



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

**Der Weg zur nachhaltigen Lernmotivation beim
schulischen Französischerwerb unter besonderer
Berücksichtigung der Nachhilfe**

Verfasserin

Claudia Buchinger

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 190 347 353

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Lehramtsstudium: UF Französisch, UF Spanisch

Betreuer:

ao. Univ.-Prof. Dr. Peter Cichon

INHALTSVERZEICHNIS

Danksagung	7
1. Einleitung.....	8
2. Der Faktor Motivation im Sprachunterricht	11
2.1. Begriffsdefinitionen: Motivation und Motiv	11
2.2. Arten von Motivation.....	15
2.2.1. Integrative und instrumentelle Motivation	16
2.2.2. Intrinsische und extrinsische Motivation	18
2.2.3. Aktualmotivation und habituelle Motivation	20
2.2.4. Ausgangs- und Etappenmotivation	21
2.3. Klassifikation von Motiven	23
2.3.1. Das Gesellschaftsmotiv	24
2.3.2. Das Elternmotiv	24
2.3.3. Das Lehrermotiv	24
2.3.4. Das Nützlichkeitsmotiv	25
2.3.5. Das Wissensmotiv/Lernmotiv	26
2.3.6. Das Kommunikationsmotiv	26
2.3.7. Das Geltungsmotiv	27
2.3.8. Das Neugiermotiv	27
2.3.9. Das Berufsmotiv	28
2.3.10. Das Kontaktmotiv	29
2.3.11. Das Aufstiegsmotiv	29
2.3.12. Das Leistungsmotiv	29
2.3.13. Weitere Motive	30
3. Motivationsmodelle und Lernprozesse	32
3.1. Der dynamische Aspekt von Motivation	33
3.2. Selbstmotivation	34

3.3. Lernmotivation.....	35
3.4. Leistungsmotivation und Kausalattribution.....	36
3.5. Das Erweiterte Kognitive Motivationsmodell	43
3.6. Das ARCS Modell	45
4. Einflussfaktoren auf Motivation und ihre Wechselwirkungen.....	47
4.1. Interne Persönlichkeitsfaktoren	48
4.1.1. Emotionen und Gefühle	48
4.1.2. Selbstbewusstsein und Selbstwirksamkeit	51
4.1.3. Interesse und Einstellung	51
4.1.4. Ursachenattribution und Lernerfolg	54
4.1.5. Lernerfahrungen.....	55
4.1.6. Alter	56
4.2. Externe Persönlichkeitsfaktoren	57
4.2.1. Persönliches Umfeld - Familiäre Einflüsse	57
4.2.2. Lernumgebung	58
4.2.3. Feedback	60
4.2.4. Kontakt zur Zielsprache Französisch	61
4.3. Innerschulische Faktoren	62
4.3.1. Die Lehrerpersönlichkeit als Schlüsselfigur für Motivation	62
4.3.2. Inhaltliche Relevanz als motivationaler Faktor	64
4.3.3. Methoden und didaktische Konzepte	65
4.3.4. Handlungsorientierter Unterricht	67
5. Motivation durch Nachhilfeunterricht?.....	74
5.1. Definition von Nachhilfeunterricht	75
5.2. Empirische Befunde zum Nachhilfeunterricht.....	76
5.2.1. Forschungsergebnisse aus Österreich.....	77
5.2.2. Befunde zur Wirksamkeit von Nachhilfeunterricht	79
5.3. Ursachen für Nachhilfe	82

5.4. Motive für Nachhilfe	84
5.5. Anforderungen an den Nachhilfeunterricht	85
5.6. Erfolgskriterien für den Nachhilfeunterricht	88
5.7. Die Qualifikation der Nachhilfelehrenden	91
6. Nachhaltige Motivationssteigerung	94
6.1. Steigerung der intrinsischen Motivation	95
6.2. Steigerung der extrinsischen Motivation.....	96
6.3. Lernen und Gefühle	97
6.4. Lehrer-Schüler-Beziehung.....	99
6.5. Trainings für Eltern.....	101
6.6. Mit Lernzielen zum Lernerfolg	102
6.7. Interesse.....	104
6.8. Unterrichtsformen und Arbeitsmethoden.....	105
6.8.1. Offener Unterricht.....	107
6.8.2. Célestin Freinet (1896–1966).....	107
6.8.3. Freiarbeit	108
6.8.4. Stationenlernen.....	109
6.8.5. Wechselseitiges Lehren und Lernen (WELL)	110
6.8.6. Lernen durch Lehren (LdL)	111
6.8.7. Mehrkanaliges Lernen oder Lernwegabwechslung	112
6.9. Individuelle Bezugsnormorientierung.....	113
6.10. Zehn Merkmale der Super-Motivation	115
7. Der Faktor Motivation in Unterrichtsbeispielen für Französisch	118
7.1. Lehrplan und GERS.....	118
7.2. Motiv für Themenwahl	120
7.3. Lehr-, Lernziele und Arbeitsmethoden	121

7.4. Themeneinstieg: Neugierde wecken, Interessen eruieren.....	123
7.5. Planung und Konzeption der Unterrichtssequenz im Stationenbetrieb.....	124
7.6. Lernmaterialien zur Durchführung der Unterrichtssequenz	133
7.6.1. Grafiken für Themeneinstieg: <i>Les nouveaux médias</i>	133
7.6.2. Station A: Grammaire – la proposition conditionnelle et l’exercice de bac	134
7.6.3. Station B: Vocabulaire – les jeux.....	139
7.6.4. Station C: Les publicités – compréhension orale et présentation	142
7.6.5. Station D: Compréhension écrite	144
7.6.6. Station E: La consommation de médias – les statistiques	147
7.6.7. Station F: Internet – un quiz	150
7.6.8. Station H: Brainstorming et expression écrite.....	152
8. Conclusion en français.....	153
9. Bibliografie.....	167
9.1. Literaturverzeichnis.....	167
9.2. Online-Verzeichnis	177
9.3. Abbildungsverzeichnis.....	181
9.4. Tabellenverzeichnis.....	181
9.5. Quellennachweis der Bilder	181
Zusammenfassung	182
CURRICULUM VITAE.....	183

Danksagung

*Ich bin dankbar, nicht, weil es vorteilhaft ist,
sondern weil es mir Freude macht.*
(Seneca)

Für die herzliche und professionelle Betreuung dieser Diplomarbeit möchte ich Univ.-Prof. Dr. Peter Cichon herzlich danken. Inhaltliche und konzeptuelle Anregungen erhielt ich ebenfalls von Univ.-Prof. Dr. Michael Metzeltin, wofür ich mich bedanken möchte.

Ein großes Dankeschön geht an Dr. Max Doppelbauer, der mich tatkräftig bei der Vollendung der Diplomarbeit unterstützt hat.

Für die finanzielle und emotionale Unterstützung gilt mein tiefster Dank meinen geliebten Eltern Renate und Norbert Buchinger, die sich rührend und meinen Sohn Felix gekümmert haben, damit ich diese Arbeit zu einem Ende bringen konnte.

Grafische, inhaltliche und mentale Unterstützung erhielt ich jederzeit von meiner Schwester Bettina, der ich hiermit ein herzliches Dankeschön für ihre Geduld und Zeit ausspreche.

Für die Korrekturarbeiten danke ich meinen Leserinnen Helga und Bettina Buchinger, Lina Grabner, Rebecca Summereder und Marthe Rupp. Meiner Oma Aloisia Buchinger (1912-2006) widme ich das von ihr so genannte „Buch“ posthum.

Dem Direktor der Volkshochschule Floridsdorf Mag. Wolfgang Gruber gilt mein Dank, da ich die Chance erhielt, wertvolle Berufserfahrung im Unterricht und in der Nachhilfe zu sammeln.

Mein aufrechter Dank gilt all jenen FreundInnen, Verwandten und Bekannten, die mir im Laufe meiner Ausbildung durch Zuspruch, Verständnis, Kritik und Ansporn zur Seite gestanden haben.

Wien, im August 2012

1. Einleitung

Auf Grund meiner langjährigen Erfahrung im Nachhilfeunterricht kam ich zu der Erkenntnis, dass beim Fremdsprachenerwerb dem Thema der *Motivation* und *Motivierung* eine besondere Rolle zukommt. Frustrierte und demotivierte SchülerInnen stellen eine echte Herausforderung für PädagogInnen dar, wenn rasch ein Lernerfolg erzielt werden soll. Dank meiner Kursleitertätigkeit in der Erwachsenenbildung (VHS) konnte ich aber auch erleben, dass erwachsene TeilnehmerInnen über viele Jahre hindurch mit Freude und vor allem aus eigener Motivation meine Französisch- und Spanischkurse besuchen. Lernfortschritte lassen sich demnach auch ohne (Noten-)Druck erzielen. Vielmehr zeigt sich aus meiner Praxis, dass sich fachliche Kompetenz und methodisch-didaktische Fähigkeiten in Verbindung mit der inhaltlich interessanten Aufbereitung des Unterrichts und dem richtigen Verhältnis von Kognition, Emotion und Aktion positiv auf die Lernmotivation auswirken.

Im Rahmen der universitären Lehramtsausbildung wird dem Thema der Motivation noch wenig Bedeutung geschenkt, obwohl die angehenden LehrerInnen, sobald sie (Nachhilfe-)Unterricht geben, genau damit konfrontiert sind.

All das hat mich bewogen, das Thema der *Motivation* und *Motivationssteigerung* im Fremdsprachenerwerb wissenschaftlich zu betrachten und dabei dem vernachlässigten Thema der *Nachhilfe* besonderes Augenmerk zu verleihen.

Mein *Erkenntnisinteresse* liegt in erster Linie darin, welche Faktoren ausschlaggebend für das Thema Motivation bzw. Motivierung beim Erlernen einer *zweiten Fremdsprache* (L2) – in diesem Fall des Französischen spielen und inwiefern sich der *Französisch-Nachhilfeunterricht* auf die Lernmotivation von SchülerInnen auswirkt:

1. Kann durch Französisch-Nachhilfe eine nachhaltige Steigerung der Lernbereitschaft erreicht werden bzw. ist Nachhilfe in der Lage einen wertvollen Beitrag zum *Autonomen Lernen* (individuell selbstbestimmtes reflexives und sozial-interaktives Fremdsprachenlernen) zu leisten?
2. Welche Ansätze benötigt der heutige Fremdsprachenunterricht an der Schule, um motivationsfördernd zu wirken und zum „lebensbegleitenden autonomen Lernen“ zu befähigen?

Zu Beginn geben die Begriffsdefinitionen für Motivation und Motiv Aufschluss darüber, inwiefern sie trotz enger Verknüpfung voneinander abzugrenzen sind. Im Anschluss werden die unterschiedlichen Arten von Motivation behandelt und jene Motive, die für das Erlernen einer Fremdsprache relevant sind überblicksartig im Kapitel 2 Der Faktor Motivation im Sprachunterricht aufgelistet.

Auf den dynamischen Aspekt der Motivation wird im Kapitel 3 Motivationsmodelle und Lernprozesse hingewiesen und unter dem Punkt 3.3 Lernmotivation werden die Abläufe von Lernprozessen erörtert. Mit Hilfe von Motivationsmodellen wird veranschaulicht, welche Faktoren auf die Leistungsmotivation (Punkt 3.4 Leistungsmotivation und Kausalattribution) wirken. Als Planungsinstrument für einen motivationsfördernden (Nachhilfe-)Unterricht wurde das ARCS-Modell gewählt.

Eine der Herausforderungen an die Unterrichtenden ist es, sich die Vielzahl an Einflussfaktoren auf Motivation und ihre Wechselwirkungen (Kapitel 4) bewusst zu machen, um sie für die Unterrichtsplanung und -gestaltung berücksichtigen zu können. Die Einteilung in interne bzw. externe Persönlichkeitsfaktoren und innerschulische Faktoren dient der Strukturierung der zahlreichen Einflüsse auf die Motivation. Im Bereich der innerschulischen Faktoren (Punkt 4.3) werden bereits jene methodisch-didaktischen Konzepte vorgestellt, die sowohl den Motivationsaspekt berücksichtigen als auch auf das übergeordnete Lernziel des selbstgesteuerten, autonomen Lernens ausgerichtet sind.

Das Kapitel 5 Motivation durch Nachhilfeunterricht? beschäftigt sich ausführlich mit dem Phänomen Nachhilfe und geht der Frage auf den Grund, inwieweit Nachhilfeunterricht Einfluss auf die Lernmotivation der SchülerInnen ausübt. Vorerst wird ein Überblick über aktuelle Forschungsergebnisse in Österreich bzw. Deutschland geboten, wobei der Fokus auf jenen empirischen Studien liegt, die sich der Wirksamkeit und Effizienz von Nachhilfe widmen. Zu klären wird sein, nachdem die Ursachen und Motive (Punkt 5.3 und 5.4) für die Inanspruchnahme von Nachhilfeunterricht dargelegt werden, welche pädagogisch-didaktischen Anforderungen an die Nachhilfe bzw. an die Nachhilfegebenden gestellt werden (können). Auf die Frage „Was macht guten Nachhilfeunterricht aus?“ versucht der Punkt 5.6 Erfolgskriterien Antworten sowohl für die NachhilfeschülerInnen als auch deren LehrerInnen zu geben. Die speziellen Kompetenzen für Nachhilfegebende werden abschließend thematisiert.

Da sich der Wunsch nach Motivationsförderung nicht auf den Nachhilfeunterricht beschränken soll, zeige ich im Kapitel 6 Nachhaltige Motivationssteigerung detailliert auf, wie es bei Schülerinnen (und auch bei LehrerInnen) durch das Einbeziehen vieler verschiedener Aspekte (intrinsischer und extrinsischer Motivation, Gefühle, Interesse, inhaltliche und methodische Unterrichtsgestaltung, individuelle Bezugsnorm, etc.) zu Motivationssteigerung im Schulunterricht kommen kann und wie dadurch das Ziel des selbstgesteuerten, autonomen Lernens erreicht wird. Ein Zehn-Punkte-Programm fasst die wichtigsten Merkmale nachhaltiger, motivierter Lernprozesse am Ende des Kapitels zusammen.

Das Kapitel 7 Der Faktor Motivation in Unterrichtsbeispielen für Französisch soll veranschaulichen wie die beschriebenen Theorien in einer konkreten Unterrichtsplanung für eine Maturaklasse einer AHS ihre Anwendung finden können. Dabei wird darauf geachtet, dass sich einerseits die thematischen Lerninhalte, andererseits die Arbeitsmethoden und schließlich die zu erwerbenden Kompetenzen im Rahmen des Lehrplans befinden. Sowohl der Einstieg ins Dossier „Neue Medien“ als auch die Planung für fünf Unterrichtseinheiten, die im Stationenbetrieb konzipiert sind, entsprechen einem handlungsorientierten Unterricht, der selbstgesteuertes Lernen ermöglicht und Strategien aufzeigt, die zum selbständigen, autonomen Sprachenlernen befähigen. Die jeweiligen Motivationsfaktoren werden bei jeder Lernstation explizit angeführt.

2. Der Faktor Motivation im Sprachunterricht

In diesem Kapitel wird ein Überblick über die langjährige Motivationsforschung im Fremdspracherwerb mit den entsprechenden Begriffsdefinitionen (Motivationsarten, Lern- und Leistungsmotivation, etc.) versucht, die bereits im Blickwinkel auf die französische Sprache als Zielsprache zu verstehen sind.

Zu Beginn des Themenkomplexes Motivation ist es zunächst unerlässlich, den grundlegenden Unterschied zwischen den ähnlich klingenden Begriffen *Motivation* und *Motiv* genau zu erörtern. Gleichzeitig ist auf die Verschränkung und das Zusammenwirken von Motiv und Motivation hinzuweisen, was in dem Kapitel 2.1. ausführlich behandelt werden soll.

Da beim Sprachenlernen nicht nur das Erlernen von Strukturen und Wortschatz eine Rolle spielen, sondern, vor allem im Hinblick auf die Motivation, der (inter)kulturelle Aspekt mitberücksichtigt werden muss, ist es notwendig, auf die Bedeutung von Einstellungen gegenüber der Sprache, dem Zielsprachenland, der jeweiligen Sprechergruppe und ihrer Kultur einzugehen (siehe Kapitel 2.2.1).

2.1. Begriffsdefinitionen: Motivation und Motiv

Der Begriff Motivation, der sich vom lateinischen Wort „movere“ (bewegen) ableitet, wird im alltäglichen Sprachgebrauch häufig mit Motiv gleichgesetzt (vgl. Hartinger & Fölling-Albers 2002). Das heißt, dass man die Summe der *Gründe* (Motive), die jemanden zu einer Entscheidung oder Handlung bewegen, als dessen Motivation bezeichnet (vgl. Kirchner 2004). Motivation im psychologischen Sinne hängt hingegen nicht mit der aus dem Alltag bekannten schulischen Leistung oder Berufstätigkeit zusammen, sondern bedeutet z. B. „eine hohe Bereitschaft zur Leistungserbringung im Sinne eines außenliegenden, oft mit wirtschaftlichen Interessen begründeten Nutzenbegriffs“ (Stangl-Taller¹). Der psychologische Motivationsbegriff bezieht sich vielmehr auf den Drang zur Aktivität, unabhängig davon, wie nützlich dieser ist. Hohe Motivation ist daher nicht positiv konnotiert, sondern ein neutraler Begriff ohne Bewertung.

¹ <http://www.stangl-taller.at/ARBEITSBLAETTER/MOTIVATION/> [2.8. 2012]

Beschäftigt man sich eingehender mit der Thematik, wird klar, dass Motive nur Teil der Motivation sein können und somit lediglich die Anfangsmotivation, warum jemand etwas zu lernen beginnt, erklären kann. Da sich Lernprozesse aber über einen längeren Zeitraum erstrecken und Motivation kein statischer Zustand ist, sondern vielmehr als *dynamischer Prozess* bezeichnet werden kann, kann Motivation nicht isoliert betrachtet werden (vgl. Dörnyei 1998).

Wissenschaftlich gilt der Begriff als Gedankenkonstruktion (hypothetisches Konstrukt) mit dem Zielgerichtetheit, Intensität und Ausdauer von Verhalten erklärbar gemacht werden sollen. Eine allgemein gültige Definition des facettenreichen Begriffs Motivation stellt sich als schwieriges Unterfangen heraus. Das Arbeitsfeld der Motivationsforschung erstreckt sich dermaßen weit, dass es nahezu unmöglich ist, eine einzige Definition von Motivation zu formulieren, die für jegliche Situation ihre Anwendung fände.

Die nun angeführten Motivationserklärungen und –konzepte sind dahingehend ausgewählt, dass sie auf die Fragestellung der Arbeit Bezug nehmen. Triebkonzepte und behavioristische Theorien bleiben dabei unerwähnt. Im Vordergrund stehen kognitive Motivationsmodelle und das Lernverhalten des Menschen in sozialer Interaktion.

Heinz Heckhausen, der ab den 60er Jahren insbesondere die deutsche Motivationsdiskussion und –forschung beeinflusst hat, definiert Motivation als

„das Wirkungsgefüge vieler Faktoren eines gegebenen Person-Umwelt-Bezugs, die das Erleben und Verhalten auf Ziele richten und steuern“ (Heckhausen 1965:603).

In diesen Definitionen wird deutlich, dass mit Motivation im wissenschaftlichen Kontext jegliche Form von Handlungsveranlassung im weitesten Sinne gemeint ist.

Bis in die 90er Jahre dominierte das sozial-psychologische Konzept *Gardners*, der wichtigste Vertreter des sozialpsychologischen Zugangs. Er sieht Motivation v.a. im Zusammenhang mit Einstellungen, die vom sozialen Umfeld geprägt werden. Ihm zufolge schließt der Begriff Motivation auch immer schon zielgerichtetes Verhalten und Wünsche, dieses Ziel zu erreichen mit ein:

„(...) motivation involves four aspects, a goal, effortful behaviour, a desire to attain the goal and favourable attitudes toward the activity in question“ (Gardner 1985:50).

Auf *Gardners* Ansatz, der Auseinandersetzung mit der jeweiligen Sprechergruppe und Kultur wird ausführlich im Kapitel 2.2.1 Integrative und instrumentelle Motivation eingegangen.

Andere Definitionen sehen wiederum die zentrale Funktion der Motivation in der Intensität und Ausdauer, mit der eine Handlung ausgeführt wird²:

„unter Motivation versteht man die Bereitschaft, in einer konkreten Situation eine bestimmte Handlung mit einer bestimmten Intensität bzw. Dauerhaftigkeit auszuführen“.

Richard Olechowski, der auch empirisch die Auswirkungen der in Österreich schulüblichen Leistungsbeurteilung auf die SchülerInnenpersönlichkeit untersuchte und demnach als Alternative zum starren Ziffernnotensystem für eine verbale Beurteilung plädiert, definiert das theoretische Konzept der kognitiven Motivationstheorien als Verflechtung von „personenbezogenen, sozial gerichteten und sachorientierten Impulsen, Wertungen und Zielen in ein integratives Modell“ (Olechowski 1990: 130).

Andrea Reisinger bezieht ihre Definition auf die Einstellung der Lernenden zum Lernstoff und sieht die Motivation als Ausmaß der Lernbereitschaft. Dieser Definition wird für den vorliegenden Untersuchungsgegenstand der Vorzug gegeben:

„Der Begriff Motivation charakterisiert die Einstellung des Lernsubjekts gegenüber dem Lernobjekt. Bei jedem Lernanlass besteht seitens des Lernenden ein gewisses Maß an Lernbereitschaft. Wie hoch die Lernbereitschaft ist, hängt davon ab, wie sehr der Lernende motiviert ist.“ (Reisinger 1991:17)

ReformpädagogInnen wie Célestin Freinet in Frankreich und Maria Montessori in Italien waren bereits die Vorläufer von einem weiteren Motivationskonzept, dem seit vielen Jahren in der Fremd- bzw. Zweitsprachenerwerbsforschung wieder Beachtung geschenkt wird: der *Selbstbestimmung und Selbststeuerung*.

Die Selbstbestimmungstheorie wurde bereits Mitte der 1980er Jahre in der Kognitionspsychologie entwickelt, die durch die Unterscheidung von *intrinsischer* und *extrinsischer* Motivation (Decy & Ryan 1993) zu wichtigen Erkenntnissen geführt hat (siehe Kapitel 2.2.2).

Für *Falko Rheinberg* stellt der Begriff Motivation keine homogene Einheit dar, von der man mal mehr oder weniger hat, vielmehr spricht er von Motivationsphänomenen in bestimmten Kontexten von unterschiedlicher Struktur und Qualität. Allerdings gemeinsam ist ihnen:

„ die aktivierende Ausrichtung des momentanen Lebensvollzuges auf einen positiv bewerteten Zielzustand“ (Rheinberg 2002:18).

Rheinberg betont die positive Konnotation der Zielsetzung, die die Motivation auslöst.

² <http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/MOTIVATION/MotivationModelle.shtml> [14.7.2012]

Dabei muss man hinzufügen, dass Motivation nicht immer in gleichen Bahnen abläuft, nicht jeder Mensch empfindet Motivation gleich. Außerdem ist die Motivation keine direkt wahrnehmbare Größe, sondern vielmehr ein hypothetisches Konstrukt, das dazu dient, bestimmte Verhaltensweisen zu erklären.

