



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Motivation im Fremdsprachenunterricht

Adäquate Förderung der Lernbereitschaft in der 2.
lebenden Fremdsprache basierend auf Ergebnissen
einer empirischen Untersuchung an zwei
österreichischen Schulen

Verfasserin

Elisabeth Lederer

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, 2011

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 190 353 347

Studienrichtung lt. Studienblatt:

UF Spanisch UF Französisch

Betreuer:

Univ.-Prof. Mag. Dr. Robert Tanzmeister

Diese Arbeit widme ich meiner Familie –

***Danke für Eure Geduld und
Eure Unterstützung!***

Motivation im Fremdsprachenunterricht

Adäquate Förderung der Lernbereitschaft in der 2. lebenden
Fremdsprache, basierend auf Ergebnissen einer empirischen
Untersuchung an zwei österreichischen Schulen

Diplomarbeit, Uni Wien, 2011

INHALTSVERZEICHNIS

Vorwort.....	Seite 7
--------------	---------

Abschnitt A

Empirische Untersuchung

1. Rahmenbedingungen der Untersuchung.....	Seite 9
2. Datenerhebung und Datenanalyse.....	Seite 11
3. Ergebnisse der Untersuchung.....	Seite 13
3.1 Interesse/Abneigung.....	Seite 13
3.2 Warum/für wen lerne ich?	Seite 17
3.3 Wie gut bin ich?	Seite 22
3.4 Der Fremdsprachenunterricht gefällt mir, weil... ..	Seite 26
3.5 Diese Lernmethoden/Arbeitsformen gefallen mir und motivieren mich.....	Seite 31
3.6 Individuelle Wünsche.....	Seite 32

Abschnitt B

Lernpsychologische und fachdidaktische Aspekte

1. Der Zweitspracherwerb.....	Seite 34
1.1 Natürliche Bedingungen.....	Seite 34
1.2 Gesteuerter Zweitspracherwerb.....	Seite 34
1.3 Einflussfaktoren.....	Seite 35
1.3.1 Alter.....	Seite 36
1.3.2 Geschlecht.....	Seite 37
1.3.3 Sprachbegabung.....	Seite 37
1.3.4 Wahrnehmung.....	Seite 38
1.3.5 Gedächtnis.....	Seite 39
1.3.6 Lerntempo.....	Seite 40
1.3.7 Motivation.....	Seite 40

2. Motivationsfaktoren im Fremdsprachenunterricht.....	Seite 42
2.1 Begriffsdefinition „Motivation“ und „Motiv“.....	Seite 42
2.2 Motivationstheorien.....	Seite 43
2.2.1 Primäre Motivation.....	Seite 44
2.2.2 Sekundäre Motivation.....	Seite 44
2.2.3 Intrinsische Motivation.....	Seite 44
2.2.4 Extrinsische Motivation.....	Seite 45
2.2.5 Instinkttheorie.....	Seite 47
2.2.6 Antriebstheorie.....	Seite 47
2.2.7 Leistungsmotivation.....	Seite 48
2.3 Klassifikation von Motiven.....	Seite 50
2.3.1 Gesellschaftsmotiv.....	Seite 51
2.3.2 Nützlichkeitsmotiv.....	Seite 51
2.3.3 Berufsmotiv.....	Seite 52
2.3.4 Elternmotiv.....	Seite 52
2.3.5 Lehrermotiv.....	Seite 53
2.3.6 Wissensmotiv.....	Seite 53
2.3.7 Neugiermotiv.....	Seite 54
2.3.8 Kommunikationsmotiv.....	Seite 54
2.3.9 Geltungsmotiv.....	Seite 55
2.3.10 Andere Motive.....	Seite 56
3. Motivatoren im Fremdsprachenunterricht.....	Seite 57
3.1 Der Lehrer als Schlüsselfigur der Schülermotivation.....	Seite 58
3.2 Die Bedeutung der Unterrichtsgestaltung.....	Seite 62
3.2.1 Das Fundament.....	Seite 63
3.2.2 Stufen der Unterrichtsplanung.....	Seite 65
3.2.3 Die zentrale Unterrichtssituation.....	Seite 68
3.3 Motivierende Lernmethoden und Arbeitsformen.....	Seite 70
3.3.1 Die Grammatik-Übersetzungsmethode.....	Seite 70
3.3.2 Die Direkte Methode.....	Seite 71
3.3.3 Die Audiolinguale Methode.....	Seite 71

3.3.4	Die Vermittelnde Methode.....	Seite 72
3.3.5	Offenes Lernen.....	Seite 73
3.3.6	Stationenbetrieb.....	Seite 73
3.3.7	Kommunikative Arbeitsformen.....	Seite 75
3.3.7.1	Mündliche Kommunikation.....	Seite 76
3.3.7.2	Schriftliche Kommunikation.....	Seite 77
3.3.8	Die Themenauswahl.....	Seite 78
3.3.9	Der Einsatz von Medien.....	Seite 79
3.3.9.1	Das Lehrbuch.....	Seite 79
3.3.9.2	Musik und Literatur.....	Seite 80
3.3.9.3	Film und Fernsehen.....	Seite 80
3.3.9.4	Computer und Internet.....	Seite 81

Abschnitt C

Praktische Beispiele

1.	Jahresplanung.....	Seite 83
2.	Stationenbetrieb.....	Seite 84
3.	Lieder.....	Seite 86
4.	Motivierende Spiele.....	Seite 89
5.	Rollenspiele.....	Seite 91
6.	Beispiel einer Schularbeit gemäß GERS.....	Seite 92
7.	Erarbeitung des Themas „Curriculum Vitae“.....	Seite 94
8.	Beispiele für schriftliche Produktionen auf Matura-Niveau.....	Seite 98

RESUMEN.....	Seite 100
--------------	-----------

LITERATURVERZEICHNIS.....	Seite 117
---------------------------	-----------

VORWORT

In der heutigen Zeit stehen Forderungen zur Bildungsreform und Proteste gegen die Schulgesetze in Österreich beinahe täglich auf dem Programm und sind bereits fixer Bestandteil jedes Wahlkampfes der in unserem Land stattfindet.

In diversen, von den Medien zusätzlich geschürten, kritischen Berichten über die materiellen und personellen Zustände der österreichischen Bildungseinrichtungen gerät der Unterricht selbst auch immer öfter und immer mehr ins Visier der Kritiker: die Unterrichtsbedingungen seien katastrophal, die Lehrkräfte oft unzureichend ausgebildet und weder Lehrer noch Schüler seien “motiviert” genug, Produktives zu leisten.

Aufgrund dieser Unstimmigkeiten habe ich mich zunächst prinzipiell gefragt, was Schüler motiviert, also dazu bringt, das zu lernen, was ihnen im Unterricht aufgetragen wird bzw. vom Lehrer verlangt wird. Diese Frage hat allerdings noch eine Vielzahl weiterer Fragen aufgeworfen, wie zum Beispiel: Was motiviert eigentlich die Lehrer? Sind diese schuld, dass die Schüler nicht motiviert (genug) sind? Warum sind die Schüler (und auch die Lehrer) nicht motiviert? Was kann man dagegen tun? Welche sind die richtigen Lösungsansätze?

Meiner Meinung nach hängt die Motivation der Schüler von drei wichtigen Faktoren ab:

- von der grundsätzlichen Begabung bzw. Fähigkeit des Schülers,
- von der Motivation und dem Willen, die der Schüler selbst aufbringt, sich mit dem Unterrichtsstoff auseinanderzusetzen und
- von diversen Umwelten, die von außen die Motivation des Schülers beeinflussen

Die besagten Umwelten haben natürlich einen sehr großen Umfang und umfassen sowohl menschliche Komponenten (Lehrer, Eltern, Peer-Groups) als auch sachliche Komponenten wie zum Beispiel Unterrichtsmethoden.

Gemäß dieser Faktoren wollte ich nun wissen, was die Schüler tatsächlich dazu bewegt – oder eben nicht – dem Unterricht zu folgen und den verlangten Stoff zu beherrschen. Da ich dachte, dass ich die realistischsten und konkretesten Antworten durch eine direkte Befragung der Betroffenen bekommen würde, habe ich einen entsprechenden Fragebogen erstellt, den ich in zwei verschiedenen Schulen an Mädchen und Buben unterschiedlicher Jahrgänge verteilt habe. Ich habe mich hier allerdings nur auf die Motivation der Schüler beschränkt, da

jene der Lehrer aufgrund des sonst zu großen Umfangs der Arbeit separat behandelt werden muss.

In den nächsten Kapiteln meiner Arbeit werde ich daher folgende Aspekte behandeln:

- In Abschnitt A werde ich die Ergebnisse oben erwähnter Umfrage präsentieren
- In Abschnitt B werden der Motivationsbegriff definiert und die unterschiedlichen Motivationsfaktoren erläutert. Desweiteren werden jene Faktoren vorgestellt, die einen entscheidenden Einfluss auf die Motivation jedes Schülers haben – hierzu zählen sowohl interne Faktoren (biologische und charakterliche Eigenschaften des Schülers) als auch externe Faktoren (zum Beispiel die Unterrichtsgestaltung)
- Im letzten Teil, Abschnitt C, werde ich adäquate Lösungsansätze in Form von praktischen Beispielen für den Spanischunterricht präsentieren, die auf die zuvor erarbeiteten theoretischen Aspekte Bezug nehmen und gemäß den Untersuchungsergebnissen der Umfrage die Motivation im Fremdsprachenunterricht steigern sollen

Auch wenn sich diese Arbeit mit der Motivation der Schüler beschäftigt, soll hier erwähnt werden, dass ich die Eigenmotivation der Lehrer als ganz wesentlichen Punkt für eine motivierende Lernumgebung halte. Der Lehrberuf ist eine außerordentlich verantwortungsvolle Tätigkeit: ein erwachsener Mensch ist für eine große Anzahl junger Menschen verantwortlich und stellt daher ein Vorbild in vielerlei Hinsicht dar. Ein wichtiger Punkt ist, dass sich der Lehrer seiner Vorbildwirkung bewusst ist. Um dies auch erfolgreich durchführen zu können ist für mich persönlich die Authentizität des Lehrers besonders von Bedeutung, denn man kann nichts zielführend vermitteln, was man nicht wirklich ist oder fühlt – und diejenigen, die einen nicht-authentischen Lehrer sofort entlarven würden, sind Kinder. Die Voraussetzung für guten und vor allem motivierenden Unterricht ist daher eine kritische Selbstreflexion über die eigenen Verhaltensweisen und Erwartungen.

Diese Arbeit soll daher ein hilfreicher Denkanstoß für all jene sein, die bereit sind, auf die Bedürfnisse ihrer Schüler bzw. Kinder einzugehen und sich mit ihren Lehrmethoden dahingehend kritisch auseinanderzusetzen.

ABSCHNITT A

Empirische Untersuchung

1. Rahmenbedingungen der Untersuchung

Im Rahmen der Untersuchung „Motivation im Fremdsprachenunterricht“ habe ich einen Fragebogen mit demselben Titel erstellt, mit Hilfe dessen ich die verschiedenen Faktoren herausfinden wollte, die Schüler in ihrer Motivation unterstützen beziehungsweise behindern.

Der Fragebogen bestand aus verschiedenen Komponenten: zu Beginn richtete ich mich an die Schüler und erklärte ihnen die Gründe für dessen Erstellung; dann wurden die Schüler gebeten, ein paar Angaben zu ihrer Person zu machen – Geschlecht, Schultyp, Lernjahr und Unterrichtsfach – der Fragebogen selbst wurde aber anonym ausgefüllt.

Der Rest des Fragebogens umfasste 54 Fragen, die in verschiedene Themengebiete eingeteilt waren: es gab 7 Fragen zum Thema „Interesse/Abneigung“, 13 Fragen zu „Warum/für wen lerne ich?“, 10 Fragen zu „Wie gut bin ich?“, 12 Fragen zu „Der Fremdsprachenunterricht gefällt mir, weil...“. Für die diversen Fragen beziehungsweise Aussagen dieser Themengebiete standen die Antwortmöglichkeiten „Stimmt völlig“, „Stimmt eher“, „Stimmt teilweise“, „Stimmt eher nicht“ und „Stimmt gar nicht“ zur Auswahl, die von den Schülern ihrer Meinung oder ihrem Empfinden nach entsprechend angekreuzt werden mussten.

Anschließend listete ich 12 verschiedene Unterrichtsmethoden beziehungsweise Arbeitsformen auf, und bat die Schüler diese gemäß dem Schulnotensystem zu bewerten, genauer gesagt durch „Gefällt mir sehr gut“, „Gefällt mir gut“, „Gefällt mir mittelmäßig“, „Gefällt mir weniger gut“ und „Gefällt mir gar nicht“ - je nachdem welche motivierend auf sie wirken und welche nicht.

Unter dem Titel „Das würde ich mir im Fremdsprachenunterricht wünschen“ räumte ich den Schülern als letzten Punkt des Fragebogens die Möglichkeit ein, mir individuelle Wünsche mitzuteilen.

Die Fragen zu den einzelnen Themengebieten lauteten im Detail wie folgt:

Interesse/Abneigung

- Frage 1:** Prinzipiell interessiert es mich, eine neue Sprache zu lernen
- Frage 2:** Es macht mir Spaß, eine andere Sprache zu sprechen
- Frage 3:** Ich mache im Unterricht mit, weil der Unterricht Spaß macht
- Frage 4:** Oft habe ich keine Lust auf den Fremdsprachenunterricht
- Frage 5:** Vor den Hausübungen würde ich mich am liebsten drücken
- Frage 6:** Von allen Hausübungen finde ich die des Fremdsprachenunterrichts am schlimmsten
- Frage 7:** Am liebsten würde ich überhaupt keine Fremdsprache lernen

Warum/für wen lerne ich?

- Frage 8:** Ich möchte, dass mein(e) LehrerIn mit mir zufrieden ist
- Frage 9:** Ich möchte, dass mein(e) LehrerIn mich für eine(n) gute(n) SchülerIn hält
- Frage 10:** Ich will keinen Ärger mit meiner/meinem LehrerIn haben
- Frage 11:** Ich möchte, dass meine Klassenkameraden mich für eine(n) gute(n) SchülerIn halten
- Frage 12:** Ich möchte, dass meine Eltern mit mir zufrieden sind
- Frage 13:** Ich möchte, dass meine Eltern mich für eine(n) gute(n) SchülerIn halten
- Frage 14:** Ich will keinen Ärger mit meinen Eltern haben
- Frage 15:** Ich lerne, damit mich meine Eltern loben
- Frage 16:** Ich lerne, damit ich nicht zur Nachhilfe muss
- Frage 17:** Es macht mir generell Spaß, etwas (Neues) zu lernen
- Frage 18:** Ich lerne, weil ich sonst schlechte Noten bekomme
- Frage 19:** Ich lerne, um später eine bestimmte Ausbildung machen zu können (zB Studium)
- Frage 20:** Ich lerne, um später mehr Möglichkeiten bei der Berufswahl zu haben

Wie gut bin ich?

- Frage 21:** Ich bin im Fremdsprachenunterricht gut
- Frage 22:** Es fällt mir leicht, eine neue Sprache zu lernen
- Frage 23:** Es fällt mir leicht, dem Fremdsprachenunterricht zu folgen
- Frage 24:** Die Hausübungen schnell und gut zu machen, stellt für mich kein Problem dar
- Frage 25:** Ich lerne gerne Vokabel
- Frage 26:** Bei Schularbeiten und schriftlichen Tests schneide ich gut ab
- Frage 27:** Mündliche Prüfungen fallen mir leicht
- Frage 28:** Ich arbeite immer eifrig mit
- Frage 29:** Im Unterricht bin ich überfordert
- Frage 30:** Im Unterricht bin ich unterfordert

Der Fremdsprachenunterricht gefällt mir...

- Frage 31:** ...wenn ich die ganze Zeit richtig beschäftigt bin
- Frage 32:** ...wenn das, was wir lernen, sinnvoll ist
- Frage 33:** ...wenn ich etwas verstehe/danach besser kann was mir vorher unklar war
- Frage 34:** ...wenn ich mehr weiß als die anderen
- Frage 35:** ...wenn der/die LehrerIn mich für eine(n) der besten SchülerInnen hält
- Frage 36:** ...wenn ich als Einzige(r) die richtige Antwort weiß
- Frage 37:** ...wenn ich mehr Aufgaben richtig habe als meine Klassenkameraden
- Frage 38:** ...weil der Unterricht Spaß macht
- Frage 39:** ...weil der Unterricht locker und entspannt ist

Frage 40: ...weil der Unterricht immer abwechslungsreich gestaltet ist und wir viele verschiedene Übungen machen
Frage 41: ...weil wir im Unterricht sehr aktiv sind
Frage 42: ...weil mir der/die LehrerIn sympathisch ist

Diese Lernmethoden/Arbeitsformen gefallen mir und motivieren mich:

Frage 43: Texte lesen
Frage 44: Einsetzübungen
Frage 45: Fragen kurz (=paar Sätze) schriftlich beantworten
Frage 46: Fragen kurz (=paar Sätze) mündlich beantworten
Frage 47: längere Texte selbst verfassen (schriftlich)
Frage 48: Hörverständnisübungen
Frage 49: mündliche Dialoge
Frage 50: (kurze) Referate halten
Frage 51: Rollenspiele
Frage 52: Partnerübungen
Frage 53: Einzelübungen
Frage 54: Gruppenarbeiten

2. Datenerhebung und Datenanalyse

Nachdem ich den Fragebogen erstellt hatte, ließ ich ihn in zwei verschiedene Schulen von zwei mir bekannten Lehrerinnen austeilen, die ihn wiederum an andere Kolleginnen weitergaben um ihn von deren Schülern ausfüllen zu lassen.

Es wurden jeweils ungefähr 120 Fragebögen in einer Allgemeinbildenden Höheren Schule und einer Berufsbildenden Höheren Schule, genauer gesagt in einer Höheren Lehranstalt für Wirtschaftliche Berufe, in den Fächern Französisch und Spanisch ausgeteilt. Von den ausgeteilten 240 Fragebögen bekam ich 159 Stück ausgefüllt zurück - 96 Stück der HLA und 63 Stück der AHS. Die Befragung wurde im Juni 2010, kurz vor den Sommerferien, durchgeführt.

Für die Auswertung teilte ich die ausgefüllten Fragebögen zunächst in verschiedene Gruppen ein, um sie danach mit Hilfe des Windows-Programms Excel auszuwerten. Beim ersten Durchblättern der Fragebögen bemerkte ich bereits auffällige Unterschiede im Motivationsverhalten der Schüler in Bezug auf die unterschiedlichen Schulformen, der Fremdsprache, des Lernjahres und des Geschlechts der Schüler. Um ein möglichst realistisches und aussagekräftiges Ergebnis zu bekommen, erachtete ich folgende Gruppeneinteilung für sinnvoll:

- AHS, 1. Lernjahr, Spanisch, männlich
- AHS, 1. Lernjahr, Spanisch, weiblich
- AHS, 2. Lernjahr, Französisch, männlich
- AHS, 2. Lernjahr, Französisch, weiblich
- AHS, 3. Lernjahr, Französisch, männlich
- AHS, 3. Lernjahr, Französisch, weiblich
- HLA, 1. Lernjahr, Französisch, männlich
- HLA, 1. Lernjahr, Französisch, weiblich
- HLA, 2. Lernjahr, Spanisch, männlich
- HLA, 2. Lernjahr, Spanisch, weiblich
- HLA, 5. Lernjahr, Französisch, männlich
- HLA, 5. Lernjahr, Französisch, weiblich
- Alle Burschen
- Alle Mädchen
- Alle Schüler der AHS
- Alle Schüler der HLA
- Gesamt (alle Schüler beider Schulen)

Für die Auswertung legte ich im Programm Excel jeweils eine Tabelle (Mappe) für jede der angeführten Gruppen an. Die Tabellen bestanden aus sechs Spalten – eine für die verschiedenen Fragen und die restlichen fünf für die unterschiedlichen Bewertungen der Schüler. Um zum Endergebnis zu gelangen, wurden nun in jede Spalte die Anzahl der Schüler gemäß ihrer Bewertung der Frage eingetragen und anschließend deren Anteile in Prozent ausgerechnet. Dies ergab folgendes Bild:

Frage	Stimmt völlig	Stimmt eher	Stimmt teilweise	Stimmt eher nicht	Stimmt gar nicht	Summe
Frage 5	39	37	54	21	8	159
	25%	23%	34%	13%	5%	100%
Frage 6	8	20	33	56	42	159
	5%	13%	21%	35%	26%	100%

Für die Fragen 43 bis 54 wurden in den Spalten zwei bis sechs die Bewertungen „Stimmt völlig“ bis „Stimmt gar nicht“ durch „Gefällt mir sehr gut“ bis „Gefällt mir gar nicht“ ausgetauscht.

3. Ergebnisse der Untersuchung

Wie bereits erwähnt, wurden die oben angeführten Fragen verschiedenen Kategorien zugeteilt, deren Ergebnisse ich in den folgenden Kapiteln einzeln als auch im Gesamtvergleich vorstellen werde.

Zur Veranschaulichung werden verschiedene Diagramme präsentiert, die die Prozentwerte der jeweiligen Gruppen und Kategorien zeigen.

3.1 Interesse/Abneigung

Die Kategorie „Interesse/Abneigung“ bestand aus sieben Fragen, die das prinzipielle Interesse oder eben die prinzipielle Abneigung der Schüler zur zweiten lebenden Fremdsprache, Französisch oder Spanisch, herausfinden sollte. Vor allem die erste und die letzte Frage dieser Kategorie (siehe Fragenkatalog) ergaben in allen Gruppen ein ziemlich eindeutiges Ergebnis.

Auf die Frage „Prinzipiell interessiert es mich, eine neue Sprache zu lernen“ antworteten im Gesamtvergleich 57% mit „Stimmt völlig“, 30% mit „Stimmt eher“ und 12% mit „Stimmt teilweise“ – lediglich 1% antwortete mit „Stimmt eher nicht“ und kein einziger mit „Stimmt gar nicht“.

Mit „Stimmt völlig“ antworteten 63% der AHS-Schüler und 52% der HLA-Schüler auf diese Frage; mit „Stimmt eher“ waren in der AHS 25% und in der HLA 33% der Schüler beteiligt; 11% der AHS-Schüler und 13% der HLA-Schüler bewerteten diese Frage mit „Stimmt teilweise“; in der HLA sagte lediglich 1% der Schüler „Stimmt eher nicht“ und keiner „Stimmt gar nicht“, in der AHS gab es in den beiden letzten Bewertungsmöglichkeiten keinen einzigen Befürworter.

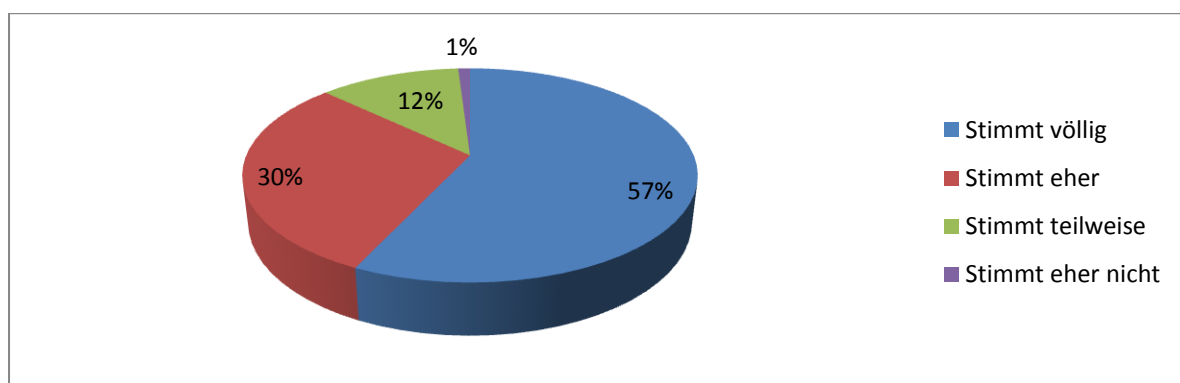
Deutliche Unterschiede lassen sich hier schon zwischen Burschen und Mädchen erkennen – während 63% der Mädchen „völlig“ daran interessiert sind, eine neue Sprache zu lernen, sind es bei den Burschen nur 31% - interessanterweise gibt es aber bei den Mädchen 2%, die hier mit „Stimmt eher nicht“ antworten, bei den Burschen hingegen findet man in den beiden letzten Kategorien keine einzige Zustimmung.

Noch interessanter ist das Ergebnis der letzten Frage bezüglich „Interesse/Abneigung“: zur Aussage „Am liebsten würde ich überhaupt keine Fremdsprache lernen“ gab es im Gesamtvergleich lediglich 1% der völligen Zustimmung und 1% mit der Bewertung „Stimmt eher“, welche ihren Ursprung beide in der Gruppe *HLA* haben; ein ebenfalls kleiner Anteil von 3% antwortete mit „Stimmt teilweise“, 12% mit „Stimmt eher nicht“ und ansehnliche 84% mit „Stimmt gar nicht“.

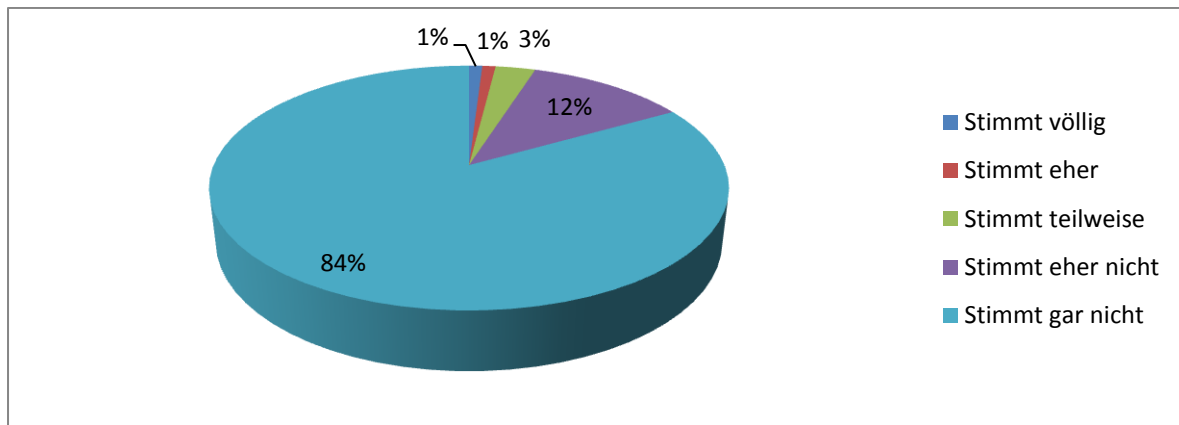
In der AHS gab es in den ersten beiden Bewertungskategorien gar keine Zustimmung, 2% bewerteten diese Aussage mit „Stimmt teilweise“, 10% mit „Stimmt eher nicht“ und 89% mit „Stimmt gar nicht“. Die HLA weist in den ersten beiden Bewertungskategorien die bereits erwähnten 1% auf, mit „Stimmt teilweise“ antworteten 4%, 14% bewerteten mit „Stimmt eher nicht“ und 80% mit „Stimmt gar nicht“.

Obwohl diese Frage die genaue Umkehr zur ersten Frage darstellt, differiert das Ergebnis hier zwischen Burschen und Mädchen interessanterweise nicht so frappant wie das Ergebnis der ersten Frage – wieder gibt es bei den Burschen in den ersten beiden Bewertungskategorien keine Zustimmung, während die Mädchen hier mit jeweils 2% beteiligt sind; jeweils 3% der Burschen und Mädchen bewerten mit „Stimmt teilweise“; „Stimmt eher nicht“ urteilen hier 19% der Burschen und 10% der Mädchen, und mit „Stimmt gar nicht“ bewerten 78% der Burschen und 85% der Mädchen.

Ergebnis der Frage „Prinzipiell interessiert es mich, eine neue Sprache zu lernen“



Ergebnis der Frage „Am liebsten würde ich überhaupt keine Fremdsprache lernen“

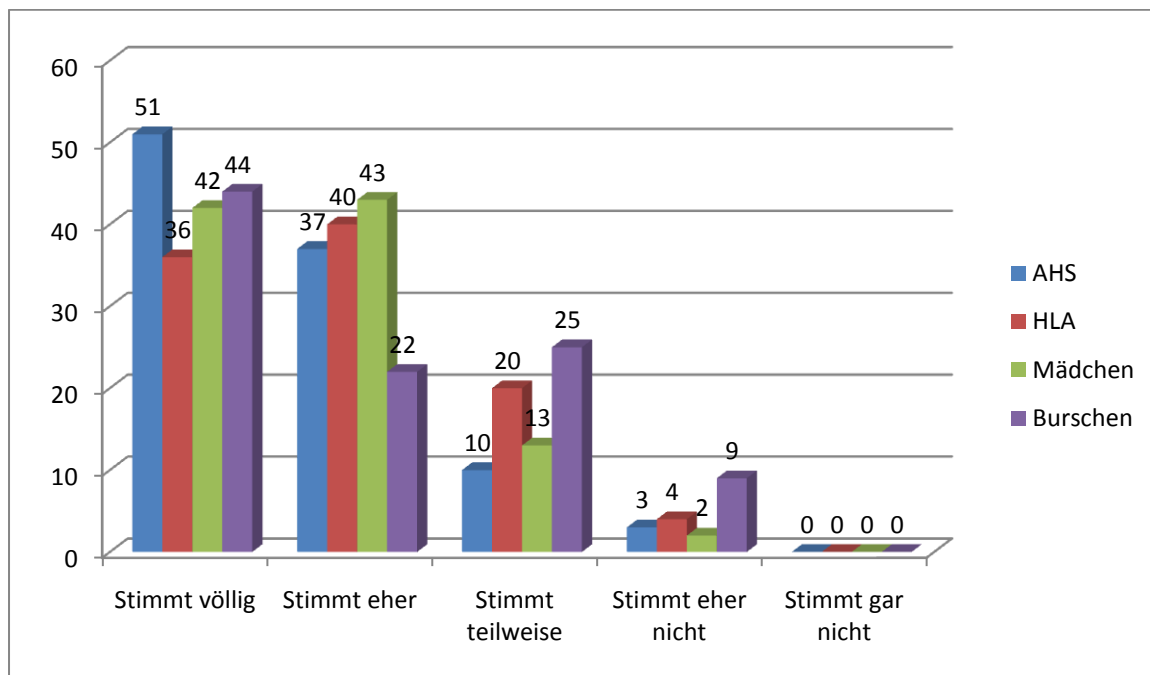


In den Fragen zwei bis sechs werden die Schüler gefragt, ob sie gerne eine andere Sprache sprechen, wie viel Spaß ihnen der Unterricht bereitet und ob sie die Hausübungen des Fremdsprachenunterrichts gerne machen oder diese eher schrecklich finden. Die Antworten waren hier sehr unterschiedlich - im Gesamtvergleich stimmten 42% der Schüler völlig zu, dass es ihnen Spaß machen würde, eine andere Sprache zu sprechen; allerdings antworteten nur 11% mit „Stimmt völlig“ auf die Frage „Ich mache im Unterricht mit, weil der Unterricht Spaß macht“.

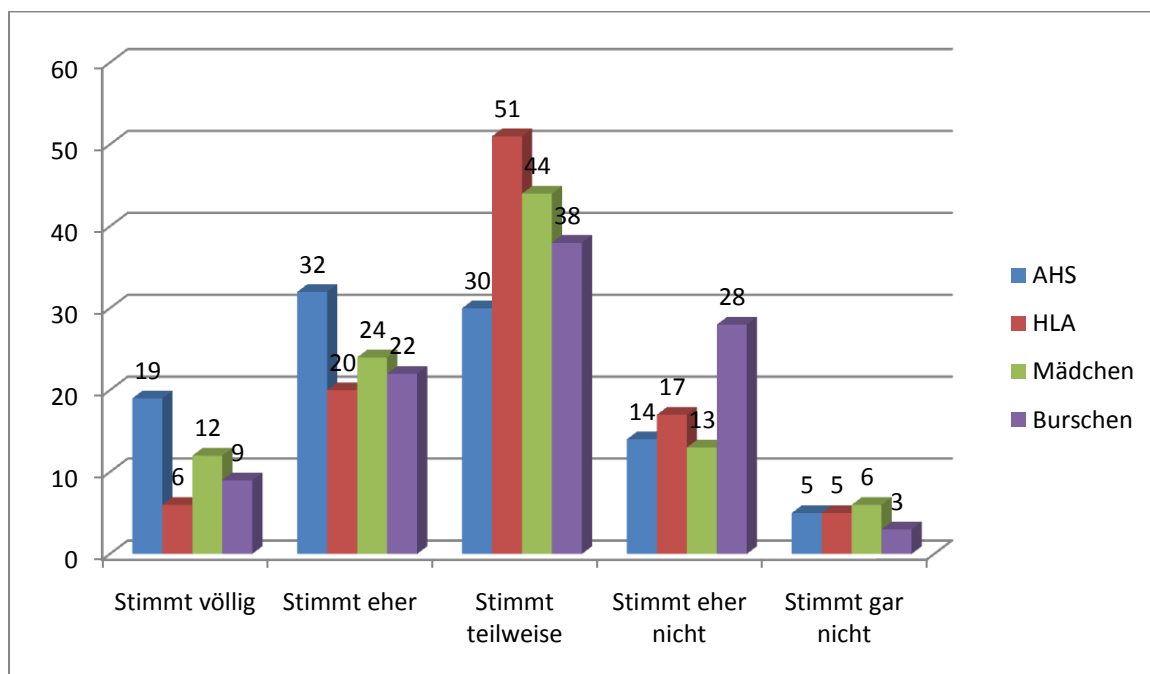
Wie schon bei den zuvor analysierten Fragen eins und sieben, ist das Interesse beziehungsweise die Begeisterung der AHS-Schüler, eine neue Sprache zu lernen, deutlich höher als das der HLA-Schüler – 51% der AHS-Schüler antworten mit „Stimmt völlig“ auf die Frage „Es macht mir Spaß, eine andere Sprache zu sprechen“, in der HLA sind es hier nur 36%. Noch unterschiedlicher ist das Ergebnis der Frage „Ich mache im Unterricht mit, weil der Unterricht Spaß macht“: hier antworten 19% der AHS-Schüler mit „Stimmt völlig“, aber nur 3% der HLA-Schüler – den höchsten Bewertungsanteil hat hier die Kategorie „Stimmt teilweise“ mit 51%.

Das Ergebnis dieser beiden Fragen im Vergleich der Mädchen und Burschen fällt relativ homogen aus – 42% der Mädchen und 44% der Burschen macht es völlig Spaß, eine andere Sprache zu sprechen; weiters stimmen 12% der Mädchen und 9% der Burschen mit „Stimmt völlig“ auf die Frage nach dem Spaß im Unterricht – die meisten Bewertungen sind bei dieser Frage sowohl bei den Mädchen als auch bei den Burschen wieder in der Kategorie „Stimmt teilweise“ zu finden.

