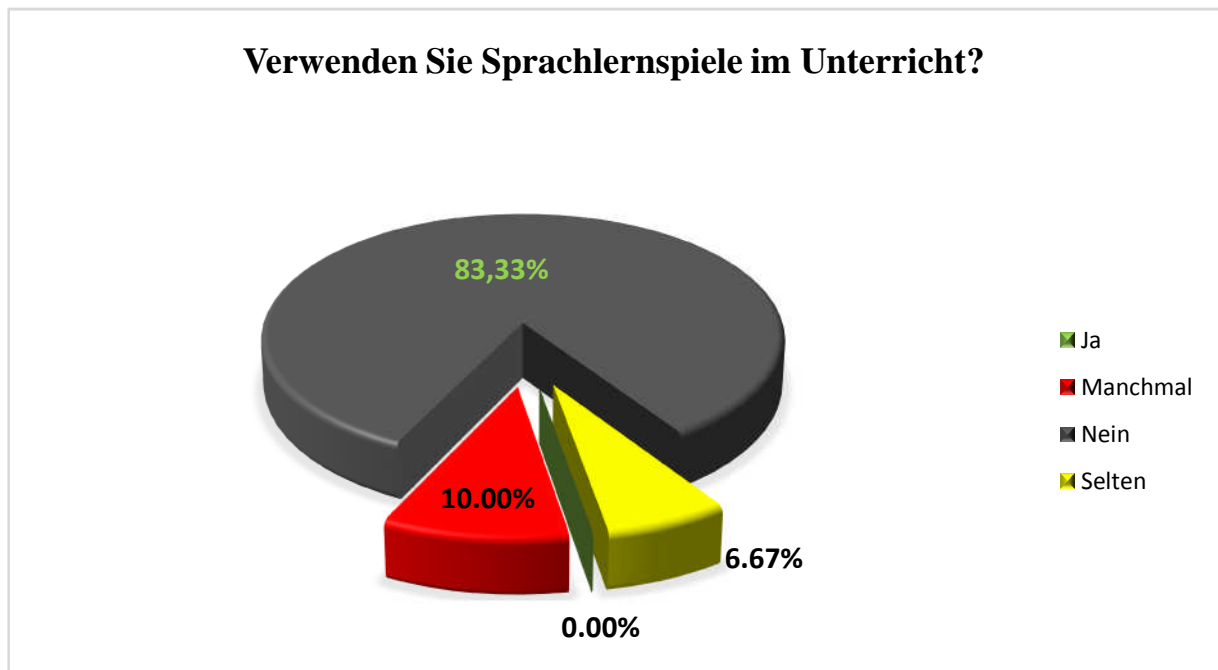


Diagramm Nr. 19

Die meisten der Befragten sagen, dass Sprachlernspiele keinen Platz im DaF-Unterricht finden. Dagegen meinen 12 von ihnen, dass sie manchmal oder selten verwendet werden.

- **Frage Nr. 20:** Wie ist Ihr Verhältnis zu den Lehrenden? Warum?
- **Tabelle Nr. 20:** Studenten und Lehrenden.

Antwortvarianten	Ergebnisse (Anzahl von 120)	Ergebnisse (Prozent)
▪ sehr gut	24	20%
▪ gut	58	48.33%
▪ befriedigend	23	19.16%
▪ ausreichend	22	18.33%
▪ nicht gut	03	2.5%

Quelle: Eigene Darstellung

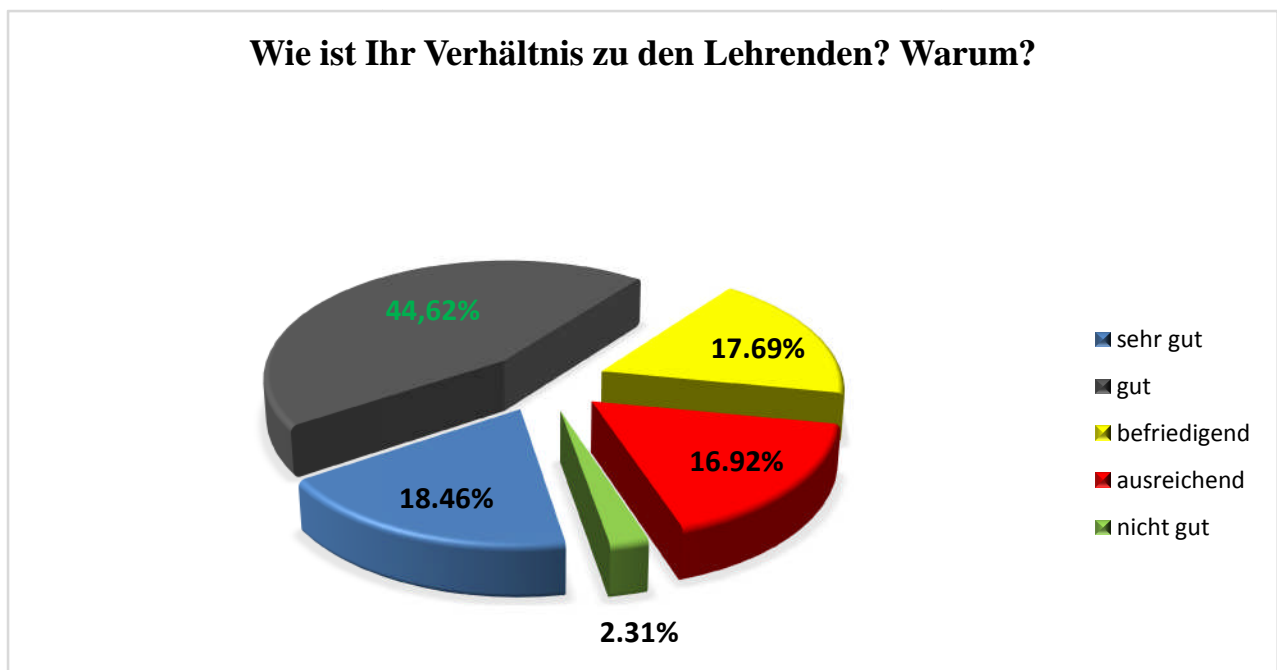


Diagramm Nr. 20

Bei dieser Frage werden die Persönlichkeit des Lehrenden und die Einstellungen der Studenten gegenüber dem Lehrenden hervorgehoben. Die Ergebnisse haben im Allgemeinen folgendes reflektiert:

24 Probanden haben ein sehr gutes Verhältnis zu den Lehrenden. Die Mehrheit der befragten Studenten spricht von einem guten Lehrer-Studenten Verhältnis. 22 Studenten finden es ausreichend. Nur 3 beurteilen es als schlecht. Auf dieser Graphik ist zu erkennen, dass die Verständlichkeit des Lehrers fast Vollkommen gegeben ist. Die meisten befragten Studierenden finden, dass die Lehrenden sich anstrengen, um das Niveau ihrer Studenten zu verbessern. Sie bemühen sich durch die richtige Aussprache ihre Studenten zu motivieren. Meiner Meinung nach werden die Studenten demotiviert, wenn sie von dem Lehrer nicht gut verstanden sind und wenn sie ihre Fremdsprachenlehrer falsch oder überhaupt nicht verstehen. Der Lehrer sollte Selbstwirksamkeit empfinden, die Studenten unterstützen und ihnen die Gelegenheit zur Selbstevaluation bieten.

▪ **Frage Nr. 21:** Wie finden Sie Ihren Lehrer im Unterricht?

▪ **Tabelle Nr. 21:** Einstellungen der Studenten gegenüber den Charakterzügen des Lehrenden.

Qualifiziert	verständnisvoll	Pflichtbewusst
14%	10%	6%
gerecht	kooperativ	engagiert
25%	20%	31%
Ehrlich	empathisch	autoritär
18%	35%	80%
kommunikativ	deutliche Sprechweise	undeutliche Sprechweise
45%	30%	8%
unfähig den neuen Stoff klar und einfach darzubieten	fähig den neuen Stoff klar und einfach darzubieten	kein Verständnis für Wünsche und Bedürfnisse der Studenten
15%	10%	5%

Quelle: Eigene Darstellung

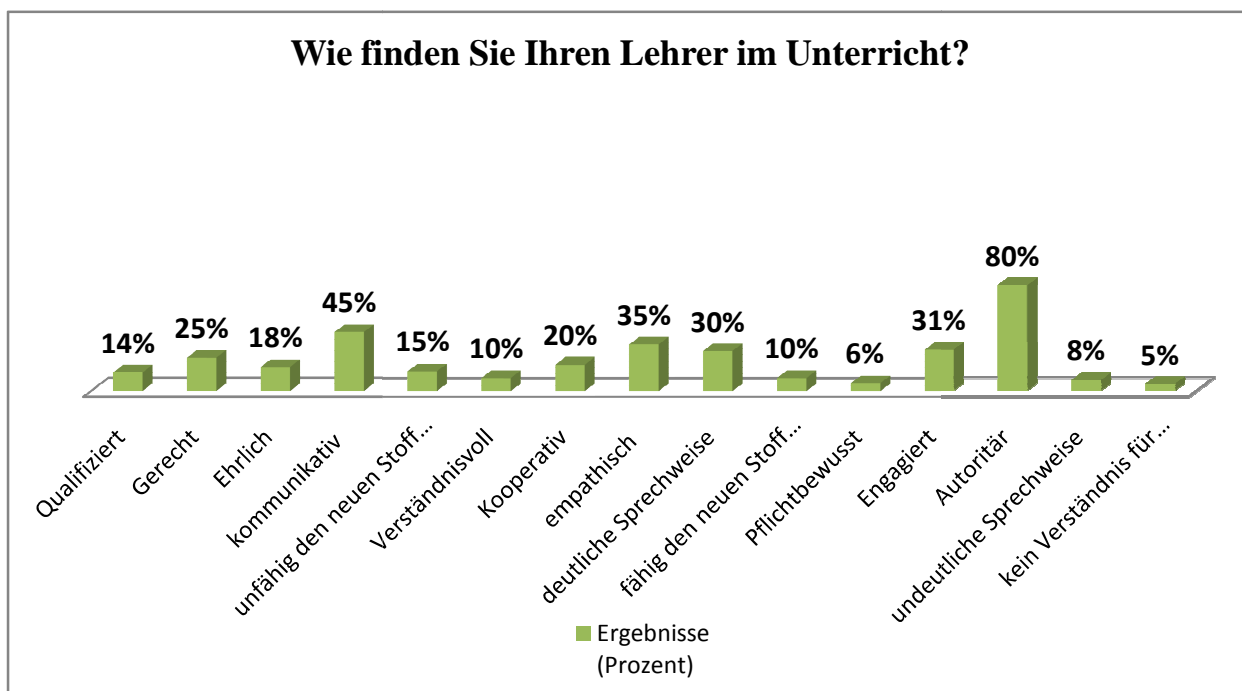


Diagramm Nr. 21

Wir wollten von allen befragten Studenten wissen, welche Eigenschaften eine gute Lehrkraft mitbringen muss. Hier finden nur 6 % Pflichtbewusstsein und 18 % Ehrlichkeit am wichtigsten. 25% entschieden sich für Gerechtigkeit. Ob verbal oder nonverbal ist die richtige Kommunikation beim Unterrichten bzw. Vermitteln von Informationen das A und O. Wie kommuniziert also ein guter Lehrer? 45 Prozent erachten für sehr wichtig, dass ein Lehrer jederzeit verbal wie nonverbal klar und deutlich kommuniziert. Fast die gleichen Stimmen bekamen jedoch Engagement 31 % und Empathie 35 %. 15 % der Probanden finden ihre Lehrer unfähig den neuen Stoff klar und einfach darzubieten. 10 % denken, dass sie fähig den neuen Stoff klar und einfach darzubieten. Nur 5 Prozent entschieden sich für die Aussagen, dass die Lehrer kein Verständnis für ihre Wünsche und ihre Bedürfnisse haben. Mehr als die Hälfte der Befragten finden ein strenges und teilweise autoritäres Auftreten wichtig, um eine professionelle Distanz zu wahren, durch die sich die Studenten dann ernst genommen fühlen. Sie sind davon überzeugt, dass man

als gute Lehrkraft immer weiss, wann man mit Strenge und wann mit Humor auf eine Unterrichtsstörung reagieren sollte.

- **Frage Nr. 22: Was charakterisiert für Sie einen guten Fremdsprachenlehrer?**

Diese Frage stellt die Wünsche und Vorschläge der Studenten dar, Diese Verbesserungsvorschläge können dem Lehrer helfend sein.