Da *Hans Schiefele* Motivation in engem Zusammenhang mit Motiv sieht, bezeichnet er Motivation als den „Prozess der Motivaktivierung und den daraus resultierenden Zustand“ (Schiefele 1974:28). Dafür muss geklärt werden, um welche Motive es sich bei FremdsprachenlernerInnen einerseits in der Nachhilfe andererseits in der Schule handeln kann (siehe Kapitel 4.2.).

Der *Motivbegriff* – Motive sind Beweggründe, die im Vergleich zu einzelnen Motivationsprozessen relativ andauernd sind - hängt eng zusammen mit der folgenden Definition von Motivation:

„Es handelt sich um einen hypothetischen Begriff zur Erklärung der gesteuerten Dynamik des Verhaltens, der Erwartung von Handlungsfolgen und der gefühlhaften Besetzung von Absichten. Motivationen sind Abstraktionen aus dem Sinnzusammenhang der immer schon gegebenen Aktivität des Menschen. Sie sind vielfältig voneinander zu unterscheiden nach Ursprung, Richtung, Funktionsverlauf, Bewußtseinsgrad“ (Schiefele 1974:30).

Für *Hans Schiefele* ist der *Motivbegriff*, wie schon bei der Motivation ein hypothetischer Begriff, der „relativ dauerhafte psychische Dispositionen“ bezeichnet. Im Prozess der Motivation werden Motive durch die jeweiligen Situationsumstände aktiviert und stellen die Beweggründe (Ursachen) einer Handlung dar.

Stangl ergänzt in seiner Definition von *Motiven* den Faktor der Emotion, der uns zum Handeln anregt. Er sieht Motive als

„angeborene psychophysische Dispositionen, die ihren Besitzer befähigen, bestimmte Gegenstände wahrzunehmen und durch die Wahrnehmung eine emotionale Erregung zu erleben, daraufhin in bestimmter Weise zu handeln oder wenigstens den Impuls zur Handlung zu verspüren“³.

Im Gegensatz zu den überdauernden Motiven halten Motivationen nicht an, vielmehr lösen sie ein bestimmtes Verhalten aus und steuern dies in Richtung eines bestimmten Ziels, verschwinden allerdings wieder, wenn das angestrebte Ziel erreicht ist. Es handelt sich also um eine *Motivaktivierung*.

Anzumerken ist hier, dass nicht alles menschliche Handeln motiviert ist. Der Mensch hat sich im Laufe seiner Evolution gewisse Gewohnheiten angeeignet, diese Automatismen entstehen als

³ <http://www.stangl-taller.at/ARBEITSBLAETTER/MOTIVATION/> [2.8.2012]

Entlastungsfunktionen, die nicht auf aktualisierte Bedeutungszusammenhänge zurückgehen (vgl. H. Schiefele 1974:28-38).

Motive werden demnach als einzelne Beweggründe, Antriebe oder Begründungen für Handlungen verstanden. *Heckhausen* sieht ebenfalls den Motivbegriff als hypothetisches Konstrukt, der Zusammenhänge zwischen beobachtbaren Situationen einerseits und den beobachtbaren Verhaltensweisen andererseits erklären soll (vgl. Heckhausen 2010).

Zusammenfassung Motiv - Motivation

Zu den Begriffen Motivation und Motiv kann nun zusammenfassend festgehalten werden: Motivation ist situationsabhängig und lediglich ein kurzfristiges Geschehen, während Motive überdauernde individuelle Besonderheiten darstellen, die sich im Laufe des Lebens entwickelt haben. Sobald ein Ziel erreicht worden ist, entsteht ein neues Motiv. Die jeweils neuen Motive stehen in einem engen Zusammenhang mit den bereits erfüllten Bedürfnissen.

Darüber hinaus wird der Motivationsbegriff von nicht immer klar voneinander abgegrenzten Begriffspaaren (integrative/instrumentelle, intrinsische/ extrinsische, aktuelle/habituelle, Motivation bzw. Ausgangs- und Etappenmotivation) ergänzt, auf die im nächsten Kapitel ausführlich hingewiesen wird.

2.2. Arten von Motivation

Hinsichtlich der Erklärungsansätze von Motivation wird zwischen mehreren Gegensatzpaaren unterschieden:

1. Integrative und instrumentelle Motivation
2. Intrinsische und extrinsische Motivation
3. Aktuالمotivation und habituelle Motivation
4. Ausgangs- und Etappenmotivation

Die genaue Definition dieser einzelnen Begriffspaare soll im folgenden Kapitel einerseits allgemein erläutert, andererseits in Zusammenhang mit der Motivation beim Fremdsprachenlernen gebracht werden.

2.2.1. Integrative und instrumentelle Motivation

Dieses Begriffspaar der *integrativen* und *instrumentellen* Motivation wurde vom im bilingualen Kontext Kanadas tätigen Forscherteam rund um *Robert Gardner* und *Wallace Lambert* in ihrer 1972 erschienenen Studie zur fremdsprachenspezifischen Motivation *Attitudes and Motivation in Second Language Learning* geprägt.

„Es besagt, dass die Motivation zum Lernen einer Fremdsprache dann besonders stark ist und den Lernerfolg begünstigt, wenn der Fremdsprachenlerner sich so sehr für die andere Sprachgemeinschaft interessiert, dass er den Wunsch hat, von ihr anerkannt und aufgenommen zu werden. Die Motivation ist dann integrativ“ (Bausch et al. 1995:168).

Gardner und *Lambert* unterstreichen die Bedeutung von Einstellungen gegenüber der Sprache, dem Zielsprachenland und der Sprechergruppe sowie Orientierungen der LernerInnen in Bezug auf deren Motivation. Besonders die Unterscheidung zwischen integrativer und instrumenteller Orientierung führte zu kontroversen Diskussionen in der Forschung (vgl. Kirchner 2004).

Sind Lernende der Zielsprache und ihren SprecherInnen gegenüber positiv eingestellt und besteht der Wunsch zur Interaktion, das sogar mit dem Wunsch verbunden sein kann, Mitglied dieser Gruppe zu werden, spricht *Gardner* von integrativer Orientierung (vgl. Bichler 2008:13). Die *integrative Motivation* steht in engem Zusammenhang mit der Einstellung zur Sprache Französisch und ihren SprecherInnen, mit dem Interesse an einem Aufenthalt in einem frankophonen Land und mit dem Interesse an der Zielsprachenkultur (vgl. Düwell 1979:10ff). Integrative Motivation kann nur vorliegen, wenn eine positive Einstellung gegenüber dem anderen Volk und seiner Sprache gegeben ist. Sie baut also im Wesentlichen auf Beziehungen zu anderen Menschen auf, im Falle des Fremdsprachenlernens zu Personen der Zielsprache. Lernende mit integrativer Motivation erlernen die Fremdsprache mit dem Ziel, Kontakt zu den SprecherInnen der Zielsprache aufzunehmen und deren Land und Kultur kennen zu lernen und finden Gefallen an dieser Sprache (vgl. Schiffner 1998).

Instrumentell motiviert sind hingegen Lernende dann, wenn der Fremdsprachenerwerb aus einem Nützlichkeitsaspekt heraus erfolgt, um z.B. die eigenen Berufschancen zu verbessern.

Da sich der Fremdsprachenunterricht an den Schulen in einem monolingualen Sprachraum abspielt, wo die LernerInnen noch nicht in Kontakt mit der anderen Sprachgemeinschaft getreten sind, kann nicht von einer integrativen Motivation ausgegangen werden, sondern die Annahme ist berechtigt, dass eine instrumentelle Motivation vorliegt. Es ist jedoch durchaus möglich,

dass sich eine ursprünglich instrumentelle Motivation in eine integrative verwandelt. FremdsprachenassistentInnen und Austauschprogramme mit Schulen in frankophonen Ländern könnten hier wesentlich zu einer Motivationsverschiebung beitragen.

LernerInnen mit instrumenteller Motivation lernen wie gesagt die Zweit- oder Drittsprache aus reinen Nützlichkeitsbetrachtungen, der Umfang ihrer Fremdsprachenkompetenz wird sich daher auf die Mittel beschränken, die zur Erfüllung ihrer instrumentellen Ziele ausreichen. So kann etwa die Sprachkompetenz sehr eingeschränkt sein, wenn die Fremdsprache lediglich der Befriedigung touristischer Grundbedürfnisse (Restaurant, Unterkunft, Verkehrsmittel, Einkaufen) im Ausland dienlich sein soll (vgl. Knapp-Potthoff 1982:114). Instrumentelle Motivation ist weniger auf Menschen, sondern eher auf Sachen bezogen und ist zweckorientiert (vgl. Novak 1984:33).

Allerdings führt keine der beiden Motivationsarten schneller oder leichter zum Erfolg, sondern es kommt vielmehr auf die Stärke der Motivation, d.h. auf die Bereitschaft zum Lernen für den Lernerfolg, an (vgl. Knapp-Potthoff 1982:114).

Das Modell wurde erweitert, z.B. von *Clément* und *Kruidenier* (1983), die die instrumentelle Orientierung um drei Kategorien erweitern: travel, friendship und knowledge orientation (vgl. Kirchner 2004). Sie sehen eine eindeutig integrative Einstellung als eher seltenes Phänomen, das eher in multikulturellen Kontexten vorkommt.

Trotz aller Kontroversen um diese „veralteten“ Konstrukte, stellt sich heute wieder die Frage, ob nicht für das Lernen der „Weltsprache“ Englisch die Favorisierung des instrumentellen Motivationstyps gerechtfertigt ist. Dieser Frage ist *Claudia Riemer* in einer interessanten Pilotstudie zur Motivation zum Englischlernen in Zeiten der Globalisierung nachgegangen (vgl. Riemer 2003⁴).

⁴ Vgl. <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-08-2-3/beitrag/Riemer1.htm> [2.8.2012]

2.2.2. Intrinsische und extrinsische Motivation

Eine weitere Orientierung für die Ausprägung der Motivation zum Fremdsprachenlernen ist in der Psychologie die Unterscheidung von *intrinsischer* (innengelenkter) und *extrinsischer* (außengelenkter) Motivation⁵ (Frommer 1978:21f, Heckhausen 1989:455-466, Olechowski 1990: 67f, Otte 1996:79, Rheinberg 2000:145-151, Riemer 2003, u. a.).

Das Lexikon der Erwachsenenbildung definiert intrinsische Motivation als das Lernen oder Arbeiten aus eigenem, innerem Antrieb und zur persönlichen Befriedigung, Geld oder Bewunderung spielen dabei keine auslösende Rolle. Die intrinsische Motivation „erwächst aus einem Interesse für die zu lösende Aufgabe und deren Bedingungen (z.B. Schwierigkeitsgrad, intellektuelle Neugier, Erfolgsaussichten)“ (Riemer 2003⁶).

Von extrinsischer Motivation spricht man, wenn Arbeits- oder Lernanreiz, durch die Erwartung nachfolgender Belohnung bewirkt wird. Er kann in materieller Art, wie Geld, oder in Form von sozialer Anerkennung durch Personen im Umfeld, wie LehrerInnen, Familie, FachkollegInnen etc., gegeben werden.

In der Selbstbestimmungstheorie von *Deci* und *Ryan* (1985) werden diese beiden Motivationstypen um die Annahme ergänzt, dass Motivation auch ganz fehlen kann („Amotivation“). Amotivation liegt dann vor, wenn eine Person keinen Zusammenhang zwischen einer Lernaktivität und deren Konsequenzen erkennen kann. Amotivierte LernerInnen sind eher passiv, beschränken sich auf das absolut Notwendige und entledigen sich der Aufgabe, sobald dies möglich ist.

Intrinsisch motivierte LernerInnen handeln z.B. aus Neugier, Spaß, Interesse; ihr selbstbestimmtes Verhalten ist freiwillig und mit Freude verbunden. Sie stellen ihre selbst gewählte Aufgabe an ihre eigenen Fähigkeiten und verfügen über eine positive Einstellung bezüglich der Erfolgswahrscheinlichkeit (vgl. Riemer 2003). Das heißt intrinsische Motivation geht auf „Eigenbekräftigung“ zurück und bezieht sich auf den Lerngegenstand.

Extrinsische Motivation zielt hingegen auf „Fremdverstärkung“ ab und ist nicht auf den Lerngegenstand ausgerichtet (vgl. Frommer 1978:21). An die Ausführung der Handlung sind äußerli-

⁵ Vgl. http://homepage.univie.ac.at/michael.trimmel/motivation_ws2001-2002/lumesberger.pdf [2.8.2012]

⁶ Vgl. <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-08-2-3/beitrag/Riemer1.htm> [2.8.2012]

che Belohnungen geknüpft (z.B. Lob, gute Note, Schein) bzw. hat die Nicht-Ausführung der Handlung Bestrafungen zur Folge (z.B. Tadel, schlechte Note, keine Scheinvergabe).

Ein Beispiel für intrinsisch motivierte LernerInnen in der Schule sind diejenigen, die unbekannte Vokabeln im Wörterbuch aus persönlichem Interesse nachschlagen, hingegen extrinsisch motiviert wäre, wenn Hausaufgaben nur dann erledigt würden, weil sonst Ärger mit den Eltern oder eine schlechte Note für nicht erbrachte Aufgaben drohen oder gute Noten erhofft werden.

Erfolgserwartung ist ein wichtiger Teil der intrinsischen Motivation. Wer keinen Erfolg erwarten darf, kann nicht leistungsmotiviert sein. Intrinsische Motivation führt eher zu intensiver hingegen extrinsische Motivation eher zu oberflächlicher Informationsverarbeitung.⁷

Es kann vermutet werden, dass die Grenzen zwischen intrinsischer und extrinsischer Motivation fließend sind. So dürfte die Motivation der Lernenden, während des über Jahre gehenden Spracherwerbs sowohl bei SchülerInnen als auch bei Erwachsenen, einmal mehr oder weniger zu einer bestimmten Motivationsart tendieren. Als Gründe dafür gibt *Düwell* inner- und außerschulische Bedingungen und personale Faktoren an (vgl. Düwell 1979:6). Dies weist darauf hin, dass diese dichotomischen Definitionen eher akademischer Natur sind und sich in der Lernrealität meist beides findet –in wechselnden Ausprägungen. Auch wenn der intrinsischen Motivation für das Ziel des selbst organisierten Lernens der Vorzug zu geben ist, ist ein „Kontinuum zwischen extrinsischer und intrinsischer Motivation“ durchaus vorstellbar, da sich dadurch eine allmähliche Selbstmotivation entwickeln kann. Einen weiteren Vorteil von intrinsischer Motivation sieht Tanzmeister durch Autonomieerfahrung, Kompetenzzuwachs und das Gefühl der sozialen Anerkennung. Sie stärkt die Problemlösungskompetenz, schafft intellektuelle Neugier, geistige Kreativität und erzeugt durch zielorientiertes, selbstbestimmtes Lernen sowie durch Lernerfolge ein besseres Selbstwertgefühl (vgl. Tanzmeister 2008:18).

Wie man nun extrinsische und intrinsische Motivation steigern kann, soll im Kapitel 5 Motivierung und Motivationssteigerung näher beleuchtet werden.

⁷ Vgl. <http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/MOTIVATION/LernmotivationPaedagogik.shtml> [2.8.2012]

2.2.3. Aktualmotivation und habituelle Motivation

Unter *habituellem* Motivation werden relativ überdauernde, stabile Dispositionen verstanden. Damit sind relativ konstante Einstellungen, Werthaltungen und Interessen in Bezug auf Objekte und Situationen gemeint.

Aktualmotivation ist geprägt von aktuellen Motiven, die in spezifischen Situationen durch äußere und innere Bedingungen entstehen und in Wechselwirkung mit der habituellen Motivation als Beweggrund zu Handlungen führen (vgl. Schiffner 1996:16).

Im Zusammenhang mit lernenden Menschen kann die habituelle Motivation im Weiteren als Synonym zu dem Begriff „Einstellungen“ verstanden werden (vgl. Otte 1996:68). Es handelt sich um eine relativ dauerhafte Einstellung, die den Lernerfolg steigern kann, da er persönlich von Bedeutung ist und mit langfristigen Interessen der Lernenden verbunden wird.

Ein Beispiel kann dies veranschaulichen: in regelmäßigen Weiterbildungen anzutreffende Schul- und Unterrichtsfachleute, die in der Regel an einer Optimierung ihrer Qualifikation interessiert sind und dies als Bestandteil ihrer Persönlichkeit ansehen, hätten demnach eine habituelle Motivation zum Lernen. Oft wird diese grundsätzliche Bereitschaft zur Veränderung durch Erlebnisse, auftretende Schwierigkeiten in der Berufspraxis, durch Angebote von Weiterbildungsmöglichkeiten oder anderer Impulse aktualisiert und führt zur Partizipation von Fortbildungsangeboten. Somit liegt eine verstärkte Aktualmotivation vor.

Eine längerfristige Lernmotivation, sprich die habituelle Motivation, führt demnach leichter zu Lernerfolgen als die zeitlich begrenzte Aktualmotivation (vgl. Kuypers 1975:14).

2.2.4. Ausgangs- und Etappenmotivation

Eine weitere Klassifikation von Motivationen findet sich bei *Christine Noe*, die für den Französischunterricht eine Gliederung in eine Ausgangs- und eine Etappenmotivation vorschlägt (vgl. Noe 1991:22-25). Die Ausgangsmotivation gliedert *C. Noe* nochmals in eine *allgemeine* und *spezielle Ausgangsmotivation*, bei der Etappenmotivation nimmt sie eine Dreiteilung vor: eine *konstante*, eine *intermittierende* und eine *punktueller Etappenmotivation*.

Welche Bedeutung der Erwerb einer Fremdsprache im gesellschaftlichen Umfeld spielt, wird zur *allgemeinen Ausgangsmotivation* gezählt. Bei SchülerInnen sind dies meist das Elternhaus, der Freundeskreis und die schulische Umgebung.

Die *spezielle Ausgangsmotivation* richtet sich dagegen schon auf eine ganz bestimmte Zielsprache. Für eine Steigerung der speziellen Ausgangsmotivation für Französisch könnten folgende Aspekte bedeutsam sein:

- das Prestige, das Französisch in der Gesellschaft der LernerInnen genießt
- die Einstellung, Meinung gegenüber den frankophonen Menschen und den Ländern
- Kontakte, die bereits im Heimatland oder im Urlaub mit französischen SprecherInnen stattgefunden haben
- erlebte Reisen in Länder, in denen französisch gesprochen wird
- Kontakte mit der französischen Sprache in anderen Bereichen, wie etwa der Gastronomie, Kosmetik oder Musik

Schiftner weist in ihrer Studie über die Einstellungen, Motivation und Lerntechniken von jugendlichen und erwachsenen Französisch Lernenden darauf hin, dass sich eher im Bereich der fremdsprachlichen Erwachsenenbildung eine bewusste spezielle Ausgangsmotivation finden lässt und junge Französisch Lernende weniger explizit über so eine verfügen (vgl. Schiftner 1998:42).

Die Etappenmotivation meint die Entstehung der Motivation durch den Lernprozess bzw. durch die Lernarbeit selbst und ist nicht durch den Lernstoff bedingt (vgl. Hackl 2000:7).

Die „*konstante Etappenmotivation*“ für die österreichischen SchülerInnen wäre die Absolvierung der Reifeprüfung an einer Höheren Schule. Der erzielte Lernerfolg ist Bestandteil der Etappenmotivation und wird für die SchülerInnen u.a. anhand der Noten sichtbar. Da für *C. Noe*

die Miteinbeziehung der Persönlichkeit von Bedeutung ist, rechnet sie auch eine Steigerung des Selbstwertgefühls zu diesem Teil der Etappenmotivation.

Die „*intermittierende Etappenmotivation*“ ist geprägt von auftretenden Faktoren, denen SchülerInnen in ihrem Lernalltag ausgesetzt sind:

- Belastungen durch andere Tätigkeiten in anderen Unterrichtsfächern
- Bewältigung eines größeren Lernumfangs für anstehende Prüfungen oder Schularbeiten
- Subjektive Attraktivität des durchgenommenen Lernstoffes in Französisch
- Momentane private Situation des Schülers/der Schülerin; sein/ihr Verhältnis zur Lehrperson

Die „*punktueller Etappenmotivation*“ bezieht sich auf einen speziellen Abschnitt des Lernprozesses, z.B. auf eine Unterrichtseinheit. Folgende Faktoren erhöhen oder vermindern die Lernmotivation von SchülerInnen (vgl. Hackl 2000:8):

- allgemeine Tagesverfassung der LernerInnen
- Auswirkungen einer unmittelbar bevorstehenden Leistungsüberprüfung in der darauffolgenden Unterrichtsstunde in einem anderen Fach
- Auswirkungen einer soeben bewältigten Leistungskontrolle, beispielsweise in der Stunde zuvor
- Lernarbeiten, die unmittelbar nach einer Prüfungssituation im Fach Französisch am Programm stehen.

Für den Bereich der Nachhilfe können insbesondere die Aspekte der intermittierenden Etappenmotivation von Bedeutung sein, worauf im Kapitel 5 Motivation durch Nachhilfeunterricht? näher eingegangen wird. Doch zuvor wird auf die zahlreichen Beweggründe (Motive) verwiesen und eine kurze Übersicht und Klassifikation von Motiven geboten.

2.3. Klassifikation von Motiven

Laut dem Motivforscher *Apelt* (1981) ist zu beachten, dass es weder eine allgemeingültige Motivationsstruktur, noch ein einziges entscheidendes Motiv für das Erlernen einer Fremdsprache gibt. Vielmehr werden mehrere verschiedene Motive gleichzeitig aktiv, die sich sogar teilweise gegenseitig bedingen bzw. miteinander in Zusammenhang stehen. Darüber hinaus sei zu berücksichtigen, dass dieselben Motive bei allen LernerInnen nie gleich stark wirksam sind. Man muss daher jeweils von ganz verschiedenen individuellen Zielen, Leistungsansprüchen, Begabungen sowie äußeren Bedingungen ausgehen (vgl. Apelt 1981:53).

Für *Gert Solmecke* spiegeln Motive das Verhältnis des Individuums zu seiner Umwelt wider. Eine Klassifikation von Motiven dient der besseren Übersichtlichkeit und Einordnung, wobei auf den für den Fremdsprachenerwerb relevanten Motiven das Hauptaugenmerk liegt. *Solmecke* beschränkt sich in der Fremdsprachendidaktik auf einige wenige wichtige Motive (Solmecke 1983:53f):

- das Gesellschaftsmotiv
- das Elternmotiv
- das Lehrermotiv
- das Nützlichkeitsmotiv
- das Wissensmotiv
- das Kommunikationsmotiv
- das Geltungsmotiv

Diese Klassifikation soll noch durch einige relevant erscheinende Motive ergänzt werden, die im Anschluss näher erläutert werden, wobei Motive wie Kulturmotiv, Urlaubsmotiv, Freizeitmotiv und Genussmotiv in der Schule und Nachhilfe eine untergeordnete Rolle spielen und unter weitere Motive zusammengefasst werden (vgl. Maszl 2001:58ff).

- Neugiermotiv
- Leistungsmotiv
- Berufsmotiv
- Aufstiegsmotiv
- Kontaktmotiv

2.3.1. Das Gesellschaftsmotiv

Gesellschaftliche Einflüsse formen die, sich im Sozialisierungsprozess befindenden Heranwachsenden und somit auch ihre Einstellungen und Motive. Im konkreten Fall des Fremdspracherwerbs ist das Gesellschaftsmotiv als eine Vorbereitung auf das spätere, berufliche Leben zu verstehen: Die LernerInnen werden durch den Fremdsprachenerwerb, abgesehen von persönlichen Bestrebungen, auch den Anforderungen der Gesellschaft gerecht. Es lässt sich nur als Akzentuierung einer vielschichtigen Motivation, (besonders einer habituellen), erkennen“ (Apelt 1981:60). Das Gesellschaftsmotiv ist außerdem stark vom Alter der Lernenden, sowie von den Zielsetzungen des jeweiligen Unterrichts abhängig.