Ergebnis der Frage „Es macht mir Spaß, eine andere Sprache zu sprechen“



Ergebnis der Frage „Ich mache im Unterricht mit, weil der Unterricht Spaß macht“



Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Schüler prinzipiell schon daran interessiert sind, eine neue Fremdsprache zu lernen und, um dieses Interesse nochmals zu verstärken, es ganz klar ablehnen, keine Fremdsprache lernen zu wollen.

Die weniger gut bewertete Frage „Ich mache im Unterricht mit, weil der Unterricht Spaß macht“ zeigt allerdings deutlich, dass die Motivation der Schüler, eine Fremdsprache zu lernen, NICHT durch den Unterricht bestätigt oder verstärkt wird, sondern hier vermutet werden kann, dass der Unterricht die Motivation eher bremst – meiner Meinung nach ein eindeutiges Alarmzeichen für alle Lehrer und ein wichtiger Ansatzpunkt zur Reflektion der Unterrichtsgestaltung.

Ein wünschenswertes Ergebnis wäre hier ein homogenes Resultat der Fragen „Prinzipiell interessiert es mich, eine neue Sprache zu lernen“ und „Ich mache im Unterricht mit, weil der Unterricht Spaß macht“ – und ein fantastisches Ergebnis (vor allem für die Lehrer) wäre hier ein höherer Bewertungsanteil der Kategorie „Stimmt völlig“ in Bezug auf die Zweite dieser beiden Fragen, da dies bedeuten würde, dass die Schüler aufgrund des tollen Unterrichts ein noch größeres Interesse haben, eine neue Sprache zu lernen, als sie es vorher prinzipiell schon hatten.

3.2 Warum/für wen lerne ich?

Die Fragen dieser Kategorie versuchen herauszufinden, wer oder was die verschiedenen Motivationsfaktoren sind, die die Schüler dazu bewegen, das vom Lehrer Verlangte zu lernen. Die im Fragebogen angebotenen Möglichkeiten waren zunächst der Lehrer, die Klassenkameraden, die Eltern (Motivation von außen) oder auch der Schüler selbst (Motivation von innen).

Die ersten drei Fragen (laut Fragebogen Frage acht, neun und zehn) betreffen die Motivation des Schülers, die durch den Lehrer ihre Wirkung findet. „Ich möchte, dass mein(e) LehrerIn mit mir zufrieden ist“ und „Ich möchte, dass mein(e) LehrerIn mich für eine(n) gute(n) SchülerIn hält“ schneiden in der Gesamtwertung nahezu identisch ab – beide Fragen werden von 16% mit „Stimmt völlig“ beantwortet; „Stimmt eher“ sagen 25% bei Frage acht und 26%

bei Frage neun; 28% stimmen mit „Stimmt teilweise“ bei beiden Fragen; bei Frage acht sagen 18% der Schüler „Stimmt eher nicht“ und 13% „Stimmt gar nicht“; bei Frage neun ist die Verteilung 21% für „Stimmt eher nicht“ und 9% für „Stimmt gar nicht“. Auch im Vergleich HLA – AHS und Burschen – Mädchen gibt es hier kaum Unterschiede.

Ein etwas differenzierteres Bild ergeben allerdings die Antworten auf die Frage „Ich will keinen Ärger mit meinem/meiner LehrerIn haben“ aus – in der Gesamtwertung stimmen 36% der Schüler völlig mit dieser Aussage überein, 16% teilweise und 9% gar nicht. Der Anteil der AHS-Schüler und der Mädchen ist bei „Stimmt völlig“ wieder etwas höher als der der HLA-Schüler und der Burschen; interessanterweise gibt es aber einzelne Gruppen, die keinen einzigen Befürworter der Bewertungskategorie „Stimmt völlig“ haben, wie zum Beispiel die Gruppen *AHS, 3. Lernjahr Französisch, männlich*, sowie *weiblich*, und die Gruppe *AHS, 2. Lernjahr Französisch, weiblich*. Die Gruppe mit dem höchsten Anteil in dieser Kategorie, nämlich 50%, ist die Gruppe *AHS, 2. Lernjahr Französisch, männlich*.

Was den Geltungsdrang der Schüler innerhalb der Peer-Group, also der Klassenkameraden, betrifft, findet man den größten Anteil der Antworten auf die Frage „Ich möchte, dass meine Klassenkameraden mich für eine(n) gute(n) SchülerIn halten“ im Bereich „Stimmt teilweise“ mit 34% in der Gesamtwertung, und den niedrigsten Anteil, nämlich 8%, in der Kategorie „Stimmt völlig“. Dieses Ergebnis lässt darauf schließen, dass es den Schülern wichtiger ist, wie der Lehrer ihre schulischen Leistungen beurteilt, und nicht wie dies ihre Klassenkameraden tun.

Die folgenden vier Fragen betreffen den Einfluss der Eltern auf die Motivation der Schüler: auf die Frage „Ich möchte, dass meine Eltern mit mir zufrieden sind“ antworten 42% der Schüler mit „Stimmt völlig“, 33% mit „Stimmt eher“, 21% mit „Stimmt teilweise“, 4% mit „Stimmt eher nicht“ und nur 1% mit „Stimmt gar nicht“ in der Gesamtwertung. Auch bei dieser Frage sind die Werte in den ersten beiden Kategorien bei den AHS-Schülern und den Mädchen etwas höher als bei den HLA-Schülern und den Burschen.

Bezüglich der Frage „Ich möchte, dass meine Eltern mich für eine(n) gute(n) SchülerIn halten“ findet man in der Gesamtwertung den höchsten Anteil der Antworten in der Kategorie „Stimmt eher“, nämlich 32%. In den Gruppen *AHS* und *Mädchen* ist das Ergebnis in den Kategorien „Stimmt völlig“ und „Stimmt eher“ gleich hoch, nämlich 30% und 29% in der *AHS*, sowie jeweils 29% bei den Mädchen. Interessanterweise gibt es aber auch in der *AHS*

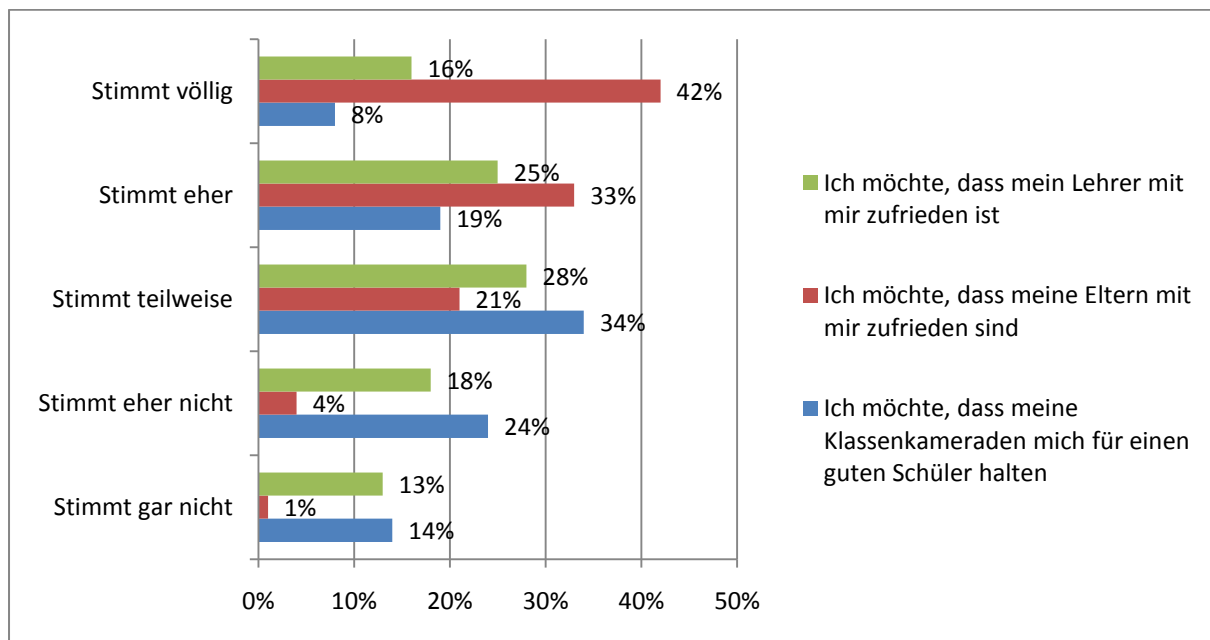
mit 8% den zweithöchsten Anteil in der Wertung „Stimmt gar nicht“ – den höchsten Anteil findet man in der Gruppe *Burschen* mit 9%.

Ein weit höheres Ergebnis erzielt die Frage „Ich will keinen Ärger mit meinen Eltern haben“; in der Bewertungskategorie „Stimmt völlig“ – mit 45% in der Gesamtwertung und einer Varianz zwischen 44 und 46% in den Gruppen *AHS*, *HLA*, *Mädchen* und *Burschen* lässt sich hier ein sehr homogenes Ergebnis feststellen. Bei Betrachtung der Ergebnisse der einzelnen Gruppen, stellt man überraschenderweise sehr große Unterschiede fest: während die Gruppen *AHS*, *1. Lernjahr Spanisch, weiblich* und *AHS*, *2. Lernjahr Französisch, männlich* mit jeweils 63% in der Kategorie „Stimmt völlig“ werteten, taten dies nur 11% der Gruppe *AHS*, *2. Lernjahr Französisch, weiblich* und kein einziger, also 0%, der Gruppe *AHS*, *3. Lernjahr Französisch, männlich*. Die Wertungen der einzelnen Gruppen der *HLA*-Schüler entsprechen eindeutig der Gesamtwertung und werden daher nicht extra aufgelistet.

Ein ähnliches Bild ergibt sich bei der letzten Frage bezüglich des Einflusses der Eltern auf die Motivation der Schüler; mit „Ich lerne, damit mich meine Eltern loben“ stimmen in der Gesamtwertung 8% völlig überein, 16% sagen „Stimmt eher“, 23% „Stimmt teilweise“, 28% werten mit „Stimmt eher nicht“ und 25% mit „Stimmt gar nicht“. Eine sichtliche Differenz lässt sich hier schon zwischen den großen Gruppen *AHS* und *HLA* erkennen: während 13% der *AHS*-Schüler völlig mit dieser Aussage übereinstimmen, sind es in der *HLA* nur 5%.

Zwischen den einzelnen Gruppen herrscht ebenso große Unstimmigkeit: die Hälfte der Gruppen hat in der Bewertungskategorie „Stimmt völlig“ keinen einzigen Befürworter, den höchsten Anteil findet man in diesen Gruppen in den Kategorien „Stimmt teilweise“, „Stimmt eher nicht“ und „Stimmt gar nicht“ - die Gruppe *AHS*, *3. Lernjahr Französisch, weiblich* wertet in der letzten Kategorie sogar mit 80%. Im Gegensatz dazu hat die Gruppe *AHS*, *1. Lernjahr Spanisch, männlich* ihren höchsten Anteil, nämlich 38% in der Kategorie „Stimmt völlig“; der Anteil von 25% in der Kategorie „Stimmt gar nicht“ entspricht genau der Gesamtwertung, was bei den 0% in der Bewertungskategorie „Stimmt teilweise“ wiederum nicht der Fall ist.

Gesamtwertung aller Schüler



Die Fragen „Ich lerne, damit ich nicht zur Nachhilfe muss“ und „Ich lerne, weil ich sonst schlechte Noten bekomme“ hängen zwar logisch zusammen, wurden allerdings recht unterschiedlich bewertet. Während nur 7% aller befragten Schüler Angst hat, zur Nachhilfe zu müssen, stimmen 28% völlig damit überein, zu lernen um schlechte Noten zu vermeiden. Wieder sind hier die Werte der AHS-Schüler und der Mädchen in den Kategorien „Stimmt völlig“ etwas höher als die der HLA-Schüler und der Burschen. Ein interessantes Bild zeigt sich in der Gruppe *HLA, 5. Lernjahr Französisch, männlich*: hier sagen 29%, dass sie lernen um nicht zur Nachhilfe zu müssen, aber kein einziger stimmt völlig damit überein, zu lernen, um keine schlechten Noten zu bekommen – allerdings werten letztere Frage 57% mit „Stimmt eher“. Das Ergebnis der restlichen Gruppen steht in einem recht ausgewogenen, der Gesamtwertung entsprechenden Verhältnis zueinander.

Wenn wir uns nun erneut das Ergebnis der allerersten Frage vor Augen halten, nämlich „Prinzipiell interessiert es mich, eine neue Sprache zu lernen“, die von den Schülern mit 57% in der Kategorie „Stimmt völlig“ bewertet wurde, wirkt das Ergebnis der Frage „Es macht mir generell Spaß, etwas (Neues) zu lernen“ nicht sehr kohärent – hier sind es nur mehr 32%, die mit „Stimmt völlig“ antworten, 30% mit „Stimmt eher“ (das gleiche Ergebnis findet man auch bezüglich der ersten Frage) und 29% mit „Stimmt teilweise“ (in dieser Kategorie findet man 12% in Bezug auf das prinzipielle Interesse). Die Bewertungen der AHS-Schüler und der

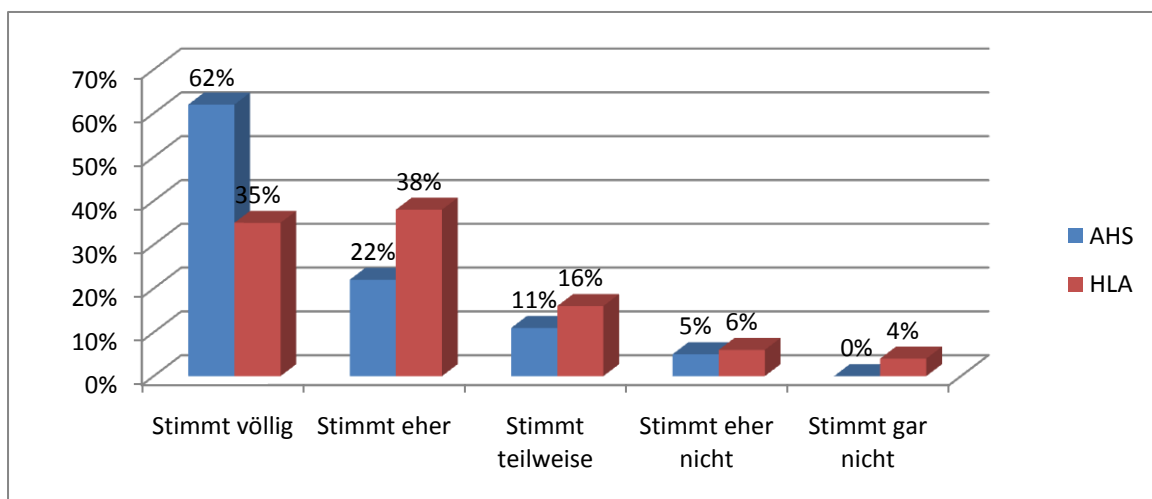
Mädchen sind bei „Es macht mir generell Spaß, etwas (Neues) zu lernen“ in der Kategorie „Stimmt völlig“ sogar deutlich höher als die der HLA-Schüler und der Burschen: 44% in der AHS und 23% in der HLA, sowie 34% bei den Mädchen und 22% bei den Burschen.

Das Ergebnis der letzten beiden Fragen des Themengebiets „Warum/für wen lerne ich?“ ist, im Hinblick auf die Zukunft unserer Gesellschaft, ein recht erfreuliches: es handelt sich hierbei um die Fragen „Ich lerne, um später eine bestimmte Ausbildung machen zu können (zB Studium)“ und „Ich lerne, um später mehr Möglichkeiten bei der Berufswahl zu haben“, deren Ergebnisvergleich zwischen den Gruppen HLA und AHS besonders interessant ist. In der Gesamtwertung antworteten auf die erste der beiden Fragen 46% mit „Stimmt völlig“, 32% mit „Stimmt eher“, 14% mit „Stimmt teilweise“, 6% mit „Stimmt eher nicht“ und 3% mit „Stimmt gar nicht“, und auf die zweite Frage 62% mit „Stimmt völlig“, 30% mit „Stimmt eher“, 6% mit „Stimmt teilweise“ und jeweils 1% mit „Stimmt eher nicht“ und „Stimmt gar nicht“.

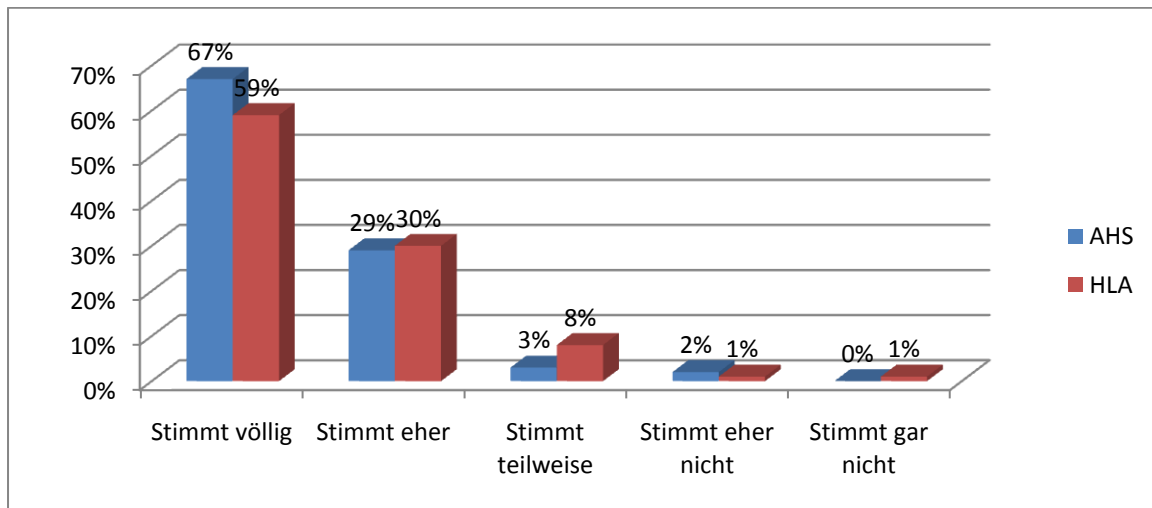
Im Vergleich zwischen HLA und AHS lässt sich feststellen, dass zumindest das Ergebnis der ersten Frage den Ausbildungszielen der Allgemeinbildenden Höheren Schulen und denen der Berufsbildenden Höheren Schulen folgt. Bezüglich des Ausblicks auf ein breiteres Spektrum der Berufswahl sind sich die Schüler beider Schultypen relativ einig.

Die Ergebnisse beider Fragen werden direkt in zwei Diagrammen dargestellt:

Ergebnis der Frage „Ich lerne, um später eine bestimmte Ausbildung machen zu können (zB Studium)“



Ergebnis der Frage „Ich lerne, um später mehr Möglichkeiten bei der Berufswahl zu haben“



Für die Kategorie „Warum/für wen lerne ich?“ bot der Fragebogen also mehrere Indikatoren: den Lehrer, die Klassenkameraden und die Eltern; desweiteren Aussicht auf Nachhilfe, schlechte Noten und mehr Möglichkeiten bei Ausbildungs- und Berufswahl. Bezüglich der Indikatoren Lehrer, Klassenkameraden und Eltern ist festzuhalten, dass die Schüler den größten Wert darauf legen, dass ihre Eltern mit ihnen zufrieden sind und sie auch keinen Ärger mit ihnen haben wollen, an zweiter Stelle steht das Ansehen gegenüber der Lehrer und die geringste Bedeutung der Schülern kommt der Meinung ihrer Klassenkameraden zu.

Ein viel größeres Augenmerk richten sie allerdings auf ihre eigene Zukunft: bei den diesbezüglichen Fragen stimmte fast die Hälfte der Schüler damit völlig überein, zu lernen, um später eine weitere Ausbildung, wie zum Beispiel ein Studium, machen zu können, und eine deutliche Mehrheit gab an, zu lernen, um zukünftig mehr Möglichkeiten bei der Berufswahl zu haben.

3.3 Wie gut bin ich?

In dieser Kategorie geht es um die Selbsteinschätzung der Schüler; zunächst wurde im Fragebogen ihre generelle Einschätzung erbeten, dann nach der Art der Erledigung der Hausaufgaben gefragt, wie gerne die Schüler Vokabel lernen und wie sie bei schriftlichen und mündlichen Prüfungen abschneiden. Mithilfe der letzten beiden Fragen sollte herausgefunden werden, ob sich die Schüler eventuell unter- oder überfordert fühlen.

Die Frage „Ich bin im Fremdsprachenunterricht gut“ zeigt, dass sich die meisten Schüler gut bis mittelmäßig einschätzen. Im Detail antworteten in der Gesamtwertung 21% mit „Stimmt völlig“, 33% mit „Stimmt eher“, 31% mit „Stimmt teilweise“, 9% mit „Stimmt eher nicht“ und 5% mit „Stimmt gar nicht“. Im Vergleich der Gruppen *AHS*, *HLA*, *Mädchen* und *Burschen* ist die Gruppe *AHS* die einzige, die höhere Anteile in den Kategorien „Stimmt völlig“ und „Stimmt teilweise“ aufweist (nämlich jeweils 22% „Stimmt völlig“ und „Stimmt eher“) – hier schätzen sich die Schüler also vorwiegend sehr gut bis gut ein. (Bezüglich dieser Frage wäre es interessant, die Antworten im Vergleich zu den von den Lehrern vergebenen Noten zu sehen; da aber die Fragebögen anonym ausgefüllt wurden, wäre das leider nicht möglich gewesen.)

Die Ergebnisse der Fragen „Es fällt mir leicht, eine neue Sprache zu lernen“, „Es fällt mir leicht, dem Fremdsprachenunterricht zu folgen“ und „Die Hausübungen schnell und gut zu machen, stellt für mich kein Problem dar“ fielen relativ einheitlich aus – alle drei Fragen haben ihre höchsten Anteile in den Kategorien „Stimmt eher“ und „Stimmt teilweise“; auch bei den einzelnen Gruppen gibt es hier fast keine auffälligen Abweichungen, bis auf die Gruppe *AHS*, 3. Lernjahr Französisch, männlich, die auf die Frage „Die Hausübungen schnell und gut zu machen, stellt für mich kein Problem dar“ geschlossen mit „Stimmt eher nicht“ antwortete.

Was das „Vokabel lernen“ betrifft, sind sich die Schüler recht einig, dass sie dies nicht so gerne tun – in der Gesamtwertung antworten aber immerhin 6% mit „Stimmt völlig“ auf die Frage „Ich lerne gerne Vokabel“, 11% mit „Stimmt eher“, 23% „Stimmt teilweise“, 32% mit „Stimmt eher nicht“ und 28% mit „Stimmt gar nicht“. Die Ergebnisse der einzelnen Gruppen sind bei dieser Frage allerdings sehr interessant: die Gruppe *HLA*, die aufgrund der anderen Fragen eher weniger lernfreudig wirkt, hat in der Kategorie „Stimmt völlig“ 8%, während die Schüler der *AHS* hier nur einen 3 prozentigen Anteil verbuchen können; trotzdem antworten die meisten Schüler der *HLA* (nämlich 29%) mit „Stimmt gar nicht“ – die *AHS*-Schüler haben ihren höchsten Anteil in der Kategorie „Stimmt eher nicht“ mit 40%. Dieses Ergebnis lässt darauf schließen, dass es größere Unterschiede in den kleinen Gruppen gibt. Nach Durchsicht der Einzelwertungen kann dies zwar bestätigt werden, eine einzelne Auflistung wird hier aber nicht für notwendig und sinnvoll erachtet.

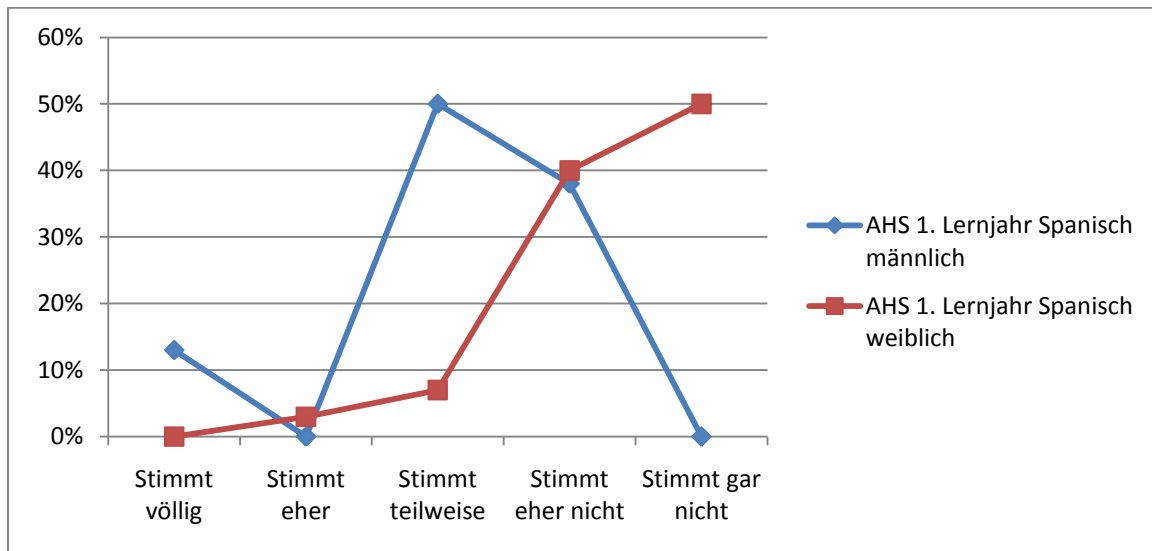
Für die Einschätzung der Schüler bezüglich ihres Abschneidens bei schriftlichen und mündlichen Tests beziehungsweise Prüfungen ergibt sich wieder ein relativ homogenes Ergebnis: die höchsten Anteile in der Gesamtwertung hat die Kategorie „Stimmt teilweise“ mit 42% bezogen auf die Schularbeiten und schriftlichen Tests, und 38% bei den mündlichen Prüfungen. Eine nahezu identische Aufteilung findet man in den Gruppen *AHS*, *HLA* und *Mädchen* – die Burschen antworten mit 41% in der Kategorie „Stimmt eher“ und bevorzugen somit offensichtlich mündliche Prüfungen.

Auch die Antworten auf die Frage „Ich arbeite immer eifrig mit“ haben ihren höchsten Anteil in der Kategorie „Stimmt teilweise“, sowohl in der Gesamtwertung als auch in den Einzelwertungen, und entsprechen somit dem gesamten Bild des Themengebietes „Wie gut bin ich?“.

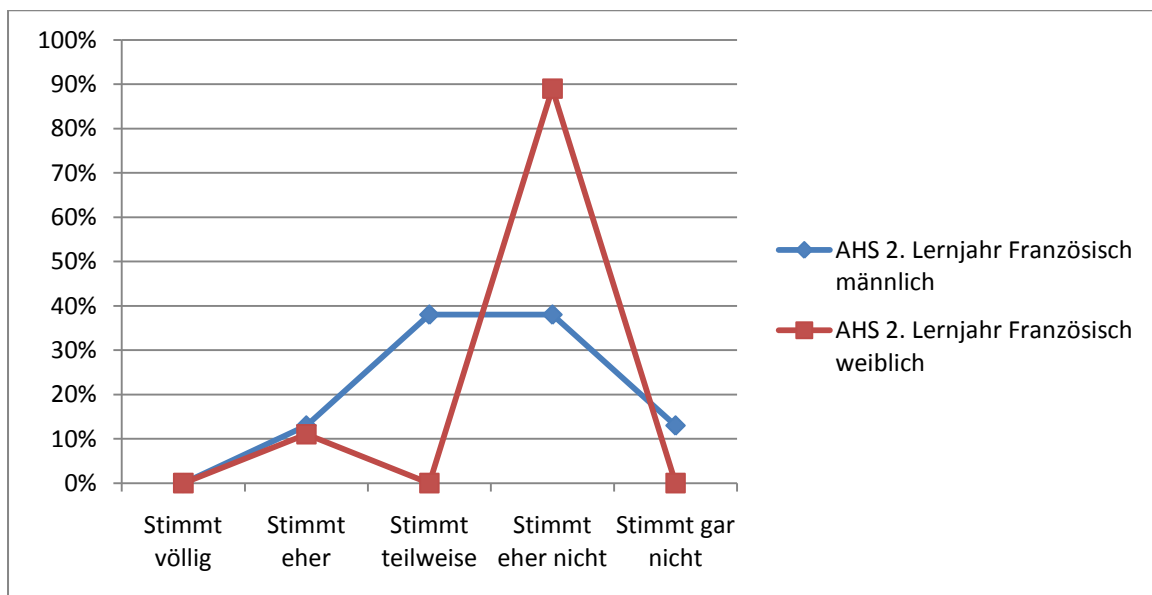
Die höchsten Anteile in den Kategorien „Stimmt eher nicht“ und „Stimmt gar nicht“ findet man bezüglich der Ergebnisse der Fragen „Im Unterricht bin ich überfordert“ und „Im Unterricht bin ich unterfordert“, was aber in diesem Fall ein (zumindest teilweise) erfreuliches Ergebnis ist. Teilweise deshalb, weil es leider auch Anteile in den Kategorien „Stimmt völlig“, „Stimmt eher“ und „Stimmt teilweise“ gibt. Zwischen *Burschen* und *Mädchen* bestehen hier größere Unterschiede als zwischen *HLA* und *AHS*; ein interessantes und zugleich auch unstimmiges Ergebnis ist, dass die Burschen sowohl bezüglich der Unter- als auch der Überforderung höhere Anteile in den Kategorien „Stimmt völlig“ und „Stimmt eher“ verbuchen als die Mädchen, was aber auf größere Differenzen in den Einzelwertungen zurückzuführen ist.

Die Ergebnisse sind hier allerdings so unterschiedlich, dass diese weder eine Kategorisierung nach Sprache, Lernjahr, Schultyp oder Geschlecht der Schüler erlauben. Selbst innerhalb einer Klasse gehen die Meinungen der Burschen und Mädchen oft sehr weit auseinander, wie man in folgender Grafik sehen kann:

Ergebnis der Frage „Im Unterricht bin ich überfordert“



Ergebnis der Frage „Im Unterricht bin ich unterfordert“



Was nun die Selbsteinschätzung der Schüler betrifft, ist zusammenfassend zu sagen, dass sich diese generell eher „gut“ einschätzen, bezüglich des Abschneidens bei schriftlichen und mündlichen Tests und Prüfungen jedoch eher „mittelmäßig“. Das Vokabel-Lernen ist bei den meisten Schülern eher weniger beliebt, auch die Hausübungen werden nur teilweise mit Freude erledigt. Ihre Mitarbeit im Unterricht schätzen die meisten Schüler auch eher mittelmäßig ein. Die größten Unterschiede ergeben sich bezüglich der Unter- und Überforderung der Schüler – hier lassen sich selbst innerhalb einer Klasse frappante Unterschiede zwischen Burschen und Mädchen feststellen.

3.4 Der Fremdsprachenunterricht gefällt mir...

Dieses Themengebiet bestand aus 12 Fragen, die herausfinden sollten, was den Schülern am Fremdsprachenunterricht gefällt – alle Fragen stellten eine Ergänzung zur Überschrift dar, die mit Hilfe der üblichen Bewertungskategorien beantwortet werden mussten. Im Gegensatz zur Kategorie „Warum/für wen lerne ich“, welche die grundsätzliche Motivation erörterte, bezieht sich dieser Bereich explizit auf die Motivation der Schüler im und während des Unterrichts.

Die erste Frage, nämlich „...wenn ich die ganze Zeit beschäftigt bin“, ergab ein nahezu identes Ergebnis, sowohl in der Gesamtwertung als auch in den Gruppen *HLA*, *AHS*, *Mädchen* und *Burschen* – hier finden sich 48% (jeweils *Gesamt* und *Mädchen*), jeweils 47% (*HLA* und *Burschen*) und 49% (*AHS*) in der Kategorie „Stimmt teilweise“. Mit durchschnittlich 13% werten die Schüler aller Gruppen in den Kategorien „Stimmt völlig“ (wobei hier die *AHS* den höchsten Anteil von 16% und die *HLA* den niedrigsten Anteil von 10% haben), 21% mit „Stimmt eher“, weitere 13% mit „Stimmt eher nicht“ und durchschnittlich 5% mit „Stimmt gar nicht“ (hier liegt die niedrigste Wertung in der Gruppe *AHS* mit 3% und die höchste Wertung bei den *Burschen* mit 9%).

Die nächsten beiden Fragen bezogen sich auf die Sinnhaftigkeit des Unterrichts, welche „...wenn das, was wir lernen, sinnvoll ist“ und „wenn ich etwas verstehe/danach besser kann, was mir vorher unklar war“ lauteten. Hier entstanden ganz eindeutige Ergebnisse, nach denen mehr als die Hälfte aller Schüler (53% und 56%) mit beiden Fragen völlig übereinstimmt. In den Einzelwertungen sind es die Mädchen sowie die Schüler der *HLA*, die überwiegend jenen Unterricht bevorzugen, in dem sie etwas Sinnvolles lernen; bei den Schülern der *AHS* und den *Burschen* stimmt weniger als die Hälfte mit dieser Frage völlig überein – bei diesen beiden Gruppen findet man einen nahezu gleichhohen Anteil in den Bewertungskategorien „Stimmt völlig“ und „Stimmt eher“.

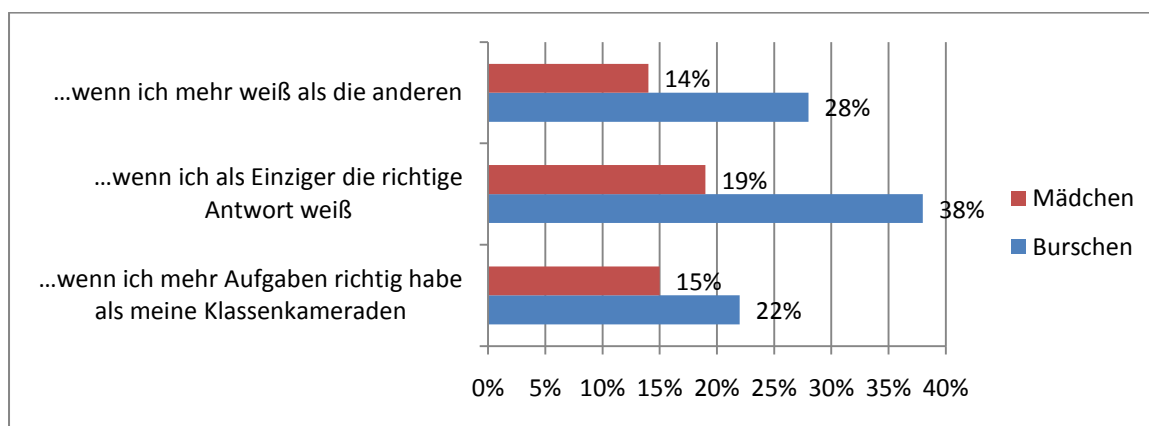
Bei Betrachtung der einzelnen Gruppen lassen sich teilweise immense Unterschiede erkennen, vor allem zwischen Mädchen und Burschen innerhalb einer Klasse – dieses Faktum konnten wir bereits bei der Frage bezüglich der Unter- oder Überforderung der Schüler im Unterricht feststellen. Allerdings muss man hier einräumen, dass sich alle Bewertungen in den ersten drei Kategorien finden und sich die besagten Unterschiede meistens in den ersten beiden Bewertungskategorien zeigen. Das heißt, dass es allen Schülern eindeutig wichtig ist, etwas

Sinnvolles zu lernen, nur ist es der Auswertung zufolge einem Teil „völlig“ wichtig und einem anderen Teil „eher“ wichtig.