Wer seinen Lehrer mag, freut sich auf den Unterricht, findet den Stoff häufig interessant und strengt sich auch mehr an als in anderen Fächern: Beliebte Lehrer können ihre Schüler häufig gut motivieren. Doch wer an seine Schulzeit zurückdenkt, weiß auch das es schlechte Lehrer gibt, darum werden wir uns in unserer Arbeit mit der Frage beschäftigen, welche Eigenschaften einen guten von einem schlechten Lehrer ausmachen, durch einen Fragebogen, den wir durchgeführt haben in dem wir 9 Lehrer befragt haben nach ihrer Meinung bezüglich zu diesem Thema. Fasst man nun alle Aussagen mit den meisten Stimmen zusammen, ist ein guter Lehrer stets vorbereitet und strukturiert und weiß in jeder Situation, ob er mit Strenge oder Humor reagieren sollte. Er hinterfragt sich jedoch auch regelmäßig und bittet die Lerner um Feedback. Außerdem kommuniziert eine gute Lehrkraft immer klar und deutlich, ist empathisch und wird von Schülern als Vertrauensperson wahrgenommen, an die sie sich auch mit privaten Problemen wenden können.

2.1.2 Auswertung der Ergebnisse der Studentenforschung

Aus allen dargestellten unterschiedlichen Ansichten und aus unserer Erfahrung sind wir zu folgenden Behauptungen gekommen:

Motiviert ist ein Student, wenn er aus Interesse lernt. Interesse ist das Zentrum der befragten DaF-Studenten. Sie interessieren sich verschiedenartig für die deutsche Sprache. Interesse steckt sowohl eine intrinsische als auch eine extrinsische Motivation. Die meisten Studenten **76 %** lernen die Sprache aus eigener Initiative. Sie interessieren sich für die deutsche Sprache. Sie lernen aus Spass. Sie sind intrinsisch orientiert.

Obwohl die Sprache als eine schwere erlernbare Sprache gilt, sind 113 der Befragten durch eine Reise in die deutschsprachigen Länder motiviert. 47 Studenten sind durch eine effektive Kommunikation auf Deutsch zum Deutschlernen motiviert. Hier spielt die integrative Motivation eine bedeutende Rolle. Bei der integrativen Motivation handelt es sich um das Interesse der Studenten an den Muttersprachlern und um die Lust, sich mit der Kultur der Sprecher zu identifizieren.

104 der Probanden finden den Deutschunterricht interessant. Sie wollen aus der erlernten Sprache einen Nutzen ziehen. Sie legen in ihrer Ausbildung den Schwerpunkt auf die zukünftige Arbeit. Hierbei spielen das Nützlichkeits-, das Gesellschafts-, das Anerkennungs- und das Geltungsmotiv eine bedeutende Rolle.

Mehr als die Hälfte der Probanden wollen die Sprache erwerben, weil es ihnen leicht fällt. Sie haben gute Ergebnisse. Sie verfügen über Vorkenntnisse, die ihnen beim Lernen helfen können und die sie nicht vergessen wollen. Fast alle Studenten haben Deutsch als dritte Fremdsprache im Gymnasium gelernt. Sie konnten an vorhandene Sprachlernerfahrungen anknüpfen und sie erweitern. Dies kann das Erlernen einer zweiten Fremdsprache erleichtern. Wenn die Studenten mit der deutschen Sprache als dritte Fremdsprache anfangen, haben sie durch das Erlernen der ersten bzw. der zweiten Fremdsprache schon ein Bewusstsein für Fremdsprachen entwickelt und Sprachlernerfolg gesammelt und können sich daher schneller und effektiver in einer neuen Sprache orientieren. Lernende wissen beispielsweise bereits aus ihren früheren Erfahrungen mit dem Fremdsprachenlernen, dass Sprachen verschiedene Satzstrukturen aufweisen können, die sich von denen der eigenen Muttersprache unterscheiden. Sie haben weiterhin die Erfahrung gemacht, dass einzelne Wörter oder Ausdrücke in der Muttersprache keine direkte Entsprechung in der Fremdsprache haben oder dass kulturelle Eigenheiten eine Rolle bei der Sprachverwendung spielen. Eine wesentliche Rolle spielt auch die Sprachbegabung.

Für 60 der Adressaten war die deutsche Sprache eine Pflicht an der Uni. Obwohl das Lernen aus Pflicht die Studenten nicht immer motiviert, sind die Studenten nicht demotiviert. Die meisten Adressaten sind auch demotiviert, wenn die

Unterrichtsaktivitäten langweilig sind und wenn die Unterrichtsmethode ihnen nicht gefällt. Die Ergebnisse der Lernerbefragung haben deutlich gezeigt, dass die KM als herrschende Unterrichtsmethode mit 65% verwendet wird. Dahinter kommt die GÜM-Methode mit 20 %. Die befragten Studenten betrachten diese Methode als nicht sehr motivierend wie die KM.

Demotiviert sind die Studenten, wenn es keine Vielfalt an Lehrmaterialien gibt. Im Fremdsprachenunterricht spielen Lehr-Lernmaterialien eine bedeutende Rolle. Ihr Einsatz hängt von dem Lernstoff und der Lernsituation ab. Der Lehrer soll sie hinsichtlich des didaktischen Konzepts auswählen. Die Verwendung von interessanten, aktuellen und authentischen Zusatzmaterialien wie landeskundliche Texte, Lieder, Bilder, Musik, Filme, Landkarten und Gegenstände unterstützen das Lernen. Sein Einsatz aber hängt sowohl von dem unterrichteten Fach als auch von der Lehrsituation ab. Dies ist die Aufgabe des Lehrenden es bei der Unterrichtsplanung bezüglich des didaktischen Konzepts auszuwählen. Studentenergebnisse zeigen, dass keine Zusatzmaterialien verwendet werden. Nun lässt sich die folgende Frage stellen: Wie kann man ohne Material die vorhandene Motivation der Studenten aufrechterhalten und sie steigern? Texte bieten den Studierenden und Lehrenden Fähigkeiten und Kenntnisse an, die alle Motivationsebenen sowie unterschiedliche Motive der Studenten berücksichtigen. Texte fördern die Entwicklung des Denkens beim Fremdsprachenlernen. Sie fördern neue Themen. Sie ermöglichen den Gedankenaustausch und sind auch Lernstoff zur Entwicklung der vier Fertigkeiten beim Fremdsprachenlernen. Authentische Texte z.B. werden von der modernen Didaktik als natürliches sprachliches Produkt in der sinnvollen Kommunikation angesehen. Sie sollen Anlässe zum Verstehen und sich-Äußern geben, deshalb sind sie als entscheidende Faktoren der Motivation bezeichnet.

Im DaF-Unterricht ist der Einsatz technischer Mittel von großer Bedeutung. Die Medien sind in der Lage den Unterricht aufzulockern, die Aufmerksamkeit der Studenten zu wecken und ihre Motivation zu stärken. Medien erweitern die Lernmöglichkeiten einer Fremdsprache. Basierend auf die Ergebnisse der Erhebungen kann bedauerlicherweise festgestellt werden, dass Medien in unserem Deutschunterricht kaum benutzt werden.

Dieser Mangel stellt einen wichtigen Motivationsabstieg bei den Studenten dar. Man fragt sich, wie man Lerneffekte ohne technische Mittel versichern könnte?

Nach der Hälfte der befragten Studenten wird in ihren Deutschstunden am häufigsten im Plenum gelernt. Dies bedeutet dass, der Frontalunterricht immer noch in unseren DaF-Klassen dominiert. In dieser „Lehrerzentrierten“ Unterrichtsform sind die Studierenden passiv. Ihre Teilnahme an den Unterricht ist fast abwesend. Bei manchen Studenten kann diese Sozialform Langweile und Lernverlust verursachen, weil sie kein selbständiges Denken und Handeln bzw. keine Motivation fördert.

49 der Befragten sind zum Deutschlernen durch eine gute Note motiviert. Man kann annehmen, dass die Leistungsmotivation der algerischen Studierenden stark ausgeprägt ist, weil gute Leistungen werden allgemein angestrebt. Laut Riemer (2005) sind Fleiss, Hartnäckigkeit, Mühe und Anstrengung charakteristische Merkmale der Befragten, was auf das Leistungsmotiv hinweist.

Wenn die Lerner ein gesundes Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen über ihre Sprachfähigkeiten besitzen, würden sie keine Hemmungen haben. Ein hohes Selbstvertrauen fördert die intrinsische Motivation. Lehrende sollten Bestrafungen vermeiden, weil sie Angst erzeugen können; Angst fördert das Lernen nicht. Laut (Dörnyei 2001a, S. 57)³⁷³ sind auch die Kausalattributionen mit dem Selbstvertrauen und dem Selbstbild verbunden und beeinflussen die Motivation und den Lernerfolg des Lerners. Wenn die Lernenden kein Selbstvertrauen haben, helfen auch die besten Motivierungsstrategien nichts, deshalb sollten Lehrer ihre Studenten ermuntern und ihnen Aufgaben geben, die sie erfolgreich durchführen können, um ihr Selbstvertrauen zu beeinflussen.

Aus den Äußerungen der befragten Studenten über die Einstellungen der Studenten zu der deutschen Sprache geht hervor, dass 83 der befragten Studenten die deutsche Aussprache schwieriger als die Geschriebene finden. Die mündlich-produktive Sprachkompetenz wird

³⁷³ Dörnyei, Z (2001a, S. 57.): Teaching and Researching Motivation. Harlow: Longman.

nicht gefördert, da das System sich auf schriftliche Prüfungen konzentriert. Insgesamt liegt die Priorität auf der Grammatikarbeit. Kommunikative und sprechproduktive Aufgaben schrecken die Studierenden ab.

Keiner der 120 Probanden hat einen regelmäßigen Kontakt zu den Nativspeakers. Die persönlichen Kontakte mit den Muttersprachlern wären jedoch ein wesentlicher motivierender Faktor. Regelmäßige Kontakte zu den Ziellandsprechern und die Auslandserfahrung spielen bei der Lernbiographie eine wesentliche Rolle. Im Ausland lernt man wie die Sprache gesprochen wird. In den deutschsprachigen Ländern muss man sich verschiedene Kommunikationssituationen stellen, auf Deutsch zu denken und zu kommunizieren. Deutschstunden an der Universität sind für unsere Studenten die einzige kommunikative Situation, deshalb sollte der Sprachunterricht eine „ernste kommunikative Situation“ werden, damit die Studierenden die Motivation sowie die erlernte Sprache nicht verlieren.

Das didaktische Prinzip des interkulturellen Lernens ist von großer Bedeutung. Fremdsprachenunterricht ohne landeskundliche Inhalte ist heutzutage undenkbar.“ Landeskundliche Inhalte wecken nicht nur die Interessen der Lernenden und fördern die interkulturelle Kompetenz, sie werden im Unterricht außerdem auch eingesetzt, um die Motivation der Lernenden zu erhöhen“ (vgl. Bettermann, 2010, S. 1455; Hunecke & Steinig, 2002, S.67)³⁷⁴.

Das Üben wird als Herzstück des Fremdsprachenunterrichts definiert. „Üben macht auch den Meister“. Üben dient zur Festigung des erworbenen Wortschatzes und der Strukturen, deswegen soll ihm eine äußerst wichtige Berücksichtigung gewidmet werden. Der Mangel an Hausaufgaben fördert das Autonome Lernen nicht.