2.3.2. Das Elternmotiv

Die Lernhaltung der Eltern hat maßgeblich Einfluss auf die Entwicklung der Lernhaltung des Kindes.

„Lange bevor das Kind seine gesellschaftliche Umwelt bewusst erlebt, lernt es die Welt, die Gesellschaft, die Menschen, die Natur mit den Augen der Eltern zu sehen. Die Familie besitzt auch günstige Möglichkeiten für die Erziehung der Kinder zu einer bewussten Einstellung zur Arbeit und zum Lernen“ (Zeitschrift für Pädagogik 1978 in Apelt 1981:64).

Die Entstehung der, im Fremdsprachenunterricht erwünschten habituellen Motivation, kann durch die Haltung der Eltern gegenüber dem Unterricht gefördert werden. Bei LernerInnen, die Fremdsprache ihren Eltern zuliebe lernen, weil sie ihnen eine Freude machen wollen, ihren Vorbildern nacheifern oder deren Vorstellungen entsprechen wollen, handelt es sich um eine Art *soziale Identifikation*, bei der Kinder die Wertansprüche ihrer Eltern, bzw. Bezugspersonen verinnerlichen und schließlich übernehmen. Dieses Phänomen nimmt allerdings mit zunehmendem Alter deutlich ab. Je reifer und selbständiger SchülerInnen sind, umso weniger werden sie vom Elternmotiv beeinflusst (vgl. Hennig 1978 in Apelt 1981:65f.)

2.3.3. Das Lehrermotiv

Das Lehrermotiv ist, ähnlich dem Elternmotiv, vor allem bei jüngeren SchülerInnen stärker ausgeprägt und kann ebenfalls als eine Art soziale Identifikation gesehen werden. Die SchülerInnen versuchen, den Anforderungen der Lehrperson gerecht zu werden und zeigen sozusagen ihr „zuliebe“ hohes Engagement (vgl. Apelt 1981:74f). In einzelnen Fällen können auch Versuche

der Imitation einer Lehrperson, bzw. ihres Verhaltens, beobachtet werden. Dieser Prozess setzt allerdings erst nach einiger Zeit ein, da den meisten FremdsprachenlernerInnen die Lehrkraft vor Beginn des Fremdsprachenunterrichts noch nicht bekannt ist (vgl. Schiftner 1998:46).

Falls in der Schule bereits Einschätzungen über eine/n bestimmte/n FranzösischlehrerIn kursieren, kann dies sogar die Entscheidung für oder gegen eine zur Auswahl stehende Fremdsprache beeinflussen (vgl. Maszl 2001:61).

2.3.4. Das Nützlichkeitsmotiv

Das älteste und am ehesten nachvollziehbare Motiv zum Fremdsprachenlernen ist das Nützlichkeitsmotiv. Im engeren Sinn betrifft es LernerInnen, die den Erwerb der Fremdsprache für bereits einen bestimmten Berufswunsch, bzw. eine Berufssparte, im Auge haben. Dies trifft meist auf erwachsene Fremdsprachenlerner und Schüler an Berufsbildenden Höheren Schulen zu. In ihrem Fall kann man oft eine besonders starke und habituelle Motivation beobachten. Vor allem im Erwachsenenunterricht sind individuelle Interessen und berufliche Praxisverbundenheit ausschlaggebend für den Fremdsprachenerwerb.

Im weiteren Sinne ist das Nützlichkeitsmotiv ein eher allgemein ausgerichtetes Motiv: Es betrifft die Gesamtheit der Lerner. Da die Berufswünsche von Schülern während der Schulzeit häufig wechseln, sollten sie möglichst früh die Nützlichkeit des Erwerbs einer Fremdsprache erfahren. Wichtig ist ein möglichst häufiges und in verschiedenen Situationen eintretendes „Nützlichkeitserlebnis“. Außerdem müssen die Schüler das Bewusstsein entwickeln, dass man mit dem erworbenen Wissen um die fremde Sprache, letztlich reale und unmittelbare Erfolge erzielen kann. Sie sollen durch die regelmäßige Umsetzung des Erlernten in die Praxis begreifen, dass sie durch den Erwerb der Fremdsprache realen Nutzen ziehen können. Daher soll es im Sprachunterricht an handlungsorientierten Situationen und Sprechanlässen nicht mangeln.

Die Aufgabe der Lehrperson ist es, das Nützlichkeitsmotiv zu fördern und zu entwickeln, bis die SchülerInnen zur Überzeugung gelangen, dass die erworbene Fremdsprache eine Bereicherung ist, von der man ein Leben lang profitieren kann (vgl. Apelt 1981:74).

2.3.5. Das Wissensmotiv/Lernmotiv

Auch das Wissensmotiv zählt ebenfalls zu den ursprünglichen Motiven des Fremdsprachenerwerbs. Man könnte dieses Motiv auch als Erkenntnisstreben oder Lernmotiv bezeichnen, das uns Menschen innewohnt und uns dazu drängt, etwas über unsere Umwelt in Erfahrung zu bringen, sie begreifen und verstehen zu wollen. Dieses Streben ist meist nicht nur rationaler Natur, sondern häufig mit „starken erlebnisbedingten Emotionen und subjektiven Erfahrungen verbunden“ (Apelt 1981:80).

Besonders im Anfängerunterricht besteht großes Interesse an der neuen, fremden Sprache. In diesem Sinne besteht die Herausforderung der Lehrenden darin, durch abwechslungsreiche und vielfältige Themengestaltung, dieses Interesse aufrecht zu erhalten bzw. zu intensivieren. Laut einer Studie von *Müller-Neumann* interessieren sich SchülerInnen am ehesten für die Landeskunde des entsprechenden Fremdsprachenlandes, nur wenige sind an Struktur und Grammatik der spezifischen Fremdsprache interessiert. Auch das ganz generelle Streben nach Allgemeinbildung wird oft als Motiv angegeben, wobei diese Meinung häufiger bei älteren als bei jungen LernerInnen auftritt (vgl. Müller-Neumann et al. 1986:90).

2.3.6. Das Kommunikationsmotiv

Vor allem bei Kindern liegt oft ein starkes, intuitives Kommunikationsbedürfnis vor, das es auszunützen gilt. Für Unterrichtende einer Fremdsprache soll es u.a. Ziel sein, möglichst natürliche Gesprächssituationen herzustellen und Gelegenheiten zu schaffen, in denen die LernerInnen die Möglichkeit bekommen, ihrem natürlichen Sprechbedürfnis nachzukommen, was in der Praxis ein schwieriges Unterfangen sein kann. Zu viel Grammatikunterricht im Sprachunterricht kann sich hemmend auf den Mitteilungsdrang der SchülerInnen auswirken und möglicherweise echte Kommunikationsmotive, sowie die natürliche Lehrer-Schüler-Kommunikation zerstören (vgl. Apelt 1981:87).

Sollten LernerInnen daran interessiert sein, mit französischsprachigen Menschen zu kommunizieren und in Kontakt zu treten, so beeinflusst dies sehr stark deren Motivation. All das, was in Unterrichtssituationen erlernt wurde, kommt dadurch in der realen Welt unmittelbar zum Einsatz. Funktioniert die Kommunikation, so gibt dies den LernerInnen direkte, positive Rückmeldung und beweist, dass das in der Schule Gelernte auch praktischen Nutzen hat. Das Erfolgser-

lebnis einer geglückten Kommunikation mit Menschen, die man ohne Französischunterricht nicht verstanden hätte, steigert wiederum den Willen, Französisch weiter zu lernen und fördert die Sprachlernmotivation (vgl. Reisinger 1991:18).

2.3.7. Das Geltungsmotiv

Das Geltungsmotiv ist als Streben nach Anerkennung und Achtung innerhalb einer bestimmten Bezugsgruppe (z.B. der Schulklasse), sowie in der Gesellschaft an sich zu verstehen. Es kann sich gemeinsam mit anderen Motiven durchaus positiv auf das Lernverhalten auswirken, ist aber als Lernmotiv nicht unbedingt zu unterstützen. Das Lernen einer Fremdsprache, ausschließlich um des Prestigegewinns oder des eigenen Vorteils willen, ist pädagogisch gesehen, kein anzustrebendes Ziel (vgl. Dolschak 2008:44). Eine übersteigerte Form des Geltungsmotivs wird auch als Machtmotiv bezeichnet (vgl. Schiffner 1998:50, Meister 1977:52).

Im Sinne der menschenvereinenden Funktion von Sprache sollten solch egozentrische und somit ab-, bzw. ausgrenzende Motive eher hintangestellt werden (vgl. Apelt 1981:92).

2.3.8. Das Neugiermotiv

Eine elementare Rolle beim Lernen spielt das Neugiermotiv, insbesondere für die LernerInnenaktivierung. In der Motivationspsychologie wird das explorierende Verhaltenssystem als Neugiermotiv bezeichnet und man geht davon aus, dass auch Menschen von Geburt an damit ausgestattet sind. In der allgemeinen Entwicklungspsychologie wird seit den Untersuchungen von *Jean Piaget* in den 1940er und 1950er Jahren das Neugiermotiv als eine zentrale Erklärung für die geistige Entwicklung herangezogen. Auch moderne Entwicklungstheorien betrachten die Neugier als wichtige Antriebskraft für die Eigentätigkeit des Kindes in seiner Auseinandersetzung mit der Umwelt.⁸ Das Neugiermotiv gilt als Musterbeispiel für *intrinsische* Motivation.

Die Wissbegierde steht hierbei an erster Stelle und die PädagogInnen sollten sich diesen Drang der LernerInnen zunutze machen, indem sie mit gezielten und abwechslungsreichen Methoden jenes Wissen vermitteln, das diese natürlich gegebene Neugier zu stillen vermag.

⁸ Vgl. <http://www.stangl-taller.at/ARBEITSBLAETTER/MOTIVATION/Lernmotivation.shtml> [2.8.2012]

Eine weitere Aufgabe der Lehrenden besteht darin, diese Neugier weiter zu entwickeln bzw. bei den Lernenden immer wieder aufs Neue Neugier zu wecken (vgl. Persy 2003:130). Der „Reiz des Unbekannten/Neuen“, von dem die französische Sprache besonders im Anfangsunterricht profitiert, wirkt oft stark motivierend auf die LernerInnen. Die durch diesen Reiz entstehende Neugier, kann als eines der wichtigsten Selbstzweckmotive angesehen werden (vgl. Apelt 1981:83).

Jedoch wird in neuerer Zeit Neugier als ein flüchtiger Zustand beschrieben, der zwischen Catch- und Hold-Komponenten bei der Entstehung von Interessen unterscheidet. Umgelegt auf die Schule sei es demzufolge leichter, durch eine Neugier weckende Präsentation von Lerninhalten die LernerInnen in ihrer Aufmerksamkeit kurzfristig zu fesseln, dafür aber umso schwerer, ein längerfristiges Interesse für einen Gegenstand zu bewahren (vgl. Schmid 2008:11).

2.3.9. Das Berufsmotiv

Das Berufsmotiv spielt oft bereits während der Schulzeit bei den Überlegungen zur Wahl einer Fremdsprache eine wichtige Rolle. Es ist eng mit dem Nützlichkeitsmotiv verbunden, da sich die LernerInnen eine Qualifikation aneignen möchten, die ihnen in der späteren Berufslaufbahn nützlich sein soll. Die Kenntnis der französischen Sprache könnte in dem angestrebten Berufsfeld, (z.B. in einer Firma oder einer Organisation in einem frankophonen Land), die Grundvoraussetzung für eine Anstellung sein.

Das Berufsmotiv bei bereits im Arbeitsleben stehenden Personen kann für das Erlernen einer Fremdsprache entscheidend sein, um sich dadurch Aufstiegs- oder Karrierechancen zu versprechen. Bei einer europäischen Umfrage im Februar 2006 wurde festgestellt, dass vor allem viele jüngere Menschen den Fremdspracherwerb für sehr wichtig einstufen. Europaweit herrscht diesbezüglich hohe Übereinstimmung: 79% der Befragten erhoffen sich durch den Erwerb von Fremdsprachen bessere Berufschancen.⁹

⁹ Eurobarometer Spezial: „Die Europäer und ihre Sprachen“, Februar 2006, siehe URL: http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_243_sum_de.pdf [14.7.2012]

2.3.10. Das Kontaktmotiv

Das Kontaktmotiv steht im Fremdsprachenunterricht sehr häufig im Mittelpunkt, da es den Wunsch nach Kommunikation und Austausch mit anderen Personen ausdrückt. Die Fremdsprache kann hierbei als Mittel zum Zweck betrachtet werden: Sie stellt jenes Medium dar, über das - sprachlich und kulturell gesehen - fremde Menschen miteinander in Kontakt treten können (vgl. Dolschak 2008).

Durch das Kontaktmotiv angetriebene Menschen haben oft den Wunsch, andere Menschen kennen zu lernen – sei es, weil sie sich austauschen wollen, oder einfach nur, weil sie Geselligkeit suchen (vgl. Milbach 1991:16).

In den Bereich des Kontaktmotivs fällt auch das Anschlussmotiv, das

„versucht, dem Grundbedürfnis des Menschen nach Selbstverwirklichung innerhalb sozialer Systeme gerecht zu werden. Soziale Handlungsweisen im Fremdsprachenunterricht können dem Aufbau von wechselseitigen Beziehungen beruflicher oder freundschaftlicher Natur dienen“ (Boosch 1983 in Schiffner 1998:50).

2.3.11. Das Aufstiegsmotiv

Mit dem Aufstiegsmotiv ist in diesem Zusammenhang nicht der berufliche oder gesellschaftliche Aufstieg gemeint, sondern der Wunsch der Lernenden, in die nächste (Schul-)Klasse aufsteigen zu können. Dieses Motiv ist im Bereich der extrinsischen Motivation anzusiedeln: Wenn SchülerInnen z.B. in Französisch ein "Nicht genügend" droht, werden sie möglicherweise sämtliche Kräfte mobilisieren, um ein Wiederholen der Klasse zu vermeiden (vgl. Schiffner 1998:54). Diese Art von Motivation ist als ein besonderer Fall von Aktualmotivation zu verstehen, da sie über einen relativ kurzen Zeitraum außergewöhnlich stark wirksam wird.

2.3.12. Das Leistungsmotiv

Zu guter Letzt darf das Leistungsmotiv nicht außer Acht gelassen werden. Darunter versteht man das

„Bestreben, die eigene Tüchtigkeit zu steigern oder möglichst hoch zu halten, in dem man einen Gütemaßstab für verbindlich hält und deren Ausführung deshalb gelingen oder misslingen kann“ (Frommer 1978:19).

Das Leistungsmotiv ist für gewöhnlich im Alter zwischen zwölf bis fünfzehn Jahren voll ausgebildet. Welches Niveau es dann später erreicht, hängt stark mit erzieherischen Faktoren zusammen. Bei den Erwachsenen findet man – geprägt von ihrer Lernvergangenheit – zwei gegensätzliche Typen, die Erfolgs- bzw. die Misserfolgs-Orientierten.

2.3.13. Weitere Motive

Bei erwachsenen LernerInnen spielen eher das *Kultur-* sowie *Urlaubsmotiv* und das *Freizeit-* beziehungsweise *Genussmotiv* eine entscheidende Rolle.

- Das Kulturmotiv bezeichnet das Motiv des Fremdsprachenlernens aufgrund eines gewissen Interesses an einer bestimmten Kultur oder einem bestimmten Volk; es hängt vor allem eng mit dem Wissensmotiv zusammen. Dieses Motiv ist damit auch Teil der erwähnten integrativen Motivation (siehe Kapitel 2.2.2).
- Das Urlaubsmotiv entsteht durch die Absicht der Verwendung der Sprache eines gewählten Urlaubslandes; es kann im Zusammenhang mit dem Kommunikations-, Kultur- und Nützlichkeitsmotiv stehen. Im Rahmen mehrerer Untersuchungen zu Motivation im Fremdsprachenerwerb hat sich bei erwachsenen LernerInnen das Urlaubsmotiv sogar als das wichtigste aller Motive herausgestellt (vgl. Müller-Neumann 1986).
- Das 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 (vgl. Müller-Neumann 1986:88) oder haben schlichtweg Spaß daran, eine neue Sprache zu lernen. Die „Lust“ an der Sprache, ihrem Klang oder ihrer Struktur, zählt zum Genussmotiv (vgl. Schiftner 1998:53).

Diese Klassifikation von Motiven stellt keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sondern war eine Auswahl von immer wieder auftauchenden Motiven beim Fremdsprachenerwerb, die letztendlich nicht unumstritten ist. Motive sind eben hypothetische Konstrukte, die nicht direkt beobachtbar sind, sondern nur indirekt erschlossen werden können (vgl. Schiftner 1998:39).

Bei Kindern und Jugendlichen beruht der Fremdsprachenerwerb in erster Linie darauf, dass der Fremdsprachenunterricht fixer Bestandteil des österreichischen Lehrplans ist und die SchülerInnen daher nicht in die Lage kommen, eine Fremdsprache aufgrund eines intrinsisch gesteu-

erten Motivs zu erlernen. Außer es besteht abhängig vom Schultyp eine Wahlmöglichkeit zwischen zwei oder mehreren Fremdsprachen. Die beschriebenen Motive kristallisieren sich für SchülerInnen somit erst im Laufe des Fremdsprachenunterrichts heraus, es dominieren vor allem das Eltern- und Lehrermotiv, das Nützlichkeits- und Berufsmotiv sowie das Kommunikationsmotiv. In der Nachhilfe wiederum werden Motive wie das Aufstiegsmotiv oder Leistungsmotiv von Bedeutung sein.

Als Abschluss dieses Kapitels werden in Anlehnung an Schiffners Auflistung in folgender Tabelle alle erläuterten Motive und die jeweils zugehörigen Motivationsarten noch einmal übersichtlich dargestellt:

Tabelle 1: Einteilung der Motive nach Motivationsarten (nach Schiffner 1998:54)

Art des Motivs	Intrinsische versus extrinsische Motivation	Instrumentelle versus integrative Motivation
Gesellschaftsmotiv	beide möglich	instrumentell
Elternmotiv	extrinsisch	beide möglich
Lehrermotiv	extrinsisch	beide möglich
Nützlichkeitsmotiv	intrinsisch	instrumentell
Wissensmotiv	intrinsisch	integrativ
Kommunikationsmotiv	beide möglich	beide möglich
Geltungsmotiv	extrinsisch	instrumentell
Neugiermotiv	intrinsisch	integrativ
Leistungsmotiv	beide möglich	instrumentell
Kontaktmotiv	beide nicht wesentlich	instrumentell
Berufsmotiv	beide möglich	instrumentell
Aufstiegsmotiv	extrinsisch	instrumentell
Kulturmotiv	intrinsisch	integrativ
Urlaubsmotiv	extrinsisch	instrumentell
Freizeitmotiv	extrinsisch	instrumentell
Genussmotiv	intrinsisch	integrativ

3. Motivationsmodelle und Lernprozesse

In Bezug auf Schule und Bildung sind Leistung, Lernen und Motivation elementare Begriffe, die in engem Zusammenhang stehen. So kann das Lernen und die damit verknüpfte Leistung ohne irgendeine Form der Motivation weder begonnen, noch vorangetrieben oder abgeschlossen werden. Bereits *Lorf* und *Rosenfeld* (1966) sehen das Vorhandensein von Motivation als die Grundlage für (fast) alle Lernprozesse:

„Der Wissenserwerb ist neben der Aneignung von Kenntnissen immer ein Motivationsproblem. Jede geistige Abneigung eines bestimmten Sachverhalts, eines Stoffkomplexes, jeder Lernprozess überhaupt, setzt entsprechende Bereitschaften des Lernenden voraus“ (Lorf & Rosenfeld 1966:128).

Im Motivationsprozess können vier zeitlich aufeinander folgende Stadien unterschieden werden (vgl. Heckhausen 2010:63ff):

- die Situation, in der (und durch die) jemand motiviert wird oder nicht
- die Handlung, zu der jemand motiviert wird oder nicht
- das (antizipierte) Ereignis, zu der die Handlung oder Nicht-Handlung führt
- die (antizipierten) Folgen, die aus dem gedachten Ergebnis resultieren

Motivationsaktivierung kann also als Voraussetzung für erfolgreiche Lernprozesse gesehen werden, allerdings kann die Lernbereitschaft gefördert werden, wenn die Lerninhalte einen persönlichen Bezug zu den LernerInnen herstellen, ein Ziel/einen Zweck verfolgen, den LernerInnen einen Nutzen verdeutlichen und mit entsprechender Eigenverantwortung wahrgenommen werden (vgl. Lorf & Rosenfeld 1966:128).

Unbestritten ist, dass der Motivation eine wichtige Rolle für unser Handeln zukommt. Aus der persönlichen Alltagserfahrung wissen wir bereits, dass wir Dinge lieber tun, die uns interessieren, die Spaß machen und die eine Neugierde in uns wecken. Beim Lernprozess haben neben *kognitiven* Faktoren *affektive* und *motivationale* Prozesse eine signifikante Bedeutung. Allerdings vollziehen sich für die Lernenden Lernprozesse *unbewusst*, sie können sie auch nicht beeinflussen, abbrechen oder durch andere Prozesse ersetzen, auch nicht beobachten. Die FranzösischlernerInnen können sich höchstens das Resultat eines Lernprozesses bewusst machen (vgl. Knapp-Potthoff & Knapp 1982: 134).

Daher dürfen zwei grundsätzliche Erkenntnisse der modernen Kognitionswissenschaften wie auch der Entwicklungspsychologie nicht außer Acht gelassen werden:

„Lernen ist ein aktiver Prozess der Bedeutungsgenerierung, der *weitgehend unbewusst* erfolgt und deswegen *schwer zu beeinflussen* ist. Weder Lehrer noch Lerner haben einen direkten, bewussten Einfluss auf den Lernerfolg. Der Einfluss geschieht nur indirekt über die angemessenen Bedingungen des Lernens.“

„Wissen kann nicht von Person zu Person weitergegeben werden. Wissen muss im Gehirn eines jeden Lerners neu etabliert, neu geschaffen, neu konstruiert werden, und zwar vom Lerner selbst“ (Bleyhl 2007¹⁰).

Im nun folgenden Motivationsmodell werden dem Phänomen Motivation vier Merkmale zugeschrieben, die bei Motivationsprozessen von Relevanz sind:¹¹

- Die *Aktivierung*: Motivation bedeutet immer einen Prozess, in dem Verhalten in Bewegung gesetzt wird.
- Die *Richtung*: Die Aktivität wird auf ein bestimmtes Ziel hin gesteuert und bleibt in der Regel so lange bestehen, bis dieses Ziel erreicht ist oder bis ein anderes Motiv vorrangig ist.
- Die *Intensität*: Die Aktivität kann mehr oder weniger stark, kräftig oder gründlich ausgeführt werden.
- Die *Ausdauer*: Zielstrebiges Verhalten kann mehr oder weniger Beständigkeit aufweisen, daher wird die Aktivität meist auch dann aufrecht erhalten, wenn sich Schwierigkeiten ergeben.