Für die zweite dieser beiden Fragen ergibt sich in der Gesamtwertung ein ganz ähnliches Bild, das sich jedoch in den Einzelwertungen deutlich differenziert: die Frage „...wenn ich etwas verstehe/danach besser kann, was mir vorher unklar war“ weist den niedrigsten Anteil in der Kategorie „Stimmt völlig“ die Gruppe *HLA* auf, nämlich 49%; bei den Mädchen antworten 57% mit „Stimmt völlig“ und bei den Burschen 53%; den höchsten Anteil in dieser Kategorie haben die AHS-Schüler mit 67%. Bei Durchsicht der einzelnen Gruppen zeigen sich wieder größere Differenzen, im Durchschnitt entspricht das Ergebnis aber der Gesamtwertung. Prinzipiell werten die Mädchen in der Kategorie „Stimmt völlig“ höher als die Burschen, es gibt nur zwei Gruppen (die gemeinsam einer Schulklasse entsprechen), bei denen sich das Ergebnis umgekehrt verhält: Die Gruppe *HLA, 2. Lernjahr Spanisch, männlich* hat in der Kategorie „Stimmt völlig“ einen Anteil von 100%, während die Gruppe *HLA 2. Lernjahr Spanisch, weiblich* hier nur mit 46% beteiligt ist. 41% der Mädchen gefällt der Unterricht „eher“ und 13% „teilweise“, wenn sie etwas besser können oder verstehen, das ihnen vorher unklar war.

Die Fragen 34, 36 und 37 betreffen den Status der Schüler innerhalb der Klasse oder Peer-Group – im Gegensatz zu Frage 11 betreffen diese Fragen explizit die Unterrichtssituation. Die Fragen „...wenn ich mehr weiß als die anderen“, „...wenn ich als Einzige(r) die richtige Antwort weiß“ und „...wenn ich mehr Aufgaben richtig habe als die anderen“ zeigen vor allem deutliche Unterschiede zwischen Mädchen und Burschen, welche sich am besten in einem Diagramm veranschaulichen lassen:

Bewertung mit „Stimmt völlig“ auf die Fragen „Der Fremdsprachenunterricht gefällt mir...“



Dieses Diagramm zeigt eindeutig, dass die Burschen mehr Wert darauf legen, in der Gruppe der Klassenkameraden gut angesehen zu werden, als die Mädchen.

Wenn man nun aber denkt, dass dies nur bezogen auf die Peer-Group gilt, ist dies weit gefehlt, denn auf die Frage „...wenn der/die LehrerIn mich für eine(n) der besten SchülerInnen hält“ antworten 25% der Burschen, aber nur 10% der Mädchen mit „Stimmt völlig“; in der Kategorie „Stimmt eher“ findet man einen Gleichstand beider Gruppen mit jeweils 13%; 16% der Burschen und 24% der Mädchen werten hier mit „Stimmt teilweise“; die häufigste Antwort der Mädchen auf diese Frage war „Stimmt eher nicht“, welche sich mit 28% zu Buche schlägt, und 24% sagten „Stimmt gar nicht“. Die Anteile der Burschen lagen in den letzten beiden Kategorien bei 13% für „Stimmt eher nicht“ und erstaunliche 34% für „Stimmt gar nicht“. Das heißt, dass es sowohl eine große Menge an Burschen gibt, die sehr viel Wert darauf legen, von ihrem Lehrer als der beste Schüler angesehen zu werden, als es auch eine Vielzahl von Burschen gibt, denen es ganz egal ist, ob sie als solche betrachtet werden. Bei den Mädchen hingegen findet man ein sehr homogenes Ergebnis in den letzten drei Bewertungskategorien, was bedeuten soll, dass es ihnen nicht sehr wichtig ist, als die beste Schülerin angesehen zu werden.

Was den Unterschied zwischen den Schülern der HLA und jenen der AHS betrifft, so lässt sich hier keine erwähnenswerte Differenz feststellen.

Die folgenden vier Fragen sollten die Meinung der Schüler zur Art des Unterrichts erheben - zu bewerten waren hier die Fragen „...weil der Unterricht Spaß macht“, „...weil der Unterricht locker und entspannt ist“, „...weil der Unterricht immer abwechslungsreich gestaltet ist und wir viele verschiedene Übungen machen“ und „...weil wir im Unterricht sehr aktiv sind“.

Die Ergebnisse der Gesamtwertung der ersten drei dieser Fragen sahen folgendermaßen aus: durchschnittlich antworteten 26% der Schüler auf die ersten drei Fragen mit „Stimmt völlig“, 25% mit „Stimmt eher“, 27% mit „Stimmt teilweise“, 14% mit „Stimmt eher nicht“ und 7% mit „Stimmt gar nicht“. Da die Mädchen in der bisherigen Auswertung einen aktiveren Eindruck machten als die Burschen, ist das Ergebnis dieser Fragen etwas überraschend: hier haben die Burschen den eindeutig höheren Anteil in der Kategorie „Stimmt völlig“ – sie stimmten hier mit durchschnittlich 32%, die Mädchen nur mit 24%; den höchsten Anteil der

Stimmen findet man bei den Mädchen in der Kategorie „Stimmt teilweise“ mit durchschnittlich 27%.

Auch die Schüler der AHS werten hier deutlich höher in der Kategorie „Stimmt völlig“ als die Schüler der HLA.

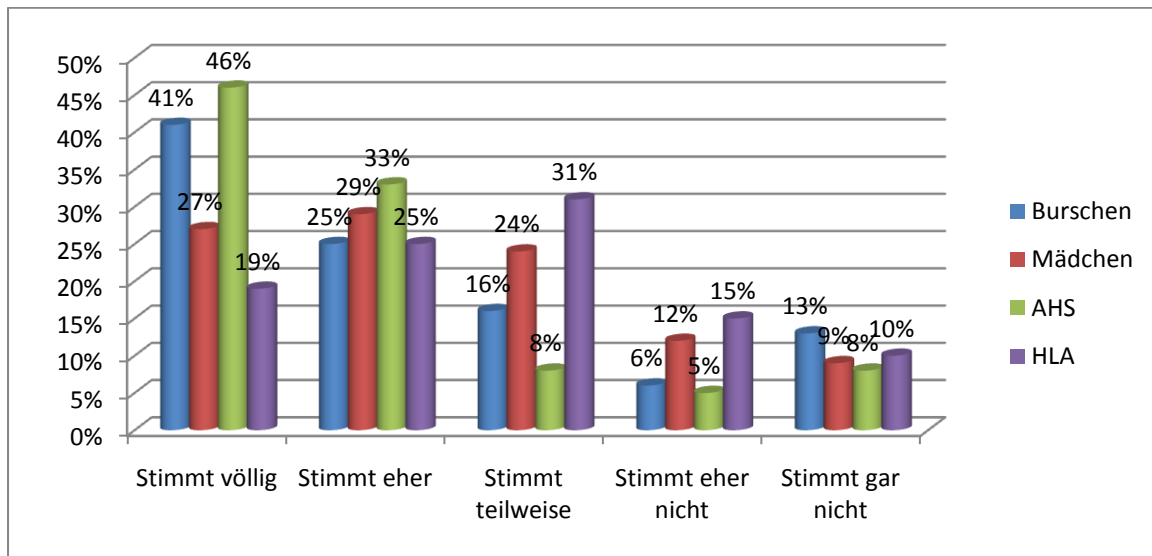
Die Ergebnisse der Frage „...weil wir im Unterricht sehr aktiv sind“ differieren ein wenig zu den vorhergehenden drei Fragen: es sind zwar hier erneut die Burschen und die AHS-Schüler, die zu einem größeren Teil „völlig zustimmen“ – Burschen 13%, Mädchen 10%, AHS 14% und HLA 8% - allerdings muss auch erwähnt werden, dass die Gruppen *Burschen*, *Mädchen* und *HLA* alle ihre höchsten Anteile in der Bewertungskategorie „Stimmt teilweise“, nur in der Gruppe *AHS* gibt es die höchste Zustimmung in der Kategorie „Stimmt eher“, nämlich 35%.

Eine ganz spannende Frage war jene, ob den SchülerInnen der Unterricht gefällt, weil ihnen der/die LehrerIn sympathisch ist; das Ergebnis dieser Frage zeigte wohl die größte Schere zwischen den einzelnen Gruppen. Schon zwischen den Gruppen *Burschen*, *Mädchen*, *AHS* und *HLA* gab es größere Differenzen, die aber in den Untergruppen noch deutlicher wurden; aufgrund des Vergleichs zwischen Burschen und Mädchen ist festzustellen, dass die Mädchen sich offensichtlich nicht so sehr durch die Sympathie ihres/ihrer LehrerIn beeinflussen lassen wie die Burschen, in den einzelnen Klassen gibt sich aber manchmal ein umgekehrtes Bild – so gefällt zum Beispiel 60% der Mädchen einer Klasse der AHS im 1. Lernjahr Spanisch der Unterricht „völlig“, weil ihr/ihre LehrerIn sympathisch ist, ihren männlichen Kollegen aber nur zu 38%.

Interessant ist, dass die Burschen nicht nur einen höheren Anteil in der Kategorie „Stimmt völlig“ haben als die Mädchen, sondern auch in der Kategorie „Stimmt gar nicht“ – somit gibt es auch hier (wie schon bei der Frage zum Ansehen gegenüber Lehrern und Peer-Group) stärkere Differenzen innerhalb der Gruppe.

Ebenfalls nicht unerwähnt bleiben darf der Unterschied zwischen den Gruppen *AHS* und *HLA*, der vor allem in den Bewertungskategorien „Stimmt völlig“ und „Stimmt teilweise“ in folgender Grafik deutlich zu erkennen ist:

Ergebnis der Frage „Der Fremdsprachenunterricht gefällt mir, weil mir der/die LehrerIn sympathisch ist“



Die Auswertung des Themenbereichs „Der Fremdsprachenunterricht gefällt mir...“ zeigt also die Bewertungen der Schüler der Dinge, die während des Unterrichts Einfluss auf sie und ihre Arbeitshaltung haben. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Schüler aller Gruppen generell sehr viel Wert darauf legen, Dinge zu lernen, die sinnvoll sind und sie sehr froh sind, wenn sie während oder nach der Unterrichtsstunde Dinge besser verstehen oder können, die ihnen vorher unklar waren.

Was die Stellung beziehungsweise den Status der Schüler in der Peer-Group und gegenüber der Lehrperson betrifft, so lassen sich hier vor allem Differenzen zwischen Burschen und Mädchen erkennen: es lässt sich feststellen, dass die Burschen prinzipiell mehr Wert auf ihr Ansehen/ihren Status legen als die Mädchen, wobei man bezüglich mehrerer Fragen große Schwankungen innerhalb ihrer Gruppe findet; die Ergebnisse innerhalb der Mädchen-Gruppe sind hier konstanter.

Was den Spaß, den Abwechslungsreichtum und die Aktivität im Unterricht betrifft, sind vor allem die Burschen und die AHS-Schüler zufriedener als die Mädchen und die HLA-Schüler. Dieses Ergebnis gilt auch bezüglich der Sympathie des/der LehrerIn, wobei sich hier wieder starke Schwankungen innerhalb der Burschen-Gruppe befinden.

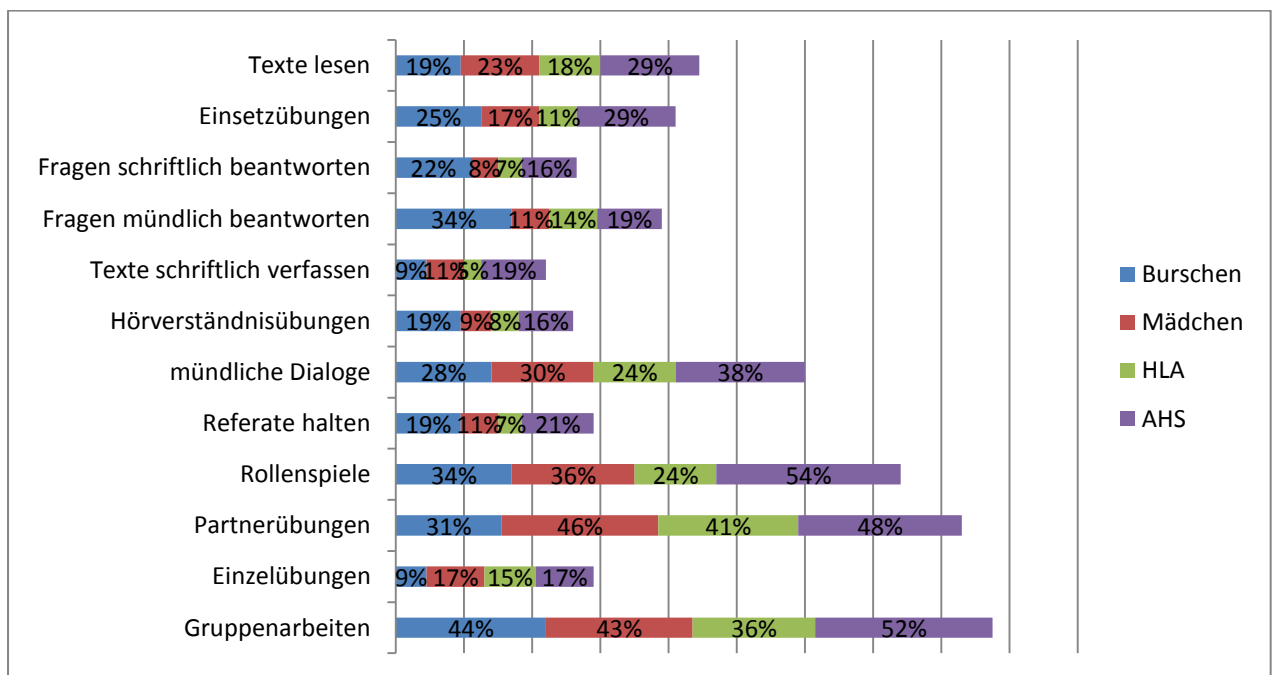
3.5 Diese Lernmethoden/Arbeitsformen gefallen mir und motivieren mich

In diesem Abschnitt des Fragebogens listete ich verschiedene Lernmethoden und Arbeitsformen auf und bat die Schüler, diese gemäß dem Schulnotensystem zu bewerten:

1 für „gefällt mir sehr gut“, **2** für „gefällt mir gut“, **3** für „gefällt mir mittelmäßig“, **4** für „gefällt mir weniger“ und **5** für „gefällt mir gar nicht“.

Die in der Gesamtwertung beliebtesten Arbeitsformen sind *Partnerübungen* (44%), *Gruppenarbeiten* (43%), *Rollenspiele* (37%) und *mündliche Dialoge* (30%); an zweiter Stelle stehen *Einsetzübungen*, *Fragen in ein paar Sätzen mündlich beantworten* und *Hörverständnisübungen*; den dritten Platz belegen *Texte lesen*, *Fragen in ein paar Sätzen schriftlich beantworten* und *Referate halten*; weniger beliebt bei den Schülern sind *längere Texte*, die *schriftlich zu verfassen* sind und *Einzelübungen*. Erfreulicherweise gibt es keine einzige Arbeitsform, die ihren höchsten Anteil in der Kategorie „gefällt mir gar nicht“ hätte – dies ändert sich allerdings bei Betrachtung der Einzelwertungen, die sowohl zwischen den Gruppen *HLA*, *AHS*, *Mädchen* und *Burschen* als auch zwischen den unterschiedlichen Klassen und Lernjahren sehr stark differieren.

Bewertung der Arbeitsformen mit „Gefällt mir sehr gut“



Eine Arbeitsform, die zwischen den einzelnen Lernjahren und Klassen starke Differenzen zeigt, ist das Rollenspiel - so werten in der Gruppe *AHS, 1. Lernjahr Spanisch*, 63% der Burschen und 80% der Mädchen mit der Note „1“; in der Gruppe *HLA, 5. Lernjahr Französisch* sind es hingegen nur 22% der Mädchen und 14% der Burschen, die hier die Bestnote vergeben. Ebenfalls einen großen Unterschied in der Wertung zeigen die Gruppen *AHS, 2. Lernjahr Französisch, männlich* und *weiblich* sowie die Gruppen *HLA, 2. Lernjahr Spanisch, männlich* und *weiblich*; die zu erwähnenden Differenzen liegen hier zwischen Burschen und Mädchen innerhalb einer Klasse; während in der HLA nur 23% der Mädchen, aber 60% der Burschen die Bestnote vergeben, verhält sich dies in der AHS genau umgekehrt – hier sind es 33% der Mädchen und 13% der Burschen, die dem Rollenspiel die Note „1“ geben. Eine mögliche Erklärung für den hohen Anteil der Burschen und Mädchen in der Gruppe *AHS, 1. Lernjahr Spanisch*, wäre das Alter der Schüler – bei dieser Gruppe handelt es sich um Schüler einer 3. Klasse der Allgemeinbildenden Höheren Schule, welche somit zwischen 12 und 13 Jahre alt sind. Offensichtlich sprechen Schüler diesen Alters noch eher auf spielerische Lernmethoden an.

3.6 Individuelle Wünsche

Wie bereits unter Punkt 1. *Rahmenbedingungen der Untersuchung* erwähnt, hatten die Schüler am Schluss des Fragebogens die Möglichkeit, individuelle Wünsche bezüglich des Fremdsprachenunterrichts zu äußern.

Die Ausschöpfung dieser Möglichkeit entsprach weitgehend der allgemeinen Motivation der Schüler: jene der niedrigeren Lernjahre teilten mehr mit als jene der höheren Lernjahre. Allerdings muss hier festgehalten werden, dass es beispielsweise für Schüler einer 5. Klasse HLA nicht mehr sehr sinnvoll ist, sich für den weiteren Fremdsprachenunterricht noch etwas zu wünschen (noch dazu, da die Befragung am Ende des Schuljahres stattfand) - was auch ein Schüler dieser Gruppe treffend durch „Jetzt nicht mehr!“ bekundete.

Da mir eine detaillierte Auflistung aller Wünsche nicht sehr sinnvoll erscheint, möchte ich nur die Wünsche erwähnen, die häufig mitgeteilt wurden; besonders auffällig war der Wunsch nach weniger Hausübung, der vor allem in der Gruppe *AHS, 1. Lernjahr Spanisch, männlich*

sowie *weiblich*, zu 90% festgehalten wurde. Hier ist zu erwähnen, dass die Frage „Vor den Hausübungen würde ich mich am liebsten drücken“ (Frage Nr. 5 im Fragebogen) von den Mädchen dieser Gruppe interessanterweise mit 33% ihren höchsten Bewertungsanteil in der Kategorie „Stimmt eher nicht“ hat, und Frage Nr. 6, „Von allen Hausübungen finde ich den des Fremdsprachenunterrichts am schlimmsten“ den höchsten Anteil sogar in der Kategorie „Stimmt gar nicht“, nämlich 57%. Das Ergebnis der Burschen stimmt eher mit dem allgemeinen Wunsch nach weniger Hausübung überein – hier antworten 75% mit „Stimmt völlig“ auf Frage Nr. 5 und 25% auf Frage Nr. 6.

Die Gruppen der höheren Lernjahre wünschen sich vor allem mehr Verständnis der Lehrer oder sogar bessere Lehrer, andere Unterrichtsmaterialien (zB Filme, Lieder, etc.) und andere Arbeitsformen (zB mehr Gruppenarbeiten), bessere und längere Erklärungen und vor allem das Lernen von „nützlichen, alltagstauglichen“ Dingen. Dieser Wunsch der Schüler nach „authentischem Lernen“ entspricht auch der großen Zustimmung der Schüler hinsichtlich der Frage „Der Fremdsprachenunterricht gefällt mir, wenn das, was wir lernen, sinnvoll ist“ (siehe Kapitel 3.4).

ABSCHNITT B

Lernpsychologische und Fachdidaktische Aspekte

1. Der Zweitspracherwerb

Im Gegensatz zum Erstspracherwerb, sprich dem Erlernen der Muttersprache, welche zur Gänze auf „natürlichem Weg“ erfolgt, findet der Erwerb der zweiten und dritten lebenden Fremdsprache unter anderen Bedingungen statt. Der Zweitspracherwerb kann zwar ebenfalls unter natürlichen Bedingungen erfolgen, ein durchschnittlicher österreichischer Schüler (mit österreichischen beziehungsweise deutschsprachigen Eltern) erlernt die zweite und dritte lebende Fremdsprache allerdings gesteuert – durch den Fremdsprachenunterricht.

1.1 Natürliche Bedingungen

Eine natürliche Zweitspracherwerbssituation ist laut *Felix* und *Klein* jene, in der ein Mensch nach dem vollständigen oder teilweisen Erwerb seiner Muttersprache eine zweite Sprache erwirbt, ohne dabei durch bestimmte Lehrmethoden geleitet zu werden – also wie beim Erstspracherwerb durch die alltägliche Kommunikation. Als Beispiel können hierfür Immigranten in Österreich und Deutschland angesehen werden, welche sich durch den täglichen Kontakt zu deutschsprachigen Menschen die deutsche Sprache und deren Grammatik selbständig aneignen und diese auch praktizieren. Wie kleine Kinder bei ihrem Erstspracherwerb, sind auch die Immigranten den Korrekturen ihrer Mitmenschen ausgesetzt. Eine Erstsprache wird in den meisten Fällen akzentfrei erlernt, was beim Zweitspracherwerb meistens nicht der Fall ist.

1.2 Gesteuerter Zweitspracherwerb

Der gesteuerte Zweitspracherwerb, unter dessen Kategorie der Fremdsprachenunterricht fällt, ist laut *Felix* „jener Typus von Zweitspracherwerb, bei dem der Lernprozess durch verschiedene Arten formaler Lehrverfahren gesteuert werden soll“ (Felix 1982, S. 117)

Die Ansicht *Kleins* ist hierbei etwas detaillierter: er unterscheidet zwischen Zweitsprache und Fremdsprache und somit auch zwischen lernen und erwerben. Er bezieht den Begriff Fremdsprache explizit auf den Unterricht, da diese außerhalb ihres normalen Verwendungsbereichs gelernt und praktiziert wird und nicht zur alltäglichen Kommunikation verwendet wird – letztere zwei Komponenten schreibt er der Zweitsprache zu; als Beispiel hierfür nennt er Französisch für viele Deutschschweizer oder Englisch für viele Hindi-Sprecher. (vgl. Klein 1992, S. 28-32)

Da diese Arbeit die Motivation der Schüler, eine Fremdsprache zu lernen, erörtern soll, ist die Unterscheidung Kleins zwischen Zweitsprache und Fremdsprache wesentlich, da als Grundlage dieser beiden vollkommen unterschiedliche Motive und Motivationen dienen.

Desweiteren ist auch der Unterschied zwischen dem Erlernen einer zweiten und jenem einer dritten Sprache (also einer zweiten Fremdsprache) zu beachten. Ein sehr hoher Anteil österreichischer Schüler lernt bereits in der Volksschule Englisch als erste lebende Fremdsprache; Französisch wird in sehr wenigen Schulen schon ab der Volksschule angeboten; Spanisch, Italienisch oder Russisch werden üblicherweise erst als dritte lebende Fremdsprache angeboten. Der Unterschied besteht vor allem darin, dass sich die Schüler beim Erlernen der ersten lebenden Fremdsprache bestimmte Lernstrategien aneignen, die sie dann beim Erlernen der zweiten und dritten lebenden Fremdsprache wieder anwenden können; beim Lernen der Vokabel können sie sich jene Wörter, die den gleichen (meist lateinischen) Ursprung haben, von den Wörtern, die sie bereits gelernt haben, ableiten.

1.3 Einflussfaktoren beim Zweitspracherwerb

Trotz der eben genannten Vorteile gibt es leider sehr viele Schüler, die beim Erlernen der zweiten oder dritten lebenden Fremdsprache den Spaß, beziehungsweise die Motivation verlieren. Die Motivation ist nur eine von vielen Einflussfaktoren, die auf einen Schüler wirken, aber sicherlich derjenige, der am ehesten gesteuert werden kann – sowohl vom Schüler selbst als auch von externen Faktoren. Da sich diese Arbeit vor allem mit der Motivation der Schüler beschäftigt, wird diese in den nächsten Kapiteln genauer analysiert.

Zuvor werden jedoch alle Einflussfaktoren vorgestellt und es wird erörtert, inwieweit man diese im Fremdsprachenunterricht berücksichtigen kann, beziehungsweise soll.

1.3.1 Alter

Es ist allgemein bekannt, dass die Lernfähigkeit des Menschen – zumindest vom biologischen Standpunkt aus - im Alter abnimmt. In Bezug auf den Spracherwerb sind sowohl *Lenneberg* als auch *Penfield* der Meinung, dass der ideale Zeitpunkt, um eine Sprache zu erlernen, vor dem 12. Lebensjahr wäre, da die Kinder in dieser (präpubertären) Zeit eine ganz spezielle Sprachlernfähigkeit besitzen und daher mühelos zwei oder mehr Sprachen gleichzeitig lernen können (vgl. Siguán 1987, S. 83). *Lenneberg* räumt aber ein, dass auch nach diesem Zeitraum eine Sprache erlernt werden kann, dies aber mit mehr Mühe und Anstrengung verbunden sei (vgl. *Lenneberg* 1967).

Diese Ansichten sind allerdings umstritten, zumal das Alter zwar ein wichtiger, aber eben nur ein Einflussfaktor von mehreren ist. Wie im Kapitel 1.2 *Gesteuerter Zweitspracherwerb* erwähnt, muss hier vor allem berücksichtigt werden, in welchem Kontext eine Zweitsprache erworben wird – Kinder haben zweifelsohne einen Vorteil in Bezug auf ihr Alter, wenn sie sich eine Zweitsprache durch die alltägliche Kommunikation aneignen, da sie von Natur aus wissbegieriger und furchtloser auf neue Dinge zugehen und diese auch leichter annehmen als erwachsene Menschen. Bezüglich des Fremdsprachenunterrichts ist hier eine Studie von *Carroll* zu erwähnen, die ergeben hat, dass das Alter der Schüler für den Beginn des Fremdsprachenerwerbs irrelevant ist, der frühere Beginn und somit eine längere Unterrichtsdauer den Erfolg allerdings eindeutig positiv beeinflusst (vgl. *Carroll* 1975). *Fthenakis* meint dazu folgendes:

„Der Prozess des Zweitspracherwerbs 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. Die Forschungsevidenz lässt vielmehr darauf schließen, dass das Alter per se keinen oder nur einen geringen Einfluss auf den Spracherwerb hat, wohl aber vermittelt zum einen als Faktor der Unterrichtsdauer und zum anderen in seiner Relation zur Lerneffizienz. „ (Fthenakis 1985, S. 149)

1.3.2 Geschlecht

Die zuvor erwähnte Studie von *Carroll* hat ebenfalls ergeben, dass Mädchen im Fremdsprachenunterricht deutlich bessere Ergebnisse erzielten als Buben. In anderen Untersuchungen stellte man fest, dass Mädchen bereits in der frühkindlichen Phase deutlich bessere Leistungen vorweisen konnten als Buben. Dieses Faktum bestätigte sich auch in weiteren Untersuchungen während der Adoleszenz der getesteten Kinder. Auch die im Zuge dieser Arbeit erstellte empirische Untersuchung ergab deutliche Unterschiede zwischen Mädchen und Buben – in den meisten Fällen waren es die Mädchen, die sich dem Fremdsprachenunterricht gegenüber grundsätzlich positiver, interessierter und aktiver zeigten. Als Grund für dieses Faktum geben Forscher vor allem sozialisationsbedingte und geschlechterrollenspezifische Unterschiede zwischen Buben und Mädchen an, da Eltern und Erzieher den Erwerb von Fremdsprachen hinsichtlich späterer Berufsmöglichkeiten und deren Ausübungen für Mädchen wichtiger finden als für Buben und die Kinder auf diese Weise beeinflusst werden.

1.3.3 Sprachbegabung

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. 9-10)

Im Fremdsprachenunterricht erkennt man dies, wenn ein Schüler beispielsweise unbewusst die Grammatikregeln korrekt anwendet oder schöne Ausdrücke sowie einen guten Stil in seinen Aufsätzen verwendet.

Anderen Theorien zufolge, hängt die Sprachbegabung von bestimmten Faktoren wie zum Beispiel der Motivation ab – demnach wäre die Sprachbegabung nicht nur ein Einflussfaktor,

sondern auch ein zu beeinflussender Faktor des Fremdsprachenerwerbs. Dies würde bedeuten, dass Lerner mit geringer Sprachbegabung sehr wohl auch gute Erfolge im Fremdsprachenunterricht erzielen können, wahrscheinlich wären diese aber mit einem höheren Arbeitsaufwand verbunden.

1.3.4 Wahrnehmung

Im Bereich der Wahrnehmung kann zwischen der optischen Wahrnehmung und der Wahrnehmung von Vokalen und Konsonanten unterschieden werden.

Entsprechende Untersuchungen belegen, dass vorsprachliche Kleinkinder in Bezug auf die unterschiedliche Wahrnehmung von Konsonanten und Vokalen den Erwachsenen eindeutig überlegen sind. Der Grund dafür ist, dass Erwachsene bereits sprachspezifische und selektive Wahrnehmungsmuster besitzen und danach handeln – der Erwachsene muss also genauer hinhören als das Kind, er erfasst phonetische Unterschiede schwieriger. Die schon im vorhergehenden Kapitel erwähnte Unvoreingenommenheit der Kinder verschafft diesen also auch in diesem Bereich einen Vorteil, wie *Fthenakis* wieder feststellt:

„Der einzige Bereich, in dem Kinder eine bessere Leistung als Erwachsene zu erbringen scheinen, ist die aktive Reproduktion eines fremden phonologischen Systems, das heißt die korrekte Aussprache und Akzentfreiheit in einer Zweitsprache“ (S. 156)

Bezüglich der optischen Wahrnehmung ist zu erwähnen, dass ein menschliches Lebewesen seinen Höhepunkt auf diesem Gebiet zwischen dem zehnten und dem zwanzigsten Lebensjahr erreicht – das Erlernen der Syntax und der Semantik betreffend, haben also die Jugendlichen und jungen Erwachsenen einen Vorteil, allerdings muss an dieser Stelle eingeräumt werden, dass der Jugendliche seine Muttersprache bereits ausgebildet hat und diese als Bezugssystem beim Fremdsprachenerwerb dient. Desweiteren spielt auch die bereits fortgeschrittene kognitive Reife eine erhebliche Rolle, so auch *Fthenakis*:

„Ältere Schüler und Erwachsene scheinen effizienter zu lernen als jüngere Kinder, das heißt bei gleicher oder sogar kürzerer Unterrichtsdauer werden raschere Fortschritte gemacht“ (S. 156)

Für den Fremdsprachenunterricht bedeutet dies folglich, dass es sinnvoll wäre, unterschiedliche Methoden, abhängig vom Alter der Lernenden, anzuwenden. Dass jüngere Kinder leicht, auch ohne Unterricht und vor allem gerne mit Hilfe von spielerischen Methoden lernen, bestätigt das Ergebnis der empirischen Untersuchung in Abschnitt A dieser Arbeit genauso wie die Tatsache, dass ältere Schüler und Erwachsene genaue Beschreibungen und Erklärungen bevorzugen.

1.3.5 Gedächtnis

Das Gedächtnis ist ein weiterer Einflussfaktor, dessen Einschränkungen vor allem biologisch bedingt sind. Es ist allgemein bekannt und auch wissenschaftlich belegt, dass die Leistungsfähigkeit des Gedächtnisses mit fortschreitendem Alter abnimmt. Vor allem bei komplexen Lernaufgaben steigt die Anzahl der erforderlichen Wiederholungen, um das Gelernte zu behalten, parallel zur Anzahl der Lebensjahre des Lernalters.

Am stärksten leidet das Kurzzeitgedächtnis bei älteren Menschen unter einer immer größer werdenden Leistungsabnahme, weshalb sich diese oft noch sehr gut erinnern können, was sie früher einmal gelernt haben, andererseits aber Schwierigkeiten aufweisen, wenn es darum geht, sich neue Lerninhalte zu merken. (vgl. Olechowski 1969, S. 130) Aufgrund dieser Tatsache ist es sehr wichtig, sinnvolle von sinnlosen Informationen, die dem Lernstoff angehören, zu unterscheiden und zu trennen.

Wie schon in Bezug auf den zuvor beschriebenen Einflussfaktor der Wahrnehmung bedeutet dies für den Fremdsprachenunterricht auch hier, dass die Anwendung unterschiedlicher Lernmethoden, nämlich altersadäquat, durchaus sinnvoll wäre. Durch gezieltes und effizientes Training kann die Gedächtnisleistung bis ins hohe Alter erhalten und gesteigert werden; wenn man sich bereits in jungem oder jugendlichen Alter mit einer Fremdsprache beschäftigt, erleichtert dies das Lernen auf diesem Gebiet in späteren Jahren.

1.3.6 Lerntempo

Das Lerntempo bezieht sich auf die Reaktionsgeschwindigkeit und die Kommunikationsfreudigkeit des Lernalers. Laut *Klein* wird eine Sprache schneller gelernt, wenn die kommunikativen Bedürfnisse und Fähigkeiten des Lernalers sehr hoch sind – bei geringem Ausmaß verzögert sich der Spracherwerb entsprechend. (vgl. Klein 1987, S. 60)

Biologisch gesehen, nimmt die Reaktionsgeschwindigkeit nach dem 30. Lebensjahr ab – umgelegt auf den Fremdspracherwerb bedeutet dies, dass Kinder und Jugendliche beim Übersetzen eines Satzes von einer Sprache in die andere zwar schneller sind, die erwachsenen Lerner dies aber mit einer größeren Genauigkeit und Sorgfalt erledigen. (vgl. Brandenburg 1974, S. 22ff) Diverse Untersuchungen bestätigen, dass ältere Lerner mehr Zeit und/oder mehrere Wiederholungen benötigen, eine Aufgabe zu lösen, schließlich aber weniger Fehler machen als jüngere Lerner.

In Bezug auf den Fremdsprachenunterricht ist festzuhalten, dass es in der Praxis, sprich während der Unterrichtsstunde, relativ schwierig ist, auf das individuelle Lerntempo jedes Schülers einzugehen, und es daher vor allem Aufgabe der Schüler ist, ihr persönliches Lerntempo selbst herauszufinden. Der Lehrer kann bezüglich dieses Einflussfaktors allerdings unterstützend eingreifen und den Schülern entsprechende Lerntipps geben.

1.3.7 Motivation

Die Motivation ist der variantenreichste Einflussfaktor beim Zweitspracherwerb, der sowohl von außen, also durch andere Personen (man spricht hier von extrinsischer Motivation), als auch von innen, das heißt durch die Person selbst (intrinsische Motivation) gesteuert werden kann.