Der Lehrer spielt eine zentrale und prägende Rolle im Fremdsprachenunterricht. Die Persönlichkeit und die Qualifikation des Lehrenden sind bei der Motivation der Studenten entscheidend. Ein netter, hilfsbereiter, kontaktfreudiger, geduldiger, gerechter Lehrer ist

³⁷⁴Bettermann, Rainer. (2014, S. 61-80): Tablets im Unterricht – (k)ein Für und Wider? In: T. Knaus & O. Engel: fraMediale – digitale Medien in Bildungseinrichtungen kopaed,

konsequenterweise ein guter und motivierter Lehrer. Laut Ausubel (1980, S. 576)³⁷⁵ „die Wärme des Lehrers verbessert den Lernerfolg der Schüler in signifikanter Weise“. „Eine gute Lehrkraft nimmt die Bedürfnisse ihrer Schüler ernst. Sie ist eine Vertrauensperson, an die sich Lerner auch mit privaten Problemen wenden können.“ Eine gute Lehrkraft ist stets darauf bedacht, dass kein Schüler während des Unterrichts Angst vor ihm hat und sich jederzeit mit Fragen und Anmerkungen an sie wenden kann. Leider haben die Ergebnisse der Studentenforschung aufgezeigt, dass 80 % der Lehrkräfte autoritär sind. Wenn ein Lehrer autoritär ist, dann wird das Lehrer-Lerner-Verhältnis gestört und das Ergebnis seiner Arbeit beeinträchtigt. Zuviel Autorität des Lehrers bedeutet für die Studenten in erster Linie den grammatikzentrierten Frontalunterricht. Von wünschenswertem Lehrerverhalten sind: Fleiss, Gewissenhaftigkeit, Intelligenz, Empathie, Verantwortung, Höflichkeit, Pünktlichkeit, Kreativität und Flexibilität. Studenten wünschen sich hilfsbereite, qualifizierte Lehrer, die sich für ihren Lernerfolg engagieren, denn engagierte Lehrer sind in der Lage das Interesse und die Motivation der Studenten zu wecken. Fremdsprachenlehrerqualifikationen, wie eine korrekte Sprachgebrauch, gute Sprachkenntnisse, eine Allgemeinbildung bzw. Allgemeinwissen und eine schöne Aussprache sind die wesentlichen Merkmale eines Fremdsprachenlehrers. In diesem Kontext sagt u.a. Arbinger (1977, S. 206)³⁷⁶ „Lehrer, die bei Studenten beliebt sind, die ein unterstützendes, emotional warmes und partnerschaftliches Verhalten zeigen, die aber außerdem, über die notwendige Kompetenz, über Fachwissen und Durchsetzungsvermögen verfügen, werden mit großer Sicherheit als Modellperson angenommen als Lehrer, bei denen diese Merkmale fehlen“. Die Studentenzahl des dritten Studienjahres enthält 120 Studenten, die in 4 Gruppen geteilt sind (siehe Studentenliste des 3. Studienjahres im Anhang, Anlage 03). Effizienter wäre, wenn es mehr als vier Gruppen gäbe. In kleinen Gruppen nehmen Studenten

³⁷⁵ Ausubel, David. P; Joseph D. Novak; Helen Hanesian (1980): psychologie des Unterrichts. 2., voll. Überarb. Aufl. 2 Bde. Weinheim/Basel: Blz.

³⁷⁶ Arbinger, Roland; Herbert Seitz; Eberhard Todt (1977, S. 199-224.): „Motivationsforschung im Bereich der Schule“. Motivation. Eine Einführung in Probleme, Ergebnisse und Anwendungen. Hg. Eberhard Todt. Heidelberg:

aktivere Beziehungen zu ihrem Lehrer auf, sodass es weniger Unaufmerksamkeit geben würde. In reduzierten Gruppen widmen Lehrkräfte mehr Zeit für aufgabenbezogene Tätigkeiten bzw. für Lernen.

2.2 Zur Lehrerbefragung

1Liebe Kollegin, Lieber Kollege,

Der vorliegende Fragebogen bezieht sich auf eine Doktorarbeit, deren Thema sich mit der Frage der Lernmotivation beim Fremdsprachenerwerb befasst. Für die Unterstützung der Durchführung dieser Befragung sei allen herzlich gedankt.

Angaben zur Person

Geschlecht :	
Familienstand :	
Alter :	
Beruf:	Seit:
Diplom :	
Erworben am...	in:

Der Fragebogen richtet sich an die Deutschlehrer der Universität Djilali Liabes von Sidi-Bel-Abbès. Die Befragung fand an der Deutschabteilung derselben Universität statt. Vierzehn (14) Deutschlehrer haben daran teilgenommen. Gefragt wurden die Lehrer, die die untersuchte Gruppe unterrichten (Gruppe des 3.Studienjahres).Sie haben einen Fragebogen (S. Anhang, Anlage 2) mit 03 offenen Fragen beantwortet.

Die Arbeitserfahrungen der Lehrer betragen zwischen 2 und 14 Jahren. Sie sind in der folgenden Tabelle aufgelistet.

•Seit wann unterrichten Sie Deutsch?

- Arbeitserfahrungen der befragten Lehrer

Lehrer	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Arbeitserfahrungen	02	10	07	13	14	13	03	03	02	08	05	08	15	06

Quelle: Eigene Darstellung

Durch den Fragebogen sollte untersucht werden:

- Ob die Germanistikstudenten gut oder schlecht für das Fremdsprachen- bzw. für das Deutschlernen motiviert sind.

Als Beispiel die Frage Nr.01: **In welchen Bereichen weisen die Germanistikstudenten Defizite auf?**

- Wie die Lehrkräfte die Motivation ihrer Studenten verbessern können.

Als Beispiel die Frage 02: **Worauf ist Ihrer Meinung nach, diese Defizite zurückzuführen?**

- Ob die Lehrer sich ihrer Motivierungsmöglichkeiten bewusst sind und wie sie die verschiedenen Motivierungstheorien in die Praxis umsetzen.

Als Beispiel die Frage 03: **Wie könnten Lehrende diese Defizite decken (Nennen Sie pädagogische Maßnahmen, die zur Entwicklung der Motivation bei den Lernenden beitragen könnten).**

2.2.1 Ergebnisse der Lehrerbefragung

• In welchen Bereichen weisen die Germanistikstudenten Defizite auf?

Fast alle Lehrer sind der Meinung, dass die Studenten in fast allen Bereichen unfähig sind. Sie haben große Schwierigkeiten besonders im „mündlichen Ausdruck“. Im Hinblick auf das Sprechen haben die Studenten Hemmungen, die auf verschiedenste Gründe zurückgehen. Sie sind gehemmt sich auf Deutsch zu äußern, weil die Sprachkompetenz nicht gefördert wird. Im algerischen Schulsystem sind mündliche Prüfungen nicht oft vorgesehen. Die Lehrer konzentrieren sich auf die schriftlichen Aufgaben und die Priorität liegt auf der Grammatikarbeit. Kommunikative und

sprechproduktive aufgaben ängstigen unsere Studenten. Die Mehrheit der Studenten beklagt sich auch über das Fach „Literatur“. Sie findet literarische Texte unangenehm schwierig und oft eintönig.

• Worauf ist Ihrer Meinung nach, diese Defizite zurückzuführen?

Die Art und Weise, wie das Wissen im Unterricht vermittelt wird, spielt eine entscheidende Rolle zur Motivierung der Studenten. Der Mangel an Materialien, Unterlagen, Medien, am Üben und am autonomen Lernen fördert ihre Motivation nicht. Der Mangel am Lesen fördert weder die Sprech- noch die Schreibfähigkeit. Im „mündlichen Ausdruck“ wird nicht genug geübt. Es wird im Unterricht nicht genug gesprochen. Sie haben keine Gelegenheiten Deutsch zu sprechen. Sie haben keinen direkten regelmäßigen Kontakt zu den Muttersprachlern.

• Wie könnten Lehrende diese Defizite decken (Nennen Sie pädagogische Maßnahmen, die zur Entwicklung der Motivation bei den Lernenden beitragen könnten).

Die Motivation wird von zahlreichen Faktoren bestimmt. Auf diese Frage waren die Befragten darüber einig, dass die Motivation der Studenten von unterschiedlichen und zahlreichen internen und externen Faktoren determiniert wird. Der Einsatz von Medien, Sozialformen, die gezielten Methoden, die Unterstützung des Lehrers, das gesunde Lernklima, sowie die Einstellung des Lerners gegenüber der erlernten Sprache bestimmen die Motivation der Studierenden. Die Probanden geben unterschiedliche Antworten, die den Lernern die Möglichkeit zur Motivation bieten. Um die Motivation bei den Studierenden zu steigern, sollte man sie ermutigen, Bücher, Romane, Zeitungen, Zeitschriften zu lesen, Die Studenten sollten sich auch deutsche Fernsehprogramme ansehen, Das Autonome Lernen fördern, Es sollte viel geübt werden, Lehrer sollen den Unterricht wechselreich gestalten, Medien, Materialien sowie Sprechanlässe sollten im Unterricht eingesetzt werden, Aufenthalte im Zielland sind echte Motivatoren für Studenten.

2.2.2 Auswertung der Ergebnisse der Lehrerbefragung

Die Lehrer beklagen sich darüber, dass die Studierenden beim Sprechen gehemmt sind. Echte Sprechsituationen sollten im Unterricht geschaffen werden. Phonetik sollte als Fach von Fachlehrern unterrichtet werden. Viele Lehrer klagen sich über den Niveauunterschied des dritten Studienjahres, da die Nullanfänger, die ab dem dritten Studienjahr mit den fortgeschrittenen Studenten, die schon die Sprache im Gymnasium gelernt haben zusammenkommen. Heterogenität soll nicht als Belastung gesehen werden, sondern als Bereicherung [...] und als Chance für gegenseitige Lernanregungen“. Vgl. Tillmann/Wischer 2006, 46)³⁷⁷. Die herrschende Monotonie in der Literatur hat negative Folgen auf die Lernleistungen und die Motivation der Studenten. Hier spielt die pädagogische Kompetenz des Lehrers eine wesentliche Rolle. Seminare, Tagungen sogar Ausbildungen wären sehr nötig besonders für junge Hochschullehrer. Sowohl die Ergebnisse der Studentenbefragung als auch die der Lehrerbefragung haben deutlich gezeigt, dass der Deutschunterricht.

Im theoretischen Teil wurde festgestellt, dass die Motivation eine außerordentliche Rolle beim Fremdsprachenlernen spielt. Es wurde nachgewiesen, dass zahlreiche Faktoren, wie das Selbstbild, die Einstellungen, der Lehrer, die Lernumgebung bei der Lernmotivation mitwirken. Die vorliegende Studie hat nachgewiesen, dass die meisten Studenten für das Deutschlernen motiviert sind. Von den Motiven kamen vor allem das Gesellschaft und das Sozialmotiv zum Vorschein. Die Lehrerbefragung hat auch bewiesen, dass fast alle befragten Lehrer der Meinung sind, dass die Studenten intrinsisch oder instrumentell motiviert sind. Sie haben die Sprache aus eigener Initiative d.h. aus Interesse oder aus Nützlichkeitsgründen gewählt. Um die Studenten zu motivieren, sind die Lehrer darüber einig, dass es schwierig ist, eine ausführliche, allgemeinbare Empfehlung zur Motivierung von Fremdsprachenlernenden zu geben, da die Motivation ein individuelles Phänomen ist.

³⁷⁷ Unterrichten in heterogenen Gruppen: das Qualität Potenzial von Individualisierung, Differenzierung und Klassenschülerzahl. <https://www.bifie.at/buch/1024/c/3> [Stand: 09.07.2014]

Man findet jedoch Forscher in der Fremdsprachendidaktik, die Motivierungstechniken entwickelt haben. Dörnyei und Csizér haben zur Motivierung von Fremdsprachenlernenden zehn „Gebote“ für den Lehrer entwickelt (Dörnyei /Csizér 1998, zit. Nach Riemer 2002, S. 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. Entwickele 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.

Andere Möglichkeiten zur Motivierung der Lernenden werden im Folgenden zusammengefasst:

- Die deutsche Sprache soll nicht erschwert werden, denn die Behauptung, dass die Fremdsprache schwer erlernbar sei, kann die Lerner sehr negativ beeinflussen.
- Sprechblockaden der Lerner sollen vermieden werden, denn wenn die Lerner schweigen, können sie wahrscheinlich Blockaden der Sprachfähigkeit aufbauen
- Die Eigenständigkeit der Studierenden soll nicht begrenzt werden, denn die Studierenden sollen sich frei fühlen, um weiter über die Sprache und die Kultur forschen zu können und Fragen zu stellen.
- Die Interessen der Lerner sollen nicht ignoriert werden. Der Lehrer soll darauf Rücksicht nehmen, denn die Lernenden sind nicht passiv und dürfen ihre Lieblingsthemen bestimmen.
- Die deutsche Sprache und die deutsche Kultur sollen dynamisch gelehrt werden, denn den Lernern sollen verschiedene Lernsituationen geboten werden (vgl. Edith Püschel & Hans Werner Rückert)³⁷⁸

Zusammenfassung

Zusammenfassung

Mit dieser Arbeit haben wir uns zum Ziel gesetzt die Lernmotivation der algerischen DaF- Studenten von allen Seiten zu beleuchten. Untersucht werden die lerninternen und - externen Faktoren, die einen Einfluss auf die Lernmotivation ausüben. Diese Faktoren zu untersuchen, war das Hauptanliegen der empirischen Studie: **“Eine analytische Betrachtung zur Motivation bei algerischen DaF-Studenten.”** Gestützt sowohl auf eine Studenten- als auch auf eine Lehrerbefragung mit DaF-Studenten und Lehrkräften der Universität von Sidi-Bel-Abbès, werden im vierten und letzten empirischen Kapitel unserer Arbeit zuerst die Fragebögen und ihre Ergebnisse dargestellt.