Dieses Schema zeigt deutlich, warum Motivation kein statischer Zustand, sondern als ein sich ständig ändernder, dynamischer Prozess zu bezeichnen ist, der von vielen verschiedenen persönlichen Faktoren abhängt, worauf das nun folgende Kapitel Bezug nimmt.

3.1. Der dynamische Aspekt von Motivation

Der Aspekt der Dynamik berücksichtigt den temporären Aspekt von Motivation. Diesem Ansatz liegt jene Überlegung zugrunde, dass Sprachenlernen ein Prozess ist, der in den meisten Fällen mehrere Jahre in Anspruch nimmt. Die Motivation der Lernenden kann über diese lange Zeitspanne hindurch nicht konstant bleiben, sondern ist Veränderungen verschiedenster Art unterworfen. Vorab sind Lernende nicht immer gleich stark motiviert. Ihr Motivationslevel

¹⁰ Bleyhl, Werner, 2007, „Bedingungen für einen optimalen Fremdsprachenunterricht: ein Kriterienkatalog für erfolgreiche Lernarrangements im Fremdsprachenunterricht“, siehe URL: <http://www.oebv.at/sixcms/media.php/504/bleyhl.pdf> [2.8.2012]

¹¹ <http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/MOTIVATION/> [20.7.2006]

schwankt, es kommt zu Motivationshochs und –tiefs. Auch Erfahrungen, die die Lernenden im Laufe des Sprachenlernens machen – sei dies Erfolg bzw. Misserfolg, Kontakt mit SprecherInnen der Zielsprache oder Einstellung gegenüber der Sprache, ihrer Kultur, die Beziehung zur Unterrichtsperson oder zur Lernergruppe u.v.m. haben stets Einfluss auf ihre Motivation. Das heißt, man geht davon ab, Motivation und Einstellungen allein als Voraussetzung für Lernerfolg zu betrachten, sondern sieht umgekehrt Lernerfolg und die zuvor erwähnten Erfahrungen auch als Quelle für Motivation im weiteren Verlauf des Sprachenlernens (vgl. Bichler 2008:44f), wobei die Motivation natürlichen Schwankungen ausgesetzt ist.

Auch *Dörnyei* und *Ottó* attestieren der Motivation einen dynamischen Aspekt auf Grund von Motivationshochs und –tiefs:

„(...) motivation is not so much a relatively constant state but rather a more dynamic entity that changes in time, with the level of effort invested in pursuit of a particular goal oscillating between regular ups and downs“ (vgl. Dörnyei & Ottó 1998:45).

3.2. Selbstmotivation

Die Selbstmotivation spielt beim Erwerb von Fremdsprachen eine entscheidende Rolle, denn die Lernenden erreichen vor allem durch selbst gesteuertes, autonomes Lernen eine sogenannte Fremdsprachenlernkompetenz, die wiederum über die Schulzeit hinaus zum lebenslangen Lernen (*lifelong learning*) befähigt. Mit Selbstmotivation ist die immer wiederkehrende Leistungsbereitschaft und Begeisterungsfähigkeit gemeint, sich aus sich selbst heraus entwickeln zu können¹². Die Selbstmotivation gilt als zielorientiert und ist vorwiegend auf das Erreichen des Lernziels ausgerichtet. Was ist aber das Lernziel von SchülerInnen? Ganz allgemein geht es beim Fremdsprachenerwerb darum, bereits erlernte Strukturen und Ausdrucksmittel mit neu erlernten Strukturen, Wendungen, Vokabeln zu verbinden und handlungsorientiert in verschiedenen Kontexten und Kommunikationssituationen umzusetzen (vgl. Tanzmeister 2008:18). Dies verlangt zunächst kontinuierliche Mitarbeit im Unterricht, eine positive affektive „Bereitschaft zum Fremdverstehen“ und ein über Jahre hinaus gehendes Durchhaltevermögen. Daher ist für Fremdsprachenlernende eine lang andauernde Lernmotivation erforderlich (vgl. Düwell 2002:166ff).

¹² Vgl. Lexikon für Psychologie und Pädagogik, siehe URL: <http://lexikon.stangl.eu/3239/emotionale-intelligenz/> [20.7.2012]

3.3. Lernmotivation

„Der Mensch lernt nie aus“ oder „*non scolae sed vitae discimus*¹³“ („nicht für die Schule sondern für das Leben lernen wir“), diese Sprichwörter sind nicht neu. Wesentlich aktueller sind jedoch die Fragen nach der Lernmotivation, also danach, was SchülerInnen antreibt, etwas Neues zu lernen und damit auch Gegenstand der Pädagogischen Psychologie sind.

Ganz allgemein erklärt Lernmotivation jene Strukturen und Prozesse, die das Zustandekommen und die Effekte einer Lernhandlung bzw. des Lernens hervorrufen. Der Begriff der Lernmotivation soll im Zusammenhang mit Nachhilfe sehr eng gefasst sein und sich auf das „intentionale, bewusst gesteuerte und auf bestimmte Ziele gerichtete Lernen beziehen“ (Krapp 1993:188).

Lernmotivation bezeichnet den Strukturzusammenhang von dynamischen und lenkenden Kräften, die als Auslöser und Steuerung von Lernen fungieren und dessen Dauer beeinflussen. Die Lernmotivation kann darüber hinaus nicht selbst wahrgenommen werden, sondern lediglich aus beobachtbaren vorausgehenden und begleitenden Bedingungen und aus den resultierenden Auswirkungen der Lernhandlung ermittelt werden (vgl. Schmiel 1988:14).

Laut Persy bedarf es folgender drei Faktoren, um schulische Leistungen erbringen zu können (vgl. Persy 2003:122):

1. Kognitive Motivationsfaktoren
2. Emotionale Motivationsfaktoren
3. Motivationale Faktoren

Horst Siebert definiert den dritten Motivationsfaktor als aktionalen (vgl. Siebert 2006:93-105), der meine Präferenz für einen handlungsorientierten Unterricht (siehe Kapitel 4.3.4) besonders gut verdeutlicht. Er beschreibt sein Lernmotivationsdreieck mit den folgenden drei Eckpfeilern: *Kognition – Emotion – Aktion*.

Unter *Kognition* versteht er die bewussten Prozesse des Denkens und der Informationsverarbeitung. Wissen schafft Ordnung, Zusammenhänge, Sinn. *Sinn* ist der Schlüsselbegriff einer kognitiv orientierten Motivationstheorie. Nur sinnvolles Lernen ist nachhaltiges Lernen.

¹³ Zitat des römischen Schriftstellers und Philosophen Seneca (4v.C.-65n.C.)

Emotionen lenken einerseits die Wahrnehmung und Aufmerksamkeit und fördern andererseits die Memorisierung und Aktivierung von Gedächtnisinhalten. Emotionen verursachen Annäherungstendenzen oder Vermeidungsreaktionen. Nicht nur der Lernerfolg sondern auch der affektive Anteil der Thematik oder der Lernaufgabe fördert die Emotionalität der Motivation.

Aktion meint eine enge Koppelung von Lernen und Handeln, wobei sich Handeln nicht auf eine sichtbare Aktivität (wie Präsentation von Ergebnissen der Gruppenarbeit) beschränkt, sondern weiter gegriffen ist und auch ein Denkhandeln und ein kommunikatives Handeln (Selbsttätigkeit bei Problemlösung, Interpretation eines Textes, Evaluation eines Lernprozesses) impliziert.

Lernmotivation ist in doppelter Sicht handlungsorientiert:

- Erfolgreiche Handlungen sind wirksame Lernmotivatoren.
- Lerninteressen entstehen aus Handlungssituationen.

Diese Komponenten haben also Anteil an einem schulischen Erfolg bzw. Misserfolg der Lernenden. Abgesehen von den affektiven Faktoren, wie Interesse und Einstellungen, spielen Emotionen beim Lernen eine tragende Rolle. Ebenso biologische Einflussgrößen wie Alter und Neurotransmitter (biochemische Botenstoffe) wirken sich auf die Lernmotivation aus (siehe Kapitel 4.1 Interne Persönlichkeitsfaktoren).

Erfolg und Misserfolg einer Handlung kann unterschiedlichen Ursachen zugeschrieben, also attribuiert werden, was die Leistungsmotivation maßgeblich beeinflusst (vgl. Weiner 1994).

3.4. Leistungsmotivation und Kausalattribution

Der Begriff *Leistungsmotivation* gilt als Teilbereich der Motivationsforschung, der von besonderem Interesse im schulischen Kontext ist. Neben angeborenen biologischen Motiven, die im Laufe der Entwicklung sich sehr unterschiedlich gestalten können, gibt es zahlreiche erworbene Motive, die sich durch die Auseinandersetzung mit der Umwelt entwickeln. Zu diesen zählt die Leistungsmotivation, wobei von einem Kern eines angeborenen Bedürfnisses ausgegangen wird. Dieser Kern zeigt sich in der Neugiermotivation bzw. dem Explorationsbedürfnis, das schon beim Kleinkind spontan auffällt und auf die Erkundung seiner Umgebung gerichtet ist (vgl. Schlag 2004:95).

Zunächst wird exemplarisch versucht, wesentliche Theorieansätze der Leistungsmotivation zu skizzieren, wobei allerdings wegen der Vielzahl und Komplexität der Modelle kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben werden kann.

Das Konstrukt der Leistungsmotivation ist von unterschiedlichen Persönlichkeitsmerkmalen abhängig. Es wird einerseits die *Ausdauer* als Kriterium für das Leistungsmotiv angesehen, andererseits erscheint die Leistungsmotivation ebenfalls stark mit einem *Individualismus* zusammenzuhängen, verbunden mit dem Merkmal der *Konkurrenzfähigkeit* und dem Bestreben andere zu übertreffen (vgl. Senfter 2002).

Die Psychologie unterscheidet beim Menschen zwei Typen in Bezug auf ihre Leistungsmotivation: die *Erfolgszuversichtlichen* und die *Misserfolgsängstlichen* (oder –*vermeidenden*), die später genauer beschrieben werden.

Eine Definition von Leistungsmotivation stammt vom deutschen Motivationsforscher *Heinz Heckhausen*, der die Leistungsmotivation als ein System der Selbstbegründung versteht und sie beschrieb als

„das Bestreben, die eigene Tüchtigkeit in all jenen Tätigkeiten zu steigern oder möglichst hoch zu halten, in denen man einen Gütemaßstab für verbindlich hält und deren Ausführung deshalb gelingen oder mißlingen kann“ (Heckhausen 1965:604, zitiert nach Rheinberg 2000:62).

Die Pioniere in Sachen Leistungsmotivation waren die Amerikaner *David McClelland* (1953) und *John William Atkinson* (1957), nach deren Erkenntnis die Leistungsmotivation von der „Hoffnung auf Erfolg“, mit dem damit verbundenen Gefühl des Stolzes oder der „Furcht vor Misserfolg“, die zu einem Schamgefühl führt, abhängig ist. Das dementsprechende Risikowahl-Modell nach *Atkinson* sieht so aus (vgl. Rheinberg 2002:71-82).

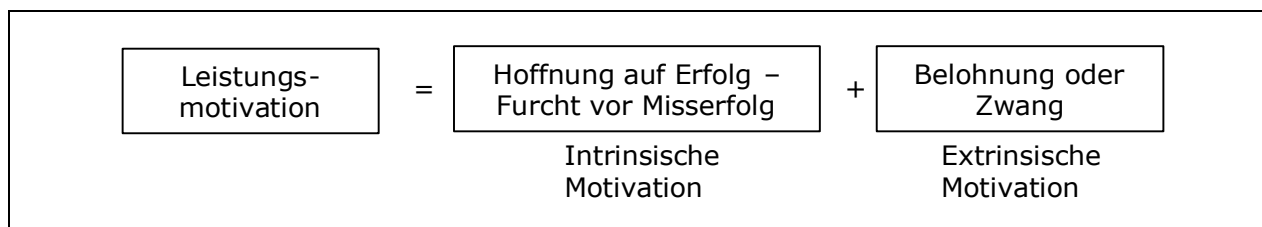
Abb. 1: Risikowahl-Modell nach Atkinson

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

Für die Schule wäre dieses Modell ein pädagogischer Idealzustand. Es bedeutet, dass sich die Lernenden stets gerade noch bewältigbare Aufgaben auswählen, was einen Lerngewinn bzw. guten Übungseffekt erwarten ließe und nur selten Frustration und Misserfolg mit sich bringe. Doch in der Realität suchen sich Lernende bei freier Aufgabenwahl mal sehr leichte, mal nicht zu bewältigbare Aufgaben aus. Um diesen (scheinbaren) Widerspruch zu erklären, bedarf es der

Berücksichtigung von zwei Einflussfaktoren: Hoffnung auf Erfolg und Furcht vor Misserfolg, wie das folgende Leistungsmotivations-Modell, das *Atkinson* durch intrinsische und extrinsische Motivation bestimmt sieht, verdeutlicht (vgl. Hartinger & Fölling-Albers 2002:23-32).

Abb. 2: Einflüsse auf die aktuelle Leistungsmotivation (nach Schlag 2004:86)



Grundsätzlich streben Lernende Erfolg an (Erfolgszuversicht), und versuchen Misserfolg zu vermeiden (Misserfolgsängstlichkeit). Jede Lernsituation wird durch die Erwartung von Erfolg oder Misserfolg (die subjektiv wahrgenommene Erfolgswahrscheinlichkeit), sowie durch den Anreiz - (Welchen persönlichen Nutzen brächte eine erfolgreiche Vollendung der Aufgabe bzw. wie schlimm wäre ein Scheitern?) - der jeweiligen Aufgabe beeinflusst.

In verschiedenen Studien zeigte sich, dass Personen genau dann realistische Aufgaben aussuchen, wenn sie zu den Erfolgszuversichtlichen zählen (d.h. die Hoffnung auf Erfolg ist größer, als die Furcht vor Misserfolg). Misserfolgsängstliche hingegen wählen Aufgaben, die entweder viel zu leicht (um Misserfolg zu vermeiden) oder deutlich zu schwer sind, dann handelt es sich um den misserfolgsängstlichen Typ, der hoch leistungsmotiviert ist. Das zuvor erwähnte Risikowahl-Modell hat daher nur für erfolgszuversichtliche Lernende Gültigkeit.

Neigen SchülerInnen im Unterricht dazu, sich ständig nicht zu bewältigbare Aufgaben zu stellen, dann muss das nicht daran liegen, dass sie sich überschätzen, es kann auch diese fatale Kombination von hoher Misserfolgsängstlichkeit und hoher Leistungsmotivation sein. In offenen Lernsituationen und selbständigem Arbeiten erachte ich das Wissen um die unterschiedlichen Erfolgs- und Misserfolgsorientierungen der SchülerInnen für wichtig, um mit entsprechenden Motivationsfördermaßnahmen entgegen zu wirken. Eine lesenswerte Darstellung von verschiedenen Motivtrainingsprogrammen, die jeweils auf längerfristige Effekte abzielen, findet sich bei Hartinger & Fölling-Albers 2002 bzw. Rheinberg & Krug 2005.

Wie sich Erfolg und Misserfolg allerdings bei Lernenden auswirken, hängt davon ab, welche Ursachen für die eigene Leistung verantwortlich gemacht werden. Es ist daher nicht unerheb-

lich, ob die verantwortlichen Faktoren der Person (internal) oder der Umwelt (external) zugeschrieben werden (vgl. Rheinberg 2002:83f). Dabei unterscheiden sich die Lernenden hinsichtlich der Erklärungsmuster für Erfolg und Misserfolg: sie führen Erfolg bzw. Misserfolg auf innere oder äußere, kontrollierbare oder unkontrollierbare und auf stabile oder instabile Faktoren zurück (vgl. Hartinger & Fölling-Albers 2002:29ff).

Die folgende Tabelle soll die vier Dimensionen der Attributionen nochmals verdeutlichen:

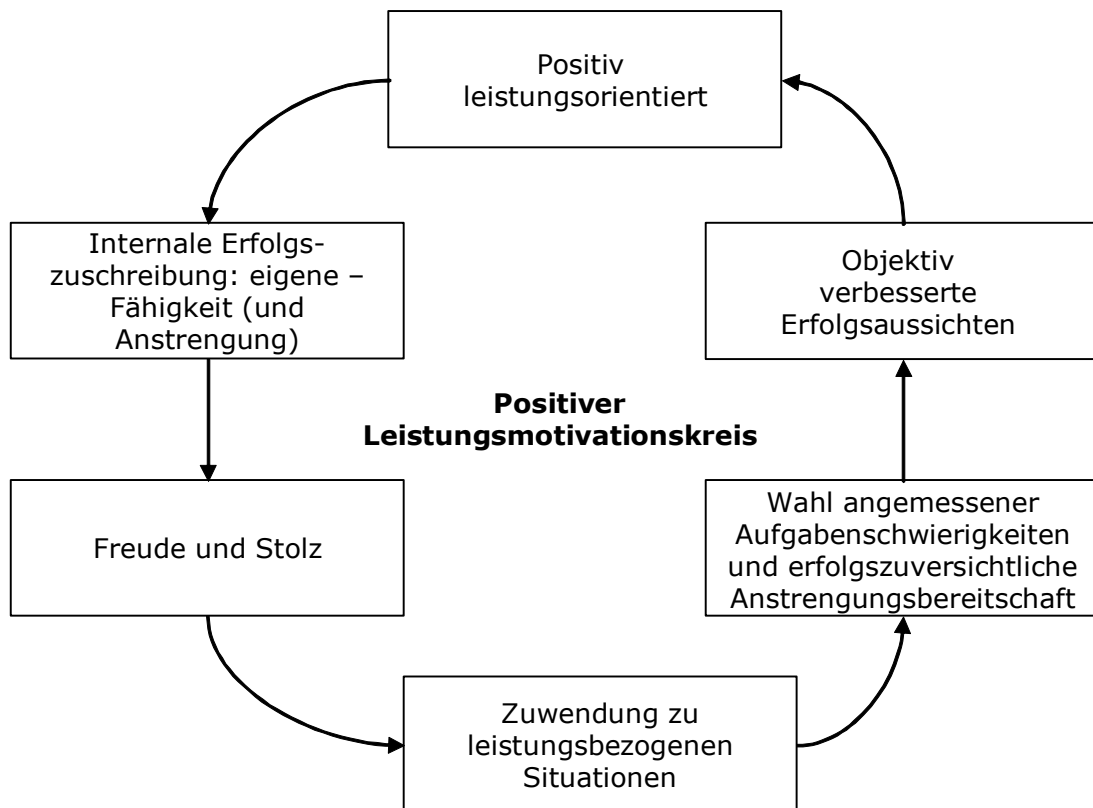
Tabelle 2: Attributionen (vgl. Weiner 1994:270)

Stabilität \ Lokation	internal	external
stabil	Fähigkeiten	Aufgabenschwierigkeit
variabel	Anstrengung, Stimmung, Müdigkeit, Krankheit	Zufall

Internale Attributionen beziehen sich also auf die eigenen Fähigkeiten, Anstrengungen, Stimmungen (z.B. „Ich bin in Französisch gut!“), hingegen external ist die Ursache, wenn sie auf die Aufgabenschwierigkeit oder Zufall zurückgeführt wird (z.B. „Ich hatte eben Glück!“). Stabil ist die Begründung, wenn sie sich auf Dauerhaftes bezieht (z.B. „Ich war noch nie gut in Sprachen.“), variabel hingegen, wenn vorübergehende Ursachen für den Erfolg/Misserfolg verantwortlich gemacht werden (z.B. „Ich war eben gut drauf!“ bzw. „Ich hab diesmal zu wenig für die Schularbeit gelernt!“) (vgl. Brohm 2012:39).

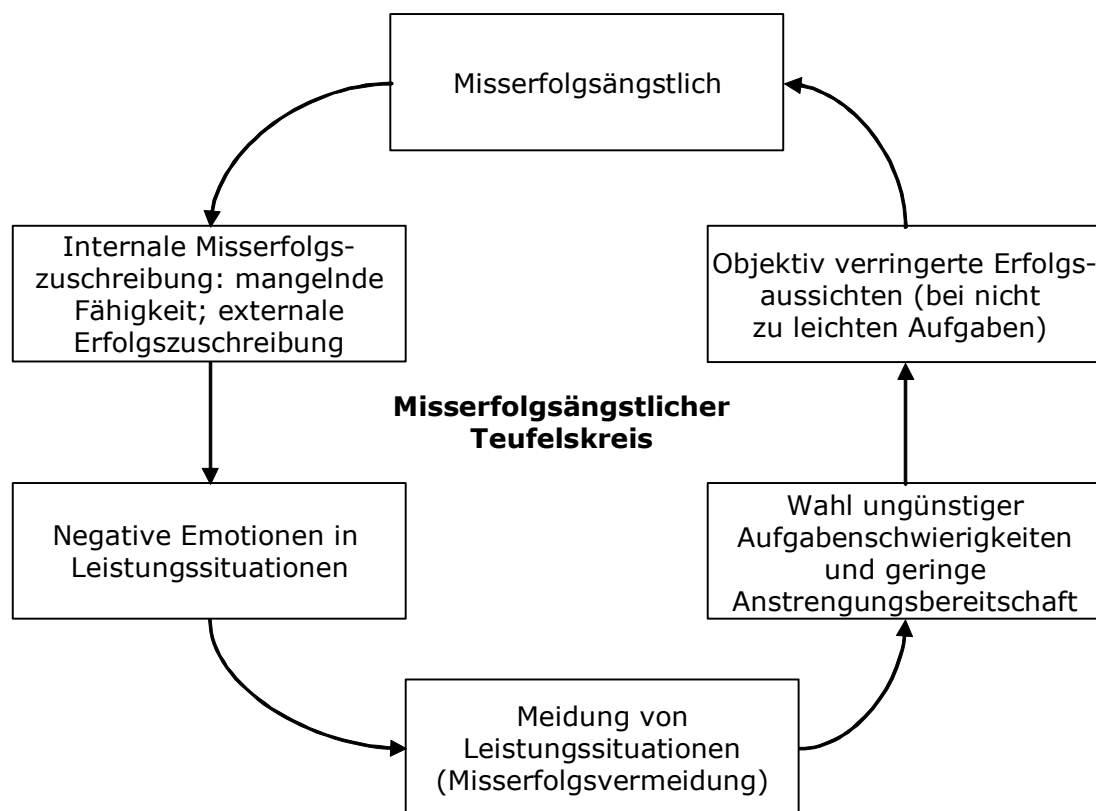
Auf Grund der jeweiligen Ursachenzuschreibung (*Kausalattribution*) entwickelt die Person eine Kompetenzüberzeugung, die laut *Bernhard Schlag* in einen positiven bzw. negativen Leistungsmotivationskreis münden kann. In einem *positiven Leistungsmotivationskreis* wird der Erfolg den eigenen Fähigkeiten und der persönlichen Anstrengung (internal) zugeschrieben, das bereitet Freude und macht Stolz. Daher traut man sich weiteren leistungsbezogenen Situationen zuzuwenden und wählt die Aufgabenschwierigkeiten angemessen und mit Erfolgszuversicht aus. Dies wiederum führt zu objektiv verbesserten Erfolgsaussichten und stimmt den/die Lernenden positiv leistungsorientiert (siehe Abb. 3).