Für den Großteil der österreichischen Schüler steht das Erlernen einer zweiten lebenden Fremdsprache auf dem Stundenplan und ist somit Pflicht – eine Vielzahl von ihnen erlernt in ihrer Schullaufbahn sogar noch eine dritte lebende Fremdsprache (besonders in Schulen mit wirtschaftlichem Schwerpunkt wie Handelsakademie oder Höhere Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe). Für die Lehrer dieser Schüler bedeutet dies, dass die

Wahrscheinlichkeit vor eine Klasse mit hochmotivierten Schülern zu treten, relativ gering ist, da die Schüler den Fremdsprachenunterricht nicht aus ihrem Interesse heraus besuchen, sondern aufgrund einer Pflichterfüllung - als Lehrer muss man dieser Tatsache also realistisch entgegenblicken und diese zur Kenntnis nehmen.

Wie jedoch die empirische Untersuchung dieser Arbeit ergeben hat, sind die Schüler, zumindest am Beginn des Fremdsprachenunterrichts, gar nicht so unmotiviert wie man es vielleicht erwartet – wie bereits im Kapitel 3.1 *Interesse/Abneigung* des Abschnitts A erwähnt, antworteten mehr als die Hälfte der Schüler mit „Stimmt völlig“ auf die Frage „Prinzipiell interessiert es mich, eine neue Sprache zu lernen“ und kein einziger mit „Stimmt gar nicht“; bei Umkehrung dieser Frage, nämlich „Am liebsten würde ich überhaupt keine Fremdsprache lernen“, antworten sogar 84% mit „Stimmt gar nicht“.

Doch was passiert dann? Warum nimmt die Motivation der Schüler im Laufe der Zeit ab? Spinath meint dazu folgendes:

„Die Frage, warum die schulbezogene Motivation, beginnend in der Grundschule, über die Schulzeit sinkt und bei nicht wenigen Schülerinnen und Schülern zu massiver Schulunlust führt, bleibt vorerst ungeklärt. Hypothesen über die Ursachen liegen sowohl für (...) Entwicklungsbedingungen der Schülerinnen und Schüler (vor allem negativere Fähigkeitsselbstwahrnehmung) als auch über Bedingungen des Schulkontextes (z. B. vermehrte normative Bewertungen durch Noten) vor.“ (in Spiel, Schober, Wagner, Reimann, 2010, S. 84)

Demnach lassen sich die Ursachen für eine Motivationszunahme als auch eine Motivationsabnahme sowohl bei den Schülern selbst als auch bei deren Umfeld finden. Welche Arten von Motivation nun existieren und im Fremdsprachenunterricht unternommen werden kann, um ein ausgewogenes Motivationsverhältnis herzustellen, wird in den folgenden Kapiteln geklärt.

2. Motivationsfaktoren im Fremdsprachenunterricht

2.1 Begriffsdefinition „Motivation“ und „Motiv“

Der Begriff der Motivation wurde bisher vor allem im Bereich der Psychologie erforscht. Wie die meisten der im vorhergehenden Kapitel beschriebenen Einflussfaktoren des Zweitspracherwerbs, hat auch die Motivation einen biologischen Ursprung; durch die ständige Ausweitung und Differenzierung des Begriffes im Laufe der Zeit, ist es allerdings nahezu unmöglich, eine allgemeingültige und eindeutige Definition desselben aufzustellen.

Herber meint, dass man mit Motivation alle Vorgänge und Zustände beschreiben kann, die unter anderem mit den Begriffen Wunsch, Verlangen, Trieb, Antrieb, Bedürfnis, Sehnsucht und Interesse in Zusammenhang stehen. Mittlerweile ist wissenschaftlich bewiesen, dass jeder Organismus ein Streben besitzt, seine lebensnotwendigen Bedingungen aufrecht zu erhalten, was unweigerlich zu einer bestimmten Verhaltensweise führt (zum Beispiel Nahrungsaufnahme). Offensichtlich gibt es aber solche Steuerungsmechanismen auch zur Erhaltung des seelischen Gleichgewichts, denn schließlich lässt sich motiviertes Verhalten bei Individuen auch dann feststellen, wenn das biologische Gleichgewicht hergestellt zu sein scheint. (vgl. Herber 1976)

Das Ziel des Fremdsprachenunterrichts ist definitiv nicht jenes, biologische Bedürfnisse zu befriedigen - es geht hier vor allem darum, geeignete Lernmotive aufzubauen und den Schülern zu einer positiven Lernbereitschaft zu verhelfen. In diesem Zusammenhang ist es wichtig, den Begriff der „Motivation“ von jenem der „Motive“ zu unterscheiden.

Das Motiv ist der eigentliche Beweggrund eines Menschen, bestimmte Handlungen auszuführen – die Motivation entsteht also aufgrund der Existenz eines Motivs und kann somit als Prozess der Motivaktivierung bezeichnet werden. (vgl. Schiefele 1974, S. 28ff) Hier muss allerdings erwähnt werden, dass Motiv und Motivation nicht immer eindeutig differenzierbar und voneinander trennbar sind; auch können sie sich gegenseitig beeinflussen – so kann eine bestimmte Motivation ein anderes Motiv hervorrufen und umgekehrt.

Ebenso differieren können Motive und Motivation im Vergleich zwischen Menschen. Selbst wenn sich Menschen in der gleichen Situation befinden, ist ihr Verhalten – und somit auch ihr Motiv und ihre Motivation – individuell unterschiedlich. *Schiefele* erklärt dies folgendermaßen:

„Wie Motivation ist Motiv ein hypothetischer Begriff. Er bezeichnet relativ dauerhafte psychische Dispositionen. Motive werden durch soziale Interaktion im Bezugssystem der Person entwickelt und bilden darin kognitive, affektive und wertgerichtete Teilsysteme. Im Prozeß der Motivation werden Motive aktiviert. Sie sind die Beweggründe (Ursachen) einer Handlung und bestimmen, was diese für die Person bedeutet.“ (S. 31)

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Motive einen längerfristigen Zustand, beziehungsweise ein bestimmtes Ziel oder einen Beweggrund darstellen. Mit Hilfe der Motivation soll dieses erreicht werden – die Motivation ist somit ein kurzfristiger und leichter veränderbarer Zustand, der bei Erreichung des Ziels wieder verschwindet.

Welche Arten von Motiven und Motivationen existieren, wird in den folgenden Kapiteln erläutert.

2.2 Motivationstheorien

Die für diese Arbeit relevante Motivationstheorie ist jene aus lerntheoretischer Sicht. Laut *Herber* führen die Variablen Umweltreize, beobachtbare Reaktionen des Organismus und nicht beobachtbare Vorgänge im Organismus (also Triebe, Motive, Einstellungen usw.) zu einem bestimmten Verhalten der Schüler. (vgl. Herber 1979)

Persy führt ebenfalls drei Faktoren an, die den schulischen Erfolg bestimmen: kognitive Voraussetzungen (Intelligenz), emotionale Faktoren (wie Prüfungsangst) und motivationale Faktoren. (vgl. Persy 1990)

Zu den motivationalen Faktoren zählt *Solmecke* außerschulische Faktoren (Einfluss der Eltern bzw. Bezugspersonen), individuelle Faktoren des Schülers (Einstellung, Interesse, Persönlichkeit) und durch den Lehrer bzw. den Unterricht eingebrachte Faktoren

(Lehrerpersönlichkeit und –verhalten). Er sieht diese Reihenfolge gleichzeitig als Rangfolge und betont, dass die individuellen Faktoren von den außerschulischen Faktoren abhängig sind, welche wiederum die Ausgangsbasis für die durch den Lehrer eingebrachten Faktoren bilden. (vgl. Solmecke 1976)

Somit ist klar, dass ein Lehrer während seiner Motivationsarbeit bei allen Schülern irgendwann auf gewisse Grenzen stößt – selbst wenn sich diese bei jedem Lerner anders darstellen.

Zu den prinzipiellen Motivationsarten zählen also folgende:

2.2.1 Primäre Motivation

Die primäre Motivation stellt das bereits erwähnte Streben nach der Aufrechterhaltung lebensnotwendiger Bedingungen dar – sozusagen der Erhaltung des biologischen Gleichgewichts. Faktoren der primären Motivation sind somit Hunger, Durst, Luft, Licht...

2.2.2 Sekundäre Motivation

Die sekundäre Motivation bildet das Pendant zum biologischen Gleichgewicht, allerdings auf sozialer Ebene. Durch den sozialen Umgang mit anderen Menschen befriedigen Individuen ihr Bedürfnis, das seelische Gleichgewicht herzustellen – Faktoren hierfür sind Anerkennung oder Sicherheit.

2.2.3 Intrinsische Motivation

Intrinsische Motivation bedeutet, dass Handlungen aufgrund selbstbestimmter Faktoren durchgeführt werden - in unserem Fall würde dies bedeuten, dass ein Schüler sich die Fremdsprache aus seinem eigenen inneren Antrieb heraus aneignet. Die Antriebsfaktoren für

die intrinsische Motivation sind vor allem Interesse und Spaß; die Handlung wird als Herausforderung erlebt und wird zur persönlichen Befriedigung durchgeführt.

2.2.4 Extrinsische Motivation

Im Gegensatz zur intrinsischen Motivation, werden Handlungen der extrinsischen Motivation aufgrund von außen wirkenden Faktoren gesteuert und durchgeführt. Extrinsische Faktoren werden folglich von Dritten vorgegeben; bei Schülern sind diese die Eltern, die Lehrer, die Klassenkameraden oder andere Peer-Groups. Die Handlungen dienen als Mittel zum Zweck – als Handlung dieser Form kann beispielsweise das Streben nach guten Noten oder das Mitarbeiten im Unterricht aufgrund der Sympathie des Lehrers betrachtet werden.

Ob ein Verhalten auf intrinsischer oder extrinsischer Motivation basiert, ist nicht immer eindeutig erkennbar. Prinzipiell kann man jedoch sagen, dass die intrinsische Motivation als die Stärkere und Dauerhaftere angesehen wird und somit das Ideal darstellt. Wenn ein Schüler aufgrund seines persönlichen Interesses lernt und arbeitet, ist dies längerfristig mit großer Wahrscheinlichkeit effektiver als wenn er aufgrund extrinsischer Faktoren dem Unterricht folgt – zumal die extrinsischen Faktoren meistens nur kurzfristig wirken (zum Beispiel, wenn Schüler immer erst/nur kurz vor einer Schularbeit oder einem Test lernen).

Hier ist zu erwähnen, dass nicht jeder Schüler in einem Fach ausschließlich intrinsisch oder extrinsisch motiviert ist – es kann sehr wohl vorkommen, dass sich die Motivation der Schüler von intrinsisch auf extrinsisch ändert oder umgekehrt. Es ist also durchaus möglich, dass ein intrinsisch motivierter Schüler, durch welche Ereignisse auch immer, plötzlich nur mehr extrinsisch motiviert werden kann; und genauso kann ein extrinsisch motivierter Schüler mit einem Mal das Interesse oder den Spaß an einem Fach entdecken – letzteres wäre natürlich der Idealfall und ein großer Erfolg für jeden Lehrer.

Weitere Motivationsarten sind die unbewusste und bewusste Motivation, die integrative und instrumentelle Motivation, sowie die Aktualmotivation und habituelle Motivation. Aufgrund ihrer Varietäten ist allerdings die Grenze zu den Motivarten nicht ganz eindeutig. Die verschiedenen Motivformen werden wir in späteren Kapiteln erörtern.

Um zu verstehen, wie Motive und Motivationen entstehen, müssen wir zunächst einen Blick auf/in die humane Psychologie werfen. *Maslow* hat mit seiner Bedürfnispyramide einen essentiellen Beitrag zur Erforschung motivationaler Handlungen geleistet. Sein hierarchisches Modell bezüglich menschlicher Bedürfnisse sieht folgendermaßen aus:



(Quelle: <http://www.horstfranzke.de/Pics/maslow.gif>)

Nach *Maslow* bleibt jedes Bedürfnis, beginnend bei den physiologischen Bedürfnissen, solange bestehen, bis es befriedigt ist. Wenn dies der Fall ist, entsteht das Bedürfnis nach Befriedigung des nächsten Bedürfnisses – entsprechend der Reihenfolge in der Pyramide. (vgl. Stelzhammer 2003, S. 76)

Die physiologischen Bedürfnisse, die Sicherheitsbedürfnisse, die sozialen Bedürfnisse und auch Teile der ICH-Bedürfnisse zählen zu den Defizitbedürfnissen – das heißt, dass diese nach deren Befriedigung keine weitere Motivation bieten. Weitere Teile der ICH-Bedürfnisse und der Selbstverwirklichung sind unstillbare Bedürfnisse, welche nie befriedigt werden können. Die physiologischen Bedürfnisse (auch genannt Grundbedürfnisse) lassen sich desweiteren noch in Existenzbedürfnisse und Luxusbedürfnisse aufteilen. (vgl. Schlag 1995, S. 13ff)

Dieser Theorie folgend bedeutet dies für den Fremdsprachenunterricht, dass ein Schüler sich erst dann auf die schulischen Anforderungen konzentrieren kann, wenn seine grundlegenden biologischen und sozialen Bedürfnisse befriedigt sind. Hier stellt sich also die Frage, ob und, wenn ja, inwieweit ein Schüler seine bildungsrelevanten Leistungen erbringen kann, wenn seine grundlegenden Bedürfnisse nicht oder nur unzureichend befriedigt werden können.

2.2.5 Instinkttheorie

Ähnlich der Theorie der Bedürfnisbefriedigung, gehen Psychologen davon aus, dass Menschen mit bestimmten Instinkten ausgestattet sind, die ihr Handeln ab der Geburt leiten und beeinflussen. So wie das Streben nach Bedürfnisbefriedigung, sind demnach auch die Instinkte der Grund, beziehungsweise das Motiv, für alle von Menschen durchgeführten Handlungen.

2.2.6 Antriebtheorie

Die Antriebtheorie ist Teil des behavioristischen Ansatzes, der vor allem die menschlichen Triebe als Grund für motivationale Handlungen ansieht. Wie auch bei den Bedürfnissen und den Instinkten, gibt es primäre Triebe wie Hunger und Durst; unter sekundären Trieben versteht man das Ergebnis menschlicher Lernerfahrungen – diese Triebe sind also erworben und basieren auf Emotionen, die aus bestimmten Reizen resultieren. Durch Erlebnisse, die mit positiven Emotionen verbunden sind, können diese Reize konditioniert werden – das Verhalten wird also durch Belohnung verstärkt, wodurch der Anreiz beziehungsweise der Antrieb entsteht, diese Erlebnisse zu wiederholen.

Das wahrscheinlich bedeutenste behavioristische Modell hat der amerikanische Psychologe *Hull* entwickelt, in welchem er eine Theorie über das Bedürfnis des Menschen, etwas zu lernen, entwickelte. Prinzipiell sieht er Motivation als notwendige Voraussetzung für das Lernen an, da das Lernen Bedingung für alle Lebewesen ist, sich an die Umwelt anzupassen. *Hull* geht davon aus, dass Bedürfnisse durch eine Reiz-Reaktion-Verbindung entstehen und

befriedigt werden, allerdings wird nur auf jene Dinge reagiert und die entsprechenden Verhaltensweisen wiederholt, die zu einer Triebreduktion führen – diese Triebreduktion wird zur Voraussetzung für das Lernen. (vgl. Herber 1976) Da Hull jedoch keine Unterscheidung zwischen biologischen und sozialen Bedürfnissen machte (er meinte, dass alle Bedürfnisse sich zu einem einzigen Trieb zusammenschließen), war seine Theorie nicht haltbar.

2.2.7 Leistungsmotivation

Der Leistungsmotivation kommt bezüglich des Unterrichts eine besondere Bedeutung zu. Grundsätzlich ist es wichtig, dass der Wille und das darauffolgende Streben, gute Leistungen zu erzielen, in jedem Menschen von selbst entsteht, also intrinsisch fungiert – wie bereits in einem der vorhergehenden Kapitel erwähnt, wäre das, die Schüler betreffend, auch der Idealfall und eine Erleichterung für jeden Lehrer.

Prinzipiell hat jeder Mensch das Bedürfnis, Leistungen zu erbringen – in welchem Ausmaß und welcher Form ist von Individuum zu Individuum verschieden. Jede Person hat individuelle Vorstellungen und Ansprüche, die sie erarbeiten und erreichen möchte – und jede Person vollzieht dies auf ihre eigene Art und Weise.

Die Pioniere in Sachen Leistungsmotivation waren *Atkinson* und *McClelland*. Die wichtigsten Schlagwörter in Atkinsons und McClellands Theorien sind Erfolg und Misserfolg, sowie die Emotionen Scham und Stolz. Laut Atkinson ist die Leistungsmotivation eines Menschen abhängig von der „Hoffnung auf Erfolg“, mit dem damit verbundenen Gefühl des Stolzes, oder der „Furcht vor Misserfolg“, welche zu einem Schamgefühl führt. Das dementsprechende Risikowahlmodell sieht folgendermaßen aus:

$$\text{Motivation} = \text{Leistungsmotiv} \times \text{Anreiz der Aufgabe} \times \text{Erwartung des Handlungsausgangs}$$

Das Leistungsmotiv kann ein Erfolgsmotiv (Erfolgserwartung) oder ein Misserfolgsmotiv (Misserfolgserwartung) sein. Der Anreiz der Aufgabe und die Erwartung des Handlungsausgangs verhalten sich folgendermaßen zueinander: je größer die Erwartung ist, Erfolg oder Misserfolg zu haben, desto niedriger ist der Anreiz der Aufgabe, beziehungsweise die Furcht vor ihr. (Herber 1979, S. 15). Ein Erfolg ist somit umso attraktiver und motivierender, je

riskanter er ist (im positiven wie auch im negativen Sinne). Folglich findet ein leistungsmotiviertes Handeln dann statt, wenn die Tendenz „Hoffnung auf Erfolg“ die Tendenz „Furcht vor Misserfolg“ übersteigt. Im Normalfall wird das Handeln leistungsmotivierter Menschen intrinsisch geleitet, ob ein Mensch erfolgs- oder misserfolgsorientiert ist, hängt sehr stark von seinem Selbstwertgefühl und seinem Selbstvertrauen ab.

Bezüglich der Erfolgs- bzw. Misserfolgsmotive gibt es viele Abstufungen und Einflussfaktoren, die es dem Lehrer folglich schwer machen, den Bedürfnissen aller Schüler im Unterricht nachzukommen. Es ist daher oft der Fall, dass sich in einer Klasse hochmotivierte, durchschnittlich erfolgsmotivierte sowie misserfolgsmotivierte und niedrigmotivierte Schüler befinden.

„Insgesamt sagt das Modell (von Atkinson, Anm. der Autorin) voraus, daß Erfolgsmotivierte (Personen, die „gefühlsmäßig“ auf Erfolg eingestellt sind) Aufgaben im mittleren Schwierigkeitsbereich bevorzugen, wohingegen Mißerfolgsmotivierte (Personen, die starke Angst vor Mißerfolg haben) entweder sehr leichte oder sehr schwere Aufgaben bevorzugen (ist eine Aufgabe sehr leicht, kann nichts passieren, ist sie sehr schwierig, kann man persönlich nichts dafür, daß es schiefgeht, niemand erwartet in diesem Fall einen Erfolg).“ (Herber 1979, S. 15)

Auf den Unterricht kann diese Theorie nicht exakt umgelegt werden: normalerweise suchen hoch- und erfolgsmotivierte Schüler eher schwierige Aufgaben, also motivierende Herausforderungen, während niedrig- und misserfolgsmotivierte Schüler leichte, beziehungsweise mittelschwere Aufgaben mit entsprechender Hilfestellung und Unterstützung bevorzugen. Das Nichtberücksichtigen dieser Tatsachen hat zur Folge, dass die hochmotivierten Schüler unterfordert sind und sich aufgrund dessen andere Aufgaben suchen, die ihre leistungsmotivationalen Bedürfnisse befriedigen – in der Schule sind dies die sogenannten „Unterrichtsstörer“. Auf der anderen Seite ziehen sich die niedrig- und misserfolgsmotivierten Schüler zurück und beenden eventuell die Erledigung der Aufgaben, da sie sich überfordert fühlen.

Realistisch betrachtet, ist es in einer Klasse mit durchschnittlich 20 Schülern nahezu unmöglich, es „jedem Schüler recht zu machen“. Die Lösung dieses Problems gestaltet sich dementsprechend schwierig – Lehrer könnten aber versuchen, alle Schüler so effizient wie möglich durch die Anwendung verschiedener Lernmethoden und Arbeitsformen zu „erreichen“. Wenn sich tatsächlich eine große Anzahl sehr unterschiedlicher Schülertypen in

einer Klasse befinden, könnten die Lehrer für die hochmotivierten Schüler beispielsweise weitere Übungen und Aufgaben in Reserve mithaben; somit wären Möglichkeit und Zeit gegeben, sich um die niedrigmotivierten Schüler individuell kümmern zu können, und die zu erledigenden Aufgaben mit ihnen zu besprechen und zu üben.

2.3 Klassifikation von Motiven

In einem der vorhergehenden Kapitel haben wir bereits festgestellt, dass Motive eine Art Ziel oder einen Beweggrund darstellen, aufgrund dessen Menschen die Motivation aufbringen, bestimmte Handlungen zu vollziehen.

Für *McClelland* sind Motive „gelernte gefühlsbezogene Erwartungen, die aufgrund der persönlichen Erfahrung entstanden sind.“ (Herber 1979, S. 15). In Verbindung mit seiner Theorie haben wir auch schon das Erfolgs- und das Misserfolgsmotiv kennengelernt und erörtert. Diese zwei Motive hängen sehr stark von der Persönlichkeit des Individuums ab, genauer gesagt von seinem Selbstvertrauen und seinem Selbstwertgefühl.

Abgesehen vom Erfolgs- und Misserfolgsmotiv gibt es eine Reihe anderer Motive, die durch verschiedenste Faktoren ausgelöst werden. In der Wissenschaft hat man versucht, diese Motive zu klassifizieren, was nicht immer einfach und deshalb auch umstritten ist, da Motive nicht direkt beobachtbar sind und in den meisten Fällen auch nicht ein einziges Motiv, sondern eine Vermischung mehrerer Motive, eine bestimmte Handlungsmotivation auslöst. Diese Tatsache offenbart uns ein Mal mehr, wie schwierig es ist, im Fremdsprachenunterricht alle Schüler auf die gleiche Art und Weise zu motivieren um ein Lernziel einheitlich zu erreichen.

Die folgende Auflistung verschiedener Motivarten stellt nur einen Auszug von möglichen Motiven dar. Diese Motive können sowohl einzeln als auch in Kombination miteinander auftreten; ihr Entstehen kann intrinsisch wie auch extrinsisch erfolgen. Jeder Schüler lernt daher entweder auf Grund eines einzigen Motivs oder wird durch eine Kombination mehrerer Beweggründe dazu angespornt, sich eine Fremdsprache anzueignen. Desweiteren ist es von Schüler zu Schüler unterschiedlich, ob ein bestimmtes Motiv aus seinem eigenen Interesse heraus (also intrinsisch) oder durch Einwirken äußerer Faktoren (also extrinsisch) entstanden ist.

2.3.1 Gesellschaftsmotiv

Das Gesellschaftsmotiv hat für den Fremdsprachenunterricht eine sehr große Bedeutung. Laut *Apelt* ist es eine Art Pflichtmotiv zur Identifikation mit gesellschaftlichen Normen und politischen Zielsetzungen. (vgl. Apelt 1981, S. 56) In Österreich ist das Erlernen von durchschnittlich zwei lebenden Fremdsprachen in der mittleren und höheren Bildung die Norm – das Ziel hierbei ist die Vorbereitung der Schüler auf ihr späteres berufliches und gesellschaftliches Leben.

Da das Gesellschaftsmotiv erst ab der Oberstufe relevant wird, spielt das Alter der Schüler für die Entstehung dieses Motivs eine wesentliche Rolle. Dieses Motiv kann sowohl intrinsisch als auch extrinsisch gesteuert werden; meistens tritt es zusammen mit anderen Beweggründen auf, nach Apelt wären das Nutzenwendungen wie die Anwendung der Fremdsprache im Ausland (beruflich wie privat) zur Erreichung unterschiedlicher Ziele (zum Beispiel Völkerfreundschaft).

Die Bedeutung des Gesellschaftsmotivs ist im Ergebnis der Fragen „Prinzipiell interessiert es mich, eine neue Sprache zu lernen“ und „Am liebsten würde ich überhaupt keine Fremdsprache lernen“ des empirischen Teils dieser Arbeit (Abschnitt A) ersichtlich. Auf die erste dieser beiden Fragen antworteten 57% mit „Stimmt völlig“; auf die zweite, also umgekehrte Frage, antworteten gar 84% mit „Stimmt gar nicht“ – diese Tatsache könnte somit als Angst der Schüler, in der Gesellschaft kein Ansehen zu erlangen, gewertet werden.

2.3.2 Nützlichkeitsmotiv

Das Nützlichkeitsmotiv ist das älteste und traditionsreichste Motiv, das sehr stark mit dem Gesellschaftsmotiv zusammenhängt. Der „Nutzen“ für die Schüler stellt in diesem Zusammenhang die Aussicht auf gute Berufs- und Ausbildungsmöglichkeiten durch das Erlernen einer Fremdsprache dar. Auch für die praktische Umsetzung in alltäglichen Situationen ist der Fremdsprachenerwerb von Bedeutung. Der Unterschied zum Gesellschaftsmotiv besteht darin, dass das Nützlichkeitsmotiv die praktische Komponente mehr hervorhebt; es scheint vordergründig für die Sprachenwahl des Schülers ausschlaggebend zu

sein (gemäß dem Gesellschaftsmotiv ist es generell wichtig, eine oder mehrere Fremdsprachen zu lernen). Prinzipiell fungiert das Nützlichkeitsmotiv intrinsisch.

Wie im empirischen Teil dieser Arbeit festgestellt wurde, sind sich die Schüler der Bedeutung des Nützlichkeitsmotivs durchaus bewusst: das Ergebnis der Fragen „Ich lerne, um später eine bestimmte Ausbildung machen zu können (zB Studium) beziehungsweise um mehr Möglichkeiten bei der Berufswahl zu haben“ zeigt sich sehr erfreulich – mehr als die Hälfte der Schüler antwortete hier mit „Stimmt völlig“.

2.3.3 Berufsmotiv

Das Berufsmotiv repräsentiert eine Variante des Nützlichkeitsmotivs. Aufgrund bestimmter Nutzfaktoren in Bezug auf die spätere Berufswahl beziehungsweise –ausübung sind Schüler in diesem Fall besonders motiviert, den schulischen Anforderungen nachzukommen. Hier stellen offensichtlich die unterschiedlichen Schulformen einen nicht zu unterschätzenden Einflussfaktor dar: die empirische Untersuchung in Abschnitt A hat ergeben, dass die Schüler der AHS mehr Wert auf eine spätere Ausbildung legen, während die Schüler der HLA die späteren Berufsmöglichkeiten mehr schätzen. (nachzulesen in Kapitel 3.2 *Warum/für wen lerne ich?*, Fragen 19 und 20).

Das Berufsmotiv kann sowohl intrinsischen als auch extrinsischen Faktoren folgen. Da Schüler meist noch keine konkreten Vorstellungen von ihrem späteren Beruf haben, spielt dieses Motiv für Erwachsenen eine wesentlich größere Rolle.

2.3.4 Elternmotiv

Das Elternmotiv besagt, dass Schüler aufgrund des Einflusses ihrer Eltern lernen. Die Schüler richten ihre Entscheidungen und Tätigkeiten nach dem Willen ihrer Eltern, entweder weil sie diese als Vorbild sehen, dem sie nacheifern wollen oder um ihren Anforderungen gerecht zu werden – das Elternmotiv ist demnach ein extrinsisch gesteuertes Motiv.

In Bezug auf das Elternmotiv spielen vor allem das Alter der Schüler sowie die Einstellung der Eltern gegenüber der Fremdsprache eine wesentliche Rolle. Bereits vorhandene

Fremdsprachenkenntnisse der Eltern und deren Wille zur Unterstützung ihres Kindes (zum Beispiel durch Hilfe bei Hausübungen) wirken sich auf jeden Fall positiv auf die Lernmotivation des Schülers aus. Das Alter der Schüler betreffend, haben zahlreiche Untersuchungen ergeben, dass die Beeinflussung der Schüler durch ihr Elternhaus im Laufe des Jugendalters abnimmt – laut Apelt kann dies als „Zeichen weiter entwickelter Selbständigkeit und Entscheidungsfreudigkeit der Schüler interpretiert werden“ (Apelt 1981, S. 66).

Mit dem Elternmotiv beschäftigen sich auch die Fragen 12 bis 15 des empirischen Teils dieser Arbeit; die entsprechenden Untersuchungsergebnisse können in Abschnitt A, Kapitel 3.2 *Warum/für wen lerne ich?* nachgelesen werden.

2.3.5 Lehrermotiv

Das Lehrermotiv ist gewissermaßen das Pendant zum Elternmotiv. Die Lehrer stellen neben den Eltern und den Peer-Groups ein Vorbild für jeden Schüler dar, welche durch ihr Verhalten die Lernmotivation der Schüler sowohl positiv als auch negativ beeinflussen können. Wie auch beim Elternmotiv sind Vorbildwirkung und Nachahmungseifer bei jüngeren Lernern stärker ausgeprägt und nehmen mit zunehmenden Alter der Schüler ab.

Das Lehrermotiv fungiert, wie das Elternmotiv, extrinsisch. Dies bedeutet, dass der Lehrer durch sein Auftreten, seine Selbstdarstellung und seine Präsentation des Unterrichtsfachs sehr großen Einfluss auf die Motivation der Schüler hat – ist der Lehrer selbst nicht begeistert von seinem Fach und wirkt er als Person inkompetent und wenig authentisch, wird der Unterricht die Schüler auch nicht begeistern und motivieren.

Mit dem Einfluss des Lehrermotivs auf die Schüler beschäftigen sich auch die Fragen 8, 9, 10, 35 und 42, deren Ergebnis sich in Abschnitt A, Kapitel 3.2 *Warum/für wen lerne ich?* und 3.4 *Der Fremdsprachenunterricht gefällt mir...* findet.

2.3.6 Wissensmotiv

Das Wissensmotiv ist, wie das Nützlichkeitsmotiv, eines der ursprünglichsten Motive, welchem die Neugier des Menschen zugrunde liegt, Wissen zu erwerben und Neues zu lernen. Abgesehen vom Erlernen der Sprache an sich, sind die Schüler im Fremdsprachenunterricht

vor allem auch an landeskundlichen Informationen interessiert – sie wollen mehr über Land und Leute erfahren, deren Sprache sie lernen und freuen sich, wenn sie authentische Texte und Lieder dieser Sprache verstehen.

Da das Wissensmotiv intrinsisch gesteuert wird, ist dessen Fördern und Aufrechterhalten in Bezug auf die Schüler eine sehr wichtige, aber auch schwierige Aufgabe, welche allerdings durch eine interessante und abwechslungsreiche Unterrichtsgestaltung gemeistert werden kann. Wie essentiell dies auch für die Schüler ist, zeigt das Ergebnis der Fragen 32 und 40 der empirischen Untersuchung in Abschnitt A dieser Arbeit. Demnach finden 53% der Schüler Gefallen an ihrem Fremdsprachenunterricht, wenn „das, was sie lernen, sinnvoll ist.“ In der Rubrik „individuelle Wünsche“ teilte ein Großteil der Schüler mit, dass sie gerne mehr landeskundliche Themen und „Dinge, die man im Alltag verwenden kann“ lernen würden.

2.3.7 Neugiermotiv

Das Neugiermotiv ist sehr eng an das Wissensmotiv gekoppelt. Es bezeichnet die Neugier der Schüler, etwas (Neues) zu lernen und unterliegt ebenfalls der intrinsischen Motivation. Das Neugiermotiv hat vor allem zu Beginn des Fremdsprachenunterrichts einen hohen Stellenwert, besonders dann, wenn der Lehrer den Schülern noch unbekannt ist.

2.3.8 Kommunikationsmotiv

Wie bereits durch die Maslow-Pyramide in einem der vorhergehenden Kapiteln veranschaulicht wurde, hat jeder Mensch soziale Bedürfnisse wie Kontakt, Liebe, Zuneigung...; die Befriedigung dieser Bedürfnisse erfolgt durch Kommunikation – somit hat jeder Mensch von Natur aus ein Kommunikationsmotiv.

Da die Verwendung einer Sprache ebenfalls nur durch Kommunikation möglich ist, stellt dieses Motiv einen wichtigen Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts dar. Das Kommunikationsmotiv kann sowohl intrinsisch als auch extrinsisch fungieren; wenn sich ein Schüler aus freien Stücken heraus mitteilen will, ist dies allerdings effektiver und zielführender als wenn der Lehrer ihn ständig dazu auffordern muss.

In den letzten Jahren ist der Stellenwert der Kommunikation im Fremdsprachenunterricht, nicht zuletzt auch durch die Einführung des Europäischen Referenzrahmens, deutlich gestiegen, trotzdem erfolgt die Beurteilung der Schüler im Durchschnitt immer noch zu mindestens 60% aufgrund deren schriftlicher Leistungen.

Der erste Schritt zur Förderung der mündlichen Kommunikation im Fremdsprachenunterricht wäre, den Schülern zunächst die Furcht vor dem Sprechakt zu nehmen. Auch wenn laut empirischer Untersuchung 57% der Schüler prinzipiell daran interessiert sind, eine neue Sprache zu lernen, sind es nur 42%, die auch gerne eine andere Sprache sprechen.

Nach *Apelt* sind in Bezug auf das Kommunikationsmotiv folgende Faktoren wichtig:
(vgl. Apelt 1981, S. 88-89)

- Das Bedürfnis des Schülers nach Kommunikation
- Die Verwandlung dieses Bedürfnisses zu einem bewussten Motiv
- Selbständigkeit 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

2.3.9 Geltungsmotiv

Das Geltungsmotiv bezieht sich auf das Prestige einer Fremdsprache. Es tritt dann in Erscheinung, wenn eine Person eine Fremdsprache erlernt, um damit eine gewisse Anerkennung zu erlangen – die erworbene Fremdsprache ist in diesem Fall ein Statussymbol und basiert auf Prestigedenken. Das Geltungsmotiv kann mit dem Gesellschaftsmotiv in Verbindung gebracht werden.

2.3.10 Andere Motive

Neben dem Geltungsmotiv sind noch das Kultur- sowie Urlaubsmotiv und das Freizeitbeziehungsweise Genussmotiv zu erwähnen.

- das Kulturmotiv bezeichnet das Motiv des Fremdsprachenlernens aufgrund eines gewissen Interesses an einer bestimmten Kultur oder einem bestimmten Volk; es hängt vor allem mit dem Wissensmotiv zusammen
- das Urlaubsmotiv entsteht durch die Absicht der Verwendung der Sprache eines gewählten Urlaubslandes; es hängt sehr stark mit dem Nützlichkeits- beziehungsweise dem Kommunikationsmotiv zusammen
- Freizeit- und Genussmotiv sind zwei sehr ähnliche und auch zusammenhängende Motivarten – Menschen, die sich eine Fremdsprache aufgrund dieser Motive aneignen, sind vor allem auf der Suche nach einer sinnvollen Freizeitbeschäftigung oder haben schlichtweg Spaß daran, eine neue Sprache zu lernen.

