

XII. Sprachen lehren: Einzelaspekte	1
127. Motivierung	2
1. Einleitung	3
2. Ansätze in der L2-Motivationsforschung	4
3. Von der Einsicht in die Motivationsstruktur zur Motivierung von Lernenden	5
4. Literatur in Auswahl	6
1. Einleitung	7
Motivation ist zweifellos einer derjenigen Faktoren, dem die Fremdsprachendidaktik und fast alle Lehrenden gleichermaßen großen Einfluss wie auch das größte Interventionspotential (durch motivierenden Unterricht) zuweisen. Ansichten wie die, dass die (Lern-)Motivation von Fremdsprachenlernenden über die Gestaltung des Unterrichts verbesserbar ist, indem z. B. gezielt Unterrichtsformen, -inhalte und -materialien an die Lernenden angepasst werden, sind von jeher Teil der Fremdsprachendidaktik. In einer Steigerung der Motivation werden Chancen für verbesserte und schnellere Lernergebnisse gesehen. Unterrichtsmodelle, die sich möglichst nah an Beweggründen von Lernenden für das Fremdsprachenlernen orientieren, gelten dabei als besonders erfolgversprechend – sie sind aber gleichzeitig auch besonders aufwendig, da nicht davon auszugehen ist, dass Motivierungsstrategien universell wirksam sind, weil die Motiv-/Motivationsstruktur von Lernenden individuell geprägt ist.	8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19
2. Ansätze in der L2-Motivationsforschung	20
Die Einsicht, dass Motivation ein individuell unterschiedlicher, mehrdimensionaler und dynamischer Faktor ist, ist ein Hauptergebnis der internationalen L2-Motivationsforschung bis dato. Motivation ist dabei aus der Perspektive des Lernenden konzeptionalisiert und untersucht worden, d. h., Beweggründe für das Fremdsprachenlernen und Willensbildungsprozesse von Lernenden stehen im Zentrum der Aufmerksamkeit – weniger die äußeren Quellen, die diese Beweggründe und Prozesse (mit) initiieren und aufrechterhalten (bzw. hemmen und zum Erliegen bringen).	21 22 23 24 25 26 27
2.1. Die Rolle von Einstellungen und Orientierungen	28
Im Rahmen des bis in die 1990er Jahre vorherrschenden und bis heute prominenten <i>socio-educational model</i> (vgl. exemplarisch Gardner 1985) wird die Relevanz von (positiven) Einstellungen von Lernenden zur L2 und zur damit verbundenen Kultur sowie von Orientierungen, die sich auf die Hauptbeweggründe und langfristigen Ziele zum	29 30 31 32

33 Fremdsprachenlernen richten, betont. Dabei werden *instrumentelle* von *integrativen* Ori-
34 entierungen zum L2-Lernen unterschieden: Lernende sind danach instrumentell orien-
35 tiert, wenn die Annahme, dass die Zielsprache für das spätere Leben nützlich ist (z. B.
36 Verbesserung der Berufschancen), vorrangig das Lernen steuert, während eine integrative
37 Orientierung aus Interesse und Offenheit für fremde Kulturen erwächst – und dabei
38 insbesondere für die Zielsprachenkultur, gegenüber der positive Einstellungen vorherr-
39 schen. Beide Orientierungen schließen sich nicht notwendigerweise aus; weitere spezifi-
40 sche Orientierungen wie *Reisemotive*, *Bildungsmotive* und allgemeine *Kontaktmotive* wur-
41 den nachgewiesen (vgl. exemplarisch Clément und Kruidenier 1983).

42 In Bezug auf Deutsch als Fremdsprache konnte im Rahmen unterschiedlicher Länder-
43 studien ermittelt werden, dass (neben länder- und regionenspezifischen Merkmalen) all-
44 gemeine Motivationstendenzen zu beobachten sind, die insbesondere die Instrumentalität
45 und den besonderen Status von Deutschkenntnissen (als Bereicherung des mehrsprachigen
46 Profils, in Ergänzung zu Englischkenntnissen) betonen (vgl. Riemer 2006a).