Der Lehrerbefragung richtet sich an die Deutschlehrer der Universität Djilali Liabes von Sidi-Bel-Abbès. Die Befragung fand an der Deutschabteilung derselben Universität statt. Vierzehn (14) Deutschlehrer haben daran teilgenommen. Gefragt wurden die Lehrer, die die untersuchte Gruppe unterrichten (Gruppe des 3. Studienjahres). Der Fragebogen besteht aus 3 offenen Fragen. Dadurch sollte untersucht werden:

1. Ob die Germanistikstudenten gut oder schlecht für das Fremdsprachen-bzw. für das Deutschlernen motiviert sind.
2. Ob die Lehrer sich ihrer Motivierungsmöglichkeiten bewusst sind und wie sie die verschiedenen Motivierungstheorien in die Praxis umsetzen.
3. Wie die Lehrkräfte die Motivation ihrer Studenten verbessern können.

An den Erhebungsveranstaltungen der Studentenbefragung haben 120 Studenten des 3. Studienjahres der Universität Djilali Liabes von Sidi-Bel-Abbès teilgenommen. Der Fragebogen besteht insgesamt aus zweiundzwanzig (22) Fragen, die in drei Gruppen eingeteilt sind. Der erste Teil befasst sich mit den Erfahrungen und Interessen der Studenten für die deutsche Sprache.

Der zweite Teil fragt nach lerninternen Faktoren und der dritte Teil behandelt die zentralen lernexternen Faktoren, die einen großen Einfluss auf die Motivation der Deutschstudenten ausüben. 17 Items wurden in Form von Multiple-Choice-Fragen

formuliert und vier (4) bilden eine Kombination zwischen offenen und Multiple-Choice-Fragen, wobei mehrere Antwortmöglichkeiten gegeben sind und die letzte Möglichkeit offen bleibt. Lerninterne Faktoren betreffen die individuelle Persönlichkeit des Studenten und beeinflussen ihre Motivation von innen. Zu den Lerninternen Faktoren gehören vier Hauptfaktorengruppen: Neben Persönlichkeitsfaktoren gehören zu diesen Kategorien auch affektive, kognitive und neurobiologische Faktoren.

1. Persönlichkeitsfaktoren

Unter Persönlichkeitsmerkmalen lassen sich Eigenschaften verstehen, die den Wesenszug, die grundlegenden Eigenschaften der Menschen bestimmen und Voraussagen bezüglich des Verhaltens erlauben. Dazu gehören allgemeine und spezifische kognitive Fähigkeiten, generelle Temperaments- und Persönlichkeitseigenschaften (z.B. Emotionalität, Soziabilität sowie Persönlichkeitsfaktoren: Extravertiertheit / Introvertiertheit, Gewissenhaftigkeit, Verträglichkeit und Erfahrungsoffenheit). Solche Variablen beeinflussen den Rhythmus und das Resultat des Sprachlernprozesses.

2. Affektive Faktoren

Sie beziehen sich auf die emotionale Dimension des Sprachenlernens bzw. auf die Befindlichkeit der Lernenden bei der Wahrnehmung, Verarbeitung, Speicherung und Integration von Informationen in das vorhandene Wissen und bei deren Wiederverwendung. Affektive Faktoren sind unstabil und stark situations- bzw. aufgabenabhängig. Die affektiven Faktoren beeinflussen sich gegenseitig. Sie beeinflussen stark den Prozess der Aufnahme bzw. der Verarbeitung der Informationen. Zu dieser Kategorie gehören Motivation, Einstellungen, Emotionen wie Spass und Langweile, Leistungsstress und Fremdsprachenspezifische Angst.

3. kognitive Faktoren

Sie beziehen sich auf den Mechanismus der Wahrnehmung, Verarbeitung, Speicherung und Integration von Informationen in das vorhandene Wissen sowie deren Wiederverwendung in ihrer neu strukturierten Form. Im Vergleich zu den affektiven sind

kognitive Faktoren stabil. Zu den kognitiven Faktoren gehören: Sprachlerneignung (language aptitude) Intelligenz, der Lernstil /Lerntypen, Lernstrategien, Lernerfahrungen

Neurobiologische Faktoren

Sie decken den Bereich der menschlichen Entwicklung ab. Ein Beispiel dafür ist der Faktor Alter, der u.a. die Entwicklung des menschlichen Gehirns in eine bestimmte Richtung lenkt. Wie sich aber das Gehirn dank seiner Plastizität selbst entwickelt, gehört zur individuellen Entwicklungsgeschichte eines jeden einzelnen Menschen.

Unter Lernexternen Faktoren versteht man diejenigen des Lernumfelds, Methoden und Materialien, soziale Herkunft, Kontakt und Interaktion. Sie beziehen sich auf das äußere Umfeld. Ein entscheidender lernexterner Faktor beim Lehr-Lernprozess ist der Lehrer.

Zwischen dem Lehrer und dem Studenten haben wir die Motivation, die als Motor der Lerntätigkeit, als Regulator der psychischen Prozesse und als Voraussetzung für weitere Erfolge bezeichnet werden kann. Hauptsache ist, dass der Enthusiasmus und das Interesse der Lernenden nicht ermattet. Erfahrene Lehrer versuchen ab und zu direkte Gespräche mit den Lernenden während der Pausen zu führen, um wertvolle Informationen über ihre Motivation zu haben. Übertriebene Autorität ist eng verbunden mit negativen Gefühlen der Schüchternheit und der Ängstlichkeit, die die Motivation und das Selbstvertrauen des Lernenden stark erschüttern können, und die als Ursachen des sogenannten Stillstandes im Lernerfolg und zugleich der Demotivierung im Fremdsprachenunterricht bezeichnet werden können.

Bei der Überprüfung der Hypothese, konnte folgende Vermutung bestätigt werden. Nichts motiviert stärker als der Erfolg. Um diesen Erfolg zu sichern, muss der Lehrer eine freudvolle Arbeitsatmosphäre beim Lernen aufrechterhalten. Die größte methodische Vielfalt wird kaum Erfolg zeigen, wenn dem Lernenden das Ziel der verschiedenen Tätigkeiten nicht bewusst ist. Wichtig ist, dass der Lehrer viel über die individuellen Lebensumstände und die Charaktereigenschaften seiner Studenten weiss. Die Aufgabe eines Fremdsprachenlehrers besteht in der Vermittlung der Kenntnisse, die den inneren Bedürfnissen und Interessen sowie den Erziehungszielen des Studenten entsprechen. Die Aufgabe eines Pädagogen besteht darin, die Bedürfnisse und die Motive des Lernenden

immer wieder zu wecken und zu stärken. Deshalb ist es notwendig, dass er die innere Position des Lernenden genau kennt. Je besser der Lehrer seine Lernenden kennt, das heisst den Stand ihrer Persönlichkeitsentwicklung, je eher wird er sie durch die Motivation, durch seine Persönlichkeit, durch die von ihm angewandten Lehrmethoden, durch die Unterrichtsmittel, sowie die Bedingungen, unter denen der Unterricht erfolgt, erreichen. Es sollen vermehrt deutsche Lieder und Filme zum Einsatz kommen, auch Aufenthalte nach Deutschland bzw. Österreich wirken attraktiv. Die Aneignung einer Fremdsprache erfordert Kunstfertigkeit des Lehrenden. Eine gute Lehrkraft bildet sich ständig weiter und erfragt Feedback bei Kollegen und Studenten zu Unterrichtskonzepten und -ergebnissen. Ein guter Lehrer weiß in jeder Situation, ob er mit Strenge oder Humor reagieren sollte. Außerdem kommuniziert eine gute Lehrkraft immer klar und deutlich. Sie ist empathisch und wird von Studenten als Vertrauensperson wahrgenommen, an die sie sich auch mit privaten Problemen wenden können. Zum Schluss möchten wir hervorheben, dass ein Lehr- und Lernprozess ohne Lehr- und Lernmotivation, ohne gegenseitige Achtung, ohne Gefühle, ohne Rücksicht auf die Bedürfnisse des Lerners ohne ein gesundes Lernklima, wo Liebe, Vertrauen und gegenseitige Hilfe vorherrschen, ohne adäquate Unterrichtsmittel, das gestellte Ziel nicht erreichen kann.

Bibliographie

Bibliographie

Apelt, Walter. (1981, S. 53): Motivation und Fremdsprachenunterricht. Leipzig: Verlag Enzyklopädie

Backhaus, Natascha (2005): Humor und Fremdsprachen lehren und lernen. Pädagogik 2. Bochum: Universitätsverlag.

Bates, Elizabeth; Dick, Frederic. (2000) „beyond phrenology: Brain and language in the next Millennium”. In Brain and language.

Begemann, E. Lernen verstehen – Verstehen lernen. (2000): Zeitgemäße Einsichten für Lehrer und Eltern. Frankfurt a/M: Peter Lang.

Beghdadi, F (2007): Doktorarbeit, Sprechansätze in DaF-Lehrwerken zur Entwicklung der Sprechkompetenz, Oran

Beinsbart, Ortwin. (1975) / Marenbach, Dieter. Einführung in die Didaktik für deutsche Sprache und Literatur Ludwig Auer Donauwörth.

Bettermann, Rainer (2014): Tablets im Unterricht- (k)ein Für und Wider? In: T. Knaus & O. Engel: fra Mediale-digitale Medien in Bildungseinrichtungen – kopaed.

Biel, Kerstin. (2007): Motivation und Fremdsprachenunterricht. Theorie, Forschung und Praxis. Saarbrücken: VDM Verlag. Dr. Müller.

Bimmel, Peter & Rampillon, Ute. (2000): Lernerautonomie und Lernstrategien. Berlin: Langenscheidts.

Bleyhl, W. (2007): Bedingungen für einen optimalen Fremdsprachenunterricht. Ein Kriterienkatalog für erfolgreiche Lernarrangements im Fremdsprachenunterricht. Erziehung und Unterricht.

Boettcher,W/Otto, G (1980): Lehrer und Schüler machen Unterricht: Unterrichtsplanung als Sprachlernsituation, 3. Auflage. München.

Brown, H. D (1994): Teaching bei principles. An Interactive approach to Language Pedagogy Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Bruner, J. S. (1963): The process of education. New York.

Butzkamm (2004): Lust zum Lernen. Eine neue Methodik für den Fremdsprachenunterricht.

Deci, Edward. / Ryan, Richard. (1985): Intrinsic motivation and self Determination. New York: in human Behavior Plenum.

Deci, Edward. / Ryan, Richard (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. Zeitschrift für Pädagogik.

Deutscher, S. (2012): Studienwahlzweifel und Studienwahlstabilität: Die Bedeutung der Lebensmotive und der metakognitiven Orientierungen bei Studierenden verschiedener Fachbereiche. Hannover: Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover. Dissertation.

Dörnyei, Z. (1994 a): "Motivation and motivating in the foreign language classroom." The Modern Language Journal 78.

Dörnyei, Zoltán (2001a). Teaching and researching motivation. Harlow. Pearson Education Limited.

Dörnyei, Zoltán (2001b): Motivational Strategies in the Language Classroom. Cambridge. Cambridge Language Teaching Library. Cambridge University Press.

Dörnyei, Zoltán (2005): The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition. Mahwah.

Dörnyei, Zoltán & Ushioda, Ema (2011): Teaching and Researching Motivation. 2, erneut überarb. Aufl., Harlow: Longman.

Düwell, H. (1979): Fremdsprachenunterricht im Schülerurteil. Untersuchungen zu Motivation, Einstellungen und Interessen von Schülern im Fremdsprachenunterricht. Schwerpunkt Französisch, Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Edelmann, Walter (2000) Lernpsychologie. Weinheim.

Edmondson, Willis J. / House Juliane (2000), Einführung in die Sprachlehrforschung. Tübingen/Basel: Francke, 2. Auflage.

Edmondson, Willis J. /House, Juliane (2011): Einführung in die Sprachlehrforschung. Tübingen/Basel: A. Francke.