Die in den letzten beiden Kapiteln erörterten Motive sind vor allem bei Erwachsenen als primäre Motive des Fremdsprachenlernens vorzufinden. Bei Kindern und Jugendlichen beruht der Fremdspracherwerb in erster Linie darauf, dass der Fremdsprachenunterricht fixer Bestandteil des österreichischen Lehrplans ist und die Kinder daher nicht in die Lage kommen, eine Fremdsprache aufgrund eines intrinsisch gesteuerten Motivs zu erlernen.

Die beschriebenen Motive ergeben sich für Schüler somit erst im Laufe des Fremdsprachenunterrichts, es herrschen vor allem das Eltern- und Lehrermotiv, das Nützlichkeits- und Berufsmotiv sowie das Kommunikationsmotiv vor. Das Entstehen eines oder mehrerer der anderen erwähnten Motive bei Schülern kann meiner Meinung nach als „positiver Nebeneffekt“ des Fremdspracherwerbs beziehungsweise –unterrichts angesehen werden.

Es kann also durchaus vorkommen, dass bei Schülern während des Fremdsprachenunterrichts, aufgrund welcher Einflussfaktoren auch immer, das Interesse aufkeimt, die jeweilige Fremdsprache intensiver zu erlernen. So ergibt sich die weitere, spezielle Auseinandersetzung mit dieser Sprache aufgrund eines oder mehrerer der zuvor beschriebenen Motive.

3. Motivatoren im Fremdsprachenunterricht

In den vorhergehenden Kapiteln wurde erläutert, was Motive sind, welche Motive Fremdsprachenlerner haben und welche Arten von Motivation existieren. Desweiteren wurde dargestellt, welche Faktoren den Zweitspracherwerb beeinflussen. Nun müssen wir uns weiter fragen, welche Faktoren die Motivation beeinflussen – vor allem, welche dieser Faktoren sich Lehrer zunutze machen können, um die Lernbereitschaft ihrer Schüler zu fördern.

Wie bereits erwähnt, ist das Eigeninteresse des Schülers die effektivste Form der Motivation und der Lernbereitschaft. Der Beginn des Fremdsprachenunterrichts gestaltet sich meistens sehr angenehm, da bei den Schülern die Neugier sehr groß ist. Wie allerdings schon festgestellt wurde, lässt diese Neugier recht schnell nach und auch die Motivation nimmt im Laufe der Schulbesuchsjahre stetig ab.

Der Großteil der Schüler lernt vor allem, um die nächste Schularbeit und in weiterer Folge das nächste Schuljahr und schließlich die Matura zu schaffen. Dieses oft mühsame „Hinarbeiten“ kann den Schülern nicht auch nicht vorgeworfen werden, denn schließlich sind es die Eltern, die Lehrer und die Gesellschaft, die den Schülern die Wichtigkeit der Erreichung dieser Ziele ständig vor Augen halten – und dass die Schüler hier nicht immer mit Spaß und Elan dabei sind, ist eine unbestreitbare Tatsache. Umso wichtiger ist es, die Kinder und Jugendlichen im Unterricht dabei zu unterstützen, die für sie optimale Lernmotivation zu finden – denn nur, was den Kindern Spaß macht und Freude bereitet, machen sie auch auf Dauer gerne. Dem Lehrer wird hier also eine wichtige Rolle zuteil, nämlich nicht nur, die Schüler „bei Laune zu halten“, sondern auch deren Interesse für die Fremdsprache so zu wecken, dass sie aus Eigeninteresse heraus lernen.

„Wenn du ein Schiff bauen willst, dann trommle nicht Männer zusammen um Holz zu beschaffen, Aufgaben zu vergeben und die Arbeit einzuteilen, sondern lehre die Männer nach dem weiten, endlosen Meer.“

Antoine de Saint-Exupéry (aus: Die Stadt in der Wüste)

3.1 Der Lehrer als Schlüsselfigur der Schülermotivation

Laut *Solmecke* existieren drei Faktoren, die die Lernmotivation eines Schülers beeinflussen (vgl. *Solmecke* 1976, S. 15):

- Die Eltern oder andere gleichwertige Bezugspersonen
- Der Schüler selbst (seine Einstellung, Interesse, Bedürfnisse, Persönlichkeit...)
- Der Lehrer und dessen Unterrichtsform

Im Fremdsprachenunterricht, sprich in der zentralen Unterrichtssituation, ist also der Lehrer die Schlüsselfigur und größtenteils verantwortlich für die Motivation und in folgedessen die Mitarbeit der Schüler. Ob die Schüler im Unterricht aktiv sind oder nicht, hängt allerdings auch von anderen Faktoren ab, wie zum Beispiel ihrer Tagesverfassung. Nichtsdestotrotz kann der Lehrer durch seine Persönlichkeit und seine Unterrichtsform die Schüler motivieren und zum Mitmachen animieren, selbst wenn diese Tätigkeit nicht von jedem Schüler gleich bewertet und auf verschiedene Art und Weise angenommen wird.

Die Bedeutung und Wichtigkeit der Lehrer wird in den Medien sehr oft diskutiert und es gibt kaum kontroversere Ansichten zu einem Thema als die Meinungen der einzelnen Mitglieder unserer Gesellschaft. Da jeder Mensch in seinem Leben schon von mindestens einem Lehrer unterrichtet wurde und jeder einzelne unterschiedliche Erfahrungen mit seinen Lehrern gemacht hat, lässt sich diese große Anzahl an verschiedenen Meinungen leicht nachvollziehen. Von der Antike bis zur Neuzeit findet man zahlreiche Werke in Literatur und Film, die die Bedeutung der Lehrer behandeln – der Lehrer ist „in unserem kollektiven Bewusstsein als gestaltende Kraft für das Individuum und für die Gesellschaft fest verankert.“ (vgl. *Alexander Doepel* in *Salcher* 2008, S. 225)

Schon lange sind sich pädagogische Wissenschaftler darüber einig, dass die Hauptaufgabe des Lehrers nicht nur darin besteht Fachwissen zu vermitteln – vor allem kommt es auf die Art und Weise an, wie dies geschieht. Auch in der empirischen Untersuchung dieser Arbeit wurde der Einfluss der Lehrer und deren Unterrichtsgestaltung auf die Schüler erarbeitet. In den Fragen 38 bis 42 werden die Unterrichtssituation sowie die Sympathie der Lehrer bewertet (nachzulesen in Abschnitt A, Kapitel 3.4 *Der Fremdsprachenunterricht gefällt mir, weil...*). Die Antwortmöglichkeit „...weil mir der/die LehrerIn sympathisch ist“ hat erfreulicherweise

den höchsten Anteil in der Bewertungskategorie „Stimmt völlig“, und auch die Art des Unterrichts (Aktivität, Spaß, Abwechslungsreichtum) wird vorwiegend positiv bewertet.

Der Lehrer ist also dafür verantwortlich, was sich im Unterricht „abspielt“ und ist wesentlich an der Motivation der Schüler während der Unterrichtsstunde beteiligt. Der für „Performance measurement“ bekannte Amerikaner *Dean Spitzer* hat das Konzept der „Super-Motivation“ entwickelt, welches sich meiner Meinung nach auch auf den Fremdsprachenunterricht umlegen lässt. Er ist der Meinung, dass eine Sache umso motivierender wird, je mehr Motivatoren der Kontext enthält (vgl. Spitzer, 1990). Eine Zusammenfassung seiner Vorschläge zu motivationsfördernden Elementen sieht folgendermaßen aus:

1. *Action* (Handlung): die Lerner sollen aktiv am Lernprozess teilnehmen
2. *Fun* (Spaß): je mehr Spaß man an einer Sache hat, desto motivierender ist sie
3. *Variety* (Abwechslung): ein großes Angebot an verschiedenen Lernformen ist empfehlenswert
4. *Choice* (Auswahl): innerhalb der zuvor genannten Bandbreite an Lernformen soll der Lernende auch verschiedene Auswahlmöglichkeiten haben
5. *Social Interaction* (soziale Interaktion): es sollen Möglichkeiten zur sozialen Interaktion angeboten werden (zum Beispiel durch Gruppenarbeiten)
6. *Error Tolerance* (Fehlertoleranz): das Fehlermachen ist eine unvermeidbare und wichtige Begleiterscheinung des Lernens – Fehler sollen kommentiert, aber nicht getadelt werden
7. *Measurement* (Erfolgsmessung): die individuellen Erfolge und Lernfortschritte sollen festgehalten werden
8. *Feedback* (Rückmeldung): der Lernfortschritt sollte immer kommentiert werden – besonders die Rückmeldung auf Fehler sollte Vorschläge zur Verbesserung enthalten
9. *Challenge* (Herausforderung): die zu bewältigenden Aufgaben sollten eine gewisse Herausforderung darstellen und einen bestimmten Anreiz enthalten
10. *Recognition* (Anerkennung): die Motivation des Lernalers wird durch Lob und Anerkennung seitens seines Umfeldes gesteigert

Auch *Apel* ist der Meinung, dass der Lehrer dafür verantwortlich ist, seine Schüler im Unterricht zu aktivieren und motivieren. Dies geschieht vor allem durch das Erarbeiten einer Thematik, die auch für die Schüler interessant ist – so können die Schüler ihr Vorwissen aktivieren, es werden Formen und Strategien der Wissenserarbeitung angeregt, die Leistungsorientierung wird angesprochen und die Schüler werden dazu angehalten, Lösungsversuche in einer vorgegebenen Zeit in verschiedenen Konstellationen (allein, zu zweit oder in der Gruppe) zu erarbeiten. (vgl. *Apel* 2002, S. 125)

„Lernen beruht auf Tätigkeit. Damit gelernt wird, müssen Denken und Handeln angeregt werden. Darin soll sich die Aktivität der Lernenden zeigen. Lehrende haben deshalb vorrangig die Aufgabe, durch Interessieren und Motivieren ihre Schüler zu aktivieren.“ (Apel 2002, S. 125)

Abgesehen von der Art des Unterrichts, spielt die Persönlichkeit des Lehrers eine wesentliche Rolle. Es ist ganz natürlich, dass nicht jeder Lehrer jedem Schüler gleich sympathisch ist – umso wichtiger ist es, dass der Lehrer bestimmte Charaktereigenschaften besitzt und sich an gewisse „Regeln“ hält.

Im Jahr 1952 hat die Pädagogin *Rosa Aibauer* eine Studie zur Vorstellung der Schüler bezüglich ihrer Lehrer durchgeführt. Sie teilte die Ergebnisse in Gruppen 11- bis 13-jähriger, 14- bis 16-jähriger sowie 17- bis 20-jähriger Schüler ein, welche aber alle ein ziemlich einheitliches Bild ergaben. Die Attribute, die die Schüler von ihren Lehrern erwarteten beziehungsweise auch teilweise erlebten waren: Gerechtigkeit, Frohsinn, Geduld, Ausgeglichenheit, Strenge, Fähigkeit zur Disziplin, ein gepflegtes äußeres Erscheinungsbild, Güte, Verständnis, Vertrauen und ein persönliches Verhältnis. Auch ein gewisses psychologisches Geschick wird von den Schülern verlangt: „Ein Lehrer muß eine sehr gute Menschenkenntnis haben. Er muß vor allem verstehen jeden Schüler von der richtigen Seite zu nehmen.“, „Er soll meine schlechten Eigenschaften kennen und mir helfen und mich leiten leichter über sie hinwegzukommen“ und „Jeden Charakter muss sie kennen lernen und wissen, wie man ihn zum Guten begeistert“ schreiben 15- und 16-jährige Schüler in ihren Aufsätzen. (vgl. *Aibauer* 1952, S. 82-83)

Obwohl diese Untersuchung bereits vor nahezu 60 Jahren durchgeführt wurde, haben sich diese Erwartungshaltungen meiner Meinung nach bis zur heutigen Zeit nicht geändert. Ich

persönlich würde diese Palette trotzdem um einige Begriffe erweitern: Authentizität, Neutralität, Konsequenz und Respekt sind ebenfalls Eigenschaften, die letztlich einen „guten Lehrer“ ausmachen.

- Die Authentizität ist sowohl für Lehrer als auch für Schüler wichtig: jeder Lehrer, der nicht authentisch ist, spielt nicht nur seinen Schülern etwas vor, sondern auch sich selbst. Schüler merken sehr schnell, wenn man ihnen etwas vormacht – umso schwieriger wird es für den Lehrer, dies über einen längeren Zeitraum durchzuhalten. Desweiteren kann ein Lehrer, der nicht authentisch ist, seinen Lehrstoff somit auch nicht authentisch vermitteln – ein Lehrer kann nur etwas überzeugend weitergeben, von dem er auch selbst überzeugt ist.
- Die Neutralität spielt vor allem für das weiter oben erwähnte persönliche Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler eine wichtige Rolle. Genauso wichtig wie das Schaffen von Vertrauen, ist auf der anderen Seite auch die Wahrung einer gewissen Distanz zwischen Lehrer und Schüler; das heißt, der Lehrer sollte zwar ein vertrauensvolles, aber dennoch neutrales Verhältnis zu seinen Schülern halten.

Die Wahrung der Neutralität ist ebenfalls für die Bewertung der Schüler durch den Lehrer wichtig – in diesem Fall kann sie mit dem Begriff der Gerechtigkeit in Verbindung gebracht werden.

- Der Begriff der Konsequenz wird im Zusammenhang mit Kindererziehung leider oft mit den Begriffen Autorität und Strenge beziehungsweise Bestrafung, welche eher negativ konnotiert werden, in Verbindung gebracht. Durch Aussagen wie „Das wird aber Konsequenzen haben“, welche auf meist unerwünschte Handlungen folgen, ist dies durchaus nachzuvollziehen. Konsequenz soll aber ein positives Gefühl vermitteln, nämlich dass die Schüler wissen, wie weit sie gehen können, wo die Grenzen für ihr Verhalten sind und welche die Folgen bei Nichtbeachten dieser Grenzen eintreten. Durch Konsequenz wird den Schülern demnach ein gewisses Sicherheitsgefühl vermittelt.
- Respekt ist für mich einer der wichtigsten Begriffe des Lehrerseins. Fehlender Respekt seitens der Schüler wird von vielen Lehrern beanstandet – doch wo beginnt Respekt? Meiner Meinung nach kann ein Lehrer nur Respekt erlangen, wenn er auch seine Schüler respektiert. Respekt voreinander zu haben ist der Grundpfeiler jeder Gesellschaft, der in jeder noch so kleinen Lebensgemeinschaft beginnt.

3.2 Die Bedeutung der Unterrichtsgestaltung

Genauso wichtig wie die Präsenz des Lehrers im Klassenzimmer, ist dessen Gestaltung des Unterrichts. Da der Unterricht vor allem motivierend sein soll, ist es unumgänglich, diesen entsprechend zu planen und vorzubereiten.

Im Jahr 1980 sieht *Roth* die Unterrichtsplanung als „strukturelles Moment des Unterrichts“ und daher als Grundlage der Unterrichtsgestaltung – vor allem, wenn man die Schüler zum Mitlernen bewegen will, da durch eine durchdachte Planung und Vorbereitung Lernprozesse ausgelöst werden. Der Autor bezieht sich weiters auf eine, zum Zeitpunkt des Erscheinens des Werkes, aktuelle Diskussion bezüglich des offenen Lernens. Da zu diesem Zeitpunkt offensichtlich eine mangelnde Spontaneität und Aktivität im Unterricht kritisiert wurde, weist Roth darauf hin, dass erst durch eine fundierte Planung des Unterrichts auf spontane Situationen entsprechend reagiert werden kann. Er sieht die Unterrichtsplanung demnach nicht als festlegen, sondern als „offen halten von Möglichkeiten für die Zukunft“. Dabei ist es ihm auch wichtig, die Planung nicht als immer wieder verwendbare Schablone zu sehen, sondern als eine Art „Visitenkarte“ des Lehrers, in der sich seine persönlichen Entscheidungsprozesse widerspiegeln. (vgl. Roth 1980, S. 51)

Auch für *Helga und Hubert Teml* ist die Unterrichtsgestaltung das wichtigste Element des Unterrichts. Mit ihrem Modell der Unterrichtsgestaltung, das den Namen „K.I.O.S.K.“ trägt, legen die Autoren besonderes Augenmerk auf die Persönlichkeit von Lehrern und Schüler – genauer gesagt auf die Haltungen und Einstellungen des Lehrers und auf die Lehrer-Schüler-Beziehung. Grundsätzlich fordern die Autoren „eingefahrene „Unterrichtsbilder“ zu überdenken und konstruktiv zu verändern“ und bieten ihr Modell als Bausatz an, sich seine eigene, persönliche Didaktik zu „basteln“. (vgl. Teml 2006, S. 7)

3.2.1 Das Fundament

Roth beschreibt den Lernprozess von Schülern als einen Vorgang, bei dem sich die Schüler mit ihrer Umwelt auseinandersetzen müssen und sich dadurch weiterentwickeln – der Unterricht soll sie dafür entsprechend vorbereiten und sie leiten. Ein gut durchdachtes Fundament der Unterrichtsplanung ist daher unumgänglich und enthält folgende wesentliche Faktoren und Schritte:

- Lernziele setzen
- Inhalte auswählen
- Verfahren bestimmen
- Mittel wählen
- Organisationsrahmen entwerfen

Für den Lehrer ergeben sich an dieser Stelle verschiedene Entscheidungsprozesse, die teilweise an bestimmte Vorgaben geknüpft sind, wie zum Beispiel der Lehrplan. Unter Berücksichtigung diverser Einflussfaktoren muss sich der Lehrer schließlich für ein didaktisches Konzept entscheiden. Roth erwähnt in diesem Zusammenhang, dass die lange praktizierte geisteswissenschaftlich-bildungstheoretische Didaktik in der Zeit des Erscheinens seines Buches (1980er Jahre) zusehends von einem Konzept der lerntheoretischen Didaktik abgelöst wird – es vollzieht sich also ein Wandel vom inhaltsorientierten zum lernzielorientierten Planungskonzept, auf das der Autor in weiterer Folge auch näher eingeht. Dieses Konzept soll vor allem die Lernbedürfnisse der Schüler berücksichtigen und die didaktischen Aktivitäten danach ausrichten – es wird „ein den Schülern besser entsprechenden und effektiveren Unterricht“ erwartet. (vgl. Roth 1980, S. 54)

Um diesen Effekt zu gewährleisten, müssen unter anderem die Lernziele so formuliert werden, dass ihre Erreichbarkeit jederzeit, sowohl von den Schülern als auch von den Lehrern, überprüft werden kann. Weiters wichtig ist die Relation von Lernen und Verhalten. Da der Lernprozess selbst nicht beobachtbar ist, sondern nur sein Ergebnis, kann man seinen Vollzug nur an einer Verhaltensänderung der Schüler festmachen. (vgl. Roth 1980, S. 52-54)

Laut Helga und Hubert Tremml besteht das Fundament der Unterrichtsplanung aus den lernfördernden Haltungen, die sich wiederum aus der Beziehungsgestaltung, der Unterrichtsgestaltung und der Klassenführung ergeben.

Sobald ein Lehrer eine Klasse unterrichtet, baut er eine Beziehung zu den Schülern auf, welche von verschiedenen Faktoren beeinflusst wird – so unterschiedlich die Charaktere sind, so unterschiedlich sind auch die Beziehungen der einzelnen Personen zueinander. Die Basis für den Beziehungsaufbau zu den Schülern ist zunächst die gute Beziehung des Lehrers zu sich selbst. Erst dann können auch die wichtigen „personenzentrierten Haltungen“ Echtheit (Authentizität), Wertschätzung (Akzeptanz) und Verstehen (Empathie) entstehen und auf die Schüler wirken. (vgl. Teml, S. 31)

Bezüglich der Unterrichtsgestaltung sind sich die Wissenschaftler der Pädagogik und Didaktik in den letzten Jahren darüber einig geworden, dass der Unterricht weitgehend schülerzentriert ablaufen soll – die Schüler sollen vor allem aktiv und eigenständig arbeiten.

Für *Weinert* wird in einem guten Unterricht mehr gelernt als gelehrt, was zugleich motivierend, leistungswirksam und entwicklungsförderlich ist. Sowohl die intrinsische als auch die extrinsische Motivation (durch Lob und Anerkennung) kann hier ihres dazu beitragen. Auch er ist der Meinung, dass eine gut durchdachte Planung wichtig ist, nämlich durch die Festlegung klarer Ziele und die Zerlegung des Stoffes in sinnvolle Einheiten. Weiters sollen die Vorkenntnisse sowie die unterschiedlichen Niveaus der Schüler berücksichtigt werden, der Stoff soll verständlich präsentiert werden und es müssen ausreichende Übungen angeboten werden. Desweiteren soll der individuelle Lernfortschritt der Schüler stetig kontrolliert und entsprechende Hilfe bei Schwierigkeiten angeboten werden. In Bezug auf die Eigenständigkeit der Schüler plädiert Weinert für ein implizites Lernen, mit dem auch andere Kompetenzen wie „Lernen lernen“ oder soziale Kompetenzen erworben werden. (vgl. Weinert 1998, S. 7-18)

Eine Auflistung von 10 Merkmalen für einen guten Unterricht hat *Meyer* erstellt. Lehrer müssen zwar nicht alle Bereiche gleichwertig abdecken, sollten aber ein gewisses Gleichgewicht folgender Punkte finden: (vgl. Teml 2006, S. 43-44)

1. Klare Strukturierung des Unterrichts: betrifft sowohl Inhalte, Ziele und Methoden als auch die Beziehungsgestaltung
2. Hoher Anteil echter Lernzeit: wird gewährleistet durch gute Unterrichtsplanung
3. Lernförderliches Klima: erreicht man durch gute Beziehungsgestaltung und Klassenführung
4. Inhaltliche Klarheit: durch Verständlichkeit der Aufgabenstellung

5. Sinnstiftendes Kommunizieren: durch Planungsbeteiligung und Evaluation der Schüler
6. Methodenvielfalt: Anwendung unterschiedlicher Lernformen
7. Individuelles Fördern: Freiräume gewähren, Geduld und Zeit haben
8. Intelligentes Üben: Bewusstmachen von Lernstrategien, gezielte Hilfestellung
9. Transparente Leistungserwartungen: die Schüler müssen wissen, was sie wie erreichen können (zum Beispiel durch entsprechende Rückmeldungen)
10. Vorbereitete Umgebung: wird gewährleistet durch gute Unterrichtsplanung

3.2.2 Stufen der Unterrichtsplanung

Bei Roth findet man sechs Schritte zur Planung von lernzielorientiertem Unterricht: (vgl. Roth 1980, S. 55-58)

1. Bestimmung und Legitimierung von Lernzielen:

Die Planung erfolgt zunächst unter Berücksichtigung der zeitlichen Begrenzung einer Stunde und bezieht sich auf die Planung von Grobzielen. Diese sind zwar schon relativ konkret gehalten, lassen aber auch noch einige Möglichkeiten offen (weitere gibt es Richtziele, welche abstrakt gehalten sind und daher zahlreiche Möglichkeiten offen lassen, und Feinziele, die so konkret sind, dass nur mehr ein einziger Weg möglich ist). Um zu weiteren Planungen voranzuschreiten, muss der Lehrer daher den Stellenwert des Lernziels bestimmen, dessen Sinn und Zweck begründen können und das Lernziel in einen zeitlichen Rahmen betten.

2. Elementarisierung von Lernzielen:

Da Lernziele immer aus zwei Komponenten bestehen, nämlich der materialen bzw. Inhaltskomponente und der formalen bzw. Verhaltenskomponente, ergeben sich drei wichtige Fragen für die weitere Planung:

- Was müssen die Schüler wissen?
- Was müssen die Schüler können?
- Welche Haltung/Einstellung müssen die Schüler haben?

Der Lehrer muss also alle Elemente bestimmen, die zur Erreichung des oben genannten Grobziels führen. Wie bereits erwähnt, ist der Lehrer hier nicht völlig frei in seinen Entscheidungen. Das Konzept von Leo Roth bietet zwar eine solide Basis, die auch nach mehr als 30 Jahren noch Gültigkeit besitzt, allerdings spielt hier der seit dem Schuljahr 2004/05 in Kraft getretene *Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen* (kurz GERS) eine entscheidende Rolle und beeinflusst die Planung des Fremdsprachenunterrichts in großem Maße. Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen stellt das Konzept eines kompetenzorientierten Lehrplans dar, in dessen Vordergrund nicht mehr die „*Aufzählung von Inhalten und grammatikalischen Phänomenen, sondern die Beschreibungen der Teilkompetenzen, die die Schülerinnen und Schüler im Laufe der Oberstufe erwerben sollen.*“ (vgl. Ingrid Tanzmeister in Tanzmeister 2008, S. 363) Die Schüler sollen also ihre Kompetenzen stetig weiterentwickeln, der Lehrer dient als Wissensvermittler und sollte sich eher im Hintergrund halten. (vgl. Ing Ingrid Tanzmeister in Tanzmeister 2008, S. 364)

3. Ordnung von Teillernzielen:

Zur Erreichung der Grobzielen sind mehrere Teillernziele festzulegen, für die eine bestimmte Reihenfolge gefunden werden muss. Dazu wird entweder der sachlich-logische Zugang oder der didaktisch-logische Zugang berücksichtigt; der Lehrer muss sich daher überlegen, ob die Lernziele aufgrund einer bestimmten Folge sachlicher Strukturen oder aufgrund bestimmter didaktischer Methoden besser erreicht werden.

4. Operationalisierung von Lernzielen:

Dieser Schritt betrifft vor allem die Aktivität der Schüler. Bevor diese beginnen kann, sind seitens des Lehrers drei wichtige Dinge festzulegen: er muss das zu erwartende Endergebnis präzise definieren; er muss die Mitteln angeben beziehungsweise zur Verfügung stellen, derer sich die Schüler bedienen sollen/dürfen oder auch nicht bedienen sollen/dürfen; und er muss seine Beurteilungskriterien klar definieren. Dies gilt sowohl für die Erlernung eines neuen Stoffes als auch zur Übung und Wiederholung bereits gelernten Stoffes.

5. Entscheidung über zielförderliche didaktische Aktivitäten:

Hier liegt es im Ermessen des Lehrers, welche didaktischen Methoden für die Erreichung einzelner Lernziele am sinnvollsten sind – eine entsprechende Planung sollte die Möglichkeiten der Schüler unbedingt berücksichtigen.

6. Lernzielkontrolle:

Es ist wichtig, dass die Lernzielkontrolle ein „*strukturelles Merkmal des Lehr- und Lernprozesses ist*“ (vgl. Roth 1980, S. 58) - der Stand der Erreichbarkeit des Lernziels sollte daher jederzeit, sowohl von den Schülern als auch vom Lehrer, überprüft werden können.

Helga und Hubert Teml schlagen vor, sich zunächst einen Planungsrahmen zurechtzulegen, indem grundlegende Fragen bezüglich Ziele (Wozu lernen?), Inhalte (Was lernen?), Methoden (Wien lernen?) und Kontrollen (Wie überprüfen?) geklärt werden.

Der nächste Schritt beinhaltet die Planungsentwürfe. Dabei werden Ideen entwickelt, die sich aus dem Zugang des Lehrers sowie aus jenem der Schüler zu einem bestimmten Thema ergeben.

Der dritte Schritt betrifft die Planungsreflexionen. Diese sind wichtig, um geplante Ideen vor ihrer Umsetzung mittels einer Sachanalyse, einer didaktischen Analyse, einer methodischen Analyse und einer Bedingungsanalyse auf ihre Funktionalität zu überprüfen. Die Sachanalyse bezieht sich auf die Grundlagen und Teilaspekte eines Themas, die didaktische Analyse sucht Begründungen für die bestimmte Auswahl eines Themas, die methodische Analyse beschäftigt sich mit der Auswahl der Methoden und Medien, die für die Erreichung des Lernziels eingesetzt werden sollen bzw. können, und die Bedingungsanalyse stellt sicher, dass die vorgegebenen Rahmenbedingungen eingehalten werden. (vgl. Teml 2006, S. 78-92)

Die letzte Stufe des Planungsgerüsts sind die Verlaufsplanungen, bei denen die Lernschritte konkretisiert werden und die einzelnen Unterrichtsstunden möglichst exakt geplant werden. Die Autoren haben dazu das bereits erwähnte K.I.O.S.K.-Modell entwickelt, auf das ich im nächsten Kapitel noch genauer eingehen werde.

Durch Einhaltung all dieser Schritte soll eine gut durchdachte Planung des Unterrichts ermöglicht werden, der durch die Berücksichtigung verschiedener Faktoren und die Anwendung zahlreicher Methoden viele Schüler anspricht, sie motiviert und darauf vorbereitet, sich den Stoff vor allem selbständig zu erarbeiten und anwenden zu können. Desweiteren soll dem Lehrer durch eine gut durchdachte Planung genügend Freiraum bieten, auch individuell auf Schüler eingehen zu können.

3.2.3 Die zentrale Unterrichtssituation

Wie bereits erwähnt, betrifft das K.I.O.S.K.-Modell die Verlaufsplanungen; es beschreibt die konkreten Lernschritte, die in der zentralen Unterrichtssituation anzuwenden sind. (vgl. Teml 2006, S. 103-131)

1. KONTAKT – In die Lernsituation einsteigen

Der erste Schritt in der zentralen Unterrichtssituation ist das „in Kontakt treten“ – der Kontakt sollte sowohl zu sich selbst als auch zu den Schülern hergestellt werden. Nachdem der Lehrer sich innerlich auf die bevorstehende Stunde eingestellt hat, sucht er den Kontakt zu den Schülern; nach erfolgter Begrüßung oder einem anderen Ritual zeigt er ihnen, dass er sich für sie interessiert (zum Beispiel durch Erwähnen des letzten Fußballspiels oder durch Lob eines Schülers für eine originelle Hausübung). Danach erfolgt die Kontaktaufnahme zum Thema, welche der Lehrer auf verschiedenste Arten durchführen kann: beispielsweise durch einen anschaulichen Einstieg in ein Thema (etwa mit Bildern, einem Video...) oder durch ein Brainstorming (wodurch das Thema durch die Schüler in eine gewisse Richtung gelenkt werden kann). Wichtig dabei ist, dass bereits beim Einstieg der Sinn der Sache (Was und Wozu sollen die Schüler lernen?) klar ist.

2. INFORMATION – Lerninhalte bereitstellen

Bei diesem Punkt geht es um die vom Lehrer bereitzustellenden Sachinformationen und Lerninhalte. Die wohl häufigste Form ist hier die Lehrerdarbietung (durch Erklärungen und Demonstrationen). Eine andere Möglichkeit wäre, die Informationen in einem Lehrgespräch zwischen Lehrern und Schülern gemeinsam zu erarbeiten. Diese Informationen können mit Hilfe verschiedener Medien differenziert aufbereitet werden (durch Texte aus Lehr- und Sachbüchern, Videos, Audioaufzeichnungen...).

3. ORGANISATION – Lernaufgaben vereinbaren

In dieser Planungsstufe werden die Voraussetzungen für den nächstfolgenden Punkt erarbeitet. Damit die Schüler ihre Aufgabe selbständig erledigen können, muss diese organisiert werden. Zuerst wird die Aufgabe geplant (entweder nur vom Lehrer oder Lehrer und Schüler entwerfen sie gemeinsam); dann wird sie vom Lehrer angeleitet (hier ist es wieder wichtig, dass das Ziel und der entsprechende Weg klar sind); danach werden die Arbeitsformen

ausgewählt und festgelegt (Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit, Rollenspiel, Stationenbetrieb...).

Um die Selbständigkeit der Schüler zu fördern und ihre Individualität zu berücksichtigen, kann man die Schüler in die Organisation der Lernaufgaben einbeziehen – die Intensität ist jedoch vom Lehrer und/oder den Schülern abhängig. Ziel ist es, die Schüler zum selbständigen Lernen zu führen und ihre Lernbereitschaft durch ihre Mitbestimmung zu fördern.

4. SELBSTÄNDIGES LERNEN – Lernaktivitäten begleiten

Dieser Punkt ist für die Autoren der wichtigste (deshalb das fettgedruckte S in K.I.O.S.K). Hierfür gibt es viele Gründe:

- kognitiv-psychologisch gesehen führt eine vertiefende Auseinandersetzung mit bestimmten Inhalten zu weiteren Begriffsbildungen im Gehirn und zum weiteren Verständnis von Zusammenhängen
- wie schon in Punkt 3 erwähnt, fördert das selbständige Erarbeiten einer Sache die Lernfreude und ist daher motivierend
- weiters fördert es übergreifende Bildungsziele wie personales Lernen (sprich seine Selbstkompetenz erkennen und fördern, seinen persönlichen Lernzuwachs feststellen), soziales Lernen (Förderung und Entwicklung der Sozialkompetenz) und Lernen lernen (Arbeits- und Lerntechniken gezielt einsetzen)

Die Selbständigkeit der Schüler zu fördern heißt allerdings nicht, diese sich selbst zu überlassen - der Lehrer hat hier die wichtige Aufgabe, die Lernaktivitäten der Schüler zu begleiten, ihnen Hilfestellung zu geben und eventuell individuelle Lernhilfen anzubieten. Dies erfordert vor allem eine gute Vorbereitung des Materials und eine entsprechende Zeitgestaltung.

5. KONTROLLE – Lernergebnisse auswerten

Die Lernergebnisse sollen präsentiert und kontrolliert werden, vor allem aber auch rückgemeldet und korrigiert werden. Ein Punkt zur Förderung der Selbständigkeit ist die Möglichkeit der Schüler zur Selbstkontrolle und Selbstkorrektur (zB durch ein Lösungsheft). Das Wichtigste sind aber Rückmeldungen in verschiedensten Varianten (vor allem positives Feedback), um den individuellen Lernfortschritt hervorzuheben und Fehlerquellen festzu-

stellen. Auch der Lehrer kann sich von seinen Schülern Feedback holen und so seinen Unterricht verbessern.

Die Förderung der Selbständigkeit entspricht auch den Prinzipien *Maria Montessoris*, die in Österreich vor allem in der Kindergartenpädagogik schon regen Anklang gefunden haben. Montessoris Leitsatz „Hilf mir, es selbst zu tun“ zielt vor allem auf das selbständige Erarbeiten eines Kindes von theoretischen als auch praktischen Sachinhalten ab. Die Voraussetzungen hierfür sind das Befinden des Kindes in einer gewissen Phase, in der es sich besonders für ein bestimmtes Thema interessiert (Montessori nennt dies „Sensible Perioden“) und eine „vorbereitete Umgebung“, sprich die Verfügbarkeit *entsprechender* und *ansprechender* Materialien. Durch Erfüllung dieser Bedingungen kann ein Kind die „Polarisation der Aufmerksamkeit“ erreichen. (vgl. Holstiege 1994)

Umgelegt auf den Fremdsprachenunterricht bedeutet dies, dass die Schüler den größten Lernfortschritt erzielen, wenn ihnen eine große Auswahl an Arbeitsmaterialien und Lernformen zur Verfügung steht, die sie dann nach eigenem Ermessen frei wählen können und sich diese selbständig erarbeiten. Dies entspricht der offenen Unterrichtsform, auf die ich im nächsten Kapitel eingehen werde.