Abb. 3: Positiver Leistungsmotivationskreis
Eigene Darstellung in Anlehnung an Schlag (2004:91)



Ganz anders sieht das bei misserfolgsängstlichen Lernenden aus, wenn sie ihre Misserfolge entweder mangelnder Fähigkeit (internal) oder dem fehlenden Glück, der zu anspruchsvollen Aufgabe (external) zuschreiben. Dies bewirkt in Leistungssituation negative Emotionen und kann zur Meidung von Leistungssituationen führen (Misserfolgsvermeidung). Die Wahl der nächsten Aufgaben fällt auf jene mit geringerer Anstrengungsbereitschaft was objektiv verringerte Erfolgsaussichten zur Folge haben kann. So schließt sich der misserfolgsängstliche Teufelskreis (siehe Abb. 4).

Abb. 4: Misserfolgsängstlicher Teufelskreis
Eigene Darstellung in Anlehnung an Schlag (2004:92)



Auf den Unterricht kann diese Theorie wie folgt umgelegt werden: normalerweise suchen hoch- und erfolgsmotivierte SchülerInnen eher schwierige Aufgaben, also motivierende Herausforderungen, während niedrig- und misserfolgsmotivierte SchülerInnen zu leichten bzw. mittelschweren Aufgaben mit entsprechender Hilfestellung und Unterstützung tendieren. In einer nicht individualisierten Unterrichtsform können diese Tatsachen zur Folge haben, dass hochmotivierte SchülerInnen unterfordert sind und sich aufgrund dessen andere Aufgaben suchen, die ihren leistungsmotivationalen Bedürfnissen gerecht werden – in der Schule sind dies die „Störfriede“. Auf der anderen Seite ziehen sich die niedrig- und misserfolgsmotivierten SchülerInnen zurück und brechen auf Grund einer Überforderung frühzeitig die Erledigung der Aufgaben ab (vgl. Lederer 2011:49).

In der Nachhilfe trifft man erfahrungsgemäß öfter auf den misserfolgsängstlichen Typ. Die Herausforderung an die Nachhilfe müsste daher darin liegen, den misserfolgsängstlichen Teufelskreis zu unterbrechen und Schritt für Schritt durch Erfolgsaussichten und Stärkung des Selbstvertrauens in einen positiven Leistungsmotivationskreis zu gelangen.

Besonders hilfreich und motivierend für die LernerInnen ist die Zuschreibung von Misserfolg auf nicht kontrollierbare bzw. veränderbare Ursachen. Misserfolgsängstliche LernerInnen können durch positives Feedback (z.B. durch eine Lehrperson), und bevorzugt durch eine individuelle Bezugsnorm angemessene, der Realität entsprechende Attributionen verändern.

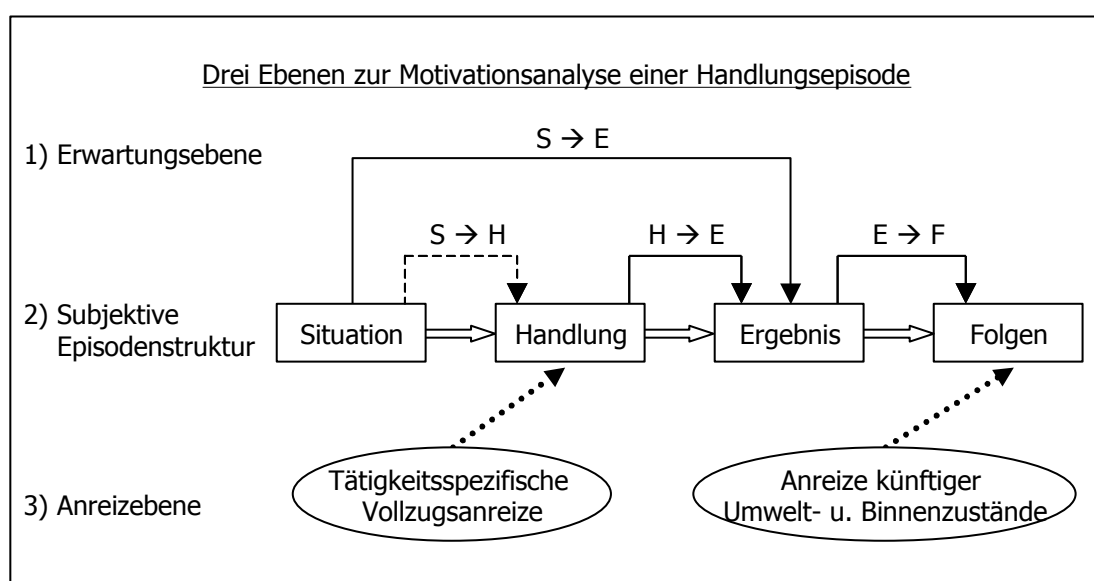
„Der Fokus auf individuelle Veränderungen eines Schülers über die Zeit hat durchgängig günstigere Folgen als die Orientierung an einer sozialen Bezugsnorm, also die Bewertung aufgrund der Position in der Leistungshierarchie der Klasse“ (Köller 2005:196).

Einige wesentliche Strategien zur Steigerung der Motivation, die *Schlag* hervorhebt, sind die Transparenz der Leistungshandlungen, das Lehrerverhalten als bedeutsame Form des Modelllernens, eine vertrauensvolle Beziehung zwischen LehrerInnen und LernerInnen, Motivationspotentiale, die durch konkurrierende Beziehungen unter SchülerInnen entstehen, die Weckung des Interesses, die Förderung eigenständigen Problemlösens, die Aktivierung und das Ansprechen aller Sinne, handlungsorientiertes Lernen, individuelle Leistungsbeurteilungen und konstruktive Gesprächsführung (vgl. Layr 2008:29).

3.5. Das Erweiterte Kognitive Motivationsmodell

In der Darstellung des *Erweiterten Kognitiven Motivationsmodells* nach Heckhausen und Rheinberg soll erklärt werden, was uns Menschen zum Lernen bewegt. Das Modell enthält drei Ebenen, wobei sich die zentralen Bestandteile auf der Ebene 2 befinden: die Situation, die Handlung, das Ergebnis und die Folgen einer Handlungsepisode. Relevant für die Lernmotivation sind nun die *Erwartungen*, mit denen die LernerInnen die jeweiligen Bestandteile verbinden.

Abb. 5: Zweck- und tätigkeitszentrierte Anreize im Erweiterten Kognitiven Motivationsmodell
(nach Rheinberg 1989:104)



Es wird nun das Modell am Beispiel einer Nachhilfe-Schülerin in Französisch erläutert:

1. *Situations-Ergebnis-Erwartung* ($S \Rightarrow E$): diese Erwartung richtet sich danach, wie weit das Ergebnis durch die Situation bereits vorgegeben ist. Die Schülerin bereitet zum ersten Mal ein Referat in Französisch vor, hat daher noch keine Ahnung über das Ergebnis (anders bei Schularbeiten, die einem ähnlichen Anforderungsprofil entsprechen und Ergebniserfahrungen vorhanden sind), so kann dies die Lernmotivation erhöhen. Umgekehrt kann die SchülerInnen-Einschätzung darüber, dass für die Grammatikübungen ihr sprachliches Talent genügt, die Lernmotivation dementsprechend verringern.
2. *Handlungs-Ergebnis-Erwartung* ($H \Rightarrow E$): es handelt sich um die o. a. gegenteilige Erwartung. Es geht um die Wahrscheinlichkeit, dass das Ergebnis durch bestimmtes Handeln erreicht werden kann. Wenn diese hoch ist, ist die lernende Person motiviert zu handeln (lernen).

Die Schülerin wird ihre Präsentation sorgfältig und sprachlich verständlich vorbereiten, wenn sie sich eine Notenverbesserung bzw. eine interessierte Zuhörerschaft erwartet.

3. *Ergebnis-Folge-Erwartung* ($E \Rightarrow F$): Folge und Ergebnis werden im Wesentlichen insofern differenziert, dass die Ergebnisse im Modell wertneutral zu sehen sind und Folgen bewertet werden können, was in Alltagssituationen kaum durchführbar ist. Viel wichtiger ist, inwiefern das Ergebnis eine Folge nach sich zieht, denn nun kommt die dritte Ebene, die *Anreiz-ebene*, zum Tragen. Die zu erwartenden Folgen werden durch das individuelle Wertesystem eingeschätzt und die Handlung erfolgt nur dann, wenn die Folgen als angenehm oder erstrebenswert eingestuft werden. Wenn sich die Schülerin dank guter Noten eine höhere Chance bei der Aufnahme in eine Fachhochschule verspricht, könnte diese positive Folge die Lernmotivation steigern. Wird hingegen die Schülerin durch „zu gute“ Noten von ihren MitschülerInnen als Streberin angesehen, kann dies wiederum die gegenteilige Wirkung haben, denn die Folge wird als unangenehm, nachteilig empfunden.
4. *Situations-Handlungs-Erwartung* ($S \Rightarrow H$): Die bei der letzten Erweiterung ins Modell zugefügte Art der Erwartung legt dar, inwiefern die handelnde Person die bevorstehenden Tätigkeiten als angenehm oder unangenehm empfindet. Bei dieser Erweiterung wurde das Modell durch die *Tätigkeitsspezifischen Vollzugsanreize* von Rheinberg (1989:104) vervollständigt. Das bedeutet, dass der Anreiz nun auch in der Tätigkeit selbst liegen darf. Wir kennen sicherlich aus eigener Erfahrung Tätigkeiten, die wir weder eines Ergebnisses und dessen positiver Folgen wegen gerne tun, sondern der Anreiz allein bei der Verrichtung der Tätigkeit liegt. Die Redewendung „Der Weg ist das Ziel“ verdeutlicht ganz gut den Grundgedanken dieses Aspekts. SchülerInnen, die gerne Musik hören oder machen, könnten in ihrer bevorzugten Musikrichtung französischsprachige MusikerInnen recherchieren und das Bedürfnis entwickeln, deren Liedtexte zu verstehen. Wenn auch dieses Phänomen stärker in der Freizeit als bei Lernprozessen zu finden sein wird, soll aber der gegenteilige Effekt nicht unberücksichtigt bleiben. Werden nämlich die Tätigkeiten selbst als zu negativ und unangenehm gesehen, kann es trotz positiver Folgeerwartungen zu einer Aufgabenverweigerung kommen.

Eine erste Konsequenz, die Unterrichtende aus diesem „Erweiterten Kognitiven Motivationsmodell“ ziehen können, ist, dass SchülerInnen, wenn sie die positiven Folgen für ihr Handeln

nicht sehen, nicht lernen werden. Belohnungen, Anreize, positiv bewertete Tätigkeiten u. Ä. sind daher im Unterricht und bei Lernprozessen unerlässlich (vgl. Hartinger et al. 2002:32f).

Doch abgesehen von Lernmotivation kommt auch der Leistungsmotivation und ihrer Ursachenzuschreibung im pädagogischen Kontext eine tragende Rolle zu.

3.6. Das ARCS Modell

Das Thema der Motivation soll sich aber nicht nur auf ihre Beschreibung in Lernprozessen und auf die Person des Lernalers/der Lernerin beschränken, sondern auch für die Lehrenden bei der konkreten Planung eines schülerfreundlichen Lernumfeldes seine Berücksichtigung finden. Dafür erscheint mir das nun folgende ARCS Modell besonders geeignet.

Dieses motivationspsychologische Modell (ARCS Modell) wurde bereits 1983 von John M. Keller¹⁴ entwickelt und beschreibt die Merkmale, die eine motivierende Lernumgebung ausmachen. Das ARCS-Modell dient häufig als Grundlage für die motivationale Gestaltung von multimedialen Lernangeboten (e-learning). Es werden dabei vier Motivationsfaktoren unterschieden.

- **Attention** (Aufmerksamkeit): Die Aufmerksamkeit bzw. das Interesse des Lernalers soll erlangt und aufrechterhalten werden.
- **Relevance** (Bedeutung des Lehrstoffs): Die Lernenden müssen glauben, dass der Unterricht sich auf ihre persönlichen Ziele bezieht.
- **Confidence** (Erfolgszuversicht): Positive Erfolgserwartung soll die Lernenden motivieren.
- **Satisfaction** (Zufriedenheit): Bereits unterrichtete Lernende müssen glauben bzw. fühlen, dass es das Lernen wert war.

Diese vier Faktoren sind seriell voneinander abhängig: Aufmerksamkeit muss erlangt werden, bevor auf Relevanz gesetzt werden kann. Lernende müssen die Relevanz für sich sehen und sich auf die Lernerfahrung einlassen, bevor sie Zuversicht haben können. Zuversicht erlaubt es, Lernen zu nutzen, um Zufriedenheit zu erlangen. Lernende fühlen sich zufrieden, wenn sie erfolg-

¹⁴ Vgl. <http://www.arcsmodel.com/> [31.8.2012] und <http://www.tu-chemnitz.de/phil/imf/professuren/elearning/studentenprojekte/motivation/arcs.htm> [31.8.2012]

reich einen Lernprozess abgeschlossen haben¹⁵. Dieses Modell kann sowohl im Schulunterricht als auch in der Nachhilfe angewendet werden.

Tabelle 3: ARCS-Überblick (Keller 1987, nach Niegemann 2001)

Attention	Relevance	Confidence	Satisfaction
Orientierungsverhalten	Vertrautheit herstellen	Klare Lernanforderungen stellen	Konsequenzen erleben
Neugier/Exploration	Lehrzielorientierung	Gelegenheiten für Erfolgserlebnisse	Positive Rückmeldungen
Abwechslung	Anpassung an Motivationsprofile	Selbstkontrolle	Gerechtigkeit

Nachdem nun die verschiedenen Motivationsarten und die im Fremdsprachenunterricht relevanten Motive präsentiert wurden und in Folge die Bedeutsamkeit von Lern- und Leistungsmotivation mit anschaulichen Modellen beschrieben wurde, ist nun von Interesse, welche Faktoren die gewünschte Motivation beeinflussen – vor allem, welche dieser Faktoren sich (Nachhilfe-) LehrerInnen zunutze machen können, um die Lernbereitschaft ihrer (Nachhilfe-) SchülerInnen zu fördern.

¹⁵Vgl. Johannes Kepler Universität,
http://elearn.jku.at/wiki/index.php/Gestalten_und_Evaluieren_von_eLearning_Szenarien/Aktivierung_und_Bedeutung_von_Teilnehmermotivation#Methoden_zur_Steigerung_der_Motivation [31.8.2012]

4. Einflussfaktoren auf Motivation und ihre Wechselwirkungen

Die intensive Beschäftigung mit Motivation beim Fremdsprachenerwerb macht vor allem deutlich, dass Motivation kein statischer Zustand, sondern vielmehr ein dynamischer Prozess ist, der sich aus unterschiedlichen und interdependenten Komponenten zusammensetzt, die wiederum für die Intensität und Schwankungen von Motivation ausschlaggebend sind. Denn Motivation initiiert nicht nur den Lernprozess, sondern ist auch für das jahrelange „Durchhalten“ der LernerInnen verantwortlich (vgl. Kirchner 2004).

Zu diesen Motivationskomponenten zählen die *Persönlichkeit* und *Biografie* der Lernenden, ihre *Einstellungen* und *Orientierungen* gegenüber der zu erlernenden L2¹⁶ und damit verbundenen Kultur und nicht zuletzt die Gestaltung der *Lernumgebung* (vgl. Riemer & Schlak 2009).

Da Lernen eng verbunden mit *Emotionen* ist, wirken sich positive und negative *Gefühle* (z.B. *Angst*) auf das schulische Lernen aus. Wie jemand die Ursachen für Erfolg und Misserfolg interpretiert, beeinflusst daher seine Motivation und seine Fähigkeit, erwartete Leistungen zu erbringen, worauf im Punkt 4.1.4 Ursachenattribution und Lernerfolg eingehend hingewiesen wird.

Wenn eine Fremdsprache erlernt wird, ist das Bedürfnis diese erworbenen Kenntnisse auch anzuwenden, zu fördern. Daher rückt jegliche Form von Kontakt mit SprecherInnen der Zielsprache ins Interesse der Lehrenden. Persönlicher Kontakt und eigene Erfahrungen mit der Zielkultur sind daher zu Einflussgrößen der Motivation zu zählen.

Dass die *Lehrperson* einen großen Einfluss auf die Motivation der LernerInnen ausübt ist unbestritten. Dabei kommt es nicht nur auf die fachliche Kompetenz und den Unterrichtsstil an, sondern auch auf die Persönlichkeit. Laut *Dörnyei* beeinflussen neben der *Lehrperson* auch kursspezifische Faktoren und die *Lerngruppe* die Motivation. In Bezug auf den Kurs ist zu berücksichtigen, ob *Inhalt und Form* des Unterrichts das *Interesse* der LernerInnen befriedigt und ob das Gelernte von Nutzen ist.

¹⁶ Die Abkürzung L2 wird normalerweise für eine allgemeine Bezeichnung von Zweit- oder Fremdsprache verwendet, im Gegensatz zur L1, der erst erworbenen Sprache. Im Rahmen dieser Arbeit handelt es sich bei der Bezeichnung L2 aber häufig um eine dritte Sprache (Tertiärsprache L3), da vor Französisch meist Englisch als erste lebende Fremdsprache erworben wird.

Als wichtige Komponenten werden auch die Erwartungen hinsichtlich der Erfolgswahrscheinlichkeit und die Zufriedenheit der LernerInnen erwähnt (vgl. Dörnyei 1994). Eng verknüpft mit der Lehrperson ist die Vergabe von *Feedback* bzw. die sogenannte Leistungsbeurteilung, die maßgeblich an der Stärkung oder Schwächung von Lernmotivationen beteiligt ist.

Laut *Solmecke* existieren drei Faktoren, die die Lernmotivation von SchülerInnen beeinflussen (vgl. Solmecke 1976:15):

- Die SchülerInnen selbst (Einstellung, Interesse, Bedürfnisse, Persönlichkeit)
- Die Eltern oder andere gleichwertige Bezugspersonen (Freunde)
- Die Lehrenden und ihre Unterrichtsform (Unterrichtsgestaltung, Methoden)

Angelehnt an diese Kategorisierung wurden die bereits erwähnten Einflussfaktoren noch um weitere ergänzt und in die folgenden drei Bereiche gegliedert:

- interne Persönlichkeitsfaktoren
- externe Persönlichkeitsfaktoren
- innerschulische Faktoren

4.1. Interne Persönlichkeitsfaktoren

Die Einteilung der motivationalen Einflüsse auf die Persönlichkeit in interne (in den LernerInnen selbst veranlagte) und externe (im sozialen Umfeld der LernerInnen zu suchende) Faktoren geht auf *Williams & Burdens* (1997) zurück, die hier als Grundlage dient und mit weiteren Variablen ergänzt wurde. Zu den *internen Persönlichkeitsfaktoren* zählen *Emotionen und Gefühle* (z.B. Angst), *Selbstbewusstsein und Selbstwirksamkeit*, *Ursachenattribution und Lernerfolg*, *Interesse und Einstellung* und schließlich die persönlichen *Lernerfahrungen* einschließlich der Variable *Alter*.

4.1.1. Emotionen und Gefühle

Motiviert und interessiert an eine intellektuelle Tätigkeit heranzugehen, sprich die Bereitschaft zu lernen ist gekoppelt an Emotionen, die Lernende mit den Lehr-Lernsituationen verbinden. In Bezug auf Lernen führen „Autonomie, Kompetenz und soziale Eingebundenheit“ (Selbstbestimmungstheorie von Deci & Ryan 1993) zu einer positiven Gefühlsbasis. Zusätzlich zu Emotionen wirkt sich aber auch der richtige Umgang mit den eigenen Gefühlen auf die Leistungsfähig-

keit aus. Denn positive Gefühle (Freude, Hoffnung) festigen das Selbstwertgefühl, negative Emotionen (Trauer, Frustration) vermindern die Leistung und Motivation. Wenn Emotionen reguliert werden, können negative Gefühle auch positive Auswirkungen haben (z.B. kann Angst zu gesteigerter Anstrengung führen). Ein Emotionsregulator erscheint demnach von größerer Bedeutung als die Art der Emotion¹⁷.

Seit den 1970er Jahren wurde *Angst* bzw. *Ängstlichkeit* („anxiety“) und sein Einfluss auf das Sprachenlernen untersucht. Mittlerweile konnte die Annahme, dass Angst grundsätzlich die Lernmotivation negativ beeinflusst widerlegt werden. Man unterscheidet vielmehr zwischen *facilitating anxiety* (anxiété facilitatrice) und *debilitating anxiety* (anxiété inhibitrice), wobei letztere als Hemmung für die Lernenden und somit negativ anzusehen ist. Hingegen *facilitating anxiety* wird als Ansporn für die Bewältigung neuer Aufgaben gewertet und ist vor allem für den Konkurrenzgeist im Unterrichtskontext nicht außer Acht zu lassen (vgl. Kirchner 2004). Wobei der Wunsch sich mit den anderen zu messen ein zweischneidiger sein kann. Einerseits kann der Ehrgeiz motivierend wirken, andererseits auch (Versagens-) Angst auslösen und die Motivation verringern (vgl. Bailey 1983:96). Die Angst vor dem Misserfolg wirkt sich nämlich sehr wohl negativ auf das Selbstvertrauen aus, vermindert die Denkfähigkeit und beeinträchtigt damit die Erfolgswahrscheinlichkeit¹⁸, wie dies bereits bei der Darstellung des „Misserfolgs-ängstlichen Teufelskreis“ unter Punkt 3.4 gezeigt wurde.

Während die positiven Emotionen zur Aufrechterhaltung der Motivation genutzt werden sollten, sollen Angst, Neid und Ärger vermieden werden. Sympathie und Vergnügen, sowie der Stolz nach einer geschafften Aufgabe wirken wiederum positiv auf die Lernmotivation (vgl. Edlinger & Hascher 2008:62ff).

Aus Sicht der Gehirnforschung sind Emotionen chemische Prozesse des Nervensystems, sogenannte Hirnfunktionen, die wir dann als Wut, Trauer, Angst oder Freude empfinden. Im menschlichen Gehirn läuft die Emotionsverarbeitung in der Amygdala (Mandelkern) ab, die Teil des limbischen Systems ist und mit vielen anderen Gehirnstrukturen verbunden ist. Das limbische System vermittelt Affekte, Gefühle und Motivation und ist somit der eigentliche Kontrolleur des Lernerfolgs. Es bewertet alles, was mit uns geschieht (ob es vorteilhaft/lustvoll oder

¹⁷ <http://www.stangl.eu/paedagogik/artikel/klassenzimmer.shtml> [31.8.2012]

¹⁸ <http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/MOTIVATION/LernmotivationPaedagogik.shtml> [2.8.2012]

schlecht/schmerzhaft ist) und entscheidet aufgrund dessen, ob sich Hinhören, Üben, Lernen überhaupt lohnt. Durch die Verbindungen mit anderen Gehirnstrukturen wird einerseits unser ganzes hormonelles System angekurbelt und andererseits werden vermehrt Botenstoffe, also Neurotransmitter, ausgeschüttet (vgl. Ehlers & Ehlers¹⁹). Aus neurobiologischer Sicht bedarf es für den Motivationsprozess der drei Botenstoffe *Dopamin* (Energie und Leistungsbereitschaft), *Opioide* (Wohlgefühl) und *Oxytocin* (Kooperation, Vertrauen):

- *Dopamin* „beglückt“ vor allem die Zentren im Gehirn, die unser Verhalten, die Motivation und die Lernfähigkeit steuern und versetzt uns in einen Zustand von Konzentration und Handlungsbereitschaft. „Ich will etwas tun!“
- *Opioide* wirken positiv auf das Ich-Gefühl, die emotionale Stimmung und die Lebensfreude. Sie beruhigen und hemmen das Stress- und Angstzentrum²⁰: „Es macht Spaß, etwas zu tun!“
- *Oxytocin*²¹ ist eine Art Bindungsstoff (Sozialkleber), verantwortlich für das Wohlbefinden bei zärtlichen Berührungen und ist sowohl Ursache als auch Wirkung von Bindungserfahrungen. „Ich setze mich für die ein, die mich mögen!“

Für die Praxis bedeutet dies: Wer SchülerInnen nachhaltig motivieren will, muss ihnen die Möglichkeit geben, mit anderen zu kooperieren und Beziehung zu gestalten. Denn erst die persönliche Zuwendung entfaltet den für das Motivationssystem wichtigen Botenstoff-Cocktail, der ganz nebenbei auch noch für unsere körperliche und geistige Gesundheit sorgt. Wie gesagt, Dopamin dient der Konzentration und mentalen Energie, Opioide reduzieren Stress und Angst und Oxytocin stellt das Vertrauen her.