Fthenakis, Wassilios (1985): Bilingual-bikulturelle Entwicklung des Kindes, Ein Handbuch für Psychologen, Pädagogen und Linguisten. München: Staatsinstitut für Frühpädagogik.

Gardner Robert; Lambert, Wallace (1972): Attitudes and Motivation in Second Language Learning. Rowley: Newbury House. S. 3.

Gardner, R.C (1978): Cognitive and Affective Variables in foreign Language Acquisition. In: Research Bulletin, 17.

Gardner, Robert C. & MacIntyre, Peter. (1991): an instrumental motivation in language study, Who Says It Isn't Effective? In: Studies in second Language Acquisition 13/1, March 1991. Cambridge. Cambridge University Press.

Gilly Dogmar , Hannes Schweiger, Klaus Reisinger (2006): Das neue Österreich-Quiz. Damit Österreich kein Rätsel bleibt. Materialien zur österreichischen Landeskunde für den Unterricht aus Deutsch als Fremdsprache. Band 1. Bm: bwk.

Gieseke, Carolin-Susann (2012): Erscheinungsformen von Sprachbegabung – Studie zur Sprachbegabung von Schülerinnen und Schülern an einem Münsteraner Gymnasium.

Grone v. W; Petersen, J. (2002): Zum Lernen anregen. Motivation in Theorie und Praxis. Donauwörth: Auer Verlag.

Grotjahn, Rüdiger. (2007): „lernstile/Lernertypen (in:) K-R Bausch /H. Christ/H.-J. Krumm (Hsrg): Handbuch Fremdsprachenunterricht, 5. Auf. A Francke Verlag. Tübingen und Basel.

Grüner, Margit; Hassert, Timm (2000): Computer im Deutschunterricht. Fernstudieneinheit 14. (Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache, Teilbereich Deutsch als Fremdsprache. Berlin und München: Langenscheidt. ISBN 3-468-49662-1.

Grünwald, Andreas (2006): Multimedia im Fremdsprachenunterricht. Motivationsverlauf und Selbsteinschätzung des Lernfortschritts im Computergestützten Spanischunterricht. Frankfurt am Main: Peter Lang europäischer Verlag der Wissenschaft.

Häcker, Thomas (2005): Mit der Portfoliomethode den Unterricht verändern. In: Pädagogik Heft 3.

Hartl, Pavel / Hartlová, Helena, (2000), Psychologicky Slovník.

Hartinger, A / Fölling-Albers, M. (2002). Schüler motivieren und interessieren. Ergebnisse aus der Forschungs-Anregungen für die Praxis. Bad Heilbrunn/Obb: Klinghardt.

Heckhausen, H. (1980): Motivation und Handeln. Lehrbuch der Motivationspsychologie. Berlin: Springer.

Hennig, Werner (1978): Lernmotive bei Schülern. Berlin: Volk und Wissen.

Hermann, G (1980): Attitudes and success in children's learning of English as a second language: The Motivational versus the resultative hypothesis. English Language Teaching Journal.

Herrmann, Ulrich (Hg.) (2006): Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen. Weinheim: Beltz.

Hufeisen, Britta (2003): L1, L2, L3, L4, Lx – alle gleich? Linguistische, lernerinterne und lernerexterne Faktoren in Modellen zum multiplen Spracherwerb. In: Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht, Jg. 8.

Huneke, Hans – Werner / Steinig, Wolfgang (2010): Deutsch als Fremdsprache. Berlin, Erich Schmidt Verlag.

Illiewa, Anna. (1980), Lehrer und Lernende im Fremdsprachenunterricht. Kongressbericht der VI. internationalen Deutschlehrertagung vom 4.-8. August 1980 in Nürnberg.

Janíková, Věra (2010): Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. Brno, Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity v Brně, Katedra německého jazyka a literatury.

Janíková, Věra a kol. (2011): Výuka cizích jazyků. Havlíčkův Brod, Grada.

Järvilehto, Lauri. (2015): finnische Übersetzung: Eskelinen, Petri Kivialo, Mirva, Hauskan oppinisen vallankoumous. Jyväskylä: ps-kustanus.

Kahlert, Joachim (2000): ganzheitlich lernen mit allen Sinnen. Plädoyer für einen Abschied von unergiebigem Begriffen. Grundschulmagazin, Heft 12/2000.

Kast, Bernd (1999) Fertigkeit Schreiben. Berlin. Langenscheidt.

Köck, P (2000): Handbuch der Schulpädagogik/ für Studium-Praxis-Prüfung.

Köck, P. & Ott, H. (2002), Wörterbuch für Erziehung und Unterricht, Auer Verlag Donauwörth.
Kleppin, K. (2001), „Motivation. Nur ein Mythos? (I),“ Deutsch als Fremdsprache 38.

Kleppin, Karin (2002): Motivation. Nur ein Mythos? Teil II. In: Deutsch als Fremdsprache 39,1.

Kleppin, Karin (2004): "Bei dem Lehrer kann man ja nichts lernen." Zur Unterstützung von Motivation durch Sprachlernberatung. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht.

Kleppin, Karin. (2010),“Motivation nur ein Mythos?(I),“ Deutsch als Fremdsprache 38.

Krapp, Andreas. (1999). Lernmotivation und Interesse, Forschungsansätze und konzeptuelle Überlegungen. In: Zeitschrift für Pädagogik 3.

Krämer, Sabine; Walter, Klaus-Dieter „Effektives Lehren in der Erwachsenenbildung. Hueber-Holzmann.

Krause, Ulrike-Marie (2007): Feedback und kooperatives Lernen. Münster: Wax-Mann.

Kusák, (2001): Pedagogická psychologie.

Laine, Eero & Pihko, MarjaKaisa (1991). Kieliminä ja sen mittaaminen. Jyväskylä. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.

Lehrerfortbildungsseminar (21-25.03. 2011). „Arbeiten und Unterrichten mit Großgruppen“, GI Rabat / Casablanca.

List, Gudula (2010): Sprachlern -Eignung und Sprachlern –Bereitschaft. In: Krumm, Hans-Jürgen u.a. (Hrsg): Handbuch Deutsch als Fremd-und Zweitsprache. Neubearbeitung. Berlin / NewYork: Walter de Gruyter.

Lojová, Gabriela (2005): Individuálne osobitosti pri učení sa cudzích jazykov. Bratislava, Pedagogická fakulta Univerzity Komenského.

Lutz, E. Johannes (1957): „Das Schulspiel“, München.

Oxford, Rebecca (1990): Language Learning Strategies. What every teacher should know. New York: Newbury House.

Mares, Jiří (2013): Pedagogická psychologie. Praha. Portál.

Macaire, Dominique und Wolfram Hosch (1993): Bilder in der Landeskunde, Berlin: Langenscheidt.

Maszl, Gabriele (2007): Motive und Motivation von Französischlernern. Diplomarbeit, Wien.

Maslow, Abraham. H (1954): Motivation and Personality. Second edition. New York. Harper & Row, Publishers, Inc.

May, Anna (2002): Zweisprachigkeit durch zweisprachige Erziehung? Ein Konzept und seine Umsetzung am Beispiel der „staatlichen Europa-Schule Berlin“. Phil. Diplomarbeit: Berlin.

Meyer, Hilbert (1990): Unterrichtsmethoden II. Praxisband. Frankfurt am Main.

Meyer, Hilbert (2004). Was ist guter Unterricht? Berlin: Cornelsen/Scriptor.

Meyer, Hilbert (2005). Was ist guter Unterricht? Berlin: Cornelsen Verlag.

Mihaljevic Djigunovic, Jelina. (2002): Strah od stranog Jezika, Kako nastaje, kako so ocituje i kako ga se oslobodiiti. Zagreb: naklada L Jevak.

Mißler, Bettina (1999): Fremdsprachenlernerfahrungen und Lernstrategien. Eine empirische Untersuchung. Tübingen: Stauffenburg-Verlag.

Morkötter, Steffi (2005): Language Awareness und Mehrsprachigkeit. Frankfurt/Main: Peter Lang.

Mustermann, Erna (2009): Sprachliche Kreativität. Komplexe schriftliche Arbeit zum Seminar Sprachtheorie im SS 2009. Bei Herrn Prof. Dr. Christian Lehmann. Erfurt, Universität Erfurt.

Nardi, Antonella. (2006) "Kommunikation, Interaktion und soziale Kompetenzen in Gruppenzentrierten DaF-Unterricht".

Nardi, Antonella. (2006): Der Einfluss aussersprachlicher Faktoren auf das Erlernen des Deutschen als Fremdsprache. Abhandlung zu Erlangung der Doktorwürde der philosophischen Fakultät der Universität Zürich.

Neumann, Müller; Elisabeth; Nuissl Ekkehard; Sutter, Hannelore (1989): Motive des Fremdsprachenlernens. Eine Untersuchung der Motivationsstruktur an Sprachkursen der Volkshochschule. Heidelberg: AfeB-Verlag.

Neuner, Gerhard./Hunfeld, Hans (1993): Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Fernstudieneinheit 4, Langenscheidt, Berlin/München.

Niemivirta, Markku (1998): What drives the learner? Goals and Motivation in Learning.

Mihaljević Djigunović, Jelena. (2002): Strah od stranog jezika. Kako nastaje, kako se očituje i kako gase osloboditi. Zagreb: Naklada Ljevak.

Noels, K. A. / Clément, R. & Pelletier, L (1999): G Perception of teachers' communicative style and student's intrinsic and extrinsic motivation. The modern Language Journal.

O' Malley, Michael & Chamot, Anna Uhl (1990). Learning Strategies in Second Language Acquisition. Cambridge: Cambridge University Press.

Peltonen, Matti & Ruohotie, Pekka. (1992). Oppimismotivaatio. Teoriaa, tutkimuksia ja esimerkkejä oppimishalukkuudesta. Keuruu. Otava.

Pilypaityté, Lina. / Ballweg, Sandra. / Drumm, Sandra. / Hufeisen, Britta. / Klippel, Johanna. (2017): Wie lernt man die Fremdsprache Deutsch?

Prenzel, Manfred (1997). Sechs Möglichkeiten, Lernende zu motivieren. In Gruber, H & Rnkel, a (Hrsg) Wege zum Können: Determinanten des Kompetenzerwerbs. Bern: Verlag Hueber.

Pschyrembel, Willibald (2014); Arnold, Ulrike (Red.): Pschyrembel klinisches Wörterbuch 2014, 264., überarb. Aufl. Berlin (u.a.): de Gruyter, 2013.-ISBN 978 -3-11- 027788-3.

Rampillon, Ute (2003). Lerntechniken. In K.-R. Bausch, H. Christ & H.-J. Krumm (Hrsg.), Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: A. Francke Verlag.

Reisener, H. (1989): Motivierungstechniken im Fremdsprachenunterricht. Übungsformen und Lehrbucharbeit mit englischen und französischen Beispielen. Ismaning: Hueber.

Reisinger, Andrea (1991): Kritische Überlegungen zur kommunikativen Methode im Fremdsprachenunterricht. Diplomarbeit. Wien.

Rheinberg, F. (1995): Motivation. Stuttgart: Kohlhammer.

Rheinberg, Falko. (2012): Motivation. 8, aktualisierte Aufl. Stuttgart: Kohlhammer, (Grundriss der Psychologie; 6). S. 20. ISBN 978-3-17-022189-5.

Riemer, Claudia (1997): Individuelle Unterschiede im Fremdsprachenerwerb. Eine Longitudinalstudie über die Wechselwirksamkeit ausgewählter Einflussfaktoren. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohen gehen.

Riemer, C. (2002): „Wie lernt man Sprachen“? In: Quetz, J. – von der Handt, G. Neue Sprachenlehren und lernen. Fremdsprachenunterricht in der Weiterbildung. Bielefeld: wbv-Verlag.

Riemer, Claudia / Schlak, Torsten (2004): „Der Faktor Motivation in der Fremdsprachenforschung“, Einleitung in das Themenheft. Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht.

Riemer, Claudia. (2004): „Zur Relevanz qualitativer Daten in der neueren L2-Motivationsforschung“. Börner Wolfgang / Vogel, Klaus (Hrsg.). Emotion und Kognition im Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Günter Narr Verlag Tübingen.

Riemer, Claudia (2010): Motivation. In: Hallet, Wolfgang / Königs, Frank G. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachendidaktik. Seelze – Velber: Kallmeyer.