3.3 Motivierende Lernmethoden und Arbeitsformen

Die Einteilung, Ausübung und Effektivität von Lehr- und Lernmethoden findet sich stets in Diskussionen bezüglich des Schulsystems und der Unterrichtsgestaltung wieder. Laut *Neuner* lassen sich vier Methoden des Fremdsprachenerwerbs feststellen:

3.3.1 Die Grammatik-Übersetzungsmethode

Die Grammatik-Übersetzungsmethode (kurz GÜM) ist chronologisch gesehen die älteste Fremdsprachenmethode, nach der fundamentale Grammatikkenntnisse die Basis für das

Erlernen einer Sprache bilden. Diese Methode ist vor allem bei Erwachsenen beliebt, zu den typischen Übungen zählen hier Übersetzungen von einzelnen Sätzen, zusammenhängender Textpassagen oder ganzer literarischer Texte von der Muttersprache in die Fremdsprache, schriftliche Zusammenfassungen und Nacherzählungen und das Schreiben von Aufsätzen mit Hilfe von Stichwörtern. (vgl. Ursula Oedl in Tanzmeister 2008, S. 173-174)

3.3.2 Die Direkte Methode

Die Direkte Methode bezeichnet die Zusammenfassung verschiedener Methoden, deren gemeinsames Ziel der aktive Fremdsprachunterricht ist. Im Unterricht, der dieser Form entspricht, sollte ausschließlich die Zielsprache verwendet werden. Die Schüler sollen auf diese Weise ein besseres Sprachgefühl entwickeln, zur Kommunikation angeregt werden und schließlich auch in der Fremdsprache denken. Entsprechende Übungen wären hier verschiedene Gesprächssituationen (Dialoge, Rollenspiele), Fragen und Antworten, Hören und Nachsprechen, Diktate und Nacherzählungen. Die Übungen sollten sich auf den Alltag beziehen, die Grammatik wird anhand der Beispieltex te erarbeitet. (vgl. Ursula Oedl in Tanzmeister 2008, S. 174-175)

3.3.3 Die Audiolinguale Methode

Die Audiolinguale Methode ist gewissermaßen eine Ergänzung und Weiterführung der Direkten Methode. Sie unterliegt der Theorie von *Skinner*, nach der Sprache auf Reiz und Reaktion basiert. Die Schüler erwerben durch Imitation, Übung und Wiederholung des Lernstoffes die angestrebte Fremdsprache. Die Festigung der Sprache soll durch Lob und Bestätigung der richtigen Antworten erzielt werden. Bei dieser Methode steht das Mündliche im Vordergrund, die Reihung der Fertigkeiten sieht demnach folgendermaßen aus: Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben. Wichtig ist hier also der Einsatz von Medien wie CDs und andere Tonträger, Sprachlabor... (vgl. Ursula Oedl in Tanzmeister 2008, S. 176-177)

3.3.4 Die Vermittelnde Methode

Die Vermittelnde Methode verbindet Elemente der Grammatik-Übersetzungsmethode und der Audiolingualen Methode. Sie findet sich oft in Büchern zu Selbstlernkursen für Erwachsene, die größtenteils schon Erfahrungen im Fremdsprachenerwerb gemacht haben. In den entsprechenden Übungen werden meist Grammatikkenntnisse erworben, um diese dann in Alltagssituationen anwenden zu können. Die Lehrbücher dieser Methode sind einsprachig gehalten und dialogisch situativ gestaltet, der Grammatikteil bildet jedoch das Augenmerk der jeweiligen Lektion. (vgl. Ursula Oedl in Tanzmeister 2008, S. 177-178)

Nachdem alle beschriebenen Methoden im Laufe der Zeit mehr oder weniger berechtigter Kritik ausgesetzt waren, ist meiner Meinung nach die Anwendung einer Mischung dieser Methoden in Verbindung mit entsprechenden Erweiterungen der zielführendste Weg für eine erfolgreiche Unterrichtsgestaltung und Fremdsprachendidaktik. Vor allem die Rücksichtnahme der verschiedenen Lerntypen sowie die Erfüllung der Kriterien des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen, erfordert diese Maßnahme.

Die meist kritisierte Methode ist die Grammatik-Übersetzungsmethode, die zwar offiziell im Schulunterricht eine untergeordnete Stellung einnimmt, in der Praxis jedoch noch immer von großer Bedeutung ist. (vgl. Robert Tanzmeister in Tanzmeister 2008, S. 251)

„Innerhalb dieser Grundsatzdiskussion kommt der Streitfrage, ob und wie weit Grammatik zu lernen und zu üben ist oder ob sie nur unbewusst und intuitiv erworben wird, zentrale Relevanz zu. (...) Wie auch immer die Diskussion, ob Grammatik im Fremdsprachenunterricht unverzichtbar ist oder darin überhaupt nichts zu suchen hat, beurteilt wird, so ist doch aus heutiger Sicht unter Berücksichtigung der diachronen Perspektive der Geschichte des Fremdsprachenlernens insgesamt ein signifikanter Verlust des Stellenwerts des expliziten, explikativen Grammatikunterrichts zumindest in der aktuellen universitären Fachdidaktikdiskussion feststellbar.“ (Tanzmeister 2008, S. 252-252)

Für den Fremdsprachenerwerb sind meiner Meinung nach sowohl das Erlernen der Grammatik als auch die Kommunikation (mündlich wie schriftlich) die beiden wesentlichen Komponenten. Vor allem das Verstehen und Begreifen der Grammatik ist ein wichtiger Punkt, weshalb Grammatikerklärungen unbedingt sowohl in der Muttersprache als auch in der Fremdsprache erfolgen sollten. Die Kommunikation steht wiederum für die Sinnhaftigkeit des Fremdsprachenerwerbs – denn welchen Zweck hätte das Erlernen einer Fremdsprache, wenn der Lerner diese dann nicht sprechen kann?

Für den in den letzten Jahren immer wichtiger gewordenen und gewachsenen Bereich des selbständigen Erarbeitens von Lerninhalten gibt es vor allem zwei diesem Faktum entsprechende Arbeitsformen: das offene Lernen und der Stationenbetrieb.

3.3.5 Offenes Lernen

Das offene Lernen bezieht sich auf die Selbstbestimmung der Schüler. Die Schüler sollen sich im Zuge dieser Arbeitsform Lerninhalte selbst erarbeiten (zum Beispiel den Gebrauch einer bestimmten Grammatikregel anhand eines Übungstextes selbst herausfinden). Ein Ziel der offenen Lernform ist das fächerübergreifende Lernen, die Schüler werden von ihren Interessen geleitet und sind nicht mehr von fachdidaktischen Stoffhierarchien abhängig - *Peschel* hat dazu ein entsprechendes Bestimmungsraster entwickelt. (vgl. *Peschel* 2002, Band II, S. 36) Der Lehrer hat hier vor allem eine unterstützende und fördernde Funktion.

3.3.6 Stationenbetrieb

Der Unterschied zwischen offenem Lernen und dem Stationenbetrieb (auch Stationenlernen genannt) ist nicht immer eindeutig erkennbar. Die Schüler erhalten Arbeitspläne mit Pflicht- und Wahlaufgaben, welche die einzelnen Stationen darstellen. Auf den Arbeitsplänen befinden sich die Aufgabenstellung zu jeder Übung, die Arbeitsform (Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit), die voraussichtliche Dauer der Übung und die Art der Kontrolle (Selbstkontrolle, Kontrolle durch den Partner, die Gruppe oder den Lehrer). Die

Pflichtaufgaben müssen, die Wahl- oder Zusatzaufgaben können erfüllt werden. (vgl. Dirk Lange in Kaiser und Pech 2004, S. 172-176)

Wie auch beim offenen Lernen ist das Ziel des Stationenbetriebs die Förderung des selbständigen Erarbeitens von Lerninhalten seitens der Schüler. Die Erfüllung dieser Aufgabe klingt zwar sehr schön und hoffnungsträchtig, ist aber in der Praxis oft schwer durchführbar.

Nicht jeder Schüler ist automatisch für selbständiges Lernen und Arbeiten geeignet. Viele Kinder bevorzugen es, wenn sie geleitet werden und sich „berieseln“ lassen können. Um dieses Ziel dennoch längerfristig durchzusetzen, bedarf es einer sehr intensiven und wahrscheinlich auch langwierigen Einarbeitung in dieses Konzept.

Desweiteren bedeutet ein offenes Unterrichtskonzept beziehungsweise der Stationenbetrieb, in dem zahlreiche Arbeitsformen für unterschiedliche Konstellationen (nämlich Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit) angeboten werden, für den Lehrer einen enormen Vorbereitungsaufwand. Trotz bester und genauester Planung entstehen oft Lücken und Leerzeiten, da man den tatsächlichen Zeitbedarf der Schüler nicht hundertprozentig kalkulieren kann.

Auch das Klassenzimmer muss entsprechend gestaltet werden: Tische müssen zurechtgerückt werden und am Schluss natürlich auch wieder an ihren alten Platz wandern - so bleibt bei einer Unterrichtsstunde von 50 Minuten im Durchschnitt eine reine Arbeitszeit von ungefähr 30 Minuten.

Meiner Meinung nach bietet sich der Stationenbetrieb an, um ein bereits fertig erarbeitetes Thema noch einmal zu wiederholen. Wichtig dabei ist, dass zumindest einzelne Teile des Programms vom Lehrer kontrolliert werden, damit etwaige Lücken festgestellt werden können.

3.3.7 Kommunikative Arbeitsformen

Aufgrund des stetig wachsenden Bedürfnisses nach nationaler wie internationaler Vergleichbarkeit von schulischen Leistungen (insbesondere aufgrund diverser Ergebnisse der PISA-Studien) hat die Europäische Union vor einigen Jahren den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (kurz GERS) erstellt.

Die einzelnen Sprachkompetenzen der Schüler werden in die Kategorien A1, A2, B1, B2, C1 und C2 für die Fertigkeiten Verstehen, Sprechen und Schreiben eingeteilt. Der Bereich des Verstehens wird in die Kategorien „Hören“ und „Lesen“ und der Bereich des Sprechens in die Kategorien „An Gesprächen teilnehmen“ und „Zusammenhängendes Sprechen“ unterteilt – für den Bereich des Schreibens gibt es keine weitere Unterteilung. Diese Kategorien werden als Fertigkeiten bezeichnet, welche alle gleichermaßen beherrscht werden sollen. Die Erreichung der einzelnen Teilkompetenzen stellt eine für den Schüler verpflichtende und bindende Basis dar, die in einem vorgefertigten Raster als Kann-Beschreibungen dargestellt werden – so lautet zum Beispiel die Beschreibung der Kategorie A1 im Bereich Hören: *„Ich kann vertraute Wörter und ganz einfache Sätze verstehen, die sich auf mich selbst, meine Familie oder auf konkrete Dinge um mich herum beziehen, vorausgesetzt es wird langsam und deutlich gesprochen.“* Diese Art der Formulierung soll den Schülern helfen, ihre Leistungen selbst einzuschätzen. Die Selbstevaluation ist einerseits ein weiterer Schritt zur Förderung der Selbständigkeit der Schüler und andererseits die Basis zur Erstellung ihres individuellen Sprachenportfolios. (vgl. Ingrid Tanzmeister in Tanzmeister 2008, S. 363-365)

Das Hauptziel des GERS ist die Kommunikation - sowohl schriftlich als auch mündlich. Im Fremdsprachenunterricht müssen daher alle Fertigkeiten dahingehend trainiert werden. Zur mündlichen Kommunikation zählen Dialoge, Rollenspiele, Diskussionen, usw., zur schriftlichen Kommunikation zählen etwa Briefe oder E-Mails. Bei den entsprechenden Übungen muss zwischen rezeptiven, rezeptiv-produktiven und produktiven Übungen unterschieden werden - so wäre zum Beispiel das Lesen eine rezeptive Übung, das Lesen und anschließende Beantworten von auf den Text bezogenen Fragen eine rezeptiv-produktive Übungen und das Schreiben eines Aufsatzes eine produktive Übung.

3.3.7.1 mündliche Kommunikation

Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen teilt den Bereich des Sprechens in die Kategorien „An Gesprächen teilnehmen“ (also dialogisches, spontanes und situatives Sprechen) und „Zusammenhängendes Sprechen“ ein. Folgende Übungen dürfen im Fremdsprachenunterricht keinesfalls fehlen:

- **Dialoge:** Gespräche können zu zweit, in Gruppen oder im Plenum (die ganze Klasse zusammen inklusive Lehrer) stattfinden. Wichtige Elemente für Dialoge sind formale Eigenschaften und Aufbau des Dialogs, Signalwörter, Zeichen für die Abfolge, Beziehungen zwischen den Sprechern, Kontext, grammatische Strukturen... (vgl. Susanne Pyka in Tanzmeister 2008, S. 432)

Um einen reibungslosen Ablauf des Dialogs zu gewährleisten, sollte der Lehrer den Schülern einen ihren Fähigkeiten entsprechenden Übungsauftrag erteilen – dies ermöglicht den Schülern das Erlangen von Sicherheit beim Sprechen und steigert ihre Motivation.

- **Rollenspiele:** das Ziel von Rollenspielen ist das Hineinversetzen der Schüler in andere Personen. Die Schüler sind hier gefordert, auch einmal eine Position zu vertreten, die nicht ihrer Meinung entspricht. Wie in der empirischen Untersuchung in Abschnitt A dieser Arbeit festgestellt wurde, unterliegt das Rollenspiel unterschiedlicher Beliebtheit.

Da das Rollenspiel eine herausfordernde Übung ist, bedarf es hier dem Fingerspitzengefühl des Lehrers - da sich die Schüler in andere Personen hineinversetzen müssen, dürfen diese keine abstrakten Rollen darstellen. Wenn die Schüler eine Person spielen sollen, deren Meinung sie sich auch vorstellen können (zum Beispiel ein anderer Schüler, ein Elternteil...) kann ein Rollenspiel eine ganz spannende und unterhaltsame Übung sein. Auch hier gilt es, den Auftrag gemäß den Fähigkeiten der Schüler zu gestalten.

- **Referate:** Referate gehören zur Kategorie „Zusammenhängendes Sprechen“ und sind bei den Schülern meist nicht sehr beliebt. Dies liegt oftmals daran, dass das Üben von

Präsentationen in vielen Schulen vernachlässigt wird (in den letzten Jahren zeichnet sich allerdings eine deutliche Besserung ab).

Um den Schülern die Angst zu nehmen und die Lust zu steigern, sich vor der ganzen Klasse zu präsentieren, kann bereits in den ersten Stunden des Fremdsprachenunterrichts mit der Übung dieser Kompetenz in Form von Minireferaten (zum Beispiel ein paar Sätze über den Lieblingsmusiker) begonnen werden. Das Ausmaß wird dann von Mal zu Mal gesteigert, dabei kann auch variiert werden (Einzel-, Partner- oder Gruppenreferate). Hier ist es wichtig, dass der Lehrer das Üben von Präsentationen konsequent verfolgt.

Der Variation und dem Ideenreichtum des Lehrers und auch der Schüler für Übungen zu Dialogen, Rollenspielen und Referaten sind keine Grenzen gesetzt – einige praktische Beispiele werden in Abschnitt C dieser Arbeit vorgestellt.

3.3.7.2 schriftliche Kommunikation

Für die im GERS festgesetzte Kategorie des Schreibens sind keine weiteren Unterkategorien vorgesehen. Dennoch ist die Vorgabe des Referenzrahmens, schriftliche Texte immer mit kommunikativer Absicht zu gestalten. Erlebnisberichte, die früher als Aufsätze gehandhabt wurden, erscheinen heute im Rahmen eines persönlichen Briefes oder eines Tagebucheintrags; argumentative Texte werden oftmals in einem Leserbrief oder einem Zeitungsartikel verpackt. Durch die kommunikative Absicht der schriftlichen Produktion muss eine gewisse Authentizität und ein realer Bezug gewährleistet werden. Zu den Formaten der schriftlichen Produktion zählen Briefe aller Art (persönliche Briefe, Geschäftsbriefe, E-Mails...), auch Dialoge können schriftlich abgehandelt werden (zum Beispiel ein Telefongespräch). Eine neue und für Schüler besonders spannende schriftliche Dialogform ist das Schreiben von SMS oder das Chatten – besonders die speziellen Abkürzungen der SMS- und Chat-Sprache finden die Schüler äußerst interessant.

3.3.8 Die Themenauswahl

Wie in der empirischen Untersuchung dieser Arbeit festgestellt wurde, sind Schüler besonders an landeskundlichen Themen sowie an der Übung von Kommunikationssituationen interessiert, die im alltäglichen Leben – vor allem auch im Land der jeweiligen Zielsprache – verwendet werden können. Da der interkulturelle Aspekt auch laut Europäischem Referenzrahmen im Fremdspracheunterricht zu berücksichtigen ist, ist das landeskundliche Interesse der Schüler vom Lehrer unbedingt aufzugreifen und didaktisch entsprechend zu verarbeiten.

Bei der Darbietung der im Unterricht erarbeiteten Themen kommt es laut *Schlag* vor allem auf die Präsentation des Lehrers an, ob die anfängliche Neugierde der Schüler einem neuen Thema gegenüber dazu führt, dass sich Schüler weiter für das jeweilige Thema interessieren oder ob ihr Interesse sozusagen im Sand verläuft. (vgl. Schlag 1995, S. 135)

Besonders eifrig sind Schüler dann, wenn sie die weiteren Themenabfolge oder gar komplette Themen selbst bestimmen dürfen. Dies sollte natürlich in einem angemessenen Rahmen stattfinden und dem Interesse des Großteils der Klassengemeinschaft entsprechen.

Das Hauptziel der landeskundlichen Unterrichtsgestaltung ist das Kennen- und Achtenlernen der vorherrschenden Kultur, Völker und Mentalitäten der Länder, in denen die zu erlernende Fremdsprache gesprochen wird. Die Einbindung entsprechender Materialien und Medien können die Aktivität im Unterricht durchwegs positiv beeinflussen – Lieder und Literatur des jeweiligen Landes sowie die Unterstützung durch Fremdsprachenassistenten sind authentische Elemente, die den Schülern die interkulturellen Aspekte wirkungsvoll näherbringen.

Weitere Themen, die den Unterricht für Schüler interessant machen, sind Tatsachen und Probleme, mit denen Jugendliche auch im Alltag konfrontiert sind oder möglicherweise einmal konfrontiert werden, wie zum Beispiel Alkohol- und Drogenmissbrauch, Magersucht oder Arbeitslosigkeit. Meiner Meinung nach sollte allerdings mit diesen Themen behutsam umgegangen werden – sollten sich in einer Klasse Schüler befinden, die drogen- oder magersüchtig sind, kann die Erarbeitung dieser Themen eventuell nicht abschätzbare negative Ausmaße nehmen.

Ein weiteres wichtiges Thema ist die Erarbeitung der Gestaltung eines Bewerbungsschreibens (oder Motivationsschreibens) und eines Lebenslaufs (beziehungsweise Curriculum Vitae). Entgegen der vielverbreiteten Meinung, dass dies nur in Schulen mit wirtschaftlichem Schwerpunkt durchzuführen ist, finde ich persönlich eine Erarbeitung dieser Themen in allen Schulen aufgrund ihrer praktischen Notwendigkeit unabdingbar. Auch wenn die meisten Absolventen einer AHS nach Abschluss der Schule eine Hochschule oder Universität besuchen, stehen auch diese zu einem gewissen Zeitpunkt vor der Aufgabe, ein Bewerbungsschreiben und einen Lebenslauf zu verfassen. Von den Schülern zwar meistens als langweilig abgestempelt, kann dieses Thema aber durchaus interessant und abwechslungsreich gestaltet werden.

3.3.9 Der Einsatz von Medien

Eine Unterrichtsgestaltung ohne den Einsatz von Medien ist in der heutigen Zeit bereits unvorstellbar. Für Roth sind Medien ein *„Kommunikationsmittel, welche zur Unterstützung und Optimalisierung unterrichtlicher und erzieherischer Prozesse herangezogen werden können“* (vgl. Roth 1980, S. 59). Er unterscheidet Massenmedien von Unterrichtsmedien, betont jedoch, dass Massenmedien auch als Unterrichtsmedien verwendet werden können, diese jedoch durch die didaktische Absicht abgegrenzt werden.

Zweifelsohne ist ein Unterricht ohne Medien auf lange Sicht gesehen praktisch undurchführbar. Durch den ständigen und schnellen Wandel der Medien ist der Unterricht gezwungenermaßen auch einem Wandel unterzogen und muss diesem angepasst werden.

3.3.9.1 Das Lehrbuch

Das älteste und hauptsächlich verwendete Medium des Unterrichts ist das Lehrbuch, welches bereits in unendlich vielen Variationen erhältlich ist. Mittlerweile sind die Lehrbücher den Kompetenzniveaus und den kommunikativen Anforderungen des Europäischen Referenzrahmens angepasst und werden laufend auf den aktuellsten Stand gebracht. Abgesehen von der Beständigkeit des Lehrbuches, besteht sein Vorteil darin, dass die

Selbständigkeit der Schüler in dem Maße gefordert wird, als diese sich um dessen Erhaltung sowie die Mitnahme in den Unterricht kümmern müssen.

Desweiteren fasst das Lehrbuch den Großteil der Lerninhalte, Themen und Grammatikpunkte, die den Anforderungen des Unterrichts und in weiterer Folge des Lehrplans entsprechen, übersichtlich zusammen und veranschaulicht diese adäquat.

3.3.9.2 Musik und Literatur

Wie bereits im vorhergehenden Kapitel erwähnt, stellen Musik und Literatur einen authentischen interkulturellen Bezug zur Zielsprache her. Lieder mit einfachem Vokabular können bereits in den ersten Stunden des Fremdsprachenunterrichts erarbeitet werden. Der Rhythmus und die Struktur von Liedern erleichtert den Schülern das Vokabel lernen, durch die meist vorkommenden Wiederholungen (Refrain) merken sie sich den Text schnell. Neuesten Untersuchungen zufolge singen Jugendliche sehr gerne, was meiner Meinung nach im Fremdsprachenunterricht unbedingt berücksichtigt werden sollte.

In der Literatur sind es hauptsächlich Poesie und Prosa, die durch ihren Rhythmus und ihre Struktur das Lernen erleichtern. Hier ist vor allem auf Einfachheit des Textes und Klarheit des Themas zu achten, welches auch dem Alter der Schüler entsprechend ausgewählt werden sollte. Wenn die Schüler fremdsprachige Lieder und literarische Texte verstehen, steigert dies ihre Motivation in großem Maße.

3.3.9.3 Film und Fernsehen

Das Fernsehen ist ein Medium, das viele Kinder und Jugendliche in ihrer Freizeit nutzen. Für den Fremdsprachenunterricht bietet Fernsehen und Kino ein breites Spektrum an Materialien, die im Unterricht verwendet und bearbeitet werden können. Aktuelle Nachrichten in der Fremdsprache anzusehen, schafft einen Bezug zur Realität; im jeweiligen Land der Zielsprache produzierte Filme und Serien eignen sich besonders für die Repräsentation der Interkulturalität. Im Anfangsunterricht können Filme durchaus mit deutschen Untertiteln

gezeigt werden, in weiterer Folge mit den Untertiteln der Fremdsprache und schließlich ganz ohne Untertitel.

3.3.9.4 Computer und Internet

Der Computer, vor allem in Zusammenhang mit dem Internet, ist das Medium, dessen Bedeutung und Verwendung in den letzten Jahren am stärksten zugenommen hat. Laut Sánchez besteht der einzige Unterschied zwischen der Arbeit am Computer und der Bearbeitung eines Dokuments in Papierform nur in der Digitalität und der Handhabung.

„El ordenador es un utensilio complejo y, en consecuencia, también es complejo su manejo. El ordenador incluye o puede incluir el manejo de muchos de los recursos ya habituales en el aula, como son precisamente el texto y las imágenes, pero en forma digital. La diferencia estriba solamente en su manejo o, parcialmente, en su presentación ante los alumnos. Como compensación, la manipulación de ambos recursos es mucho más ágil y variada si la hacemos con el ordenador.“ (Sánchez 2009, S. 365)

Mit Hilfe des Internets ist es mittlerweile möglich, sämtliche Dokumente und Informationen in Sekundenschnelle aus aller Welt zu beschaffen. Dass die Herkunft dieser Dokumente nicht immer zuverlässig und vertrauenswürdig ist, sei an dieser Stelle dahingestellt. Einer der Vorteile des Internets ist, dass die Schüler sowohl selbständig und alleine arbeiten können als auch zu zweit oder in Gruppen. Durch Lernplattformen können den Schülern die Lernunterlagen zur Verfügung gestellt werden, Hausübungen können direkt im Netz gemacht und abgegeben werden, Gruppenarbeiten können gemeinsam erstellt werden und die Schüler können sich bei Unklarheiten untereinander – auch mit dem Lehrer – in einem Blog austauschen.

Sämtliche Dokumente der zuvor beschriebenen Medien Musik, Literatur, Film und Fernsehen können ebenfalls über das Internet bearbeitet werden.

Das Internet bietet unzählige Möglichkeiten, im Fremdsprachenunterricht sinnvoll eingesetzt zu werden. Nichtsdestotrotz müssen die Schüler auch über die Risiken des Internets aufgeklärt werden. Ausführliche Informationen zur Lernstoffbearbeitung am Computer müssen daher seitens des Lehrers unbedingt stattfinden. Dies beinhaltet auch, dass der Lehrer den Schülern den fremdsprachlichen Lernprozess immer wieder bewusst macht.

Einer der großen Vorteile und Innovationen des computerunterstützten Fremdsprachenunterrichts ist die Tatsache, dass mehrere Fertigkeiten gleichzeitig und kombiniert geübt werden können. Da die Schüler es gewöhnt sind, dass Aufgaben zumeist nur eine einzige Fertigkeit geübt wird, erfordert auch dies ein schrittweises Herantasten und Üben. Leicht kann bei Schülern nämlich der Eindruck entstehen, der Unterricht wäre unstrukturiert, was durch mehrmaliges und genaues Vergleichen der Ergebnisse und Besprechen der Vorgangsweise verhindert werden kann (vgl. Grünewald 2006, S. 303).

„Die Schüler schätzen den Computer als ein geeignetes Medium für das Training des eigenverantwortlichen und autonomen Lernens. Der computergestützte Spanischunterricht ermöglicht eine partiell selbständige Lernprozessorganisation und lehrerunabhängiges Arbeiten.“ (Grünewald 2006, S. 305)

Wie bereits erwähnt, ist der Computer ein ideales Mittel, um das selbständige Arbeiten der Schüler zu fördern. Dies heißt allerdings nicht, dass die Schüler ihren Lernprozess völlig selbständig und eigenverantwortlich gestalten (vgl. Grünewald 2006, S. 304). Der Lehrer darf hier nicht vergessen, dass die Schüler unbedingt seine Anweisungen und Erklärungen der Lernstrategien sowie seine Unterstützung bei der Durchführung der Aufgaben benötigen.

ABSCHNITT C

Praktischer Teil

1. Jahresplanung

Um diversen Vorgaben wie zum Beispiel dem Lehrplan zu entsprechen, ist es notwendig, einen Jahresplan zu erstellen. Dieser ist ebenfalls hilfreich, um die weitere Planung der Erarbeitung eines Themas über mehrere Stunden hinweg sowie der konkreten Planung einer einzelnen Unterrichtsstunde durchzuführen.

Eine Jahresplanung für das 1. Lernjahr Spanisch mit 3 Wochenstunden könnte folgendermaßen aussehen:

Zeitraum	Lernziel	Lerninhalt
September/Oktober	- Beherrschung der richtigen Aussprache - Sich vorstellen, grüßen, nach Name, Herkunft, Beruf fragen - im Restaurant bestellen - über Freizeitaktivitäten sprechen - Verben auf –ar, -er, -ir konjugieren - ser, estar, hacer, tener, llamarse, ir	- Ausspracheregeln - Zahlen von 1 – 100 - Wortschatz für genannte Bereiche - Artikel - Substantive und deren Geschlecht - Verbos con diptongación - Präposition a
November/Dezember	- nach dem Weg fragen - berichten, was einem gefällt und nicht gefällt - Zahlen verstehen und nennen können - nach der Uhrzeit fragen und selbst Auskunft erteilen - die Adresse angeben können - sich am Markt und im Kleidergeschäft verständigen können - Materialien und Farben beschreiben können	- Übereinstimmung von Substantiv und Adjektiv - Struktur von gustar - ser – estar - Präpositionen - seguir, girar, cruzar - Mengenangaben - Objektspronomen lo/la/los/las - poner
Jänner/Februar	- Uhrzeit angeben und danach fragen können - Über den Tagesablauf sprechen können - Sich mit jemandem verabreden, Absagen äußern können - Telefongespräche führen	- diptongierende Verben - Uhrzeit - Tagesablauf - Wochentage - Telefongespräche - Ausreden

März/April	- Jahreszeiten nennen können - Postkarten verfassen können - Über Vergangenes berichten - Über das Wetter berichten - Fahrkarten kaufen können	- Indefinido (estar, ser/ir, hacer) - Steigerung
Mai/Juni	- Verschiedene Teile des Autos benennen können - Sich bei einer Autopanne ausdrücken können - Eine Wohnung / ein Hotelzimmer mieten können - Im Hotel reklamieren - Über die Familie sprechen	- condicional - pretérito perfecto - pronombres posesivos

2. Stationenbetrieb

Das folgende Beispiel ist ein neutral gehaltenes Formular eines Arbeitsblattes für einen Stationenbetrieb. Dieses kann somit für jedes beliebige Thema verwendet werden:

Número	Obligatorio/ Voluntario	Forma de Trabajo	TAREAS	Control	Tiempo
1-3	!	☺	Práctica escrita: haz los ejercicios	AC/CP	20'
4	!	☺ ☺	Diálogo: pregunta a tu compañero y nota sus respuestas	AC/CC	10'
5	!	☺	¿Necesitas más práctica? Cuenta la historia (escrito)	CP	15'
6	!	☺	Comprensión auditiva: escucha y pon las palabras que faltan/las respuestas convenientes	AC	5'
7	!	☺	Rellena el rompecabezas	AC	5'
8-9	?	☺ ☺ ☺	Juegos	CC	10'

! = obligatorio

? = voluntario

☺ = trabajo individual

☺ ☺ = trabajo en parejas

☺ ☺ ☺ = trabajo en grupo

AC = autocontrol

CC = control por parte del compañero

CP = control por parte del profesor

Diese Form des Arbeitsblattes kann für diverse Themen wie zum Beispiel Wegbeschreibungen, Tagesabläufe... verwendet werden.

- Für die Nummern 1 bis 3 bieten sich Lückentexte, kurze Lesetexte mit entsprechenden Fragen, die zu beantworten sind, oder andere kurze schriftliche Übungen an
- Mündliche Dialoge bezüglich der Themen Wegbeschreibung und Tagesablauf können in diversen Variationen in Auftrag gegeben werden
- ebenso Ideen für schriftliche Produktionen – diese sollten aufgrund der zeitlichen Begrenzung eher kurz gehalten werden.
- Mittlerweile liegt nahezu jedem Lehrbuch eine CD mit Hörverständnisübungen bei, die meistens sehr authentisch sind und daher gut verwendet werden können.
- Die freiwilligen Arbeitsaufträge bestehen meistens aus Spielen, weil diese motivierend auf Schüler wirken. Varianten wären Memory, Puzzles (zum Beispiel einen Dialog zum Thema des Stationenbetriebs richtig zusammenstellen), diverse Sprachspiele (Verben konjugieren, Wörter bilden...)

Zur Art der Kontrolle ist anzumerken, dass sich für die Selbstkontrolle Folien mit Lösungen anbieten, die beim Lehrertisch aufliegen sollten, da die Schüler sonst schon während der Übung die Lösungen mitlesen; schriftliche Produktionen sollten immer beim Lehrer abgeliefert und von diesem kontrolliert werden. Bei der Kontrolle durch den Partner müssen sich die Schüler auf die Kompetenzen ihrer Mitschüler verlassen – der Lehrer sollte jedoch während des Stationenlernens stets durch die Klasse gehen, um zunächst für die Schüler immer präsent zu sein und weiters, um eventuell benötigte Hilfestellung zu leisten (auch um Fehler auszubessern, die der Schüler bei der Partnerkontrolle vielleicht nicht bemerkt).

3. Lieder

Die Auswahl an Liedern ist nahezu unbegrenzt – Kriterien für deren Anwendbarkeit wurden bereits in Abschnitt B dieser Arbeit erläutert. Folgende Lieder eignen sich aufgrund ihrer Thematik, ihrem Vokabular oder dem Vorherrschen von bestimmten grammatischen Strukturen, die im Fremdsprachenunterricht erarbeitet werden:

Lied 1: „Me gustas tú“ von Manu Chao

Me gustan los aviones, me gustas tú
Me gusta viajar, me gustas tú
Me gusta la mañana, me gustas tú
Me gusta el viento, me gustas tú
Me gusta soñar, me gustas tú
Me gusta la mar, me gustas tú

QUE VOY A HACER - JE NE SAIS PAS
QUE VOY A HACER - JE NE SAIS PLUS
QUE VOY A HACER - JE SUIS PERDU
QUE HORAS SON, MI CORAZÓN

Me gusta la moto, me gustas tú
Me gusta correr, me gustas tú
Me gusta la lluvia, me gustas tú
Me gusta volver, me gustas tú
Me gusta marihuana, me gustas tú
Me gusta colombiana, me gustas tú
Me gusta la montaña, me gustas tú
Me gusta la noche, me gustas tú

CHORUS

Me gusta la cena, me gustas tú
Me gusta la vecina, me gustas tú
Me gusta su cocina, me gustas tú
Me gusta camelar, me gustas tú
Me gusta la guitarra, me gustas tú
Me gusta el reggae, me gustas tú

CHORUS

Me gusta la canela, me gustas tú
Me gusta el fuego, me gustas tú
Me gusta menear, me gustas tú
Me gusta la Coruña, me gustas tú
Me gusta Malasaña, me gustas tú
Me gusta la castaña, me gustas tú
Me gusta Guatemala, me gustas tú

(Quelle: <http://www.magistrix.de/lyrics/Manu%20Chao/Me-Gustas-Tu-74975.html>, 18.4.2011)

Das Lied „Me gustas tú“ eignet sich für das Erlernen der Anwendung des Wortes „gustar“ und kann im Unterricht als Impuls für weitere Übungen verwendet werden – zum Beispiel kann die Frage „¿Y qué te gusta a ti?“ sowohl eine Partner-, Gruppen- oder Plenumsdiskussion initiieren.