47 2.2. Die Rolle der Selbstbestimmung

48 Motivation und Motivationsintensität werden auch dadurch geprägt, dass der Anreiz
49 zum Lernen entweder vom Lernenden selbst ausgeht oder von außen kommt. Die *Selbst-*
50 *bestimmungstheorie*, die erst seit den 1990er Jahren in der Fremdsprachenforschung Be-
51 rücksichtigung findet, differenziert zwischen *intrinsischen* und *extrinsischen* Verhaltensre-
52 gulationen von Lernenden und bildet diese innerhalb eines Kontinuums zu-/abnehmen-
53 der Selbstbestimmung ab (vgl. exemplarisch Noels et al. 2000). Während intrinsisch
54 motivierte Lernende aus innerem Bedürfnis (Neugier, Selbstverwirklichung, Vergnügen)
55 eine Zielsprache lernen, benötigen extrinsisch motivierte Lernende Anreize, die außer-
56 halb der Lernaufgabe liegen. Vier Formen extrinsischer Verhaltensregulation werden un-
57 terschieden, die durch zunehmende Selbstbestimmtheit charakterisiert sind: (a) *externale*
58 *Regulation* (Konflikte sollen vermieden und Anerkennung gewonnen werden); (b) *intro-*
59 *jizierte Regulation* (Handeln folgt äußerem Druck und wird aus Pflichtgefühl erledigt);
60 (c) *identifizierte Regulation* (der Wert einer Lernaktivität wird erkannt und zum eigenen
61 Nutzen erledigt); (d) *integrierte Regulation* (die Lernaktivität ist als Ausdruck eines indi-
62 viduellen Bedürfnisses akzeptiert).

63 2.3. Die Rolle von Erfolgserlebnissen und Attributionen

64 Dass Erfolg nicht nur die Folge motivierten Verhaltens ist, sondern selbst auch das wei-
65 tere Lernen durch gesteigerte Motivation befördern kann, ist spätestens seit den 1980er
66 Jahren auch für das Fremdsprachenlernen nachgewiesen. Warum und welche Erfolgser-
67 lebnisse hierfür wichtig sind, ist Untersuchungsgegenstand der *Attributionstheorie*, die
68 Selbstkonzepte von Lernenden in Bezug auf ihre Wahrnehmung von Lernerfolgen/-miss-
69 erfolgen (z. B. Selbstwirksamkeit, Kontrollüberzeugungen, gelernte Hilflosigkeit) ins
70 Zentrum rückt. Danach können Erfolgserlebnisse die Motivation verstärken, Misserfolg-
71 serlebnisse sie schwächen. Erfolgserlebnisse wirken dann nachhaltig motivierend auf Ler-
72 nende, wenn diese den Erfolg auf ihre eigene Persönlichkeit und ihr eigenes Handeln

zurückführen können. Haben Lernende regelmäßig den Eindruck, durch ihr Handeln nichts bewirken zu können, kann dies ein negatives Selbstbild verstärken und die Motivation nachhaltig beschädigen (vgl. exemplarisch Williams, Burden und Al-Baharna 2001).

2.4. Motivation als Prozess

Die vorgestellten theoretischen Modelle implizieren, dass gute Beweggründe in Kombination mit ausreichender Selbstbestimmung und vorhandenen Erfolgserlebnissen motiviertes Verhalten ergeben. Nach Gardner (1985: 50) besitzt motiviertes Lernen folgende Komponenten: "a goal, effortful behaviour, a desire to attain the goal and favourable attitudes toward the activity in question." Also sind außerdem *Anstrengungen* erforderlich (z. B. zum Lernen von Vokabeln, beim Lösen von fremdsprachlichen Aufgaben), die Lernende tatsächlich aufbringen müssen, und zwar andauernd, oft über Jahre hinweg. Hier ansetzende Modelle beschreiben die Entwicklung motivierten Handelns als Prozess der Umwandlung von Zielsetzungen und Beweggründen in Handlungsabsichten und schließlich Handlungen, wobei Lernende z. B. zwischen konkurrierenden Zielen auswählen und eine motivationale Schwelle überschreiten müssen, um Lernhandlungen tatsächlich auch zu initiieren und beizubehalten (vgl. exemplarisch Dörnyei und Otto 1998; Riemer 2006b). Diese motivationalen und volitionalen, sich im Lernenden vollziehenden Prozesse werden beeinflusst durch das jeweilige soziokulturelle Milieu (z. B. Einfluss von Eltern und *Peers*), vorhandene Lernmöglichkeiten (z. B. Mediennutzung) – und im Falle gesteuerten Fremdsprachenlernens ganz maßgeblich durch die Bedingungen des Fremdsprachenunterrichts (Lehrerpersönlichkeit, Lernergruppe, Lernmaterialien).