„Motivation gibt es immer nur in Zusammenhang mit Beziehung“, bringt es Joachim Bauer (Neurobiologe, Arzt, Psychotherapeut) auf den Punkt. Die Neurowissenschaft bestätigt, dass für Jugendliche soziale Akzeptanz und Bedeutung zu erfahren, sowohl in der Schule als auch von den Bezugspersonen zu Hause von besonderer Wichtigkeit ist, was uns zum Aspekt des Selbstbewusstseins führt (vgl. Bauer 2004²²).

¹⁹ Ehlers & Ehlers (o.J.), siehe URL: http://www.gehirn-wissen.de/resources/Fuehrung_und_Motivation_kurz.pdf [2.8.2012]

²⁰ Vgl. Grohs, <http://www.uni-graz.at/dips/fink/lehre/psychophysiology/Humor%20%20Belohnungszentrum.pdf> [31.8.2012]

²¹ Oxytocin ist auch für das Einleiten der Geburtswehen und für die Milchproduktion bei stillenden Müttern zuständig.

²² Bauer, Joachim, 2004, „Kinder erreichen, stärken, fördern“ (Vortrag) URL: www.gbw.at/bildungsdialog/bildungsdialog-prof-joachim-bauer/ [31.8.2012]

4.1.2. Selbstbewusstsein und Selbstwirksamkeit

Zu weiteren wichtigen internen Faktoren zählen das Selbstbewusstsein und die Selbstwirksamkeit des Lernalers/der Lernerin. *Selbstbewusstsein* wird mit positiver Selbsteinschätzung der eigenen Leistung, Absenz von Angst und einer positiven Selbsteinschätzung („linguistic self-confidence“) in Bezug auf die sprachliche Produktion innerhalb der LernerInnengruppe beschrieben. Die *Selbstwirksamkeit* steht in Zusammenhang mit dem Lösen spezifischer Aufgaben und der Überzeugung des Lernalers bzw. der Lernerin, bestimmte Leistungen zu erbringen, wodurch sich die LernerInnen mit Zielen und Aufgaben beschäftigen, die sie in der Zukunft als erreichbar und lösbar einstufen (vgl. Kirchner 2004).

Albert Bandura (1994) nennt vier Quellen der Selbstwirksamkeit:

- *Gemachte Erfahrungen*: der effektivste Weg zur Steigerung der Selbstwirksamkeit erfolgt über den Erfolg von bewältigten Herausforderungen. Misserfolge hingegen, vor allem wenn sie der eigenen Unfähigkeit zugeschrieben werden, behindern die Entwicklung der Selbstwirksamkeit.
- *Beobachtete Vorbilder*: fühlt sich ein/e SchülerIn einem Menschen mit erfolgreichem Verhalten (Vorbild) ähnlich, traut er/sie sich dessen Erfolg eher selber zu.
- *Bestätigung durch andere*: bestärkt das persönliche Umfeld die Fähigkeiten der Lernenden, verstärkt dies ihr Vertrauen, die Aufgabe zu bewältigen.
- *Körperliche Signale*: Stressreaktionen (Herzrasen, Schweißausbrüche, Zittern u.Ä.) werden als Angstsignale wahrgenommen und als Kompetenzmangel interpretiert.

Je höher die Selbstwirksamkeitserwartungen, desto höher ist die Bereitwilligkeit von SchülerInnen, sich schwierigen Aufgaben zu stellen. Dagegen mangelndes Selbstwirksamkeitsgefühl hat zur Folge, dass SchülerInnen frühzeitig Aufgaben abbrechen oder sie gar nicht in Angriff nehmen (vgl. Brohm 2012:28). Übungen zur Steigerung der Selbstwirksamkeit sind bei *Michaela Brohm* 2012 zu finden.

4.1.3. Interesse und Einstellung

Der Begriff *Interesse* (aus dem lateinischen: inter – zwischen, inmitten und esse – sein), der ähnlich wie der Terminus Motivation einen gängigen Gebrauch in der Alltagssprache aufweist, unterscheidet sich ebenfalls zum Fachbegriff der Pädagogik. Die Pädagogische Interessentheo-

rie geht auf den Pädagogen und Psychologen *Hans Schiefele* zurück und wurde von *Andreas Krapp, Manfred Prenzel, Ulrich Schiefele* u. a. weitergeführt.

Moderne Interessentheorien und Untersuchungsansätze basieren auf einer *Personen-Gegenstands-Konzeption*, die die psychischen Phänomene des Lernens und der Entwicklung als permanente Austauschbeziehung zwischen einer Person und ihrer sozialen Umwelt interpretiert (Deci & Ryan 1985). In der pädagogischen Psychologie wird Interesse in erster Linie unter dem Gesichtspunkt der *emotionalen, motivationalen und kognitiven Beziehung* einer Person zu Gegenständen untersucht. In der aktuellen Diskussion lassen sich zwei Forschungslinien unterscheiden, die den Interessenbegriff in unterschiedlicher Konzeptualisierung verwenden (Krapp 1992). Aus *strukturorientierter Perspektive* wird Interesse als persönlichkeitspezifisches Merkmal der LernerInnen betrachtet, z.B. als relativ stabile Präferenz für einen bestimmten Lerngegenstand. VertreterInnen der *prozessorientierten Perspektive* sehen im Interesse dagegen einen einmaligen, situationsspezifischen, motivationalen Zustand, der aus den besonderen Anreizbedingungen einer Lernsituation (Interessantheit) resultiert (vgl. Wanjek 2000:6f). Unter Interesse wird in neueren Ansätzen „eine auf Selbstbestimmung beruhende motivationale Komponente des intentionalen Lernens“ verstanden, was über die intrinsische Motivation (siehe Punkt 2.2.2) hinausgeht (vgl. Kramer 2002:15).

Die Interessenforschung teilt Interesse noch in *situationales* und *individuelles* oder *persönliches* Interesse ein: *Situationales Interesse* wird durch die Interessantheit einer Situation oder eines (Lern-)Gegenstands ausgelöst. Die Interessantheit des (Lern-)Gegenstands in der konkreten Situation führt dazu, dass sich SchülerInnen diesem zuwenden. Darüber hinaus steht situationales Interesse häufig am Anfang einer längerfristigen Entwicklung, aus der individuelle Interessen hervorgehen können (vgl. Wanjek 2000:7). *Individuelles Interesse* bezeichnet eine dispositionelle oder habituelle Bereitschaft, sich mit bestimmten Gegenständen bevorzugt auseinander zu setzen. Individuelle Interessen sind insbesondere dann verhaltenssteuernd, wenn Lernende frei über ihre Zeit verfügen können (vgl. Krapp 1992).

Vogt (1998) geht in seinem Motivationskonstrukt davon aus, dass situationales Interesse nur eine unbedeutende Einstellungsänderung bewirken kann. Entsteht aber aus dem situationalen Interesse ein individuelles Interesse, so kann dies zu einer relevanten, dauerhaften Einstel-

lungsänderung führen (vgl. Wanjek 2000:12). Diese Erkenntnis ist für die Motivationsförderung auch im Nachhilfeunterricht relevant.

Die Interessenforschung ist also für die Entwicklung von Unterrichtsmodellen von zentraler Bedeutung, mit denen eine positive Interessenentwicklung durch Unterricht ermöglicht wird und wirksam einer Entwicklung von Nicht-Interessen entgegengewirkt werden kann (siehe Kapitel 6 Nachhaltige Motivationssteigerung).

Unter **Einstellung** ist die subjektive Bewertung eines Objektes oder einer Person zu verstehen, die sowohl neutral, positiv als auch negativ sein kann (vgl. Herkner 2004:181). Vorurteile, Klischeedenken oder eine generell negative Einstellung gegenüber der Sprache, der Kultur und den SprecherInnen wirken sich auf die Lernbereitschaft ungünstig aus, lösen unter Umständen Hemmungen und demzufolge Misserfolgserlebnisse im Sprachlernprozess aus. Aber auch der umgekehrte Fall hat nachhaltige Wirkungen auf den Lernprozess, denn eine positive Einstellung gegenüber der französischen Sprache zu haben, ist für das Erlernen einer Fremdsprache sicherlich günstig. Die Einstellungen von SchülerInnen haben eine direkte Auswirkung auf das generelle Verhältnis zum Unterrichtsgegenstand, zu dessen Zielen und Aktivitäten und zeigen sich unter anderem im Ausmaß an Lernbereitschaft und Engagement, diese Sprache zu lernen (vgl. Layr 2008:24).

Der Frage, inwiefern die Haltung gegenüber dem Land der Zielsprache motivationalen Einfluss auf den Fremdsprachenerwerb hat, ist eine Schweizer Studie 2004 nachgegangen. Bereits in der Volksschule untersuchte man die Unterschiede zwischen dem Englischen und Französischen auf die Haltungen der SchülerInnen gegenüber den USA oder Frankreich. Das Ergebnis erstaunt nicht nur dadurch, dass Französischmotivationen entsprechend enger mit der Vorliebe für Frankreich (51%) verbunden sind als die Englischmotivationen mit der Einstellung gegenüber den USA (39%), sondern auch insofern, dass eine Entflechtung von einem bestimmten nationalen Hintergrund schon bei Kindern im Primarschulalter anzutreffen ist (vgl. Stöckli 2004 online).

Daraus ist zu schließen, dass man beim englischen Spracherwerb ein stärkeres Nützlichkeitsmotiv vorfindet als es bei den Lernenden der französischen Sprache der Fall ist, bei denen verstärkt das Kulturmotiv in den Vordergrund tritt. Diese Beobachtung kann ich auf Grund meiner 15-jährigen Unterrichtserfahrung an der VHS auch bei Erwachsenen bestätigen.

Claudia Riemer (2008) konnte in ihrer Pilotstudie über die Motivation zum Fremdsprachenlernen im Fall des gesteuerten Englischerwerbs (als globale Lingua Franca) ebenfalls nachweisen, dass die Lernmotivation unter anderem von der Einstellung zur Sprache abhängt inklusive der Einschätzung, welchen *Nutzen* diese Sprache für das jetzige und zukünftige Leben der LernerInnen haben wird und den Einstellungen zum Unterrichtskontext und damit eingeschlossen der Lehrperson und deren didaktischem Geschick (vgl. Riemer online). Auf die Rolle der Lehrenden und ihre motivationale Funktion für die Lernenden wird noch später im Punkt 4.3.1 hingewiesen.

4.1.4. Ursachenattribution und Lernerfolg

Es wird davon ausgegangen, dass sich vergangene Erfolge und Misserfolge auf das zukünftige Lernverhalten von SchülerInnen, LernerInnen auswirken (siehe auch Punkt 3.4 Leistungsmotivation und Kausalattribution). Dabei spielt die Ursachenattribution eine entscheidende Rolle: wird Erfolg bzw. Misserfolg eher internalen (eigenen, persönlichen) oder externalen (äußeren) Faktoren zugeschrieben, die wiederum entweder stabil oder variabel sind und wird die Verantwortung für mögliche Veränderungen vom Lerner/von der Lernerin selbst übernommen oder anderen überlassen.

Es ist also auf drei Ebenen zu achten, wie LernerInnen an eine Aufgabe oder ein Leistungsziel herangehen (vgl. Kirchner 2004), was insbesondere für NachhilfelehrerInnen relevant sein wird:

- der/die LernerIn sucht die Ursache für Erfolg oder Misserfolg bei sich oder bei anderen
- der/die LernerIn sieht die Ursache als stabil an oder sieht Möglichkeiten zur Veränderung
- der/die LernerIn übernimmt selbst die Kontrolle über mögliche Veränderungen oder überlässt sie anderen.

Von der Ursachenzuschreibung von Erfolg und Misserfolg hängen somit die *emotionalen Reaktionen* ab. Wird der Erfolg seiner eigenen Fähigkeit zugeschrieben, entsteht das Gefühl von Kompetenz, Zuversicht und Stolz. Wird hingegen mangelnde Fähigkeit als Erklärung für den Misserfolg herangezogen, so kann das Gefühl von Inkompetenz, Resignation und Niedergeschlagenheit resultieren. Wenn die eigene Anstrengung für den Erfolg verantwortlich gemacht wird, erwächst daraus Erleichterung, Zufriedenheit und Entspannung. Indessen löst Misserfolg in Folge von zu geringer Anstrengung eher Reaktionen wie Schuld, Scham und Furcht aus. Wenn

Aktivitäten anderer Personen als Ursache für den Erfolg attribuiert werden, empfindet der/die Lernende Anerkennung und Dankbarkeit, hingegen Verärgerung und Wut, wenn in seinen/ihren Augen der Misserfolg durch andere Personen verursacht wurde (vgl. Weiner 1994, grafische Darstellung siehe URL²³).

Ein Problem, das noch immer nicht vollends geklärt ist, ist die Frage nach der Wechselwirkung zwischen Motivation und Erfolg oder Fortschritt beim Fremdsprachenerwerb. Die *Kausalhypothese* macht die Motivation für den Erfolg beim Fremdsprachenlernen verantwortlich, während die *Resultativhypothese* (vgl. Hermann 1978, 1980) davon ausgeht, dass erst der Erfolg bzw. der Fortschritt beim Lernen Motivation auslöst (vgl. Kirchner 2004²⁴).

Aus meiner langjährigen Unterrichts- und Nachhilfeerfahrung sehe ich beide Annahmen als vertretbar an, allerdings erachte ich die Resultativhypothese als die wahrscheinlichere. Motivation ist zum einen kein statischer Gefühlszustand, sondern wie gesagt ein Zusammenspiel von vielen verschiedenen Faktoren. Zum anderen habe ich oft erlebt, dass NachhilfeschülerInnen mit großem Französischfrust durch erste erzielte bzw. sichtbar gemachte Lernerfolge wieder Freude am Lernen verspüren und somit durch Fortschritte motiviert werden.

4.1.5. Lernerfahrungen

Nicht zuletzt üben auch biografische Faktoren einen Einfluss auf die Motivation der LernerInnen aus. Abgesehen vom privaten Lebenslauf ist es nicht unerheblich, welche *Lernerfahrungen* bis zum Erlernen der zweiten lebenden Fremdsprache gemacht wurden und welches Vorwissen durch den Erwerb der ersten lebenden Fremdsprache vorhanden ist. Natürlich können fremdsprachliches Vorwissen auch zu Transferfehlern führen und negative Sprachlernerfahrungen die Motivation deutlich hemmen (vgl. Kirchner 2004).

Eine empirische Untersuchung in den 5. und 6. Primarschulklassen in der Schweiz ergab, dass die Leistungsfähigkeit in Französisch (im Urteil der Lehrpersonen) unter anderem auch auf Motivationen gegenüber Englisch beruht. Der Gegenstand Französisch ist sozusagen von positiven und negativen *motivationalen Übertragungseffekten* aus dem Englischunterricht beeinflusst. Eine höhere Verständigungsmotivation in Englisch wirkt sich somit positiv auf die Französisch-

²³ <http://teachers.brg-schoren.ac.at/her/pup/motivation.html> [31.8.2012]

²⁴ Kirchner, Katharina, 2004, erhältlich unter <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/Kirchner2.htm> [2.8.2012]

leistungen aus, hingegen erzielen SchülerInnen mit einer stärkeren Misserfolgsorientierung in Englisch schlechtere Leistungen in Französisch. Motivationale Übertragungseffekte in Französisch auf die Englischleistungen existieren hingegen keine. Englisch als erste lebende Fremdsprache kann also für SchülerInnen einen motivationalen Transfer auf die L2 Sprache bewirken (vgl. Stöckli 2004 online), was mir Lehrende aus Österreich mehrfach aus ihrer Unterrichtserfahrung bestätigen konnten.

4.1.6. Alter

Untersuchungen zeigen, dass die Motivation der SchülerInnen in Abhängigkeit mit der jeweils besuchten Schulstufe und somit ihrem Alter steht. Dies konnten erstmals *Schwendenwein* und *Fartacek* (1976) nachweisen, indem sie eine eindeutige Verbindung zwischen dem Motiv Desinteresse und Klassenspezifika feststellten (vgl. Kischer 2001:20). Laut *Schwendenwein* und *Fartacek* nimmt mangelnde Lernmotivation Einfluss auf die Konzentration und Aufmerksamkeit der SchülerInnen, was letztendlich zu einem vermehrten Zeitaufwand für die Aufgabenbewältigung führt. Die Autoren weisen darauf hin, dass die Motivationshaltung der SchülerInnen nach zwölf Jahren Schule weit hinter der von Sechsjährigen liegt.

Die Variable Alter sehen EntwicklungspsychologInnen also eng in Zusammenhang mit der Abnahme der Schulmotivation, die häufig mit Beginn der Pubertät einzusetzen beginnt. Sie führen die sinkende Leistungsbereitschaft auf eine entwicklungsbedingte Veränderung zurück, mit der sich SchülerInnen ab dem Jugendalter konfrontiert sehen. Neben der körperlichen Entwicklung setzen eine Reihe kognitiver und emotionaler Reifeprozesse ein (Entwicklung und Entfaltung von Fähigkeiten, Interessen, Autonomiebestreben), die durchaus auch zu einer veränderten Einstellung zu Schule und Lernen führen können²⁵.

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 1987:83). Diese Ansichten sind allerdings umstritten, zumal das Alter zwar ein wich-

²⁵ Vgl. <http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/MOTIVATION/LernmotivationPaedagogik.shtml> [2.8.2012]

tiger, aber eben nur ein Einflussfaktor von mehreren ist. 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 (vgl. Lederer 2011:36).

Im Alter widerspiegelt sich auch die Bedeutung, die den LehrerInnen zukommt. Während vorwiegend jüngere SchülerInnen noch am ehesten bereit sind, Sachverhalte so anzunehmen, wie sie ihnen präsentiert werden, so dass sich über diese Beziehung Interesse und Motivation aufbauen lassen, neigen ältere Kinder und Jugendliche stärker zu eigener Organisation und Strukturierung (vgl. Stangl 2003:10). Auf den motivationalen Einfluss der LehrerInnen wird noch genauer unter Punkt 4.3.1 eingegangen.

4.2. Externe Persönlichkeitsfaktoren

Die *externen Persönlichkeitsfaktoren* beziehen sich auf das *personelle Umfeld* (Eltern, LehrerInnen) und die Interaktion mit anderen Personen (*Feedback*, Lob, Tadel), das *Lernumfeld* (Gruppengröße, Klassenraum) und den *sozialen Kontext* (Familie, Schulsystem), wobei die letzte Kategorie für das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit von geringerer Bedeutung ist (vgl. Williams & Burden 1997). Dafür wurde in Hinblick auf den Fremdsprachenerwerb die Variable *Kontakt* ergänzt (vgl. Kirchner 2004).

4.2.1. Persönliches Umfeld - Familiäre Einflüsse

SchülerInnen sind anfänglich von der *Familie*, allen voran ihren Eltern geprägt, die als Vorbild dienen und werden mit zunehmendem Alter von FreundInnen oder Bekannten in ihren Einstellungen und Verhaltensweisen geprägt. Dabei üben genauso gesellschaftliche Erwartungen und Einstellungen Einfluss auf die jungen LernerInnen aus.

Das elterliche Engagement hat allerdings bereits lange vor dem Schuleintritt Einfluss auf den Schulerfolg und die Leistungsmotivation der Kinder. Altersadäquate Aufgaben bewirken bei Kindern das Gefühl von Kompetenz und die fürsorgliche Behandlung veranlasst Kinder ihre El-

tern als Vorbilder zu sehen und nach ihren Werten zu handeln. Stangl²⁶ beschreibt fünf Einflussgrößen:

- Sozio-demographische Faktoren: Ausbildung der Eltern, Anzahl der Familienmitglieder
- Charakteristika des Kindes: Geschlecht, Temperament
- Elterliche Überzeugungen: Werte, Erziehungsstil, Status
- Erwartungen an das Kind: bezüglich Fähigkeiten, Charakter
- Elterliche Verhaltensweisen: Zeit mit Kind, Lernstrategie, Leseverhalten

Durch die Förderung von Interessen, Autonomie, Kompetenz und Bindung innerhalb der Familie wird bereits der Grundstein für intellektuelle Lernbereitschaft gelegt. Auch günstige emotionale und motivationale Bedingungen der frühen Kindheit üben Einfluss auf das Lernverhalten aus.

In Bezug auf die familiären Einflussfaktoren für eine Lesesozialisation bzw. *Lesemotivation*, die für den späteren (Fremd-) Spracherwerb von SchülerInnen durchaus relevant sind, verweise ich auf einen Artikel der LesepartnerInnen²⁷.

4.2.2. Lernumgebung

Die Lernumgebung von SchülerInnen betrifft zum einen ihre Lerngruppe, ihre Größe und Zusammensetzung, zum anderen die Gestaltung des Lernumfelds.

Beim Thema *Klassenschülerhöchstanzahl* wird vor allem Kritik am Schulsystem laut, da insbesondere der Fremdsprachenunterricht viel Raum und Zeit für das Trainieren der vier Fertigkeiten (Lesen, Hören, Schreiben, Sprechen) benötigt. Beim Üben von gesteuerten oder spontanen Sprechaktivitäten profitieren die SchülerInnen deutlich von kleineren Klassen²⁸. Die Klassenschülerhöchstzahl wurde durch eine Novelle 2008 zwar in der AHS-Unterstufe auf 25 gesenkt, wobei die Höchstgrenze um 20 Prozent - also auf 30 Kinder - überschritten werden kann. Für die AHS-Oberstufen und die berufsbildenden mittleren und höheren Schulen (BMHS) gilt wei-

²⁶ Vgl. Stangl-Taler, <http://www.stangl.eu/paedagogik/artikel/klassenzimmer.shtml> [2.8.2012]

²⁷ <http://www.lesepartnerinnen.at/Partnerlesen/Begleitmaterialien/Lesen-und-Familie-familiaere-Einflussfaktoren/Lesen-und-Familie-familiaere-Einflussfaktoren.pdf> [2.8.2012]

²⁸ Nachzulesen bei: Ehrndorfer, Anita, 1990, Kleine Klassen – große Wirkung? Eine empirische Untersuchung zum Zusammenhang von Gruppengröße und Lernerfolg im Fremdsprachenunterricht Französisch, Wien: Diplomarbeit.

terhin die Klassenschülerhöchstzahl 30 mit einer Überschreitungsmöglichkeit ebenfalls von 20 Prozent - also auf 36 SchülerInnen²⁹.

Die durchschnittliche Klassengröße im öffentlichen Sekundarbereich I beträgt 24,1 und liegt damit etwas über den genannten Vergleichswerten von OECD (23,8) und EU-19 (22,5). Die tatsächliche Größe der Lerngruppen kann jedoch beispielsweise in den Leistungsgruppen der Hauptschulen oder bei Gruppenteilungen in den Fremdsprachen der AHS weit unter diesen Werten liegen (vgl. Bildungsbericht 2009:347).