Lied 2: „Qué hiciste“ von Jennifer Lopez

Ayer los dos soñábamos con un mundo perfecto
Ayer a nuestros labios les sobraban las palabras
Porque en los ojos nos espiábamos el alma
Y la verdad no vacilaba en tu mirada

Ayer nos prometimos conquistar el mundo entero
Ayer tú me juraste que este amor seria eterno
Por que una vez equivocarse es suficiente
Para aprender lo que es amar sinceramente

[Chorus:]

Qué Hiciste? Hoy destruiste con tu orgullo la esperanza
Hoy empañaste con tu furia mi mirada
Borraste toda nuestra historia con tu rabia
Y confundiste tanto amor que te entregaba
Como permiso para así romperme el alma

Qué Hiciste? Nos obligaste a destruir las madrugadas
Y nuestras noches las ahogaron tus palabras
Mis ilusiones acabaron con tus falsas
Se te olvido que era el amor lo que importaba
Y con tus manos derrumbaste nuestra casa

Mañana que amanezca un día nuevo en mi universo
Mañana no veré tu nombre escrito entre mis versos
No escuchare palabras de arrepentimiento
Ignorare sin pena tu remordimiento

Mañana olvidare que ayer yo fui tu fiel amante
Mañana ni siquiera habrá razones para odiarte
Yo borraré todos tus sueños de mis sueños
Que el viento arrastre para siempre tus recuerdos

[Chorus:]

Qué Hiciste? Hoy destruiste con tu orgullo la esperanza
Hoy empañaste con tu furia mi mirada
Borraste toda nuestra historia con tu rabia
Y confundiste tanto amor que te entregaba
Como permiso para así romperme el alma

Qué Hiciste? Nos obligaste a destruir las madrugadas
Y nuestras noches las ahogaron tus palabras
Mis ilusiones acabaron con tus falsas
Se te olvido que era el amor lo que importaba
Y con tus manos derrumbaste nuestra casa

Y confundiste tanto amor que te entregaba
Como permiso para así romperme el alma

[Chorus:]

Qué Hiciste? Nos obligaste a destruir las madrugadas
Y nuestras noches las ahogaron tus palabras
Mis ilusiones acabaron con tus falsas
Se te olvido que era el amor lo que importaba
Y con tus manos derrumbaste nuestra casa

(Quelle: <http://www.magistrix.de/lyrics/Jennifer%20Lopez/Que-Hiciste-179684.html>, 18.4.2011)

Das Lied „Qué hiciste“ eignet sich bezüglich der Grammatik für die Erarbeitung der Anwendung von Pretérito Indefinido und Pretérito Imperfecto sowie des Futurs und bezüglich der Thematik für das Thema (unglückliche) Liebe.

Lieder werden im Unterricht überwiegend als Lückentexte ausgeteilt, die fehlenden Wörter sind von den Schülern beim Hören des Liedes einzusetzen. In der Regel kann das Ergebnis nach dreimaligem Anhören des Liedes verglichen werden.

Für die weitere Bearbeitung von Liedern eignen sich besonders jene von aktuell sehr präsenten Stars der Musikbranche. Die Schülern könnten beispielsweise Referate ausarbeiten – im Fall von Jennifer Lopez könnte die Klasse in verschiedene Gruppen eingeteilt werden, jede Gruppe sollte einen bestimmten Bereich ihres Lebens erarbeiten (zum Beispiel Musik, Schauspiel, Privat, Designerin). In weiterer Folge könnte jeder Schüler ein Referat oder einen Aufsatz über seinen persönlichen Lieblingsmusiker oder –schauspieler erstellen.

4. Motivierende Spiele

- *Vokabelmemory*

Memory ist ein Klassiker unter den Spielen, welches den Vorteil hat, dass jeder weiß, was zu tun ist. Im Fremdsprachenunterricht kann Memory auf verschiedene Arten verwendet werden: eine Möglichkeit wäre, Karten mit spanischen Wörtern und Karten mit deren deutscher Übersetzung herzustellen (zum Beispiel el perro – der Hund), aber auch ganze Phrasen sind möglich (zum Beispiel ir a pie – zu Fuß gehen). Eine weitere Möglichkeit wäre, Karten mit einem Wort oder einer ganzen Phrase herzustellen und die anderen Karten mit dem entsprechenden Bild zu versehen (zum Beispiel ir a pie –). Memory kann sowohl zu zweit als auch in der Gruppe gespielt werden.

- *Verbkonjugationen würfeln*

Eine Sache, die Schüler gut beherrschen sollten, ist die Konjugation von Verben. Diese bei den Schülern meistens nicht sehr beliebte Übungsaufgabe kann mit Hilfe eines Würfels motivierender gestaltet werden. Für dieses Spiel braucht man einen Schaumstoffwürfel in der Größe eines durchschnittlichen Fußballes, die Augenzahlen des Würfels entsprechen den verschiedenen Personen – Augenzahl 1 entspricht der 1. Person Singular, Augenzahl 2 der 2. Person Singular, Augenzahl 3 der 3. Person Singular, Augenzahl 4 der 1. Person Plural, Augenzahl 5 der 2. Person Plural und Augenzahl 6 der 3. Person Plural. Der Lehrer wirft einem Schüler den Würfel zu und nennt die Infinitivform eines Verbs. Der Schüler muss nun das Verb in jener Person konjugieren, die der Augenzahl auf dem Würfel im Moment des Fangens entspricht. Im Anfangsstadium wirft der Schüler vorzugsweise zum Lehrer zurück, der Lehrer wirft zu einem anderen Schüler und nennt ein neues Verb. Wenn die Schüler dieses Spiel schon einige Male gespielt haben und auch schon ein entsprechendes Repertoire an Verben besitzen, kann jeder Schüler den Würfel zu einem seiner Kollegen werfen und ein Verb nennen. Diese Vorgehensweise würde einer Steigerung der Selbständigkeit der Schüler sowie einer zunehmend assistierenden Tätigkeit des Lehrers entsprechen.

- ***Berufe raten***

Für dieses Spiel benötigt man mindestens drei Spieler: ein Schüler denkt sich einen Beruf aus, die anderen beiden Schüler müssen entsprechende Fragen stellen, die nur mit „Ja“ oder „Nein“ beantwortet werden können. Wird eine Frage mit „Nein“ beantwortet, kommt der nächste Schüler an die Reihe und muss Fragen stellen. Derjenige Schüler, der den Beruf errät, darf sich den Beruf für die nächste Runde ausdenken.

Anstelle von Berufen können auch Tiere, Personen, Sportarten usw. ausgedacht und erraten werden. Ebenso können die zu erratenden Dinge pantomimisch dargestellt werden – hierbei würde allerdings das Fragenstellen wegfallen.

Diese Spielform eignet sich besonders, um die Vokabel eines bestimmten Themas nach dessen Erarbeitung zu wiederholen und zu festigen.

- ***Wer bin ich?***

Dieses Spiel kann auf zwei verschiedene Arten gespielt werden, auch hier werden mindestens drei Personen benötigt.

In der ersten Version wird der Name einer berühmten Persönlichkeit auf ein Post-It geschrieben und einem Schüler auf die Stirn oder den Rücken geklebt (also so, dass der Schüler nicht sieht, wer er ist). Dieser Schüler muss nun seinen Kollegen Fragen zu seiner Person stellen, bis er erraten hat, wer er ist. Die Fragen dürfen nur mit „Ja“ oder „Nein“ beantwortet werden.

In der zweiten Version dieses Spiels denkt sich ein Schüler eine berühmte Persönlichkeit aus. Nun müssen seine Klassenkameraden durch Stellen von geschlossenen Fragen herausfinden, wer er ist.

- ***Fortsetzungsgeschichte***

Dieses Spiel eignet sich sowohl für die mündliche als auch für die schriftliche Kommunikation. Die Spielgruppe sollte mindestens zwei, aber höchstens sechs Schüler umfassen.

Jeder Schüler erhält ein Blatt Papier, auf das er den Beginn einer Geschichte schreibt. Die Zettel werden nun im Uhrzeigersinn weitergereicht. Die Schüler lesen den Satz, den ihr Kollege zuvor auf den Zettel geschrieben hat und setzen die Geschichte fort, indem sie einen weiteren Satz hinzufügen. Dann wird das Blatt Papier so gefaltet, dass nur mehr der letzte hinzugefügte Satz sichtbar ist und der Zettel wird wieder weitergereicht. Dieser Vorgang wird einige Male wiederholt. Am Schluss werden die Geschichten, die meist viele witzige Erzählungen beinhalten, laut vorgelesen.

Wie bereits erwähnt, kann dieses Spiel auch mündlich oder an der Tafel durchgeführt werden, allerdings ergeben sich dadurch nicht so viele witzige Erzählungen, da die Schüler den vorhergehenden Satz hören und die Geschichte somit kohärent weiterführen können.

5. Rollenspiele

Die Bedingungen und Voraussetzungen für das Durchführen von Rollenspielen wurden in Abschnitt B dieser Arbeit bereits erläutert. Rollenspiele können ab dem 1. Lernjahr, zum Beispiel zu den Themen Wegbeschreibung, Einkaufen, Telefongespräch usw. erfolgen. Folgende Beispiele können im fortgeschrittenen Fremdsprachenunterricht durchgespielt werden:

- Tema: „Quedarse con los padres hasta la jubilación“ – discutid las ventajas y desventajas del „Hotel Mamá“ en grupo con los participantes siguientes: una persona en favor, una persona en contra, un padre o una madre (o los dos), un psicólogo
- Tema: „Violencia en la escuela“; participantes: la víctima, el alumno agresivo, los padres (quizás de los dos), el profe, el director y un psicólogo
- Tema: „Abertura de las tiendas el domingo“; participantes: un vendedor (que está en contra), su jefe (que está en favor), uno o dos consumidores (en contra o/y en favor) y un político

6. Beispiel einer Schularbeit gemäß GERS

Laut Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen sollen alle Fertigkeiten (Hören, Lesen, Sprechen, Schreiben) gleichermaßen trainiert werden. Zur Erreichung dieses Ziels ist es sinnvoll, auch bei Schularbeiten diese vier Fertigkeiten abzuprüfen. Eine Schularbeit dieser Art könnte folgendermaßen aussehen:

Schularbeit zum Thema „Inmigración“

1. Lee el texto y contesta las preguntas siguientes:

Juez EE.UU. congela ley que impediría arrendar vivienda a ilegales

Un juez federal impidió temporalmente el jueves que la ciudad de Escondido haga cumplir una ley que castigaría a los dueños de propiedades que las arrienden a inmigrantes indocumentados.

17/Nov./2006.- El juez federal de distrito John Houston dijo que tenía dudas serias sobre la legalidad de la medida o de si ésta causaría un "daño irreparable" a los propietarios de bienes raíces.



Inmigrante ilegal en Atlanta, Georgia.

Estaba previsto que la ley entrara en vigencia el viernes en el suburbio, ubicado unos 48 kilómetros (30 millas) al norte de San Diego, donde los hispanos representan 42% de los 142.000 residentes.

Houston no dijo cuánto duraría la suspensión, pero señaló que organizaría una audiencia dentro de cuatro meses.

Una demanda contra la ley fue interpuesta a nombre de dos propietarios de viviendas en Escondido y de dos mujeres que viven ilegalmente en este país, pero cuyos hijos son ciudadanos estadounidenses y asisten a la escuela en la población.

La demanda, presentada por la Unión de Libertades Civiles de Estados Unidos, señala que la ley castiga indebidamente a los propietarios.

El mes pasado, la asamblea de la ciudad decidió por tres votos contra dos que ordenaría a los dueños de propiedades la presentación de documentos sobre el estado de inmigración de sus arrendatarios, ante las autoridades, que verificarían después esa información con el gobierno federal.

Si los arrendatarios resultan ser inmigrantes ilegales, los dueños de las viviendas tendrían un plazo de 10 días para desalojarlos. De lo contrario, se les suspendería la licencia para alquilar sus propiedades.

Los reincidentes enfrentarían cargos menores y multas.

Terra USA/AP <http://www.terra.com/inmigracion/articulo/html/inm4541.htm>

- a. ¿Qué hizo el juez federal John Houston y por qué?
- b. ¿Qué tienen que hacer los dueños de propiedades según la asamblea?
- c. ¿Encuentras una frase condicional en ese texto? Si es así, escríbela
- d. ¿Por qué, crees tú, la ciudad de Escondido quiere cumplir esa ley – piensas que solamente es una cosa xenofobia o es una manera de protección de los ciudadanos? Escribe tu opinión en approx. 5 frases

Vocabulario:

juez federal – staatlicher Richter

impedir – verhindern

castigar – bestrafen

dueños de propiedades – Besitzer von Eigentum

arrendar – verpachten

demanda – Forderung, Ersuchen

indebidamente - ungerechtfertigt

asamblea - Versammlung

reincidentes - Rückfalltäter

cargos – Kosten

2. Frases condicionales: Completa los espacios en blanco usando la forma verbal correspondiente (atención: hay hechos reales, probables y irreales)

- a. -¿Por qué no vienes con nosotros mañana?
-Si _____ (poder), _____ (ir), pero tengo que quedarme en casa.
- b. - Oye, Paco, si _____ (venir) Luis, dile que me llame.
- Bueno, si lo _____ (ver), se lo _____ (decir).
- c. - ¿Nunca has estado en Barcelona?
- No, pero si _____ (tener) tiempo, _____ (ir). Tengo muchas ganas.
- d. - No sé si tomarme un café o una manzanilla.
- Yo, si _____ (ser) tú, me _____ (tomar) una manzanilla, estás muy nervioso.
- e. Yo, si me _____ (tocar) la lotería, me _____ (comprar) una moto.
Ahora pon esa frase en pasado: (hecho irreal)
Yo, si me _____ la lotería, me _____ una moto.
- f. ¿Qué _____ (elegir) tu hermano si _____ (poder) pedir tres deseos a un genio?

3. Escucha la canción „Clandestino“ de Manu Chao y rellena las palabras que faltan

Solo voy con mi pena, Sola va mi condena,
Correr es mi destino, Para burlar _____
perdido en el corazon, De la grande Babylon
Me dicen el clandestino, Por no _____
Pa una ciudad del Norte, Yo me fui a _____
Mi vida la deje, Entre Ceuta y _____
Soy una raya en el mar, Fantasma en la _____

Mi vida va _____, Dice la _____

Solo voy con mi pena, Sola va mi condena

Correr es mi destino, Por no llevar papel

Perdido en el corazon, De la grande Babylon

Me dicen el clandestino, Yo soy el quiebra ley

_____ clandestina, _____ clandestino

Africano clandestino, Marijuana ilegal

4. Diálogo: Tienes una discusión con dos amigos sobre la inmigración – a uno de ellos no le gustan los extranjeros, al otro les dan igual. Explícales qué problemas tienen los inmigrantes (en el país extranjero y en su país) y qué significan para un país como Austria (appr. 1 página)

7. Erarbeitung des Themas „Curriculum Vitae“

Wie bereits im Kapitel « Themenauswahl » in Abschnitt B erwähnt, ist die Abhandlung dieses Themas eine wichtige und sinnvolle Aktivität im Fremdsprachenunterricht. Obwohl sich laut empirischer Untersuchung (Abschnitt A) nahezu 90% der Schüler das Erlernen von authentischen Dingen wünscht, die man auch im Alltag verwenden kann, zählt das Erarbeiten eines CVs und eines Bewerbungsschreibens nicht zu den beliebtesten Themen. Gerade aufgrund dieser Tatsache ist es mir ein wichtiges Anliegen, eine mögliche Erarbeitung dieses Themas anzuführen. Auch ich bin mir, ehrlich gesagt, nicht sicher, ob es eine motivierende Art zur Erarbeitung dieses Themas gibt, aber das folgende Beispiel finde ich aufgrund seiner authentischen Art sehr interessant und für den Unterricht passend. Eine mögliche Erarbeitung könnte auf diese Weise durchgeführt werden:

1. Gemeinsames Durchlesen des unten angeführten Textes, Abklären der Vokabel
2. Austeilen des CVs der Musterperson, der in mehrere Papierstreifen zerschnitten wurde – die Schüler sollen den CV in Gruppen korrekt zusammensetzen. Danach wird das Ergebnis gemeinsam verglichen.

3. Austeilen eines leeren CVs – die Schüler sollen sich gegenseitig befragen und die Ergebnisse ihres Dialogpartners in das CV-Formular eintragen.
4. Als Hausübung soll jeder Schüler mit Hilfe der *consejos* des gelesenen Textes einen eigenen, dem Beispiel folgenden CV verfassen.
5. Das Thema kann danach erweitert werden, in dem man Einstellungsgespräche als Rollenspiele durchführt.

¿COMO CREAR UN BUEN CV ?

El **Curriculum Vitae** (CV) es una radiografía profesional de tu experiencia educacional y laboral. También es un resumen de tus habilidades y destrezas, de tus aficiones y cualidades. Es tu mism@ pero en unas cuantas hojas de papel. No gran cosa....la verdad es que es **LA GRAN COSA**. El éxito de tu CV se mide por la oportunidad de ser llamad@ a una entrevista ya que tu CV se ajusta al llamado a concurso efectuado. Como sabrás para un puesto laboral puede que hayan decenas de postulantes con grandes aptitudes, pero es tu responsabilidad que sobresalgas del resto de los postulantes....PERO COMO? Aquí te presento algunas ideas para tener un CV exitoso:

Cuestiones formales:

1.Hoja de papel. Imprime tu CV en hojas diseñadas para tal efecto. Son mucho mas caras, pero como quieres sobresalir imprimiendo tu CV en hojas blancas comunes y corrientes? Tienes que invertir un poco, no te parece? Las personas que leerán tu CV se darán cuenta de la diferencia rapidamente.

2.Impresion: Impresoras laser son las mejores, luego las de tinta. Impresoras de punto...olvidalo!

3.Tipo y tamaño de letra. Usa Times New Roman, o Arial, tamaño 12 pts.

4.Espacio de márgenes: 3 cm lado izquierdo y derecho. 2.5 cm márgenes superior e inferior.

5.Espacio entrelineas: 1.5 o espacio simple.

6.ORTOGRAFIA Y PUNTUACION. Revisa tu CV varias veces y corrige los errores de tipeo y ortográficos. Sería muy feo que tu CV estuviera sembrado de este tipo de errores. Algunas personas son muy quisquillosas de esos detalles (yo soy uno de ellos).

7.Haz que otra persona lea tu CV y escucha su opinion. Puede que te ayude a estructurar mejor tu CV, añadir detalles o hacerlo más simple.

8.Enúmera las paginas de tu CV.

9.Manten tu CV actualizado. No dejes pasar mucho tiempo sin que hagas una actualización del mismo. Por ejemplo podrías hacerlo cada 6 meses. Al menos manten una copia en papel y otra digital en tu computador.

Un CV corto o largo? Yo voy por un CV largo y preciso. Depende de tu experiencia educacional y laboral. Por ejemplo hace algunos años ponía todo en una hoja, ahora necesito siete! **OTRA COSA MUY IMPORTANTE:** Ajusta tu CV de acuerdo a la descripción del trabajo que se ofrece. Puedes eliminar cosas que no se ajustan al perfil del trabajo donde estás postulando, o enfatizar algunas facetas que sí son importantes de destacar ya que esas son las que el empleador está buscando. Usa tu criterio y sentido común.

Cuestiones de fondo:

Un CV está dividido en diferentes secciones:

1.Datos personales. Te identificas. Pon tu nombre, tu C.I., dirección, teléfono(s). Tu foto tiene que ser espectacular. Ahora con las camaras digitales tu foto puede mejorar muchísimo. Ojalá salgas sonriendo, pero no es obligación.

2.Experiencia Educacional. Coloca donde estudiaste desde lo mas reciente hasta tu enseñanza media. Si es que no tienes mayor educacion, agrega la enseñanza básica.

3.Meritos y logros: indica si has ganado algún premio, puede ser mejor alumn@ de la promoción, algún concurso que ganaste, etc., etc. Un párrafo.

4.Habilidades: indica tus conocimientos computacionales (hardware y software), si sabes dactilografía, idiomas, etc. Un párrafo.

5.Experiencia Laboral. Señala el nombre de la empresa donde trabajaste y describe en detalle cuales fueron tus obligaciones. Indica la fecha de inicio y termino de tu trabajo. No es obligacion, pero puedes indicar por que te cambiaste de trabajo, por ejemplo “Me cambie de trabajo en busca de un lugar que llenara mis capacidades intelectuales”; o “Me cambie de trabajo en busca de mejores oportunidades económicas y de desarrollo profesional”. Nunca menciones que te cambiaste de trabajo porque tu jef@ era un ogro o bruja, simplemente no pones razón alguna.

6.Presentaciones en Congresos y Seminarios. Si estás en el ambiente académico se pide que menciones esta experiencia. Indica tus presentaciones en orden cronológico de la más reciente hasta la más antigua. Agrega el lugar del encuentro.

7.Publicaciones. Idem anterior.

8.Hobbies. Puedes indicar que es lo que te gusta hacer (fotografía, poesía, blogs, deportes, etc).

9.Contactos. Lista las personas que serán referencia. Pon el nombre completo, lugar de trabajo, teléfonos y e-mails. Indica al menos tres personas que te conozcan bien y que ojalá hayan trabajado contigo. Los jefes directos son la mejor referencia.

Quelle : <http://www.atinachile.cl/content/view/30752/Como-crear-un-buen-Curriculum-Vitae.html>, 18.4.2011

Beispiel eines CVs :

DATOS PERSONALES

Nombre y Apellidos : **Juan M....**
Fecha de nacimiento : 9 de Abril de 1980
Lugar de nacimiento : Alicante
D.N.I. número : 4....
Dirección : C/ Reino de Valencia, nº....
Teléfono : **(96) 51....**
Email: **juan_m... @ gmail.com**

FORMACIÓN ACADÉMICA

- 2000-2001 Master en Recursos Humanos por la Universidad Autónoma de Barcelona
- 1995-2000 Licenciado en Economía por la Universidad de Alicante

OTROS CURSOS Y SEMINARIOS

- 2000 Curso nuevas leyes sistema financiero, por la Universidad de Alicante(25h)
- 2000 “Alternativas Empresariales”, por la Universidad de Alicante. (20h.)

EXPERIENCIA PROFESIONAL

- 1998-1999 Convenio en prácticas; mediante el programa gestionado por el Gabinete de Iniciativas Para el Empleo (GIPE) de la Universidad de Alicante; en el Dpto. de Contabilidad de la multinacional ASELA, S.A., realizando durante ocho meses tareas administrativas y contables.
- 2000 Contrato de tres meses en Banco Santander realizando tareas de contable.

IDIOMAS

- INGLÉS: Nivel Alto. Título de la Escuela Oficial de Idiomas

INFORMÁTICA

- Conocimientos medios-altos a nivel usuario:
- Windows
- Procesadores de Texto: WordPerfect, Microsoft Word
- Hojas de Cálculo: Excel, Lotus 123
- Bases de Datos: Access
- Internet
- Outlook
- Diseños de blogs y páginas webs.

OTROS DATOS DE INTERÉS

- Carné de conducir B-1, Vehículo propio, Disponibilidad para viajar.

REFERENCIAS

Además de los puestos de trabajo relacionados, les podré ofrecer las que consideren oportunas en caso de que me las soliciten. Así como de la realización de cualquier curso o master que especialice mi trabajo en la empresa.

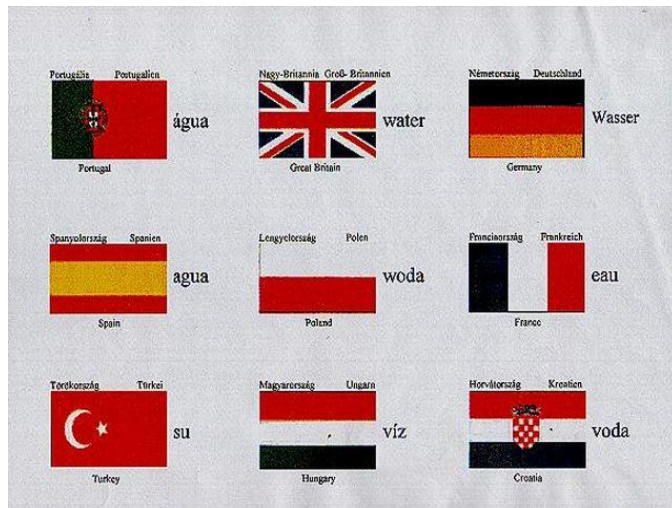
Quelle : <http://www.apuntesgestion.com/2008/10/27/ejemplos-curriculum-vitae/>, 18.4.2011

Dieses Beispiel eines CVs kann für die Schüler ohne die Daten der Musterperson als Formular dienen, um Punkt 3 der oben angeführten möglichen Erarbeitung durchzuführen. Für besonders kreative Schüler kann dieser Punkt auch abgeändert werden, indem man die Schüler „verrückte CVs“ erstellen lässt, zum Beispiel von fiktiven Personen oder Individuen.

8. Beispiel einer schriftlichen Produktion entsprechend der Matura

Argumentación / Opinión personal

Tema: Lengua universal



Por la globalización, la idea de una lengua universal es cada día más importante – sobre todo para que la comunicación global funcione. Muchas veces se discute la importancia y la necesidad de una lengua universal que será hablada y enseñada en el mundo entero.

¿Piensas que el concepto de una lengua universal es razonable?

¿Cuáles serían las ventajas y las desventajas de una lengua universal?

¿Qué lengua vendría al caso de ser lengua universal? – justifica tu decisión

350 – 400 palabras

Tema: La violencia en la escuela

México, el país con mayores niveles de agresión y violencia escolar

Entre los países miembros de la OCDE, México presenta los niveles más altos en robos, agresividad verbal y física de los alumnos de educación secundaria hacia sus compañeros, agresividad verbal de los profesores y personal de apoyo hacia los alumnos, así como en la posesión y uso de drogas y alcohol. Esto lo revela una investigación realizada por el organismo internacional entre escuelas y 90 mil profesores de esas naciones.

Según la percepción de los mismos profesores, en las aulas se dan situaciones de agresión verbal y hasta física por parte de un alto porcentaje de alumnos hacia sus compañeros, lo que genera un enrarecido clima en el aula y dificulta los procesos de enseñanza-aprendizaje revela la OCDE en el estudio Teaching al Learning Internacional Survey TALIS (Estudio Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje) dado a conocer hoy. ...

Aguascalientes, Ags. 16 de junio,
2009

Texto 1: un monólogo

Te imaginas que eres un alumno/una alumna que tiene que sufrir ataques de violencia en la escuela. Escribe una entrada de tu diario donde describes la última ataque opuesta a ti, indicando tus miedos y tus sentimientos.

180 – 200 palabras

Texto 2: una carta

Los padres de un alumno, que tiene que soportar diversos ataques de violencia en la escuela, escriben una carta al director en la que explican el problema y describen su deseo del cambio de esta situación.

180 – 200 palabras

RESUMEN

El tema de este trabajo es la motivación de los alumnos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Hoy en día, la demanda por una reforma educativa así que la protesta con respecto a las leyes escolares se encuentran casi diariamente en las medias. No solo los estados materiales y personales de las instituciones educativas son criticados, sino también la enseñanza de por sí. Según los críticos, las condiciones son una catástrofe, los profesores no tienen una formación adecuada y ni los profesores ni los alumnos están suficientemente motivados para cumplir las exigencias.

Por esa insatisfacción de las partes diversas me pregunté lo que motiva a los alumnos a aprender las cosas postuladas de sus profesores. A continuación, me pregunté lo que motiva a los profesores y si es su propia culpa que los alumnos no estén suficientemente motivados. Entonces: ¿Por qué no están motivados los dos grupos? ¿Qué se puede hacer contra esto? ¿Cuáles son las reactivaciones posibles?

En mi opinión, la motivación de los alumnos depende de tres factores importantes:

- Del talento y las capacidades básicas del alumno
- De la motivación y la voluntad que dedica el alumno de sí mismo a ocuparse de la materia de enseñanza
- Del ambiente del alumno que influye de fuera en la motivación del alumno

El ambiente del alumno consiste de varios miembros: los padres, los profesores y otros jóvenes. Otros componentes del ambiente son por ejemplo métodos de enseñanza – estos también pueden influir en la motivación del alumno.

En este resumen voy a presentar los resultados y conocimientos elaborados en mi trabajo que consisten en las partes siguientes: En la parte A se encuentran los resultados de una encuesta, la parte B habla de los conceptos de “motivación” y de “motivo” - además serán presentados los factores que aditivamente influyen en la motivación de los alumnos.

La última parte, la parte C, presenta unos ejemplos prácticos que corresponden a los resultados de las partes A y B.

Parte A

Para encontrar respuestas a mis preguntas decidí hacer una encuesta en dos escuelas austríacas. Pregunté a chicos y chicas de varias edades sobre su motivación escolar.

Elaboré un cuestionario que consistía de 54 preguntas. Las preguntas eran divididos en cinco categorías: “Interesa/Aversión”, “¿Por qué/Para quién aprendo?”, “¿Soy bueno/Cuánto sé?”, “Las clases me gustan porque...” y “Esas formas de trabajo me gustan y me motivan”.

Recibí 159 cuestionarios rellenos – 96 de la “HLA” y 63 de la “AHS” – que clasifiqué en 12 grupos conforme al año de aprendizaje, a la lengua (español o francés) y al sexo. Para recibir otros resultados clasifiqué estos grupos en los grupos “Chicos”, “Chicas”, “Alumnos de la HLA”, “Alumnos de la AHS” y “Todos”.

Las preguntas podían ser contestadas por las respuestas “Estoy completamente de acuerdo”, “Estoy bastante de acuerdo”, “Estoy parcialmente de acuerdo”, “No estoy mucho de acuerdo” y “No estoy nada de acuerdo”. En la categoría “Esas formas de trabajo me gustan y me motivan” había la respuestas “Me gusta mucho”, “Me gusta bastante”, “Me gusta parcialmente”, “No me gusta mucho” y “No me gusta nada”.

Interesa/Aversión

Esta categoría consistía de siete preguntas que querían descubrir el interés principal o la aversión principal en cuanto al aprendizaje de la segunda lengua extranjera. Sobre todo la primera y la última pregunta mostraron un resultado bastante unívoco.

A la pregunta “En principio me interesa aprender una nueva lengua” contestaron 57% de todos los alumnos con “Estoy totalmente de acuerdo”, 30% con “Estoy bastante de acuerdo”, 12% con “Estoy parcialmente de acuerdo”, solamente 1% con “No estoy mucho de acuerdo” y nadie de ellos no estaba nada de acuerdo.

Las diferencias que aquí llaman la atención son las que hay entre chicos y chicas – el 63% de las chicas están totalmente de acuerdo de aprender una nueva lengua mientras solamente el 31% de los chicos lo están. Aún más interesante es el resultado de la última pregunta que suena “No me gusta nada aprender una nueva lengua” y que representa el contrario de la primera pregunta: aquí solamente el 1% de todos los alumnos da su voto por la categoría

“Estoy totalmente de acuerdo” y el 84% por “No estoy nada de acuerdo” – además no hay tanta diferencia entre chicos y chicas que en cuanto a la primera pregunta.

En las preguntas 2 a 6 los alumnos comunicaron su interés en cuanto al hablar otra lengua, la diversión de las clases y la alegría respecto a los ejercicios caseros. Las respuestas eran muy diferentes: el 42% de los alumnos lo pasan bien al hablar otra lengua, pero solamente al 11% le parecen divertidas las clases. Aquí se manifiesta que los alumnos de la AHS tienen un interés principal más alto que los alumnos de la HLA – entre chicos y chicas no hay diferencia notable.

A causa de estos resultados es evidente que los alumnos sin embargo tienen ganas de aprender una nueva lengua pero que pierden su motivación con el paso de tiempo. Sobre todo el hecho de que solamente al 11% de ellos le parecen divertidas las clases debería ser una señal de peligro para los profesores.

¿Por qué/Para quién aprendo?

Las preguntas de esta categoría tienden a encontrar los factores de la motivación de los alumnos. Las primeras tres preguntas se refieren a la motivación evocada por el profesor. El 16% de los alumnos “están totalmente de acuerdo” y el 25% “están bastante de acuerdo” con que su profesor quede conforme con ellos y que les considere como buenos alumnos. Apenas hay diferencias entre los grupos AHS, HLA, chicos y chicas.

Otra imagen presenta el resultado de la pregunta “No quiero enfadarme con mi profesor” – el 36% de todos los alumnos están totalmente de acuerdo, sobre todo los alumnos de la AHS y las chicas. Además hay muchos grupos singulares que no tienen ninguna cuota en esta categoría.

En cuanto a la motivación evocada por los compañeros de clase hay la mayor parte de las respuestas a la pregunta “Quiero que mis compañeros me consideren como buen alumno”. La parte más grande se encuentra en la categoría “Estoy parcialmente de acuerdo” – eso dicen el 34%; “Estoy totalmente de acuerdo” contestan solamente 8%. Este resultado denota que la opinión del profesor sobre los alumnos a ellos les importa más que la opinión de sus compañeros de clase.

Las preguntas siguientes demuestran cómo los padres influyen en sus hijos. El 42% de todos los alumnos “están totalmente de acuerdo” que sus padres queden conformes con ellos. Los alumnos de la AHS y las chicas otra vez tienen datos más elevados en cuanto a esta pregunta. La pregunta “Quiero que mis padres me consideren como buen alumno” tiene una resonancia de solamente el 32% en la categoría “Estoy bastante de acuerdo”.

Mucho más interesante es el resultado de la pregunta “No quiero enfadarme con mis padres” – aquí están el 45% de todos los alumnos totalmente de acuerdo. Además apenas hay diferencias entre los grupos individuales.

A las preguntas “Estudio para que mis padres me elogien” y “Estudio para que no tenga que hacer clases particulares” contestaron el 8% a la primera pregunta y el 7% a la segunda pregunta con “Estoy totalmente de acuerdo”. Por otra parte están el 28% totalmente de acuerdo que estudien para recibir buenas notas.

Las últimas dos preguntas dejan confianza para un buen futuro: el 46% de todos los alumnos dicen “Estoy totalmente de acuerdo” que estudien para conseguir cierta formación después de la escuela y hasta 62% contestaron en esta categoría la pregunta “Estudio para luego tener más posibilidades en la elección de profesiones”.

En resumen se puede decir que a los alumnos les importa sobre todo la opinión de sus padres y de su profesor más que de sus compañeros. Además estudian para conseguir cierta formación después de la escuela o/y para tener más posibilidades en la vida profesional.

¿Soy bueno/Cuánto sé?

Esta categoría aspira a la autoestimación de los alumnos. Los resultados muestran que la mayoría de los alumnos consideran sus rendimientos escolares como rendimientos mediocres o buenos - los alumnos de la AHS forman el único grupo estimando que sus rendimientos son “muy buenos”.

La mayoría de los alumnos está también totalmente o bastante de acuerdo con que no tengan problemas de aprender una nueva lengua, de seguir las clases y de hacer bien y rápidamente los ejercicios caseros.

En cuanto a tener ganas de aprender el vocabulario solamente el 6% de todos los alumnos están totalmente de acuerdo. Lo interesante aquí es que el grupo HLA que tiene una cuota del

8% en esta categoría mientras el grupo AHS tiene una cuota del 3% aunque, hasta ahora, los alumnos de la AHS han parecido más aplicados.

Un sector en que hay resultados interesantes es el de la sobrexigencia y del subempleo de los alumnos. Son los chicos que tienen más cuotas tanto en el sector de la sobreexigencia como en el sector del subempleo. Diferencias chocantes incluso hay entre chicos y chicas de la misma clase.

Las clases me gustan....