3. Von der Einsicht in die Motivationsstruktur zur Motivierung von Lernenden

Anhand der Fülle der vorhandenen, auch kontrovers diskutierten theoretischen Ansätze (vgl. auch Art. 97), Komponenten und Prozesse in Bezug auf die L2-Motivation wird deutlich, dass hieraus nicht unmittelbar Konsequenzen für die Praxis des Fremd- und Zweitsprachenunterrichts hervorgehen können in der Form, dass das motivierende Potential *spezifischer* Lernarrangements, -materialien und Lehrtechniken generell prognostiziert werden könnte. Ganz im Gegenteil: Einsicht in die Komplexität, Dynamik und Individualität des Faktors Motivation muss sich in der allgemeinen Erwartung von Lehrenden (aber auch von Lernenden) spiegeln, dass Motivierungsstrategien in unterschiedlichen Lernkontexten ganz unterschiedliche Auswirkungen (und Nebenwirkungen) haben können. Für jede Lernergruppe sind – jeweils neu – Lernvoraussetzungen, Motive und Variablen der Willensbildungsprozesse zu beobachten und z. B. auf der Basis gemeinsamer Unterrichtsreflexionen zu diagnostizieren.

Lernende handeln auf der Basis individueller Erwartungen und Ziele; motivieren kann nur, was für den Lerner in klarem Bezug zu seinen Erwartungen, Zielen und auch Bedürfnissen steht. Motivierung impliziert also die gezielte Auswahl an den Interessen und Bedürfnissen ausgerichteter Unterrichtsgegenstände, Materialien, Medien und Lehrtech-

112 niken. Eine weitere Konsequenz aus der L2-Motivationsforschung ist die Unterstützung
113 der Lernenden bei der Festsetzung realistischer Lernziele (inkl. Zwischenziele) – gerade
114 in Bezug auf die spezifische Sprache Deutsch, die in vielen Regionen und auch im Kon-
115 text Deutsch als Zweitsprache als besonders schwere Sprache gilt. Und dementsprechend
116 müssen Lernende bei der Reflexion ihrer Lernfortschritte Hilfestellungen erhalten. Lang-
117 fristige Ziele und Erfolgserwartungen sind regelmäßig mittels zeitnaher Erfahrungen zu
118 aktualisieren und aufrechtzuerhalten. Lehrende sollen Lernende zu Erfolgserlebnissen
119 führen, die diese sich selbst zuschreiben und die sie selbst kontrollieren können – also
120 Selbstvertrauen und Selbstwirksamkeit der Lernenden stärken. In Kontexten, in denen
121 extrinsische Motivationen überwiegen, sollten Lernende dabei unterstützt werden (v. a.
122 in schulischen Pflichtkontexten), Formen stärker selbstbestimmter Lernmotivation zu
123 entwickeln, das heißt u. a. wahrzunehmen, dass Unterrichtsaktivitäten und Lerngegen-
124 stände für ihr gegenwärtiges und mutmaßlich ihr zukünftiges Leben von wirklicher Be-
125 deutung sind. Flankiert durch Maßnahmen, die Lernende dabei unterstützen, ihren eige-
126 nen Lernertyp besser kennenzulernen und ihr Lernstil-Repertoire wirklich auszuspielen
127 (und behutsam zu erweitern), implizieren solche Prinzipien eine Lehrhaltung, die Lerner-
128 autonomie fördert – auch indem Lernende grundsätzlich in unterrichtliche Entschei-
129 dungsprozesse involviert werden und wirklich Verantwortung für ihr eigenes Lernen
130 übertragen bekommen und wahrnehmen.