Riemer, C. (2011): Warum Deutsch (noch) gelernt wird – Motivationsforschung und Deutsch als Fremdsprache. In: Barkowski, H. Demmig, S., Funk, H. u. U. Würz (Hrsg.): Deutsch bewegt. Entwicklungen in der Auslandsgermanistik und Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Baltmannsweiler: Schneider.

Rican, Pavel (2009): Psychologie. Praha. Portal.

Rißland, Birgit (2001): „Humor und seine Bedeutung für den Lehrberuf“. Bad Heilbrunn: Klinghardt.

Roche, Jörg. (2005): „Fremdsprachenerwerb Fremdsprachendidaktik“ 2. Auflage Narr Francke Attempto Verlag. Tübingen.

Roche, J. (2008): Fremdsprachenerwerb Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Narr Verlag.

Rost-Roth, Martina (2010): Affektive Variablen / Motivation. In: Krumm, Hans-Jürgen u.a. (Hrsg.): Internationales Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Neubearbeitung. Berlin/New York: Walter de Gruyter.

Sarter, H. (2006): Einführung in die Fremdsprachendidaktik. Darmstadt: WBG.

Schatz, Heide. (2006): Fertigkeit sprechen. Ferienstudieneinheit 20, Langenscheidt. Berlin/München

Scheerer, Josef / Kuhn, Karin. (2002): Angsstörungen nach icd-10. Manual zu Diagnostik und Therapie. Steinkopff. Darmstadt.

Schiefele, Ulrich; Streblow, Lilian (2005): intrinsische Motivation: Theorien und Befunde. In: Vollmeyer, Regina; Brunstein, Joachim (Hrsg.): Motivationspsychologie und ihre Anwendung. 1. Auflage. Stuttgart: Kolhammer, –ISBN 978-3-17-018701-6.

Schiefele, Ulrich (2008): Lernmotivation und Interesse/learning motivation and interest. In: Schneider, Wolfgang; Hasselhorn, Marcus (Hrsg.): Handbuch der pädagogischen Psychologie. Göttingen (u.a.) Hogrefe, (Handbuch der Psychologie; 10). – S.39. ISBN 978-3-8017-1863-3, S. 38-49.

Schiefele, Ulrich (2009): Motivation. In : Wild, Elke; Möller, Jens (Hrsg.): pädagogische Psychologie. Online-Ressource. Berlin (u.a.): Springer, (springer-Lehrbuch). –ISBN 978-3-540-88573-3, S. 157-177

Schiefele, Ulrich, Köller, Olaf (2010): Intrinsische und extrinsische Motivation. In: Rost, Detlef (Hrsg.): Handwörterbuch pädagogische Psychologie. 4., Überarb. und erw. Aufl. Weinheim (u. a.): Beltz,.-ISBN 978-3-621-27690.

Schiftner, Claudia (1998): Einstellungen, Motivation und Lerntechniken von Jugendlichen und Erwachsenen Französischlernern. Dissertation. Wien.

Schlak, Tosten (2008): Fremdsprachenlernneigung: Tabuthema oder Forschungslücke? Zum Zusammenhang von Fremdsprachenlernneigung, Fremdsprachenlernen und Fremdsprachenvermittlung. Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 19: 3.

Schorb, Alfons (1975): pädagogisches Taschenlexikon. Bochum: Ferdinand Kamp.

Spitzer, Manfred (2002). Lernen: Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.

Schmalt, Heinz-Dieter, Langens, Thomas A. (2009): Motivation. 4., vollst. Überarb. und erw. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer. S. 16 (Kohlhammer Standards Psychologie). –ISBN 978-3-17-020109-5

Schelten, Andrea (2003): Einführung in die Berufspädagogik. Dritte, vollständig neu bearbeitende Auflage, Franz Steiner Verlag, München.

Schumann, Adelheid. H (1995): „Übungen zum Hörverstehen“. In: Bausch/Christ/Krumm. .

Schwerdtfeger, Inge C. (2001): Gruppenarbeit und innere Differenzierung. Fernstudieneinheit 29. Berlin/München: Langenscheidt.

Seel, M. Norbert (2003): Psychologie des Lernens. Lehrbuch für Pädagogen und Psychologen. 2. Auflage. Reinhardt. (UTB): Stuttgart.

Siebert, Horst. (2006): Lernmotivation und Bildungsbeteiligung: Studentexte für Erwachsenenbildung. W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld.

Solmecke, G. (1983). Motivation und Motivieren im Fremdsprachenunterricht. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Spitzer, Manfred (2002): Lernen: Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.

Smolka, Dieter (2002): Schülermotivation: Konzepte und Anregungen für die Praxis. 2., durchges. Aufl. München [u. a.] : Luchterhand, (Praxishilfen Schule). - ISBN 978-3-472-05839-7

Smolka, Dieter (2004.): Schülermotivation: Konzepte und Anregungen für die Praxis. 2., durchges. Aufl. München (u.a.)- Luchterhand. (Praxishilfen Schule). S.9. -ISBN 978-3-472-05839-7

Storch, Günther (1999): Deutsch als Fremdsprache. Eine Didaktik. München: Wilhelm Fink Verlag.

Schumann, A. (2004). "Zur Förderung der Motivation im Französischunterricht durch Inhaltsorientierung, "In: Börner W. & Vogel, K. (2004), Emotion und Kognition im Fremdsprachenunterricht, Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Suleymanova, Ruslana. (2011): Abbau der Sprechangst im Unterricht Deutsch als Fremdsprache: eine empirische Untersuchung am Beispiel der Integrationskurse.

Storch, Günther (2009): Deutsch als Fremdsprache - Eine Didaktik, Stuttgart: Wilhelm Fink GmbH & Co.Verlags-KG.

Terhart, (2000): Eine Einführung in Probleme der methodischen Organisation von Lehren und Lernen, 3. Auflage Juventa Verlag München.

Thole., „Jugend: Freizeit und Medien“, in: Krüger, H. -H.;Grunert, C. (Hrsg.), Handbuch der Jugendforschung. Opladen: Leske + Budrich 2002,

Vagnerova, Marie (2010): psychologie osobnosti. Praha. Karolinum.

Vester, Frederic (2000): Denken, Lernen, Vergessen. Aktualisierte Neuauflage.

Vollmers, Burkhard. (1999): Motivationspsychologie.

Weiner, Bernard. (1994): Motivationspsychologie. Weinheim: Beltz.

Weinert, F. E., Lehren und Lernen für die Zukunft – Ansprüche an das Lernen in der Schule. Vortrag am 29.03.2000 im Pädagogischen Zentrum in Bad Kreuznach, in: Pädagogische Nachrichten Rheinland-Pfalz 2/2000

Weskamp, Ralf (2001): Fachdidaktik: Grundlagen & Konzepte. Berlin, Cornelsen Verlag.

Williams, Marion & Burden, Robert L. (1997): *Psychology for Language Teachers: a Social-Constructivist Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

Williams, M.; Burden, R. L. & Al-Baharna, (2001): Making sense of success and failure: The role of the individual in motivation theory. In Z. Dörnyei & R. W. Schmidt.

Wicke, E.-Rainer. *Aktiv und kreativ Lernen* (2004): projektorientierte Spracharbeit im Unterricht. 1. Aufl. Ismaning : Max Hueber Verlag.

Wolf, Dieter (1992). Lern- und Arbeitstechniken im Fremdsprachenunterricht. In U. Multhaup (Hrsg.), *Prozessorientierung im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt/Main: Diesterweg,

Wolfrum, Jutta (2010): *Kreativ Schreiben*. Ismaning, Hueber Verlag.

Internetquellen

Berndt, Annette (2002): Motivation ist nicht statisch – „Motivation ändert sich“. Der Faktor Motivation als Lernkompetenz Lebenslangfremdsprachenlernens. Zeitschrift Fremdsprache Deutsch. URL: http://moodle-ruhr-uni-bochum.de/file.php/486/Berndt_2002_Motivation_nicht_statisch. [Stand: 14. 03. 2016]

Breiter, Carl. (1980) Schreibkompetenz URL: <http://de.wikipedia.org/wiki/Schreibkompetenz>. [Stand: 10. 02. 2015]

Christian Loffing, Cindy Hofmann, Marcus Splitker (2006). URL: <http://www.beck-shop.de/Loffing-Hofmann-Splitker-Mitarbeitermotivation-leicht-gemacht/productview.aspx?product=265002>. [Stand: 19. 07. 2018]

<http://www.goethe.de>)

Dörnyei, Z. (2002). Wie motiviere ich richtig? In: Fremdsprache Deutsch, Heft 26. S. 16f). http://www.Owl.tu-darmstadt.De/media/owl/module/0026/text_übung.pdf [Stand: 12. 03. 2015]

Howard Gardner (2002): Theorie der Multiplen Intelligenzen, H. Joss www.hansjoss.ch <https://www.studis-online.de/Studieren/Lernen/lerntypen.php> [Stand: 10. 02. 2016]

Ghorbanzade, Mohammed (2015): Sprechhemmung und Sprechmotivation im DaF-Unterricht an iranischen Deutschlernenden, München, GRIN Verlag, <https://www.grin.com/document/309319> [Stand: 19. 01. 2019]

Hufeisen, B. (2003). L1, L2, L3, L4, Lx – alle gleich? Linguistische, lernerinterne und lernerexterne Faktoren in Modellen zum multiplen Spracherwerb. In: Baumgarten, N. Böttger, C. Motz, M. & Probst, J. (Hrsg.). Übersetzen, Interkulturelle Kommunikation, Spracherwerb und Sprachvermittlung – das Leben mit mehreren Sprachen. Festschrift für Juliane House zum 60. Geburtstag. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online], 8(2/3) (<http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-08-2-3/beitrag/Hufeisen1.htm>) [Stand: 12. 06. 2014]

Hill/Fehlbaum./Ulrich, Organisationslehre (1992): Grundlegende Erkenntnisse der Motivationspsychologie. URL: <https://www.brgdomath.com/psychologie/motive-und-emotionen-tk-4/Formen-der-Motivation> [Stand: 21. 07. 2018]

Huth, M. „Lieder und Musik im DaF-Unterricht“. www.Manfred-huth.de/fbr/lit/Lied. [Stand: 21. 01. 2019]

Kirchner, Katharina (2004): Motivation beim Fremdspracherwerb: Eine qualitative Pilotstudie zur Motivation schwedischer Deutschlerner. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-09-2/beitrag/Kirchner2.htm>. [Stand: 25. 03. 2014]

Kleppin, K. (2004). „Bei dem Lehrer kann man ja nichts lernen. Zur Unterstützung von Motivation durch Sprachlernberatung,“ Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online], 9(2), 16 pp. Erhältlich unter <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/Kleppin2.htm>. [Stand: 12. 04. 2019]

Ölschlaeger, Birgit (2004): „Szenisches Spiel im Unterricht“ <http://www.gfl-journal.de/12004/oelschlaeger.html> [Stand: 18. 11. 2012]

Pedocs (2009): Neue Didaktik: Die Rolle der Bilder im DaF-Unterricht auf Grundschulniveau, unter:
https://www.pedocs.de/volltexte/2013/5783/pdf/NeueDidaktik_1_2009_Vladu_Rolle_der_Bilder.pdf [Stand: 28.09.2017]

PISA (2000): <http://www.Arge.Schule-Bundeslaender.Html> (Stand: 25.05.2015)

Raufelder, Diana. „Arbeitsbereich Methoden und Evaluation. Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie. URL: <http://WWW.Ewipsy.Fuberlin.de/einrichtungen/arbeitsbereiche/psymeth/mitarbeiter/draufelder/index.tml> [Stand: 14. 04. 2013]

Reiss, Steven (2000): reiss profile- Lebensmotive. URL: <http://WWW.Reisprofile.eu/Lebensmotive>. [Stand: 12. 06. 2015]

Riemer (2003): „Englisch war für mich nur ein Teil meines Stundenplans“. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-08-2-3/beitrag/Riemer1>. [Stand: 14. 02. 2016]

Rothermund, Klaus, Eder, Andreas (2011) : Motivation und Emotion. <https://www.springer.com/de/book/9783531166988>. [Stand: 21. 07. 2018]

Rückert, Hans-Werner & Püschel, Edith (2000). Studieren ohne Lust und Ziel. WWW: http://www.fu-berlin.de/studienberatung/psychotexte/studieren_ohne_lust_und_zielhtml [Stand: 11. 11. 2018]

Sacharowa, Olga (2009) Förderung von Motivation zum Deutschlernen anhand der Arbeit mit authentischen Texten. URL: <http://deu.1.September.Ru/Artikels/2009/19/13>. [Stand: 02. 04. 2015]

Schlag, Bernhard. (2013): Lern- und Leistungsmotivation. 4., vollst. Überarb. U. aktual. Aufl. URL: <https://www.springer.com/de/book/9783531180915>. Wiesbaden: Springer. S.11. ISBN 978-3-531-18959-8. (Stand: 18.03.2018).