Las preguntas de este sector presentan los factores que influyen a los alumnos durante las clases. Los resultados que aquí llaman más la atención son las respuestas a las preguntas “...cuando lo que aprendemos tiene sentido” y “...cuando luego comprendo cosas que antes me hacían dudar” – el 53% de todos los alumnos están totalmente de acuerdo con la primera de estas preguntas y el 56% con la segunda. Aún más, hay grandes diferencias entre chicos y chicas de la misma clase. En cuanto a los grupos individuales son las chicas y los alumnos de la HLA que prefieren las clases donde aprenden cosas razonables; los alumnos de la AHS prefieren las clases que desempeñan cosas que antes eran confusas.

Aparte de estas constataciones, a los alumnos les gustan las clases cuando están ocupados todo el tiempo (aquí el 48% están totalmente de acuerdo). En promedio al 26% de los alumnos les gusta totalmente las clases porque la clase es divertida, distendida y variada. Además a ellos les gusta que todo el tiempo estén muy activos y hagan ejercicios diferentes. Aquí los chicos están más contentos que las chicas.

Una de las preguntas de esta categoría se refiere a la simpatía del profesor. El hecho interesante: en general los chicos se dejan influir más por la simpatía de su profesor que las chicas pero también hay resultados invertidos como en una clase de la AHS donde al 60% de las chicas su profesora les cae totalmente bien a ellas, pero solamente al 38% de los chicos.

Finalmente, las cosas importantes que les gustan a los alumnos son las siguientes: que los temas elaborados tengan sentido y que comprendan mejor los objetivos. Además, es agradable que los alumnos prefieran clases activas y variadas.

Esas formas de trabajo me gustan y me motivan

Esta parte del cuestionario debía ser evaluada por los alumnos según la escala de calificaciones de las escuelas austríacas, es decir el número 1 corresponde a “Me gusta mucho”, 2 a “Me gusta bastante”, 3 a “Me gusta más o menos”, 4 a “No me gusta mucho” y 5 a “No me gusta nada”.

Las formas de trabajo que a los alumnos les gustan más son trabajos en grupo o a dos, juegos de rol y diálogos orales. También les gustan ejercicios de colocación de palabras y la contestación a preguntas de manera escrita así como oral.

En cuanto a los deseos individuales se debe mencionar que los alumnos quieren aprender más cosas útiles en la vida cotidiana, sobre todo cosas que se puede utilizar en el país cuya lengua están estudiando. Además quieren hacer menos ejercicios caseros pero más cosas diferentes en la escuela (por ejemplo ver películas o escuchar canciones).

Parte B

El sujeto de este trabajo es la motivación de los alumnos en la enseñanza de las lenguas extranjeras. Como en Austria el inglés es la primera lengua extranjera aprendido por los alumnos, en nuestro caso se trata de la adquisición de la segunda lengua extranjera que en la mayoría de los casos es el francés o el español.

La adquisición de la segunda lengua puede efectuarse bajo las condiciones naturales que indican la adquisición de la lengua sin empleo de objetos de enseñanza – entonces eso se efectúa como la adquisición de la lengua materna por la comunicación cotidiana.

Otra forma es la adquisición dirigida a la que pertenece la enseñanza de lenguas extranjeras. La adquisición dirigida además puede ser separada en “aprender” y “adquirir”. Si una persona aprende una lengua extranjera, lo hace con ayuda de objetos de enseñanza; si una persona adquiere una lengua extranjera, lo hace por la comunicación cotidiana. La diferencia entre estas formas se manifiesta sobre todo en los distintos modos de la motivación y de los motivos.

En cuanto al aprendizaje de la segunda lengua extranjera hay unos factores que influyen en los alumnos:

1. La edad: según los científicos el momento para aprender una lengua es antes de 12 años porque los niños poseen una capacidad especial para aprender una o dos lenguas al mismo tiempo sin esfuerzos.
2. El sexo: un estudio contestó que las chicas consiguen mejores resultados en la enseñanza de lenguas extranjeras que los chicos. Según los científicos este hecho se basa en las diferencias entre chicos y chicas en cuanto a sus roles sexuales y sociales.
3. El talento: si un niño tiene un talento de idiomas depende de sus condiciones cognitivas, su capacidad de memorizar cosas y de utilizar ciertos especímenes del idioma y la aplicación correcta de la gramática. La motivación puede también influir en ese talento – eso implicaría que niños con poco talento podrían también conseguir buenos resultados en las clases de lengua extranjera, probablemente eso sería unido a más esfuerzo.

4. La percepción: se puede diferenciar entre la percepción óptica y la percepción de vocales y consonantes. Como los adultos utilizan especímenes de idioma ya conocidos, los niños tienen ventaja a los adultos. En cuanto a la percepción óptica, los hombres llegan a su punto máximo entre el décimo y el vigésimo año. Para aprender la sintaxis y la semántica son los adultos el grupo predilecto – lo que debe ser tomado en consideración respecto a las clases de lengua extranjera.
5. La memoria: otro factor de influencia biológicamente rebasable; es confirmado científicamente que la potencia de la memoria viene a menos en la edad progresiva. Cuanto más complejos son los ejercicios, tanto más repeticiones uno necesita. En la enseñanza, por consiguiente, es importante de adoptar métodos adecuados a la edad de los niños.
6. El ritmo de aprendizaje: se refiere al ritmo de reacción y a la alegría de comunicación. Cuanto más comunicativo es el estudiante, tanto más rápido aprende la lengua. El ritmo de reacción viene a menos a partir de treinta años. Según estudios, los niños sin duda traducen más rápido unas frases pero los adultos solventan eso con más exactitud.
7. La motivación: es el factor más rico de variaciones que puede ser dirigido por sí mismo así que por otras personas – se habla de motivación intrínseca y extrínseca. Para la mayoría de los alumnos austríacos el aprendizaje de una segunda lengua extranjera es obligatorio. También los psicólogos descubrieron que la motivación de los niños y los adolescentes en cuanto a la escuela decrece con el paso de tiempo – desgraciadamente las causas de este fenómeno todavía no han sido clarificadas. Evidentemente los factores que causan la motivación así como la desmotivación de los alumnos se encuentran tanto en el alumno mismo como en el entorno del alumno (es decir los profesores, los padres, los amigos o otras personas de referencia). La tarea del profesor entonces es encontrar diferentes medios de motivación extrínseca adaptandolos de modo adecuado a los alumnos.

El termino de la motivación hasta ahora ha sido explorado sobre todo en la psicología y tiene su origen en la biología. Principalmente, la motivación describe procedimientos y edades que pueden ser unidos con los terminos de “deseo”, “apetencia”, “impulso”, “necesidad” o “interés”.

Cada organismo posee el impulso natural de mantener sus condiciones de vital importancia, lo que le lleva a un cierto comportamiento (por ejemplo la ingestión de alimentos).

Como se puede constatar a los individuos también les dan impulsos motivados sin necesidades biológicas, evidentemente hay mecanismos conductivos para mantener el equilibrio psíquico.

Lo que incita efectivamente a las personas a hacer algo es el motivo – entonces la motivación de una persona proviene de la existencia de un motivo. Como los dos terminos no son claramente separables, no siempre se puede distinguir el motivo de la motivación. En efecto, el motivo presenta la meta de una persona que ella puede conseguir con ayuda de la motivación. No obstante, el motivo es más o menos fijo mientras que la motivación sea inestable y sucumbe a variaciones individuales.

En cuanto a la motivación de los alumnos hay varios factores de influencia: como los ya mencionados factores biológicos (edad, talento, inteligencia...), factores de emoción (por ejemplo miedo a exámenes) y la influencia por el entorno (profesores, padres, amigos...).

Principalmente están las formas de motivación siguientes:

1. Motivación primaria: denomina el impulso natural de mantener las condiciones de vital importancia; factores de esta categoría son el hambre, la sed...
2. Motivación secundaria: denomina el impulso de mantener el equilibrio psíquico; los factores son por ejemplo la aceptación o la seguridad
3. Motivación intrínseca: cuando el individuo realiza una actividad por sí mismo y el simple placer de realizarla; los factores de impulso son sobre todo el interés o la diversión
4. Motivación extrínseca: cuando lo que atrae al individuo no es la acción que se realiza en sí, sino lo que se recibe a cambio de la actividad realizada; en cuanto a la enseñanza los factores de impulso son por ejemplo buenas notas o aceptación del profesor, de los padres o de los compañeros de clase

El profesor no siempre puede reconocer si la motivación del alumno está incitada por la motivación intrínseca o la motivación extrínseca. El caso ideal, pero no real, sería la dominancia de la motivación intrínseca dado que el trabajo del alumno por causa de su interés arrastraría efectos positivos en cuanto a sus rendimientos escolares – además simplificaría el trabajo del profesor.

Tampoco se puede decir que un alumno siempre está motivado intrínsecamente o extrínsecamente. Las motivaciones pueden – por cualquier causas – cambiar de uno al otro. Un cambio eventual de extrínseco a intrínseco presentaría la forma ideal.

La motivación de potencia se apuesta de forma individual y tiene gran importancia en cuanto a la enseñanza. Básicamente, cada individuo tiene la necesidad de lograr rendimientos de cualquier forma. Cada persona tiene imágenes diferentes y lo hace según sus modos que dependen de su carácter y su personalidad. La motivación de potencia depende entonces del “esperar éxito”, unido a la emoción de orgullo, y el “tener miedo del fracaso”, unido a la emoción de vergüenza. Entonces depende del carácter del alumno – si es un tipo más miedoso o un tipo más osado – en qué modo se acerca a las tareas exigidas. Si la tendencia “esperar éxito” de un alumno es más grande que la tendencia “tener miedo del fracaso” ese alumno actúa por la motivación orientada a la potencia. Normalmente la motivación de potencia es intrínseca pero hay muchas graduaciones y factores de influencia de modo que se pueda realizar también por la motivación extrínseca.

Entonces puede ser que se encuentren alumnos extremadamente motivados así como alumnos que no estén en absoluto motivados dentro de la misma clase. Claramente, ese hecho significa un verdadero reto para el profesor y exige su tacto. Por el empleo de metodos y formas de trabajo diferentes, sube la probabilidad de “alcanzar” a tantos alumnos que posible. Para los alumnos extremadamente motivados el profesor podría reservar ejercicios adicionales o podría encargarles otras tareas, como por ejemplo el soporte de los alumnos menos motivados.

En cuanto a los motivos hay también varias formas. A parte de los motivos de éxito y de fracaso existen muchos otros motivos activados por factores diferentes. Una vez más, los motivos sueltos no pueden ser distinguidos y separados exactamente; en muchos casos la combinación de varios motivos causan una cierta actuación y motivación.

Una clasificación posible de los motivos es la siguiente:

1. Motivo de sociedad: es un motivo para identificarse con las normas y metas de una sociedad. En las escuelas superiores de Austria, el aprendizaje de al menos dos lenguas extranjeras es la norma, la preparación de los alumnos para su vida profesional y social representa la meta en este caso.
2. Motivo de utilidad: es el motivo más viejo y tradicional y está relacionado con el motivo de sociedad. El aprendizaje de lenguas extranjeras debe ser útil para la vida profesional o una formación posterior de los alumnos. Ese motivo tiene la base más práctica que el primer motivo.
3. Motivo de profesión: representa una variante del motivo de utilidad pero se refiere exclusivamente a la opción y la práctica de profesiones. Como muchos alumnos aún no tienen imágenes e ideas en cuanto a su profesión, este motivo tiene más importancia para los adultos.
4. Motivo de padres: dice que los alumnos aprenden cosas por la influencia de sus padres – entonces orientan sus decisiones y acciones a la voluntad de sus padres. En cuanto a este motivo la edad de los alumnos así como la actitud de los padres frente a la lengua extranjera desempeñan un papel fundamental y pueden tener efectos positivos o negativos en el comportamiento de aprendizaje de los alumnos.
5. Motivo de profesor: es el equivalente al motivo precedente y dice que los alumnos aprenden cosas por la influencia de su profesor. Como los profesores representan un modelo para los alumnos aquellos pueden influir en la motivación de ellos. Aquí la edad de los alumnos es un factor que hay que tener en cuenta.
6. Motivo de saber: a este motivo le subyace la curiosidad de los hombres a adquirir conocimientos y aprender cosas nuevas. En las clases de lenguas extranjeras los

alumnos muchas veces están interesados en informaciones culturales del país cuya lengua están aprendiendo.

7. Motivo de curiosidad: es una forma del motivo precedente y denomina la curiosidad del alumno de aprender cosas nuevas. Este motivo se encuentra sobre todo al comienzo de la enseñanza de lenguas extranjeras.
8. Motivo de comunicación: se refiere a las necesidades sociales de los hombres como tener contacto con otras personas, sentir amor, amistad... - la satisfacción de estas necesidades en primer lugar se realiza por la comunicación. Como el aprendizaje de una lengua también solo es posible por la comunicación, este motivo representa un elemento importante en las clases de lenguas extranjeras. Ahí, hay factores importantes en cuanto al motivo de comunicación en las clases: la necesidad del alumno a comunicar, la transformación de esta necesidad en un motivo consciente, la autonomía y la actividad del alumno, el profesor como compañero de comunicación, el uso de la lengua extranjera como medio de comunicación de parte de los alumnos a partir de la primera unidad.
9. Motivo de validez: se refiere al prestigio de una lengua y aparece cuando una persona aprende una lengua para conseguir cierto reconocimiento – entonces la lengua extranjera representa un símbolo de estatus.

La mayoría de estos motivos puede ser dirigido por la motivación intrínseca así como por la motivación extrínseca. Como la enseñanza de lenguas extranjeras forma parte del plan de estudios de las escuelas austríacas los alumnos no están en la situación de aprender una lengua por motivos intrínsecos. Sin embargo, el aprendizaje de una lengua extranjera puede despertar el interés del alumno de modo que consiga su aprendizaje por motivación intrínseca. Los motivos clásicos dominando en las clases son el motivo de padres, de profesores, de utilidad y de profesión así como el motivo de comunicación. La formación de uno u otros motivos más puede ser considerada como efecto secundario positivo. El desarrollo de los motivos presentes depende de los factores de influencia y puede formarse positivamente así como negativamente.

Como ya he mencionado, el caso ideal sería la existencia de una clase llena de alumnos que todos estén motivados intrínsecamente. En realidad, muchos alumnos no disponen de motivación intrínseca suficiente. La tarea más importante del profesor entonces es encontrar un camino para “alcanzar” a todos sus alumnos de cualquier manera. Cuando se tenga en cuenta que se encuentran al menos 20 diferentes alumnos dentro de una clase, todos con preferencias y gustos distintos, la consecución de esta meta parece ser imposible. Evidentemente es una tarea muy difícil pero creo que también es un elemento apasionante de la enseñanza.

Para llegar a animar tanto como sea posible a los alumnos a estudiar los contenidos de aprendizaje, el profesor tiene varias posibilidades. Un factor muy importante es la personalidad del profesor. Claro que no a todos los alumnos de una clase el profesor les parezca simpático, no obstante, es una persona que tiene mucha influencia en los alumnos – sobre todo durante las clases. Es él que en su mayor parte de responsabilidad de la actividad y también de la pasividad de los alumnos. Desde hace mucho tiempo los científicos coinciden de lo que la tarea de los profesores no sólo consiste en imbuir conocimientos técnicos sino en la manera de cómo lo hace. En una clase “ideal” entonces tiene que haber los elementos siguientes:

- Acción: actividad de los alumnos al proceso de aprendizaje
- Diversión: cuanto más diversión, tanto más motivación
- Variedad: una gran oferta de métodos y formas de trabajo está recomendado
- Selección: dentro de la variedad tiene que haber posibilidades de selección
- Tolerancia de errores: hacer errores es un fenómeno acompañante y debe ser tolerado
- Ensayo de éxito: notar los éxitos individuales de los alumnos
- Feedback: el avance de aprendizaje individual debe ser cometido positivamente (la respuesta a errores debe contener proposiciones de mejora)
- Desafío: las tareas y ejercicios deben representar un desafío y contener cierto estímulo
- Reconocimiento: Alabanza y reconocimiento por el entorno del alumno aumentan también su motivación

A parte de la consideración de estos elementos, el profesor hay que tener ciertos rasgos de carácter. Según estudios del año 1952, los alumnos esperan de su profesor sobre todo justicia, paciencia, serenidad, rigidez, disciplina, comprensión, confianza y un fenotipo apuesto. Además, hay que tener cierta habilidad psicológica y un buen conocimiento de la naturaleza humana.

Aunque aquellos estudios fueron realizados hace casi 60 años, en mi opinión las actitudes de pensar y esperar no han cambiado hasta hoy. Para mí, un profesor también hay que tener los rasgos humanos de autenticidad, neutralidad, consecuencia y respeto.

- La autenticidad es importante para el profesor así como para el alumno. Si el profesor no es auténtico los alumnos se dan cuenta de este hecho inmediatamente. Además no puede imbuir los contenidos de aprendizaje auténticamente.
- La neutralidad juega un papel importante para la relación personal entre profesor y alumno. La creación de confianza es tan importante como el guardar de una cierta distancia personal frente al alumno. Este hecho también es la base para ser justo.
- El termino de consecuencia se relaciona muchas veces con “autoridad” y “rigidez” que son conotados negativamente. La consecuencia en la enseñanza mas tiene que imbuir un sentimiento positivo de seguridad que debe ayudar a los alumnos a saber dónde están los límites.
- El respeto, para mí, es uno de los términos más importantes del ser profesor. Muchas veces se reclama la falta de respeto de parte de los alumnos – pero dónde comienza el respeto? En mi opinión, un profesor puede solamente recibir respeto de sus alumnos cuando se lo demuestre a ellos igualmente. Tener respeto es el pilar fundamental de cada sociedad, por muy pequeña que sea – y una clase es una forma de sociedad.

A la par del efecto de la personalidad del profesor, otro elemento importante favoreciendo la motivación de los alumnos es la figuración de las clases. Una figuración bien planificada y reflexionada motiva a los alumnos a ser activos. Además, el profesor tiene la posibilidad de incluir y considerar las individualidades de sus alumnos en cuanto a su modo de aprender.

Sin embargo, es importante que la planificación no sea mirada como plantilla volviendo cada vez de la misma manera, sino como una forma de “tarjeta de presentación” del profesor.

En el esbozo se establece los elementos de las clases individuales siguientes:

- Fijar las metas de aprendizaje
- Seleccionar los contenidos
- Determinar el proceso
- Elegir los medios
- Diseñar el marco de organización

El profesor entonces hay que tomar varias decisiones respetando condiciones distintas como por ejemplo el plan de estudios. También tiene que decidirse por un concepto didáctico. El esbozo forma la base del planeamiento detallado. Aquí los elementos importantes son el planeamiento de clases bien estructuradas y transparentes en cuanto a los objetivos, contenidos y métodos, por los que debe ser logrado un ambiente fomentativo para aprender. Para intensificar la motivación de los alumnos se podría autorizarles a participar el planeamiento de las clases – por ejemplo podrían elegir los temas que a ellos les interesan.

De todas formas, lo más importante es la promoción de la autonomía de los alumnos lo que incluso es un punto básico del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER). Ese marco común es un estándar de los países europeos para medir el nivel de comprensión y expresión oral y escrita en una lengua. Aparte de la promoción de la autonomía de los alumnos el MCER da importancia a la comunicación – oral así como escrita. En este sentido existen las siguientes métodos y formas de trabajo que corresponden al MCER y que favorecen la motivación de los alumnos a condición de que sean implantados según las necesidades así como las capacidades de los alumnos:

- Aprendizaje abierto: se refiere a la autodeterminación del alumno quien debe elaborar los contenidos de aprendizaje el mismo. Una meta de esta forma es el aprendizaje dirigido por los intereses del alumno – el profesor tiene que ayudar y promocionar.
- Aprendizaje de estaciones: no siempre hay diferencia a la forma precedente, aunque el trabajo según esta forma es más dirigido. Los alumnos reciben un plan de trabajo conteniendo varios ejercicios con las explicaciones adecuadas (duración, forma de trabajo, forma de control, obligación o voluntad).
- Formas de trabajo comunicativos: en cuanto a la comunicación oral se puede aplicar el diálogo, el juego de rol y la ponencia. Para garantizar un desarrollo sin dificultades en

cuanto a estas formas de comunicación es importante que el profesor determine los elementos de la estructura, del desarrollo y las relaciones entre los compañeros de comunicación. Además debe asignar roles a los alumnos en los que pueden ponerse (sobre todo en cuanto al juego de rol), si no la aplicación de estas formas de trabajo puede convertirse muy rápidamente en una acción frustrada y el profesor corre el riesgo que los alumnos tengan miedo del hablar en la lengua extranjera. En lo que concierne las ponencias, hay que decir que los alumnos ya pueden empezar a presentar una ponencia desde las primeras clases – comenzando por pequeñas ponencias de unas frases (por ejemplo sobre su cantante favorito).

A las formas de la comunicación escrita se suma la carta (personal o comercial), el email o también diálogos (por ejemplo una llamada telefónica). Lo que en particular atrae la atención de los alumnos son los mensajes cortos y el chat – sobre todo las abreviaciones especiales de esta lengua peculiar les parecen muy interesantes.

- Selección de temas: como ya he mencionado, los alumnos muestran el interés más grande por los temas que pueden elegir ellos mismos. Los temas que también caen bien son los temas sobre la cultura, la gente y sus problemas del país (o uno de los países) de la lengua extranjera que están aprendiendo. Con los temas de abuso alcohólico, drogas y anorexia nerviosa el profesor debe de tener cuidado – cuando en la clase se encuentran alumnos con estos problemas, el tratamiento de estos temas será bastante delicado.
- Empleo de medios: el libro es el medio más viejo y por eso el más fiable. Entretanto, se ponen los manuales al día regularmente de modo que corresponden a las exigencias del MCER. Además, el libro ofrece un buen resumen de los contenidos de aprendizaje y favorece la autonomía de los alumnos por el modo que ellos tengan que cuidar el manual y llevarlo a clase.

Otros medios queridos por los alumnos son la música y la literatura. Canciones así como poemas facilitan el aprendizaje del vocabulario por las repeticiones (estribillo, refrán). La televisión también puede ser empleada razonablemente, por ejemplo a medida de películas producidas en el país de la lengua extranjera aprendida.

El medio más actual es el ordenador. Sobre todo por el desarrollo del internet, hoy en día es posible encontrar documentos y informaciones de todo el mundo en tan solo

unos segundos. La red ofrece posibilidades infinitas para ser implementadas razonablemente en la enseñanza de lenguas extranjeras (como por ejemplo las plataformas de aprendizaje). La tarea más importante del profesor en cuanto al trabajo en la red es la explicación de los riesgos del internet.

Parte C

La parte C contiene ejemplos prácticos para las clases de español que se refieren a las proposiciones de la parte B. Se trata de un plan anual, un modelo del aprendizaje de estaciones, dos canciones y juegos que motivan a los alumnos. Además es mostrado la elaboración del tema de “cómo escribir un CV” y ejemplos de exámenes y producciones escritas.

He dedicado este trabajo al tema de la motivación porque creo que este término tiene más importancia que la gente supone. Como hemos visto por la elaboración de este trabajo, la motivación de los alumnos es influida por una gran cantidad de factores acompañados por un sinnúmero de variaciones. Un factor muy importante sin duda es el profesor – durante las clases, la motivación y la acción de los alumnos depende aproximadamente al 90% de la figuración de la clase por el profesor. La figuración, para mí, también contiene la personalidad, las actitudes y la presencia del profesor.

Por eso, creo que puede solamente ser un buen profesor él que enseñe con mucho gusto, que quiera a los niños, que muestre comprensión por los cambios de ánimo de los adolescentens y que trate de sostener a sus alumnos de toda manera para que ellos encuentren el mejor camino de aprender los contenidos de aprendizaje. Por lo menos, son esas cosas que me fijo como meta y que voy a tener siempre presentes para conseguir esta meta a mi leal saber y entender.

LITERATURVERZEICHNIS

Aibauer, Rosa Barbara (1954): *Die Lehrerpersönlichkeit in der Vorstellung des Schülers*. Regensburg: Habbel.

Apel, Hans Jürgen (2002): *Herausforderung Schulklasse*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.

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

Apelt, Walter (1991): *Lehren und Lernen fremder Sprachen, Grundorientierungen und Methoden in historischer Sicht*. Berlin: Volk und Wissen Verlag.

Atkinson, John W. (1975): *Einführung in die Motivationsforschung*. Stuttgart: Klett.

Barrio, José Lino (2008): *El proceso de enseñar lenguas. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Madrid: La Muralla.

Bossong, Bernd (1978): *Motivationsförderung in der Schule*. Weinheim: Beltz.

Brandenburg, Günther (1974): *Der Lernerfolg im Erwachsenenalter. Ergebnisse psychologischer, soziologischer und didaktischer Forschung*. Göttingen: Schwartz.

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2007): *Schule? Ja bitte! Ich lerne gerne! Lernförderungs-Tipps für Eltern, Erziehungsberechtigte, Lehrerinnen und Lehrer*. Autor: MinRat Mag. DDr. Franz Sedlak, Wien

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2007): *Lernen ist Mentalitätssache und noch vieles mehr... Lernmotivations-Tipps für Oberstufe, Studium und Beruf*. Autor: MinRat Mag. DDr. Franz Sedlak, Wien

Carroll, John (1975): *The Teaching of French as a Foreign Language in Eight Countries*. Stockholm: Almqvist und Wiksell.

Düwell, Henning (1979): *Fremdsprachenunterricht im Schülerurteil*. Tübingen: Narr.

Düwell, Henning (2002): *Motivation, Emotion und Motivierung im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*. In: *Französisch heute*, Band 33, S. 166-181.

Europarat, Rat für Kulturelle Zusammenarbeit (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.

Felix, Sascha (1982): *Psycholinguistische Aspekte des Zweitspracherwerbs*. Tübingen: Narr.

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

Giesecke, Hermann (1997): *Die pädagogische Beziehung. Pädagogische Professionalität und die Emanzipation des Kindes*. Weinheim/München: Juventa.

Grünewald, Andreas (2006): *Multimedia im Fremdsprachenunterricht. Motivationsverlauf und Selbsteinschätzung des Lernfortschritts im computergestützten Spanischunterricht*. Frankfurt am Main, Wien: Lang.

Hackl, Doris (2000): *Methoden zur Steigerung der Lernmotivation im Französischunterricht*. Diplomarbeit: Universität Wien.

Heckhausen, Heinz (1986): *Motive und ihre Entstehung*. In: Funk-Kolleg Pädagogische Psychologie 1, Frankfurt am Main.

Heckhausen, Heinz (1963): *Hoffnung und Furcht in der Leistungsmotivation*. Meisenheim am Glan: Anton Hain.

Herber, Hans-Jörg (1976): *Motivationspsychologie*. Stuttgart: Kohlhammer.

Herber, Hans-Jörg (1979): *Motivationstheorie und pädagogische Praxis*. Stuttgart: Kohlhammer.

Holstiege, Hildegard (1994): *Modell Montessori*. Freiburg: Herder.

Kaiser, Astrid und Pech, Detlef (2004): *Unterrichtsplanung und Methoden*. Baltmannsweiler: Schneider.

Kirchhoff, Sabine (2001): *Fragebogen*. Opladen: Leske & Budrich.

Klein, Wolfgang (1987): *Zweitspracherwerb*. Frankfurt am Main: Athenäum.

Klein, Wolfgang (1992): *Zweitspracherwerb*. Frankfurt am Main: Hain.

Klippert, Heinz (1999): *Methodentraining. Übungsbausteine für den Unterricht*. Weinheim/Basel: Beltz.

Klippert, Heinz (2002): *Eigenverantwortliches Arbeiten und Lernen: Bausteine für den Fachunterricht*. Weinheim/Basel: Beltz.

Lenneberg, Eric (1967): *Biological foundations of language*. New York: Wiley.

Mager, Robert F. (1974): *Motivation und Lernerfolg*. Weinheim: Beltz.

Maszl, Gabriele (2007): *Motive und Motivation von Französischlernern*. Diplomarbeit: Universität Wien.

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

McClelland, David, **Clark**, Jones, **Lowell**, Richard (1953): *The achievement motive*. New York: Appleton-Century-Crofts.

Olechowski, Richard (1969): *Das alternde Gedächtnis. Lernleistung und Lernmotivation Erwachsener. Ein Beitrag zur andragogischen Grundlagenforschung*. Bern: Huber.

Persy, Elisabeth (2003): *Motivation im Lehr- und Lernprozess*. In: Bábosik, István: *Lehren – Lernen – Prüfen*. Frankfurt am Main/Wien: Lang.

Piñol, Mar Cruz (2002): *Enseñar español en la era de Internet. La WWW y la enseñanza del español como lengua extranjera*. Barcelona: Octaedro.

Peschel, Falko (2002): *Offener Unterricht. Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept zur Diskussion*. Hohengehren: Schneider. Dissertation Uni Siegen, Band 1: *Allgemeindidaktische Überlegungen*, Band 2: *Fachdidaktische Überlegungen*.

Roth, Leo (Hrsg. 1980): *Handlexikon zur Didaktik der Schulfächer*. München: Ehrenwirth.

Salcher, Andreas (2008): *Der talentierte Schüler und seine Feinde*. Salzburg: Ecwin.

Sánchez, Aquilino (2009): *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años. Métodos y enfoques*. Madrid: Sociedad General Española de Librería.

Schiefele, Hans (1963): *Motivation im Unterricht*. München: Ehrenwirth.

Schiefele, Hans (1974): *Lernmotivation und Motivlernen, Grundzüge einer erziehungswissenschaftlichen Motivationslehre*. München: Ehrenwirth.

Schlag, Bernhard (1995): *Lern- und Leistungsmotivation*. Opladen: Leske & Budrich

Siguán, Miguel und **Mackey**, William Francis (1987): *Éducation et bilinguisme, préparé pour le Bureau international d'éducation*. Paris: Unesco, Lauzanna: Delachaux & Niestlé.

Skinner, Burrhus Frederic (1957): *Verbal Behavior*. Acton: Copley Publishing Group

Solmecke, Gert (1976): *Motivation im Fremdsprachenunterricht*. Paderborn: Schöningh.

Solmecke, Gert (1983): *Motivation und Motivieren im Fremdsprachenunterricht*. Paderborn: Schöningh.

Spiel, Christiane, **Schober**, Barbara, **Wagner**, Petra, und **Reimann**, Ralph (Hrsg. 2010): *Bildungspsychologie*. Göttingen: Hogrefe.

Spitzer, Dean Robert (1990): *Super-Motivation. A blueprint for energizing your organization from top to bottom*. New York: Amacom.

Stelzhammer, Alexandra (2003): *Die Rolle der Motivation im Spracherwerb*. Dissertation: Universität Wien.

Tanzmeister, Robert (Hrsg. 2008): *Lehren – Lernen – Motivation. Fachdidaktik für Romanistinnen und Romanisten*. Wien: Praesens.

Teml, Helga und Hubert (2006): *Erfolgreiche Unterrichtsgestaltung. Wege zu einer persönlichen Didaktik*. Innsbruck: StudienVerlag.

Turecek, Katharina (2004): *Sprachen lernen – made easy*. Wien: Hubert Krenn Verlag.

Weinert, Franz Emanuel (1998): *Guter Unterricht ist ein Unterricht, in dem mehr gelernt als gelehrt wird*. In: Freund, J., Gruber, H. und Weidinger, W. (Hrsg.). *Guter Unterricht – Was ist das? Aspekte von Unterrichtsqualität*. Wien: ÖBV Pädagogischer Verlag.

ABSTRACT

Die vorliegende Diplomarbeit beschäftigt sich mit dem Thema der Motivation im Fremdsprachenunterricht.

In Zeiten von katastrophalen PISA-Ergebnissen und endlosen Diskussionen über nationale sowie internationale Bildungspolitik hat der Wunsch nach Verbesserung im schulischen Bereich oberste Priorität. Vor allem gilt es, die Motivation der Schüler zu steigern. Um herauszufinden, was Schüler tatsächlich motiviert und was sie demotiviert, habe ich im Zuge dieser Arbeit eine empirische Studie an zwei österreichischen Schulen durchgeführt. In einigen Punkten waren sich die Schüler einig: nämlich, dass es sie prinzipiell interessiert, etwas Neues (beziehungsweise eine neue Sprache) zu lernen, dass ihnen die Anerkennung ihrer Eltern wichtiger ist als die ihrer Lehrer oder ihrer Klassenkameraden und dass sie im Fremdsprachenunterricht gerne mehr Dinge lernen würden, die auch im Alltag nützlich und anwendbar sind.

Warum Schüler trotz identen Unterrichts unterschiedlich lernen und motiviert sind, hängt einerseits von einer Vielzahl biologisch sowie psychisch bedingter Faktoren ab, andererseits auch von unterschiedlichen Motiven und Motivationsfaktoren der einzelnen Schüler. Der Lehrer spielt vor allem in der zentralen Unterrichtssituation eine wesentliche Rolle in Bezug auf die Schülermotivation - dass er dort nicht jeden Schüler auf die gleiche Weise anspricht und erreicht, ist allerdings eine hinzunehmende Tatsache. Es ist jedoch möglich, durch die Gestaltung des Unterrichts und das Anbieten verschiedener Methoden und Materialien, jeden Schüler auf unterschiedliche Art und Weise anzusprechen und zu erreichen. Der individuelle Erfolg jedes Schülers hängt letztlich jedoch vor allem von dessen innerer Einstellung ab.

LEBENS LAUF

Name: Elisabeth Lederer
Geburtsdatum: 7. August 1977
Geburtsort: Wien
Familienstand: verheiratet, zwei Kinder (geboren Mai 2001 und Februar 2006)
Adresse: Schiestlgasse 3, 2511 Pfaffstätten, Österreich
Telefon: 0650-6914141

Die Volksschule besuchte ich in Klosterneuburg und Wien, das Gymnasium in Wien und Baden. Danach wechselte ich in die Handelsakademie Baden, die ich im Jahr 1996 mit der Matura abschloss. Von 1996 bis 2001 arbeitete ich zuerst als Sekretärin und bald darauf in der Finanzabteilung einer Softwarefirma in Wien (Brain Force AG).

Am 6. Mai 2001 wurde mein erster Sohn, Noah, geboren. Nach zweieinhalb Jahren Karenzzeit beschloss ich, Spanisch und Französisch zu studieren, da mir beide Sprachen immer sehr gut gefielen und ich mir gut vorstellen konnte, diese zu unterrichten. Während meines Studiums wurde am 7. Februar 2006 mein zweiter Sohn, Yannis, geboren.

Seit Sommer 2009 arbeite ich im Institut für Lernhilfe in Baden als Nachhilfelehrerin für Spanisch und Französisch sowie als Vertretung der Institutsleiterin, Mag. Cornelia Czaker.

2011 konnte ich schließlich mein Studium abschließen und mich auf meine Diplomarbeit konzentrieren, die ich teilweise bereits im Jahr 2010 begann. Aufgrund des Lehramts-Studiums interessiert mich vor allem die pädagogische Seite. Durch die Arbeit im Nachhilfebereich wurde mir bewusst, wie wichtig die Motivation von Schülern ist und welche Ausmaße sie haben kann – im positiven wie auch im negativen Sinn. Es war mir daher ein großes Anliegen, meine Diplomarbeit diesem Thema zu widmen und somit meine Ideen und Theorien auch wissenschaftlich zu fundieren.