Wenn es um die personelle Zusammensetzung der Lernergruppe geht, ist Heterogenität und Diversität heutzutage der Normalfall in den höheren Schulen. Dies schafft ein mehrsprachiges und multikulturelles Klassenbild, das beim Fremdsprachenerwerb, der wiederum eng mit der Kompetenz in der Erstsprache zusammenhängt, nicht unberücksichtigt bleiben kann.

Die Gestaltung des Klassenraumes hat einen nicht zu unterschätzenden Einfluss auf die Motivation der SchülerInnen. Die wichtigsten Kriterien für das gemeinsame Einrichten eines Klassenzimmers sind bei Müller V. (2003:30f) nachzulesen.

Entscheidend für die Lernumgebung ist in erster Linie das Schaffen einer *angstfreien, verständnisvollen Atmosphäre*, denn diese ist für effektives Lernen unverzichtbar (vgl. Bleyhl 2005³⁰).

All das sind Gründe dafür, den Unterricht so weitestgehend schülerInnenzentriert zu gestalten. Auch das Bundesministerium für Unterricht und Kunst stellt mit der Initiative 25+ die Individualisierung in den Mittelpunkt:

„Unter Individualisierung verstehen wir die Gesamtheit aller unterrichtsmethodischen und lern-/lehrorganisatorischen Maßnahmen, die davon ausgehen, dass das Lernen eine ganz persönliche Eigenaktivität jeder einzelnen Schülerin bzw. jedes einzelnen Schülers selbst ist, und die darauf abzielen, die Schülerinnen und Schüler dabei gemäß ihrer Persönlichkeit, ihrer Lernvoraussetzungen und Potenziale bestmöglich zu fördern und zu fordern. Unser besonderes Augenmerk gilt daher den Bereichen Lernstandsbeobachtung, Unterrichtsplanung, Aufgabengestaltung und Leistungsrückmeldung.“ (Vgl. http://www.bmukk.gv.at/ministerium/rs/2007_09.xml)

²⁹ Quelle: <http://derstandard.at/3328916> (vom 7.Mai 2008) [31.8.2012]

³⁰ Vortrag: Die Defizite des traditionellen Fremdsprachenunterrichts oder Weshalb - endlich - ein Paradigmenwechsel, eine Umkehr, im Fremdsprachenunterricht erfolgen muss. URL: <http://www.creativedialogues.lernnetz.de/docs/1.4Expertenstimmen.pdf> [31.8.2012]

4.2.3. Feedback

Eine weitere interessante Möglichkeit der Motivationsförderung im Französisch-Unterricht kommt dem Feedback zu. Der Begriff „Feedback“ stammt ursprünglich aus der Kybernetik, einer Forschungsrichtung, die sich mit Steuerungs- und Regelungsprozessen befasst. *Feedback* meint die Rückkoppelung bzw. Rückmeldung von Informationen, d.h. es gibt Aufschluss darüber, ob ein angestrebtes Ziel erreicht wurde, oder nicht bzw. in welchem Ausmaß der Ist-Zustand vom Soll-Zustand abweicht. Im Bereich des Lehrens und Lernens bedeutet der Ist-Zustand die von den LernerInnen erbrachte Leistung, der Soll-Zustand steht für das zu erreichende Lernziel. Das Feedback erhalten die Lernenden in Form einer „informierenden Rückmeldung“ von außen, sprich der Lehrperson (vgl. Krause 2007:46f).

Beim Feedback-Konzept geht es darum, den einzelnen SchülerInnen Information über ihre *individuellen Lernleistungen* zu geben. Dies geschieht aber nicht, wie herkömmlich, durch Benotung, sondern durch „elaborierte Rückmeldung“. Diese Rückmeldung orientiert sich einerseits an einer objektiven Bezugsnorm (dem Lernziel), und zieht andererseits auch inter- und intraindividuelle Vergleiche nach sich:

„Je nach Bezugsnorm liefert das Feedback innerhalb von Lehr- und Lernkontexten, also Informationen über das Erreichen eines Lernzieles, den eigenen Lernfortschritt oder das eigene Abschneiden bzw. eigene Stärken und Schwächen im Vergleich zu anderen Lernenden“ (Krause 2007:51).

Wie aus mehreren Untersuchungen hervorgeht, verfügt besonders die individuelle Bezugsnorm über stark motivierendes Potenzial. Die Rückmeldungen sollten vor allem den Fortschritt des Lernalters/der Lernerin betonen und ihm/ihr das Gefühl geben, etwas geleistet bzw. dazugelernt zu haben. Dies führt den Feedback erhaltenden Lernenden gleichzeitig vor Augen, dass sie durch persönlichen Einsatz und Anstrengung tatsächlich ihre Ziele erreichen können, und dass sogar persönliche Veränderungen möglich sind. Durch diese Einsicht sollen die LernerInnen verinnerlichen, dass ihre Bemühung Früchte trägt.

„Entsprechend wirkt sich Feedback, das sich an der individuellen Bezugsnorm orientiert, positiv auf die Lernmotivation und das Selbstkonzept aus“ (Krause 2007:51).

Im Gegensatz zur Rückmeldung durch Noten, erfüllt *elaboriertes Feedback*, das von der Lehrperson an die LernerInnen weiter gegeben wird, drei wesentliche Funktionen (vgl. Krause 2007:48):

- Kognitive Funktion:
Aufzeigen von Fehlern, Fehlkonzepten und Wissenslücken
- Metakognitive Funktion:
Selbstbeurteilung und Reflexion
- Motivationale Funktion:
Förderung der Überzeugung, dass sich der Lernaufwand lohnt; Wahrnehmung der Sinnhaftigkeit des eigenen Tuns; Erleben von Selbstwirksamkeit und Kompetenz

Nach *Deci & Ryan* (1993) ermöglicht vor allem *selbstbestimmt motiviertes und interessiertes Lernen* das Erleben von *Autonomie* und *Wahrnehmung* eigener Lernfortschritte. Diese positiven Gefühle können durch Feedbackmaßnahmen zusätzlich verstärkt werden und bei den Lernenden *Eigenverantwortung* und *Kompetenzerleben* hervorrufen. Es wird darauf hingewiesen, dass Feedback nicht der *Kontrolle*, sondern ausschließlich der *Information* dient, wodurch SchülerInnen Feedback positiv und hilfreich erleben können. Individuelles Feedback erhöht im weiteren Verlauf die Selbstbeurteilungskompetenzen der LernerInnen und steigert zugleich ihre Lernmotivation (vgl. Krause 2007:100, Dolschak 2008:101). Inwieweit sich Evaluierungen auf die Motivation der SchülerInnen auswirken, klärt der Punkt 6.9 Individuelle Bezugsnormorientierung.

4.2.4. Kontakt zur Zielsprache Französisch

Ein motivationaler Aspekt, der seine Bedeutung insbesondere in der Zweitsprachenerwerbsforschung erlangte, ist der des *Kontakts*. Anders als beim Zweitsprachenerwerb vor Ort, ist im Schulbetrieb der Kontakt zu SprecherInnen der Zielsprache nicht automatisch vorhanden und liegt daher meist in den Händen der Lehrenden, den Kontakt zur Zielsprache mittels FremdsprachenassistentInnen, durch Auslandsaufenthalte, durch Schulpartnerschaften oder durch Vermittlung von Mailfreundschaften herzustellen. Dadurch können eigene wertvolle Erfahrungen mit der Kultur und den Bewohnern des Landes gemacht werden (vgl. Kirchner 2004).

Unmittelbare, sichtbare Erfolgserlebnisse beim täglichen Anwenden des Gelernten wirken sich in jedem Fall positiv auf die Motivation aus, was durch das Herstellen von Kontaktmöglichkeiten für die SchülerInnen in der Zielsprache erreicht werden kann (vgl. Dolschak 2008).

Über den Weg des Sich Verständigens mit Native Speakern und durch das positive Erleben mittels der produzierten Sprechhandlungen verstanden worden zu sein bzw. eine Diskussion zu führen führt unweigerlich zu Erfolgserlebnissen und einem Kompetenzerleben. Der Nutzen der erworbenen Sprachkenntnisse wird durch diese unmittelbare und authentische Form des Kontakts wahrgenommen und enthält eine sinnstiftende Wirkung. Ganz klar erleben die SchülerInnen auch in diesen Situationen ihren Wissensstand und könnten daraus wiederum den Ehrgeiz entwickeln, mehr Zeit und Training für das Erlernen der Fremdsprache zu investieren, um flüssiger zu reden, um sich besser auszudrücken. Sprache wird dann als Mittel zum Zweck erlebt und kann für SchülerInnen ein sehr fruchtbares Erlebnis sein.

4.3. Innerschulische Faktoren

Zu den innerschulischen Faktoren werden zum einen die Lehrerpersönlichkeit und ihre Methoden bzw. didaktischen Konzepte (Schwerpunkt Handlungsorientierter Unterricht) und zum anderen die inhaltliche Gestaltung des Unterrichts gezählt.

4.3.1. Die Lehrerpersönlichkeit als Schlüsselfigur für Motivation

Französisch-LehrerInnen verfügen nicht nur über eine (meta-)sprachliche, kulturelle Fachkompetenz, sondern haben zugleich auch die Rolle der professionellen „Motivierer“. Die Motivation ist ein besonders wichtiges individuelles Geschehen, das allerdings durch äußere Anregungen noch zusätzlich verstärkt wird. Diese Aufgabe der Motivierung der SchülerInnen ist pädagogisch und didaktisch sehr anspruchsvoll (vgl. Schlag 2004:139).

Doch abgesehen von einer gefestigten Persönlichkeit (Selbstkompetenz) zählen vor allem auch fachliche Kompetenz und methodische Kompetenz (Unterrichtsstil) zum gewünschten Anforderungsprofil der LehrerInnen von heute.

Auch *Apel* ist der Meinung, dass die Lehrenden dafür verantwortlich sind, ihre SchülerInnen im Unterricht zu aktivieren und zu motivieren. Dazu braucht es eine Thematik, deren Aufbereitung und Erarbeitung für die SchülerInnen interessant ist und die an das Vorwissen der SchülerInnen anknüpft. Die Lehrenden sollen verschiedene Formen und Strategien der Wissenserarbeitung anregen, die Leistungsorientierung klar machen und die SchülerInnen dazu anhalten, Lösungs-

versuche in einer vorgegebenen Zeit in verschiedenen sozialen Lernformen (allein, zu zweit oder in der Gruppe) zu erarbeiten (vgl. Apel 2002:125, vgl. Lederer 2011:60).

„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 2002:125).

Ein spannender und abwechslungsreich gestalteter, handlungsorientierter³¹ Französisch-Unterricht, in dem sich SchülerInnen geborgen fühlen, Wärme, echte Anerkennung und individuelle Förderung erfahren, fördert das Fähigkeitsselbstbild, die Lernbereitschaft und die Motivation (vgl. Müller V.³² 2003:41).

Um die Rolle der Lehrenden im Unterricht und ihren affektiven Einfluss auf den Lernprozess darzulegen, ist es dienlich, sich auf das Entwicklungsmodell von *Underhill* (1999) zu beziehen, der drei Lehrertypen unterscheidet. Zu Beginn wird die Lehrperson als „*LektorIn*“ bezeichnet, der/die über eine gute Fachkompetenz in seinem/ihren Gegenstand, der Fremdsprache im vorliegenden Fall verfügt. Dies ist das niedrigste Anspruchsniveau, womit sich der/die Lektorin mit der Zeit nicht zufrieden geben will und neue Kenntnisse erwerben möchte, was ihn/sie zum/zur „*ProfessorIn*“ werden lässt, da er/sie sich nun Lerntechniken und Lehrmethoden aneignet. Der Unterricht profitiert davon, aber immer noch kommen Probleme zum Vorschein, die er/sie nicht lösen kann. Dies führt wieder zum Erwerb von neuen Kenntnissen, wodurch er/sie sich zum/zur „*UnterstützerIn*“ wird, eine Lehrperson, die nicht nur über Sprachkompetenz, sondern auch über Lehr- und Lernmethoden verfügt und es versteht, ein positives Lernklima zu schaffen, um bestmögliche Lernqualität zu erreichen (vgl. Underhill 1999:147f). Der/die UnterstützerIn verfügt also über die meisten Erkenntnisressourcen und ist sensibilisiert auf die affektiven Aspekte beim Lernen, die innerhalb der Klasse und bei den Lernenden selbst ablaufen (vgl. Arnold³³).

Wie jedoch eine Untersuchung über Bedingungen und Auswirkungen selbstbestimmter Lehrermotivation zeigen konnte, hängt die *selbstbestimmte Motivation* der LehrerInnen unmittelbar mit der motivationsfördernden Gestaltung von Unterricht zusammen und erleichtert die

³¹ Definition von Handlungsorientiertem Unterricht siehe Kapitel 4.3.4

³² Müller, Vinzenz, 2003, Motivationsförderung bei Schülerinnen und Schülern mit Lernbehinderungen. URL: <http://www.foepaed.net/volltexte/mueller/motivation.pdf> [31.8.2012]

³³ Arnold, Jane, 2006, « Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère ? » URL : www.cairn.info/revue-ela-2006-4-page-407.htm. [31.8.2012]

Sicht der LehrerInnen auf motivationale Prozesse bei ihren SchülerInnen. Selbstbestimmt motivierte Lehrpersonen gestalten demnach eher Lernumgebungen, die Autonomiebestreben und Kompetenzerleben fördern und die soziale Einbindung berücksichtigen (vgl. Müller & Hanfstingl & Andreitz 2009:142-152).

4.3.2. Inhaltliche Relevanz als motivationaler Faktor

Bereits in Publikationen aus den 1960er Jahren werden die Wahl der Lerninhalte und damit verbundene Zweckmäßigkeit als eine der maßgeblichen Variable für Motivation erachtet. *Rosenfeld* sieht diesen Bedeutungszusammenhang (das Sinnvolle, Zweckmäßige, Erforderliche, Wertvolle, Notwendige, Wichtige) als Aktivitätsfaktor, ein sogenannter Motivator, auch dann, wenn mit dem jeweiligen Stoff nicht persönliche Valenzen (Wertigkeiten) verbunden sind. Weiters wird davon ausgegangen, dass eine Abnahme des Aktivitätsfaktors mit verdeckter oder verloren gegangener Sinn- und Zweckmäßigkeit einhergeht (vgl. Rosenfeld 1965:33f).

Motivation kann in erster Linie auch über die Sinnfindung des Gelernten erreicht werden.

„La motivation personnelle joue un rôle essentiel dans un apprentissage de qualité. Elle est naturelle, ou doit être encouragée. Mais elle est rarement affaire de pure logique. [...] Une des clés de la motivation dans un apprentissage est justement de donner une place primordiale au sens que l'on donne à ce qui est appris.“ (Hourst 2005:276f)

Den inhaltlichen Gestaltungsmöglichkeiten im Französischunterricht sind kaum Grenzen gesetzt und können, unter Berücksichtigung des österreichischen Lehrplans für das Unterrichtsfach Französisch und des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GERS), von der Lehrperson beinahe beliebig erweitert werden (vgl. Layr 2008:120).

Layr konnte anhand ihrer empirischen Feldstudie an zwei Schultypen (AHS und BHS) in fünf Bundesländern zum Thema *Motivation über Inhalt zur Optimierung des Französischunterrichts* folgende Ergebnisse eruieren:

Die für die SchülerInnen besonders interessanten Themen lagen in den Bereichen der Musik, des Filmes, des Theaters und traditioneller Speisen und Gerichte, wohingegen politische Thematiken wenig Begeisterung weckten. Motivierenden Einfluss haben neben kulturelle Themenbereiche, außersprachliche Lernorte und aktuelle, abwechslungsreiche Gestaltungselemente (vgl. Layr 2008:118-122). Bezüglich der Unterrichtsmaterialien wurden authentische Hörübungen und Videomitschnitte, spielerische Aktivitäten und weitere alternative Unterrichtsmateria-

lien wie auch französischsprachige Artikel und Textausschnitte zu den tragenden Elementen des Unterrichtsgeschehens gezählt.

Inwiefern die an den österreichischen Schulen verwendeten Lehrbücher motivationsfördernde Aspekte sowohl inhaltliche Natur als auch von der gestalterischen Seite berücksichtigen, kann hier nicht im Detail beantwortet werden. Eine Analyse von bestehenden Lehrwerken für den Französischunterricht unter dem Motivationsaspekt würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen und muss daher unberücksichtigt bleiben. Allerdings kann darauf verwiesen werden, dass meinem Ansatz von motivationsförderndem Unterricht bisher kein approbiertes Schulbuch gerecht wird.

Wenn auch die inhaltliche Gestaltung der Lehrinhalte gerne an den Interessen der SchülerInnen und den daraus gewonnen Nutzen für die Berufs- und Arbeitswelt festgemacht wird, soll hier der Aspekt der „Wirtschaftlichkeit“ vom Fremdsprachenunterricht äußerst kritisch angemerkt werden (vgl. Gnutzmann 2001:100). Fremdsprachenunterricht darf sich nicht ausschließlich die praktische Verwendbarkeit zum Leitziel machen, da Fremdsprachenkompetenz mehr bieten muss als den Erwerb instrumenteller sprachlicher Fertigkeiten. Es sollen daher die übergeordneten, pädagogischen, sozialen und politischen Lernziele des schulischen Unterrichts (siehe Lehrpläne) im Auge behalten werden, die die Erziehung zur Emanzipation, Eigenverantwortlichkeit und Mündigkeit der SchülerInnen beinhalten (vgl. Riemer 2003³⁴).

4.3.3. Methoden und didaktische Konzepte

Damit eine Öffnung des Unterrichts in Richtung Eigenverantwortung, Selbständigkeit und Selbsttätigkeit die SchülerInnen nicht chronisch überfordert, müsse ein methodenzentriertes Arbeiten und Üben forciert werden. Gerade diese elementaren Schülermethoden wie das Nachschlagen, Strukturieren, Unterstreichen, Kleben und Beschriften, Gestalten, Ordnung halten, selektives Lesen, Fragen stellen, Lesen und Erstellen von Grafiken, bis hin zur Arbeits- und Zeitplanung, kurzum alles, was zum Erfassen, Verarbeiten und Aufbereiten von Informationen notwendig ist, all das darf nicht einfach vorausgesetzt werden (vgl. Klippert 2010).

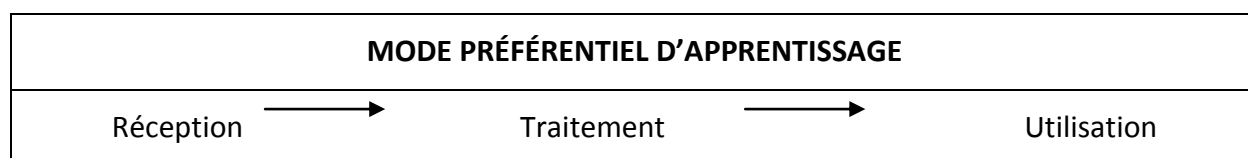
³⁴ Riemer, Claudia, 2003, URL: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-08-2-3/docs/Riemer.pdf> [2.8.2012]

Bruno Hourst gliedert den bevorzugten Lernvorgang in drei große Etappen (Hourst 2005:98f), die umgelegt auf den Fremdsprachenunterricht deutlich zeigt, dass bevor es zu einem Output schülerseits es vorher zu einigem Input und seiner Bearbeitung kommen muss. Er bezeichnet die drei Etappen wie folgt:

- Réception: das Erhalten der Informationen
- Traitement: das Verarbeiten der Informationen
- Utilisation: die Anwendung der Informationen

In seinem Modell L'Incroyable Machine sieht das wie folgt aus:

Abb. 6: L'Incroyable Machine nach Hourst (2005:99)



In der ersten Phase müssen die L2 LernerInnen zunächst die *phonemischen Bauelemente der neuen Sprache* wahrnehmen können, die sich von denen ihrer Erstsprache(n) unterscheiden. Allzu gerne wird in der Praxis des Fremdsprachenlernens die Dauer der zweiten Phase (Informationsverarbeitung) unterschätzt, doch diese Phase gilt es auch im Fremdsprachenunterricht zu respektieren. Genau wie beim Zweit- oder Erstspracherwerb bedarf es einer Phase, die die LernerInnen vor dem ersten Verwenden der neuen Sprachelemente benötigen (die Inkubationszeit) (vgl. Bleyhl 2007:176).

Bereits mehrfach wurde die Anwendung des Gelernten als wichtige Anforderung im Sprachunterricht angeführt, da es den Nutzen der erworbenen Kenntnisse für die LernerInnen verdeutlicht, doch die praktische Umsetzung gestaltet sich oft schwieriger als es in theoretischen Konzepten den Anschein hat.

Die Lehrperson mit ihrer Persönlichkeitsstruktur und die Lernergruppe dürfen nämlich bei der Wahl der Unterrichtsmethode nicht außer Acht gelassen werden. Übergestülpte methodische Konzepte, mit denen sich Lehrpersonen nicht identifizieren, die nicht zu ihrem Naturell passen, bringen meist nicht den gewünschten Erfolg. Es muss daher auf *Authentizität* geachtet werden. Gleichzeitig gibt es sehr unterschiedliche Dynamiken in den diversen Lernergruppen, so dass auch das Alter, die Zusammensetzung, die Gruppengröße und das Gruppenklima eine Rolle spielen.

Ein motivierender und Interesse fördernder Unterricht ist nicht nur von den Lehrpersonen und den Inhalten abhängig. Vielmehr haben unterrichtsorganisatorische Bedingungen, Unterrichtsmethoden, positive oder negative Rückmeldungen (Lob und Tadel), sozusagen Kenntnis über die Bedeutung pädagogischer und didaktischer Maßnahmen, wesentlichen Einfluss darauf, ob LernerInnen die Lernsituation als motivierend oder aber demotivierend empfinden.

Unterrichtsmethode im Fremdsprachenunterricht

Hartinger geht davon aus, dass *offene* und *selbstbestimmte* Unterrichtsformen eine direktere und längerfristige Lernmotivation bewirken (Hartinger 2002:8f). Da sich *handlungsorientierter Unterricht* (HU) vorwiegend in offenen Lernformen realisieren lässt und diese Unterrichtsform vielen Faktoren zur Steigerung der Motivation gerecht wird, soll genau darauf im nächsten Punkt Bezug genommen werden. Die konkreten Unterrichtsbeispiele im Kapitel 7 sind im Hinblick auf Handlungsorientierung konzipiert worden, so dass sich abschließend Theorie und Praxis vereint.

Über die Wahrnehmung 15–16-jähriger SchülerInnen geben einige Items aus PISA 2003 Auskunft: Der frontal-rezeptive Unterricht scheint viel stärker verbreitet: 63% der SchülerInnen behaupten, in jeder Stunde Zeit damit zu verbringen, von der Tafel abzuschreiben. Nur 6% der SchülerInnen berichten, eine relativ große Vielfalt an Arbeitsformen zu erleben (vgl. Bildungsbericht 2009:347). Es scheint also noch genügend Handlungsbedarf an der Vermittlung von schülerzentrierten Unterrichtsformen wie dem Handlungsorientierten Unterricht zu geben.