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. 9 URL: WWW.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_07_2/beitrag/schlak1.htm [Stand: 05. 02. 2014]

Stangl, Werner (2003): „Von der Unmöglichkeit zur Motivation in der Schule. URL: <http://www.stangl-taller.at/STANGL/WERNER/BERUF/PUBLIKATIONEN/Motivation.htm>. [Stand: 12. 05. 2017]

Stangl, Werner: Motivation und lernmotive. URL: <http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/MOTIVATION/Lernmotivation.shtml> Motivationstechniken [Stand: 01. 12. 2017]

Stangl, Werner. (2018): *Lernmotivation von Schülern und Schülerinnen* [werner stangl]s Arbeitsblätter.<http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/MOTIVATION/LernmotivationPaedagogik.shtml>. [Stand: 14. 08. 2018]

Stangl, Werner: Motive und Motivation. Psychologische Erklärungsmodelle. URL: <http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/MOTIVATION/MotivationModelle.shtml> [Stand: 28. 11. 2018]

Stangl, W. (2018). Lernfreude oder Wie behalte ich mir die Freude am Lernen?. [werner stangl]s arbeitsblätter.<http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/LERNEN/Lernfreude.shtml>. [Stand: 14. 08. 2018]

Schulz, Wolfgang. (1965): zitiert nach: H. Meyer (1987). Zitiert nach wikipedia .de. [Stand: 20. 12. 2012]

Studienseminar Koblenz (2012): Bildverstehen: Bilder im Unterricht, unter: http://www.zweigstelle.studienseminar-koblenz.de/medien/wahlmodule_unterlagen/2012/388/01%20Bildverstehen%202012.pdf [Stand: 11. 10. 2017]

Schneewind, K.A. (2002). Persönlichkeit. In G. Wenninger, Lexikon der Psychologie (CDROM). Heidelberg: Spektrum http://www.zww.uni-augsburg.de/aktuelles/aktuelle_meldungen/details/kopfsache-lernen-f/Kopfsache:Lernen_für_Intro-_und_Extrovertierte [Stand: 19. 07. 2018]

Tomšík, 2005, Teorie motivace a odměňování pro řízení lidských zdrojů. www.wikipedia.de, 2007 [Stand: 12. 02. 2018]

Weiner, Bernard (1992): Human Motivation. Metaphors, Theories and Research. Newbury Park, CA. sage. URL: <http://de.wikipedia.org/wiki/Attributionstheorien>. [Stand: 14.04.2013]

Zimbardo, (2004): Motivation und Motivationstheorie, München, GRIN Verlag. URL: <https://www.grin.com/document/166247>. S. 505. [Stand: 20. 07. 2018]

Anhang

Anlage 01

Studentenbefragung

Fragebogen

Liebe Studentinnen, liebe Studenten,

Im Rahmen einer Doktorarbeit zum Thema „eine analytische Betrachtung zur Motivation bei algerischen DaF-Studenten“, werden Sie gebeten, die Ihnen am gebrachtesten scheinenden Antworten anzukreuzen und möglichst Ihre Kritiken auszuüben. Für die Unterstützung der Durchführung dieser Befragung sei allen herzlich gedankt.

0. Angaben zu Ihrer Person

Alter:
Geschlecht:
Geburtsort:
Soziales Umfeld:
Studienjahr:

Befragung A: Einstellungen der Studenten gegenüber dem Deutschlernen.

- **Frage Nr. 01:** Wie interessant finden Sie die deutsche Sprache?
 - **Tabelle Nr. 01:** Interesse und Motivation für die deutsche Sprache.

Antwortvarianten	Ergebnisse (Anzahl von 120)	Ergebnisse Prozent
▪ Interessant		
▪ sehr interessant		
▪ nicht interessant		

Quelle : Eigene Darstellung

- **Frage Nr. 02:** Lernen Sie die deutsche Sprache als Pflicht oder aus eigener Initiative?
- **Tabelle Nr. 02:** Stellenwert des Faches Deutsch bei den Studenten.

Antwortvarianten	Ergebnisse (Anzahl von 120)	Ergebnisse (Prozent)
▪ als Pflicht		
▪ aus eigener Initiative		
▪ als Pflicht auch aus eigener Initiative		

Quelle: Eigene Darstellung

- **Frage Nr. 03:** Welche Gründe waren für Sie ausschlaggebend, Deutsch an der Universität zu lernen?
Kreuzen Sie an und ergänzen Sie die Liste. (Mehrere Antworten sind möglich)
- **Tabelle Nr. 03:** Orientierung und Gründe der Studenten für das Deutschstudium.

Antwortvarianten	Ergebnisse (Anzahl von 120)	Ergebnisse (Prozent)
▪ Die Studenten möchten Deutschland bzw. die deutschsprachigen Länder besuchen	113	94.16%
▪ Deutsch wird weltweit von vielen Menschen gesprochen und verstanden	74	61.66%
▪ Die Lernenden können die Sprache später im Beruf gebrauchen	98	81.66%
▪ Die Studenten wollen ihre Deutschkenntnisse weiter entwickeln	87	72.5%
▪ Die Studenten haben besonders Interesse an dieser Sprache	104	86.66%
▪ Die Studenten kennen jemanden, der Deutsch spricht	19	15.83%
▪ Die Sprache ist ein Pflichtfach an der Universität	60	50%
▪ Einfluss des Deutschlehrers im Gymnasium.	26	21.66%
▪ Einfluss der Freunde / der Bekannten.	23	19.16%
▪ Deutsch ist eine Kultursprache	09	7.5%
▪ persönliche Entscheidung	97	80.83%
▪ Wunsch der Eltern	12	10%
▪ Anderer Grund	11	9.16%

Quelle: Eigene Darstellung

- **Frage Nr. 04:** Was motiviert Sie Deutsch zu lernen?
- **Tabelle Nr. 04:** Studentenmotivation für das Deutschlernen.

Antwortvarianten	Ergebnisse (Anzahl von 120)	Ergebnisse (Prozent)
▪ Wenn Ich eine gute Note habe		
▪ Wenn Ich, auf Deutsch kommuniziere		
▪ Wenn ich mit Deutschkenntnissen bessere Berufschancen haben werde.		

Quelle: Eigene Darstellung

- **Frage Nr. 05:** Was demotiviert Sie zum Deutschlernen? (mehrere Antworten sind möglich)
- **Tabelle Nr. 05:** Demotivation beim Fremdsprachenlernen

Antwortvarianten	Ergebnisse (Anzahl von 120)	Ergebnisse (Prozent)
▪ Wenn die Unterrichtsaktivitäten langweilig sind		
▪ Wenn die behandelten Themen nicht meinen Bedürfnissen entsprechen		
▪ Wenn sich der Lehrer autoritär verhält		
▪ Wenn die Unterrichtsmethode mir nicht gefällt.		
▪ Wenn es keine Vielfalt an Sozialformen gibt		
▪ Wenn es keine Vielfalt an Lehr-Lernmaterialien gibt		
▪ Andere		

Quelle: Eigene Darstellung

• **Frage Nr. 06:** Erhöht Ihr Erfolg Ihre Motivation zum Deutschlernen?

• **Tabelle Nr. 06:** Kausalattributionen

Antwortvarianten	Ergebnisse (Anzahl von 120)	Ergebnisse (Prozent)
▪ ja		
▪ nein		

Quelle: Eigene Darstellung

• **Frage Nr. 07:** Ist es für Sie wichtig, eine gute Note in Deutsch zu haben?

▪ **Tabelle Nr. 07:** Leistungsmotivation

Antwortvarianten	Ergebnisse (Anzahl von 120)	Ergebnisse (Prozent)
▪ ja, sehr wichtig		
▪ wichtig		
▪ nein, nicht so wichtig		
▪ nein, gar nicht wichtig		

Quelle: Eigene Darstellung

• **Befragung B: Motivation und Lerninterne Faktoren**

▪ **Frage Nr. 08:** Wo haben Sie Deutsch gelernt?

▪ **Tabelle Nr. 08:** Erfahrungen mit der deutschen Sprache

Antwortvarianten	Ergebnisse (Anzahl von 120)	Ergebnisse (Prozent)
▪ im Gymnasium		
▪ an der Universität		

Quelle: Eigene Darstellung

- **Frage Nr. 09:** Interessieren Sie sich für
- **Tabelle Nr. 09:** Sprachbegabung, Vorwissen usw.

Antwortvarianten	Ergebnisse (Anzahl von 120)	Ergebnisse (Prozent)
▪ Englisch?		
▪ Französisch?		
▪ Arabisch?		

Quelle : Eigene Darstellung

- **Frage Nr. 10:** Wann haben Sie Angst, Deutsch im Unterricht anzuwenden?
- **Tabelle Nr. 10 :** : Hemmungen und Selbstbewußtsein beim Sprachenlernen.

Antwortvarianten	Ergebnisse (Anzahl von 120)	Ergebnisse (Prozent)
▪ Wenn Ich eine Prüfung habe.		
▪ Wenn der Lehrer mich vor den Studenten korrigiert		
▪ Ich habe Angst, mich auf Deutsch zu äußern, weil ich auch in der Muttersprache in Französisch und in Englisch nicht gern vor anderen spreche		
▪ Wenn ich von der Richtigkeit der Antwort nicht sicher bin		

Quelle: Eigene Darstellung

- **Frage Nr. 11:** Haben Sie Kontakte mit Personen aus den deutschsprachigen Ländern?
- **Tabelle Nr. 11:** Kontakte und Einstellungen zum Zielland und zu den Sprechern.

Antwortvarianten	Ergebnisse (Anzahl von 120)	Ergebnisse (Prozent)
▪ ja, intensiv		
▪ ja, regelmäßig		
▪ ja, gelegentlich		
▪ nein		

Quelle: Eigene Abbildung

• **Befragung C: Der DaF-Unterricht und die Lernexternen Faktoren.**

• **Frage Nr. 12:** Wie finden Sie den Deutschunterricht?

▪ **Tabelle Nr.12:** Der DaF-Unterricht

Antwortvarianten	Ergebnisse (Anzahl von 120)	Ergebnisse (Prozent)
▪ Interessant		
▪ Lernreich		
▪ Demotivierend		
▪ Monoton		

Quelle: Eigene Darstellung

▪ **Frage Nr. 13:** Wie schwer finden Sie die deutsche Sprache?

▪ **Tabelle Nr. 13:** Einstellungen der Studenten zu der deutschen Sprache.

die geschriebene Sprache		die gesprochene Sprache	
schwierige Orthographie	einfache Orthographie	schwierige Intonation	einfache Intonation

Quelle: Eigene Darstellung

• **Frage Nr. 14:** Wofür interessieren Sie sich in erster Linie im Deutschunterricht?

• **Tabelle Nr. 14:** : Interesse für die gelernten Fächer

Antwortvarianten	Ergebnisse (Anzahl von 120)	Ergebnisse (Prozent)
▪ Grammatik		
▪ Themen		
▪ Wortschatz		
▪ Texte		
▪ Landeskunde und Kultur		
▪ Literatur		
▪ Spiele		
▪ Sonstiges		

Quelle: Eigene Darstellung

- **Frage Nr. 15:** Mit welchem Hilfsmittel machst dir das Lernen am meisten Spaß?
- **Tabelle Nr. 15:** Die Bedeutung des Lehrmaterials und der Medienanwendung

Antwortvarianten	Ergebnisse (Anzahl von 120)	Ergebnisse (Prozent)
▪ Mit Arbeitsblättern		
▪ Mit Büchern/Wörterbücher		
▪ Bilder		
▪ Tafel		
▪ Landkarten		
▪ Mit elektronischen Medien wie zum Beispiel Computer, Tablett-PC, Smartphone		
▪ Lehrfilmen, mit Hörkassetten, mit Videos		
▪ andere technische Lehr- und Lernmittel		

Quelle: Eigene Darstellung

- **Frage Nr. 16:** Wie lernen Sie im Deutschunterricht?
- **Tabelle Nr. 16:** Sozialformen

Antwortvarianten	Ergebnisse (Anzahl von 120)	Ergebnisse (Prozent)
▪ Im Plenum		
▪ in Gruppen		
▪ zu zweit		

Quelle: Eigene Darstellung

▪ **Frage Nr. 17:** Welche Methode wird im Deutschunterricht benutzt?