131 Allgemeine Motivierungsprinzipien wie die oben genannten sind im Rahmen unter-
132 schiedlicher Modelle präzisiert worden. Wicke (2004) stellt für den DaF-Unterricht mit
133 Jugendlichen „zehn einfache Regeln“ auf, die u. a. auch die Notwendigkeit einer gemein-
134 samen Zielsetzung von Lerngruppen und die Eigenmotivation der Lehrkraft betonen.
135 DaF-Unterricht muss danach die Vorerfahrungen der Lernenden einbeziehen und an
136 vorhandenen Lernmotivationen anknüpfen. Die Lernenden sollen von Themen, Texten
137 und Aufgaben wirklich betroffen sein, sie müssen für die Lernenden relevant sein. Ler-
138 nende müssen so oft wie möglich Gelegenheit zur Anwendung des bereits Erlernten er-
139 halten (möglichst durch Verwendung authentischer Sprache auch in zielsprachlicher Um-
140 gebung), um dadurch auch Rückmeldung über ihren (erfolgreichen) individuellen Lern-
141 stand zu erhalten. Lehrer müssen Neugier und Interesse wecken und diese nicht einfach
142 voraussetzen. Auch sollen sie durch angemessenes Feedback das Selbstvertrauen der Ler-
143 nenden stärken und sie davon überzeugen, dass Lernen auch soziales Lernen ist (vgl.
144 Wicke 2004: 15–16). Die zentrale Rolle der Lehrkraft, ihrer Vorgehensweisen sowie ihrer
145 Haltung für den Motivationsprozess heben ebenfalls Apelt (1996), Düwell (1998) sowie
146 Dörnyei und Csizér (1998) hervor. Der bis heute am weitesten ausgearbeitete Vorschlag
147 stammt von Dörnyei (2001), der insgesamt 35 (weiter unterteilte) Motivierungsstrategien
148 unterscheidet, die Maßnahmen vorsehen zur (a) Herstellung grundlegender motivationa-
149 ler Bedingungen (z. B. unterstützende Unterrichtsatmosphäre, gute Gruppendynamik);
150 (b) Entfaltung der Ausgangsmotivation (z. B. Verbesserung der Zielorientiertheit der Ler-
151 nenden, Anpassung von Lehrmaterialien); (c) Aufrechterhaltung der Motivation im wei-
152 teren Lernverlauf (z. B. motivierende Präsentation von Aufgaben, Lernerautonieför-
153 derung); sowie zur (d) (positiven) Selbstevaluation der Lernenden (z. B. Verstärkung mo-
154 tivierender Attributionen, angepasste Feedbackverfahren).

155 Maßnahmen zur Motivierung von Lernenden sind nur sehr eingeschränkt planbar,
156 insbesondere was die Prognose von Konsequenzen und Nebenwirkungen betrifft. Bereits
157 Solmecke (1983) hat mit seinem *Motivations-Handlungsmodell* verdeutlicht, dass eine
158 Maßnahme zur Motivierung einer Gruppe immer auf unterschiedliche Fähigkeiten, Hal-

tungen und Fertigkeiten der Lernenden trifft, nicht kalkulierbare (Selbst-)Bewertungen impliziert, die das motivierende Potential unterschiedlich zur Entfaltung bringen – oder eben nicht: Einfache Wenn-dann-Beziehungen sind also nicht herzustellen. Der Erfolg von Motivierungsmaßnahmen ist damit letztlich ein Spiegel gelungener Unterrichtsinteraktion und Gruppendynamik.	159 160 161 162 163
---	---------------------------------