▪ **Tabelle Nr. 17 :** Unterrichtsmethoden des DaF-Unterrichts

Antwortvarianten	Ergebnisse (Anzahl von 120)	Ergebnisse (Prozent)
▪ audiovisuelle Methode		
▪ audiolinguale Methode		
▪ direkte Methode		
▪ Grammatik-Übersetzungs-Methode		
▪ kommunikative Methode		
▪ interkultureller Ansatz		

Quelle: Eigene Darstellung

▪ **Frage Nr. 18:** Was für Übungen machen Sie im Unterricht?

▪ **Tabelle Nr. 18:** Übungstypen

Antwortvarianten	Ergebnisse (Anzahl von 120)	Ergebnisse (Prozent)
▪ rezeptive Übungen		
▪ rezeptiv-reproduktive Übungen		
▪ reproduktiv-produktive Übungen		
▪ produktive (freie) Übungen		

Quelle : Eigene Darstellung

• **Frage Nr. 19:** Verwenden Sie Sprachlernspiele im Unterricht?

▪ **Tabelle Nr. 19 :** Sprachlernspiele

Antwortvarianten	Ergebnisse (Anzahl von 120)	Ergebnisse (Prozent)
▪ ja		
▪ manchmal		
▪ nein		
▪ selten		

Quelle: Eigene Darstellung

• **Frage Nr. 20: Wie ist Ihr Verhältnis zu den Lehrenden? Warum?**

▪ **Tabelle Nr. 20:** Studenten und Lehrenden.

Antwortvarianten	Ergebnisse (Anzahl von 120)	Ergebnisse (Prozent)
▪ sehr gut		
▪ gut		
▪ befriedigend		
▪ ausreichend		
▪ nicht gut		

Quelle: Eigene Darstellung

▪ **Frage Nr. 21: Wie finden Sie Ihren Lehrer im Unterricht?**

▪ **Tabelle Nr. 21:** Einstellungen der Studenten gegenüber den Charakterzügen des Lehrenden.

Qualifiziert	Verständnisvoll	Pflichtbewusst
Gerecht	Kooperativ	Engagiert
Ehrlich	Empathisch	Autoritär
Kommunikativ	deutliche Sprechweise	undeutliche Sprechweise
unfähig den neuen Stoff klar und einfach darzubieten	fähig den neuen Stoff klar und einfach darzubieten	kein Verständnis für Wünsche und Bedürfnisse der Studenten

Quelle: Eigene Darstellung

• **Frage Nr. 22: Was charakterisiert für Sie einen guten Fremdsprachenlehrer?**

Diese Frage stellt die Wünsche und Vorschläge der Studenten dar, Diese Verbesserungsvorschläge können dem Lehrer helfend sein.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Anlage 2:

Lehrerbefragung

Fragebogen :

Liebe Kollegin, Lieber Kollege,

Der vorliegende Fragebogen bezieht sich auf eine Doktorarbeit, deren Thema sich mit der Frage der Motivation beim Fremdsprachenlernen befasst. Für die Unterstützung der Durchführung dieser Befragung sei allen herzlich gedankt.

- Seit wann unterrichten Sie Deutsch?
- Arbeitserfahrungen der befragten DaF-Dozenten

Lehrer	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Arbeitserfahrungen	03	04	12	13	13	08	07	12	15	09	10	10	11	14

Quelle: Eigene Darstellung

Frage Nr. 01: In welchen Bereichen weisen die Germanistikstudenten Defizite auf?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Frage Nr. 02: Worauf ist Ihrer Meinung nach, diese Defizite zurückzuführen?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Frage Nr. 03: Wie könnten Lehrende diese Defizite decken (Nennen Sie pädagogische Maßnahmen, die zur Entwicklung der Motivation bei den Lernenden beitragen könnten).

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Anlage 04: Liste der Studenten des 3.Studienjahres.

Universite Djilali Liabes-Sidi-Bel-Abbes
Faculté des Lettres, Langues et Arts
Département de Langue Allemande

Fiche de contrôle des travaux dirigés

Filière : Langue Allemande année : 3eme année Resp. Module : Module :
Groupe n° : 01

N°	Nom &Prénom												
01	Abbas Khawla												
02	Abdessetar Moussa												
03	Abed Yakoub												
04	Abroudji Meriem												
05	Ahmed Blaha Mohamed												
06	Aissaoui Chouaib												
07	Alaoua Abir												
08	Ammari Youcef												
09	Ayad Ahmed												
10	Azzouz Youcef												
11	Badaoui Kaouter												
12	Baghdadi Aya												
13	Bahous Mebarka												
14	Barrouki Rabie												
15	Basli Aimen												
16	Behache Ilyes												
17	Bekir Ilef												
18	Belabbes Mounir												
19	Belabed Chams-Eddine Hani												
20	Belkacem Sohaib												
21	Belkheiri Ahmed												
22	Benmoussa Ahlem												
23	Benacer Khawla												
24	Benadel Ibtihal												
25	Bengoreine Ikram												
26	Benhamou Manal												
27	Benkhaddouma Aida												
28	Omeiri Yahia												
29													
30													

Responsable de Module

Adjoint chargé de la pédagogie

Universite Djilali Liabes-Sidi-Bel-Abbes
 Faculté des Lettres, Langues et Arts
 Département de Langue Allemande
Fiche de contrôle des travaux dirigés

Filière : Langue Allemande année : 3eme année Resp. Module : Module :
Groupe n° : 02

N°	Nom & Prénom												
01	Benzudji Mohamed Amine												
02	Berkat Massinissa												
03	Bezzouza Fatima Zohra												
04	Bouabdallah Houssam												
05	Boualleg Hadil												
06	Boufir Ilham												
07	Bougofa Karima												
08	Bouhaous Nour El Imane												
09	Boulares Mohamed Amine												
10	Boutobba Soulef												
11	acine Bouyahiaoui Y												
12	Charef Sofiane												
13	Chebhi Ahlam												
14	Chenouf Mohamed Tahar												
15	Daou Zineb												
16	Daikh Amine												
17	Dekar Meriem												
18	Dellaoui Youcef Brahim												
19	Diffalah Chahrazad												
20	Djaffour Ibtissam												
21	Djaghlouli Thiziri												
22	Djebarni Hadjer												
23	Djedi Hasni												
24	Djedid Abderrahmane												
25	Djemaoun Mosaab												
26	Dorbane Abir												
27	Doucha Zohra												
28	ElMezouar Safia Ghizlane												
29	ElBah Rima												
30	Elfekair Mohammed Abdenour												
31	Ferhat Hadjira												
32	Fatmi Nour ElHouda												

Responsable de Module

Adjoint chargé de la Pédagogie

Université Djilali Liabes-Sidi-Bel-Abbes
 Faculté des Lettres, Langues et Arts
 Département de Langue Allemande
Fiche de contrôle des travaux dirigés

Filière : Langue Allemande année : 3eme année Resp. Module : Module :
Groupe n° : 03

N°	Nom & Prénom										
01	Benchohra Hichem										
02	Gourmi Abdallah										
03	Goumiri Abderazak										
04	Gourari Bouzid										
05	Guediri Bachir										
06	Guessar Djihad Hadjer										
07	Guessoum Aya										
08	Hamtime Hattem										
09	Hamzaoui rym										
10	Herhira Soumia										
11	Kab Khalil										
12	Kada Mezouar Nihad										
13	Karoui younes										
14	Keddouci yamina										
15	Kellil Aya										
16	Kerboussa Rofi Chamseddine										
17	Kerroum Rabiaa Bochra										
18	Kerroum Souad										
19	Koudid Amel Lilia										
20	Kroubi Azzeddine										
21	Labed Nour ElHouda										
22	Laib Sali										
23	Laifa Meryem										
24	Lakhal Amel Aya										
25	Lakhdari POussama										
26	Laouedj Chaimaa										
27	Maghni Abderraouf										
28	Mahmoudi Fatima Zahra										
29	Manssoul Afraa										
30	Manaa Abdelbasset										
31	Mazzouz Fatima										

Responsable de Module

Adjoint chargé de la Pédagogie

Université Djilali Liabes-Sidi-Bel-Abbes
 Faculté des Lettres, Langues et Arts
 Département de Langue Allemande
Fiche de contrôle des travaux dirigés

Filière : Langue Allemande année : 3ème année Resp. Module : Module :
Groupe n° : 04

N°	Nom & Prénom												
01	Lamraoui Abdelhakim												
02	Mansour Khaled ibn walid												
03	Medine Djihane												
04	Medjour Alima												
05	Medjour hassiba												
06	Meftah Meriem												
07	Mehenni Yamina												
08	Meriouche Fayssal												
09	Meziani Rami Anouar												
10	Naidji Hassina												
11	Nesrat yacine												
12	Nssah Amel												
13	Sahraoui Mahmoud												
14	Saidat Bouchra												
15	Saidi Chaima												
16	Slimani Hanane												
17	Souici Hamida												
18	Takia ElChaima												
19	Taleb Messaoud												
20	Tehami Manal												
21	Torchi Yacine												
22	Touggourt Mabrouka												
23	ToumiNadjmeddine												
24	Trad Khadidja												
25	Yahia Ayoub												
26	Yalaoui Farouk Omar												
27	Zoghlami Khaoula												
28													
29													
30													

Responsable de Module

Adjoint chargé de la Pédagogie

الملخص:

إن تعلم اللغات الأجنبية عملية معقدة للغاية ونجاحها يتوقف أساساً على العديد من العوامل، بما في ذلك الرغبة والدوافع، التي تلعب دوراً غير عادي في تعلم اللغة الأجنبية.

إذا لم يكن لدى الطالب الدافع الكافي للتعلم، فلن يكسب شيئاً من المعرفة الإنشائية.

من أجل تعلم لغة أجنبية بنجاح، اعتمد الناس قديماً على توجيه أنفسهم بشكل أساسي إلى محتوى التعلم أو التدريس.

نسي المرء الإنسان كإنسان وبحوثه في العمليات النفسية في تعلم اللغات الأجنبية. فقط مع تطور علم النفس الإنساني تغيرت أدوار التعلم و التدريس.

كان المتعلم محور الاهتمام وكان المعلم يقوم بدور المساعد أو المقيم للأمر. وتتمثل مهمته في التعرف على الخصائص والخصوصيات والاختلافات بين المتعلمين المختلفين.

الكلمات المفتاحية: الرغبة الدافع، الدوافع، الطالب، تعلم اللغة الأجنبية، العوامل الداخلية، العوامل الخارجية ودروس الألمانية لغة أجنبية.

Résumé

L'apprentissage des langues étrangères est un processus très complexe et son succès dépend de nombreux facteurs, dont la motivation, qui joue un rôle extraordinaire dans l'enseignement des langues étrangères. Si l'étudiant n'est pas suffisamment motivé pour apprendre, il ne gagnerait rien au savoir de la connaissance structuraliste. Pour apprendre avec succès une langue étrangère, les gens s'adressaient jadis principalement au contenu de l'apprentissage ou de l'enseignement. On a oublié l'homme en tant qu'être humain et ses recherches sur les processus psychiques d'apprentissage des langues étrangères. Ce n'est qu'avec le développement de la psychologie humaniste que les rôles d'apprentissage et d'enseignement ont changé.

L'apprenant a été le centre d'attention et l'enseignant agit comme un assistant ou un évaluateur. Sa tâche consiste à reconnaître les caractéristiques, les particularités et les différences entre les apprenants.

Mots-clés: motivation, motiver, l'étudiant, l'apprentissage d'une langue étrangère, facteurs internes, facteurs externes et le cours d'allemand langue étrangère

Abstract

Learning foreign languages is a very complex process and its success depends on many factors, including motivation, which plays an extraordinary role in the teaching of foreign languages.

If the student is not motivated enough to learn, he would gain nothing from the knowledge of structuralism knowledge.

To successfully learn a foreign language, people used to focus primarily on the content of learning or teaching.

We have forgotten man as a human being and his research on the psychic processes of learning foreign languages.

It is only with the development of humanistic psychology that the roles of learning and teaching have changed.

The learner has been the center of attention and the teacher acts as an assistant or evaluator. His task is to recognize the characteristics, peculiarities and differences between learners.

Keywords: motivation, student, learning a foreign language, internal factors, external factors and the German language course.