4. Literatur in Auswahl 164

Apelt, Walter	165
1996 Motivation und Fremdsprachenunterricht – Bilanz und Ausblick. <i>Fremdsprachenunterricht</i> 40: 81–89, 166–171.	166 167
Clément, Richard and Bastian G. Kruidenier	168
1983 Orientations in second language acquisition: I. The effects of ethnicity, milieu, and target language on their emergence. <i>Language Learning</i> 33: 273–291.	169 170
Dörnyei, Zoltán	171
2001 <i>Motivational Strategies in the Language Classroom</i> . Cambridge: Cambridge University Press.	172 173
Dörnyei, Zoltán and Kata Csizér	174
1998 Ten commandments for motivating language learners: results of an empirical study. <i>Language Teaching Research</i> 2: 203–229.	175 176
Dörnyei, Zoltán and István Ottó	177
1998 Motivation in action: a process model of L2 motivation. <i>Working Papers in Applied Linguistics</i> 4: 43–69.	178 179
Düwell, Henning	180
1998 Motivation und Motivierung im Fremdsprachenunterricht. In: Udo O. H. Jung (Hg.), <i>Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer</i> , 38–46. 2., verbesserte und erweiterte Auflage. Frankfurt a. M. etc.: Peter Lang.	181 182 183
Gardner, Robert C.	184
1985 <i>Social Psychology and Second Language Acquisition. The Role of Attitudes and Motivation</i> . London: Arnold.	185 186
Noels, Kimberly A., Luc G. Pelletier, Richard Clément and Robert J. Vallerand	187
2000 Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determination theory. <i>Language Learning</i> 50: 57–85.	188 189
Riemer, Claudia	190
2006a DaF-Lernende – alles Exoten? Motivationsforschung und Deutsch als Fremdsprache. In: Hans-Jürgen Krumm und Paul Portmann-Tselikas (Hg.), <i>Innovationen – neue Wege im Deutschunterricht</i> , 43–58. Innsbruck: StudienVerlag (= Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache Bd. 9/2005).	191 192 193 194
Riemer, Claudia	195
2006b Der Faktor Motivation in der empirischen Fremdsprachenforschung. In: Almut Küppers und Jürgen Quetz (Hg.), <i>Motivation Revisited</i> , 35–48. Berlin: LIT-Verlag.	196 197
Solmecke, Gert	198
1983 Ein Motivationshandlungs-Modell für den Fremdsprachenunterricht. In: Gert Solmecke (Hg.), <i>Motivation und Motivieren im Fremdsprachenunterricht</i> , 271–278. Paderborn: Schöningh.	199 200 201
Wicke, Rainer E.	202
2004 <i>Aktiv und kreativ lernen. Projektorientierte Spracharbeit im Unterricht Deutsch als Fremdsprache</i> . Ismaning: Hueber.	203 204

- 205 Williams, Marion, Robert L. Burden and Safiya Al-Baharna
206 2001 Making sense of success and failure: The role of the individual in motivation theory“.
207 In: Zoltán Dörnyei and Richard W. Schmidt (Hg.), *Motivation and Second Language*
208 *Acquisition*, 171–184. University of Hawaiï. Second Language Teaching & Curriculum
209 Center.

210

Claudia Riemer, Bielefeld (Deutschland)

211 128. Lernerautonomie

- 212 1. Gegenstandsbestimmung
213 2. Begründung und Bedingungen der Autonomieförderung
214 3. Anforderungen an Lernende und Lehrende
215 4. Modellfunktion des Unterrichts
216 5. Aufgaben
217 6. Materialien
218 7. Literatur in Auswahl

219 1. Gegenstandsbestimmung

220 Nach Little sind Menschen beim Erfüllen einer bestimmten Aufgabe autonom, wenn
221 sie diese ohne Unterstützung bewältigen, in anderen Kontexten erworbenes Wissen und
222 Fähigkeiten auf diese Aufgabe übertragen und flexibel auf die speziellen Bedingungen
223 und Anforderungen der Aufgabe eingehen können (Little 1999:22). In diesem Sinn ist
224 Autonomie ein übergeordnetes, langfristiges Entwicklungsziel, das sich nicht auf das Ler-
225 nen von Sprachen beschränkt, sondern die Entwicklung verschiedenster schulischer und
226 persönlicher Kompetenzen mit einschließt und über den Rahmen der obligatorischen
227 Schulzeit hinausweist. Unter Autonomie kann aber auch ein didaktisch-methodischer
228 Ansatz, eine Fähigkeit, die ein Lernender für das Lernen mitbringt oder ein Prozess, der
229 gestaltet werden muss, verstanden werden.

230 Im Bereich der Didaktik des Fremdsprachenunterrichts existieren drei verschiedene
231 Interpretationen von Autonomie:

- 232 (1) Autonomie in Bezug auf Lernort, -zeit und -rhythmus
233 (2) Autonomie als Übernahme von Verantwortung für das Lernen
234 (3) Autonomie als Fähigkeit, eigene Lernprozesse selber zu steuern und zu reflektieren

235 Unter die erste, technizistische Interpretation von Autonomie im Fremdsprachenunter-
236 richt fallen Selbstlernprogramme, bei denen die Anwesenheit und die Intervention einer
237 Lehrperson nicht erforderlich ist, da in den Materialien die notwendigen Anleitungen,
238 Entscheidungsprozesse und Korrekturhilfen enthalten sind. Im Gegensatz dazu können
239 die Lernenden in Unterrichtsansätzen, die der zweiten Interpretation von Autonomie
240 folgen, auf Ziele, Inhalte, Materialien, Vorgehensweisen oder den Unterrichtsablauf Ein-