4.3.4. Handlungsorientierter Unterricht

Es handelt sich bei Handlungsorientiertem Unterricht (HU) nicht um ein didaktisches Modell, sondern um ein methodisch-didaktisches Konzept, das sich in seinen wesentlichen Zügen in die konstruktivistische Didaktik einreihen lässt (vgl. Mayr³⁵):

„Handlungsorientierter Unterricht ist ein ganzheitlicher und schüleraktiver Unterricht, in dem die zwischen dem Lehrer und den Schülern vereinbarten Handlungsprodukte die Organisation des Unterrichtsprozesses leiten, so dass Kopf- und Handarbeit der Schüler in ein ausgewogenes Verhältnis zueinander gebracht werden.“ (Meyer 1987:214)

³⁵ Mayr, Erich, Handlungsorientierter Unterricht, URL:
<http://www.uibk.ac.at/ils/downloads/lernkulturen/handlungsorientierter-unterricht.pdf> [31.8.2012]

Handlungsorientierter Unterricht ist kein didaktischer Modetrend, bereits in der Reformpädagogik praktizierten PädagogInnen einen sogenannten Handlungsorientierten Unterricht, den sie allerdings mit dem vom Reformpädagogen *Johannes Langermann* (1848 - 1923) geprägten Begriff *Handelnder Unterricht* bezeichneten. Frühe Ansätze für einen handlungsorientierten Unterricht finden sich in *Jean-Jacques Rousseaus* (1712-1778) ganzheitlichen Bildungsziels oder in *Johann Heinrich Pestalozzis* (1746-1827) Konzept der Elementarbildung als Einheit von Kopf, Herz und Hand. Aber auch bekannte ReformpädagogInnen des 20. Jahrhunderts betonten die Wirksamkeit von handelndem Lernen wie *Célestin Freinet* (1896-1966) oder *Maria Montessori* (1870-1952).

Taucht der Begriff *Handelnder Unterricht* heute in der pädagogischen und didaktischen Fachliteratur auf, wird zumeist die Aneignungstheorie der russischen kulturhistorischen Schule von *Wygotski*, *Leontjew* und *Galperin* gemeint. Vergleichbar mit der in der westlich-orientierten Pädagogik oft rezipierten Genfer Schule um *Jean Piaget* (1896-1980) und *Hans Aebli* (1923-1990) begründeten sie eine auf dem Zusammenhang von Handeln und Denken basierende Erkenntnis- und Lerntheorie. *Handlungsorientierter Unterricht* und *Handelnder Unterricht* haben also zwei unterschiedliche Traditionen. Beiden ist gemeinsam, dass sie den Lernenden als *initiativ, handelnd, als Gestalter seines Verhaltens, seiner Umwelt, seiner eigenen Entwicklung* sehen (nach Weidenmann & Krapp 2001).

Meyer (1980) bezeichnet Unterricht als *handlungsorientiert*, wenn drei Merkmale erfüllt sind:

1. LehrerInnen und SchülerInnen versuchen beim Lernen *Kopf, Herz, Hände, Füße* und *alle Sinne* mit einzubeziehen. Dabei können Handlungsergebnisse entstehen, die für LehrerInnen und SchülerInnen einen sinnvollen Gebrauchswert haben.
2. Die SchülerInnen sollen an der Festlegung der Handlungsergebnisse und an der Gestaltung der Handlungsprozesse beteiligt werden. Dabei sollen die SchülerInnen allmählich eine immer größere *Selbstbestimmung* bei der Festlegung der Handlungsziele erleben.
3. Im handlungsorientierten Unterricht soll über den *Klassenraum hinaus* gehen und mit den Handlungsergebnissen in reale gesellschaftliche Entwicklungen eingreifen.

Gudjons ist der Meinung, dass sich "HU als eine sehr offene Lernform/Unterrichtsprinzip nicht exakt definieren, sondern besser einkreisend charakterisieren" lässt. Dies wird nun anhand der Festsetzung der Ziele und der sieben Merkmale für Handlungsorientierten Unterricht versucht:

Ziel des Handlungsorientierten Unterrichts ist das Erlangen von Handlungskompetenz in Gestalt von

- *Selbst- und Sachkompetenz*: Ausdauer, Genauigkeit, Selbststeuerung, systematisches und rationelles Vorgehen
- *Sozialkompetenz*: Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit, Integrationsfähigkeit, Verantwortung, Kritikfähigkeit, sachliche Argumentation
- *Methodenkompetenz*: Lerntechniken (z.B. Analogien und Transfer bilden können, Urteils- und Entscheidungsfähigkeit entwickeln) und Arbeitstechniken (z.B. Ergebnisse dokumentieren, Informationen selbst beschaffen, Umgang mit Nachschlagewerken)

Als Handlungskompetenz (im Sinne von Klippert) ist hier die Fähigkeit, alltags- und zukunftsbedeutsame Situationen der Lebenswirklichkeit nach Grundsätzen der Vernunft und Methodik erfolgreich zu bewältigen.

Sieben Merkmale Handlungsorientierten Unterrichts

Wer Handlungsorientierten Unterricht (HU) machen will, begibt sich in einen *offenen Prozess* der Auseinandersetzung mit seinen SchülerInnen. Es handelt sich daher nicht um Prinzipien sondern lediglich um Merkmale, die eine Richtung vorgeben, in welche handlungsorientierter Unterricht gehen kann (vgl. Jank & Meyer 1994:353ff).

1. HU ist **ganzheitlich** und hat mehrere Aspekte: **Personaler Aspekt**: Im HU soll der/die „ganze“ SchülerIn angesprochen werden. Er soll also mit dem Kopf, aber auch mit dem Herzen (= den Gefühlen), den Händen und allen Sinnen dabei sein. **Inhaltlicher Aspekt**: Die im HU bearbeiteten Unterrichtsinhalte werden nicht aufgrund einer wissenschaftlichen Fachsystematik, sondern aufgrund der Probleme und Fragestellungen ausgewählt, die sich aus dem vereinbarten Handlungsprodukt ergeben. Selbstverständlich gibt es auch im HU lehrgangsmäßig strukturierte Phasen, in denen sich die SchülerInnen Kompetenzen aneignen, um Probleme zu lösen. Die für den Sprachenunterricht an Regelschulen übliche Zerteilung in Einzelstunden (à 50 Minuten) wird jedoch so weit wie möglich vermieden. **Methodischer Aspekt**: Wenn es richtig ist, dass Menschen besser lernen, wenn sie mit Kopf, Herz und Händen dabei sein können, dann müssen auch die ausgewählten Unterrichtsmethoden ganzheitlich sein: Gruppen- und Partnerarbeit, Projektunterricht, Geschichtenerzählen, verschiedene

Formen der szenischen Interpretation, (Rollenspiel), Planspiel, Experimentieren, Erkunden gehören dazu.

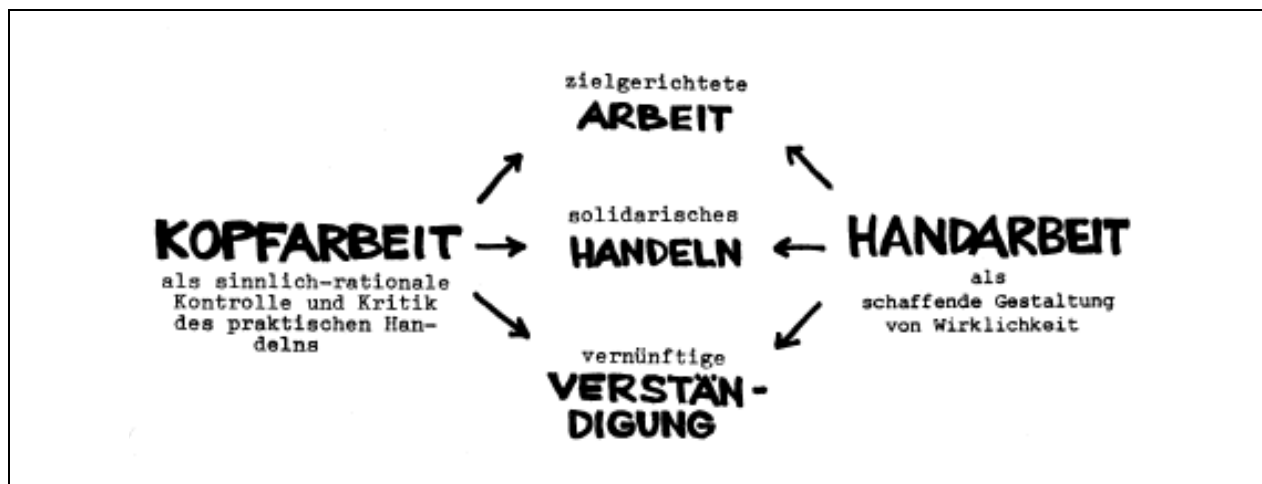
2. HU ist schülerInnenaktiv, d.h. die LehrerInnen versuchen, den SchülerInnen möglichst wenig vorzugeben und sie möglichst viel selbst erkunden, erproben, entdecken, erörtern, planen und verwerfen zu lassen. Das Konzept baut darauf, dass Selbsttätigkeit die unverzichtbare Voraussetzung für Selbständigkeit ist. Dabei gilt es das ideale Maß an *Führung und Selbsttätigkeit* zu finden. Je mehr Handlungskompetenzen die LehrerInnen ihren SchülerInnen vermitteln, desto selbständiger können diese weiterarbeiten.
3. Im Mittelpunkt des HUs steht die Herstellung von **Handlungsprodukten**, mit denen weitergearbeitet, gespielt und gelernt werden kann. Handlungsprodukte sind die veröffentlichungsfähigen materiellen und geistigen Ergebnisse der Unterrichtsarbeit, mit denen sich die SchülerInnen identifizieren können. Sie bieten aber auch Gelegenheit für eine von den SchülerInnen selbst getragene Auswertung und Kritik der Unterrichtsarbeit. Den Handlungsprodukten sind in ihrer kreativen Erscheinungsform keine Grenzen gesetzt: Sie können von den SchülerInnen unter Anleitung der Lehrperson *inszeniert* (Standbild-Bauen, Rollenspiel, Planspiel, Zeitungstheater, Musik, Tanz usw.) oder *hergestellt* werden (Wandzeitung, Collage, Modell, Schülerbuch, Klassenzeitung, Flugschrift, Leserbrief, Experiment). Sie können zu Projekten ausgedehnt werden (Aufführung, Ausstellung, Elternabend, Exkursion, Schulausflug, Wettbewerb, Workshop usw.). Im HU steht am Anfang ein kognitiver, wenn auch komplexer Planungsprozess und am Schluss das Produkt materieller Handlungen.
4. HU bemüht sich, die **subjektiven Schülerinteressen** zum Ausgangspunkt der Unterrichtsarbeit zu machen. Er bleibt aber nicht dabei stehen, sondern gibt den SchülerInnen Gelegenheit, durch einen handelnden Umgang mit neuen Themen und Problemen die eigenen Interessen weiterzuentwickeln. HU schafft die Freiräume, in denen sich die SchülerInnen im handelnden Umgang mit neuen Themen und Aufgabenstellungen ihrer Interessen bewusst werden können. Er schafft aber auch - und dies ist heute wohl noch wichtiger - das Forum zur Veröffentlichung und Kritik der subjektiven Interessen. Denn hier können sie auf ihren Realitätsgehalt überprüft und gegebenenfalls modifiziert werden.
5. HU **beteiligt** die SchülerInnen von Anfang an bei der **Planung, Durchführung und Auswertung** des Unterrichts. Dies kostet Kraft und Zeit, weil sich die Lehrenden nicht mehr mit Lehrplanvorgaben oder Schulbuch-Themen zufrieden geben können, sondern im offenen

Diskurs mit den SchülerInnen inhaltlich begründen müssen, welche Ziel-, Inhalts- und Methodenauswahl im Blick auf das angestrebte Handlungsprodukt sinnvoll ist. Dies wirkt sich sicherlich positiv auf den gegenseitigen Respekt füreinander aus.

6. HU führt zur **Öffnung** der Schule: Als Öffnung **nach innen** bezeichnet man das aufeinander Zugehen der SchülerInnen und LehrerInnen, die Förderung individueller Lernwege, die Ausweitung fächerübergreifenden Unterrichts und die Weiterentwicklung des Schullebens. Als Öffnung **nach außen** ist der Aufbau eines *Lernorte-Netzes* gemeint, in dem die SchülerInnen erkunden können, was sie für ihre Vorhaben und Projekte wissen müssen. »Öffnung der Schule« darf keine Einbahnstraße sein. Die SchülerInnen sollen das Schulgelände verlassen; aber es ist ebenso wichtig, dass Eltern, ExpertInnen, Vorbilder aus Politik, Sport usw. hin und wieder in den Unterricht kommen, um dort Rede und Antwort zu stehen und um Kritik an den von den SchülerInnen erarbeiteten Handlungsprodukten zu üben.
7. Im HU wird versucht, **Kopf- und Handarbeit** in ein ausgewogenes Verhältnis zu bringen. Zur „*Handarbeit*“ werden alle mit Hilfe des Körpers durchgeführten materiellen Handlungen gezählt. „*Kopfarbeit*“ sind dann alle geistigen, immateriellen Handlungen (Denken, Diskutieren, Kritisieren, Träumen, Planen). HU geht von der theoretischen Prämisse aus, dass es *keine* aufsteigende Linie von der Hand- zur Kopfarbeit, sondern eine den gesamten Lernprozess begleitende dynamische Wechselwirkung zwischen beiden Komponenten vorliegt.

Die zuletzt aufgestellte These, dass Kopf- und Handarbeit im Lernprozess in dynamischer Wechselwirkung zueinander stehen, weist darauf hin, dass in der von uns allen fest verinnerlichten abendländischen Denktradition, die Kopfarbeit für anspruchsvoller, wichtiger und komplizierter gehalten wird. Dies hat offensichtlich die falsche Annahme in unserem Bewusstsein verankert, anspruchsvolle Lernprozesse müssten *immer* von der Hand- zur Kopfarbeit führen.

Aber wohin hat diese »Verkopfung« der Schule und der ganzen Gesellschaft geführt? Zu einer immer problematischer werdenden Abwertung praktischer Arbeit und zu einer falschen Entgegensetzung von Emotionalität und Rationalität! Ganzheitliches Denken erfordert zwingend, an die Stelle der linearen Über- und Unterordnung ein Modell der Vernetzung von Kopf- und Handarbeit im Lernprozess zu setzen, wie dies in der unterstehenden Abbildung zum Ausdruck gebracht wird:

Abb. 7: Handlungsorientierter Unterricht (vgl. Jank & Meyer³⁶)

Kritische Anmerkung zu Handlungsorientierung:

Ein Unterricht, der zum handlungsorientierten Lernen anregt, muss darauf achten, das Handeln nicht zum Ersatz für das Nachdenken zu machen. Denn Ziel des handlungsorientierten Unterrichts ist nicht allein die Vermittlung von Lerninhalten sondern auch die Herausbildung flexibler Handlungsfähigkeiten. Daher ist Vorsicht geboten, dass handlungsorientierter Unterricht nicht zum didaktischen Modewort degradiert und lediglich durch die Etikette automatisch mit Qualität gleichgesetzt wird. Handlungsorientierten Unterricht auf die praktische Tätigkeit zu reduzieren, wäre „reiner Aktionismus“, wo davon ausgegangen wird, dass sich allein über die Handlung der kognitive Lernerfolg einstellen wird (vgl. Looß³⁷). Auch beim oft propagierten „Lernen mit allen Sinnen“ und „ganzheitliches Lernen“ muss zwischen der bloßen Voraussetzung des Lernens (Wahrnehmung durch die Sinne) und dem notwendigen kognitiven Prozess der intellektuellen Verarbeitung unterschieden werden. Handlungsorientierten Unterricht als Maßnahme nicht zuletzt gegen die Langeweile bei SchülerInnen und bei Disziplinierungsproblemen während des Unterrichts zu sehen, wäre für Looß ein legitimes Argument. Jedoch muss bedacht werden, dass lediglich offene, individualisierte Lernformen und Spaß im Unterricht allein nicht den häufig recht mühsamen Lernprozess selbst ersetzen können. Dem häufig vorgebrachten Einwand des hohen Zeitaufwands kann entgegen gehalten werden, dass mit der zunehmenden Fähigkeit der Lernwegorganisation und der Entscheidungsfindung bei den Lernenden der Zeitaufwand abnimmt und Lerninhalte sogar vielschichtiger werden.

³⁶ Vgl. Jank & Meyer, <http://www-user.uni-bremen.de/~sept/current/deutsch/Pdf/Material/Ma-A/Ma-A-III.pdf> [5.8.2012]

³⁷ Looß, Maike, o.J., URL : http://www.ifdn.tu-bs.de/didaktikbio/mitarbeiter/looss/looss_Von_den_Sinnen.pdf [5.8.2012]

Fazit für handlungsorientierten Unterricht:

Im Handlungsorientierten Unterricht sollen, wie dies die Begriffswahl zum Ausdruck bringt, (kognitive) Schüler-Handlungen in den Mittelpunkt der Unterrichtsarbeit gestellt werden. Die LehrerInnen sollen (häufiger als im herkömmlichen Unterricht üblich) mit ihren SchülerInnen etwas tun, das „Hand und Fuß“ hat, wobei auf eine Miteinbeziehung der SchülerInnen und ihrer Interessen bereits während der Planung geachtet wird. Der Unterricht soll, wenn möglich, zu Ergebnissen (Handlungsprodukten) kommen, die man anfassen oder vorführen, mit denen man spielen oder weiter arbeiten kann, die für die SchülerInnen augenblicklich und auch noch später Gebrauchswert besitzen³⁸ und über den Klassenraum hinaus ihre Wirkung haben. Bei der Herstellung von gemeinsamen Handlungsprodukten entsteht ein Verantwortungsgefühl gegenüber der Gruppe und erhöht die Sozialkompetenz der SchülerInnen.

Da die genannten motivationalen Einflussfaktoren auf den Schulunterricht fokussiert waren, ist es an der Zeit, sich dem zweiten Aspekt meiner Arbeit, dem Phänomen der Nachhilfe zuzuwenden, um zu beleuchten, inwiefern der Motivationsfaktor in der Nachhilfe eine Rolle spielt.

³⁸ Vgl. Jank & Meyer: Handlungsorientierter Unterricht, URL:
<http://www-user.uni-bremen.de/~sept/current/deutsch/Pdf/Material/Ma-A/Ma-A-III.pdf> [5.8.2012]

5. Motivation durch Nachhilfeunterricht?

Wenn auch *Krüger* gerne zitiert wird, dass Nachhilfe „zu den vernachlässigten Untersuchungsgegenständen der erziehungswissenschaftlichen Diskussion gehört“ (*Krüger* 1977:545), trifft diese Aussage heute nicht mehr ganz zu. In den letzten Jahren stieg die Zahl an Publikationen zum Thema Nachhilfe in Deutschland und Österreich deutlich an (siehe Punkt 5.2 Empirische Befunde zum Nachhilfeunterricht). Nachhilfe ist weiterhin über den deutschen Sprachraum hinaus ein weltweites Phänomen, wie die Forschungsarbeiten von *Bray* (2009) oder *Dohmen et al.* (2008) zeigen. Private Nachhilfe und seine Verbreitung steigt in den meisten Mitgliedsstaaten der EU beachtlich, wodurch *Bray* den Begriff der *shadow education* geprägt hat (vgl. *Bray* 2011 passim).

Nachhilfeunterricht ist kein neues Phänomen, sondern existiert bereits seit der Errichtung des öffentlichen höheren Schulwesens im 19. Jahrhundert (vgl. *Weegen* 1986:236). Doch auch im 21. Jahrhundert ist eine Tabuisierung von Nachhilfe immer noch gegenwärtig, wie *Gießing* in einer Langzeitstudie (2005-2010) unmissverständlich aufzeigen konnte. Die Motivlage für die gezielte Verheimlichung von Nachhilfeunterricht liegt aber weniger in der allgemein hin angenommenen Scham oder dem Eingeständnis von Schulversagen, als vielmehr in dem Wunsch der SchülerInnen, ihre Leistungsverbesserungen nicht auf den Nachhilfeunterricht zuzuschreiben, sondern auf ihre persönliche Anstrengung, die dann mit einer besseren Note honoriert werden soll (vgl. *Gießing* 2011).

Der Nachhilfeunterricht ist auch heute noch eine Grauzone pädagogischer Alltagsrealität, denn seit Jahrzehnten wird Nachhilfe zur Abhilfe von schulischen Problemen in Anspruch genommen, wobei der Erfolg und die Effizienz von Nachhilfe nur schwer überprüft und transparent gemacht werden kann. Es darf auch nicht außer Acht gelassen werden, dass sich Nachhilfe zu einem nicht unerheblichen Wirtschaftszweig in unserer Gesellschaft entwickelt hat (vgl. *Kessel* 2005).

In Bezug auf Motive, Ursachen und Anlass für Nachhilfe, Verbreitung, Nachhilfe-Anbieter, Dauer und Häufigkeit, Kosten, Erfolge und nicht zuletzt zur Wirksamkeit von Nachhilfe gibt es mittlerweile aufschlussreiche Forschungsergebnisse (vgl. *Behr* 1990, *Tursky et al.* 1995, *Gießing* 1997, *Dzierza & Haag* 1998, *Haag* 2001, *Kischer* 2001, *Maszl* 2001, *Tranker* 2001, *Rudolph* 2002, *Wagner et al.* 2003, *van Kessel* 2005, *Jürgens & Diekmann* 2007, *Dohmen et al.* 2008, *Preglau-*

Hämmerle & Staubmann 2009, Haag & Jäger 2011). Die Studien, die auch motivationale Faktoren berücksichtigen, sind hingegen noch überschaubar und erst in den letzten Jahren ins Interesse der Forschung gerückt. Die Frage nach der nachhaltigen Wirksamkeit von Nachhilfeunterricht konnte die Fachliteratur aber noch nicht hinreichend beantworten.

Inwiefern der heutige Nachhilfeunterricht einen Wandel bezüglich seiner Funktion und seinen Anforderungen erfahren hat, soll geklärt werden, doch zunächst wird der Begriff Nachhilfeunterricht definiert.

5.1. Definition von Nachhilfeunterricht

Nachhilfeunterricht stellt eine den Schulunterricht ergänzende Arbeitsform des Übens und Wiederholens dar, der in allen Altersstufen und Schultypen vorzufinden ist. Es handelt sich bei Nachhilfe um

„eine Betreuung von SchülerInnen, die außerhalb der regulären Unterrichtszeit, zusätzlich zum Zweck der Leistungssteigerung in spezifischen Schulfächern privat von Eltern organisiert und finanziert wird.“ (Behr 1990:9)

Unter den Begriff Nachhilfeunterricht fallen also keine innerschulischen Formen von Unterstützung außerhalb des Unterrichts, wie z.B. kostenloser Förderunterricht oder die Einrichtung von Schülertutorien. Weiterhin ist ein Nachhilfeunterricht, der durch Familienmitglieder unentgeltlich geleistet wird von einem außer Haus bezahlten zu unterscheiden. Ein Großteil der Nachhilfearbeit – ca. die Hälfte – wird nach wie vor von der Familie geleistet (vgl. van Kessel 2005:15). Somit definiert sich Nachhilfe als

„außerhalb des regulären Schulunterrichts und zusätzlich zu ihm stattfindenden, mehr oder weniger regelmäßigen und häufig vorübergehenden privaten Einzel- (oder Gruppen-)Unterricht durch Lehrer, Studenten, Schüler und Laien zum Zwecke einer dem Schulunterricht nachfolgenden Erfolgssicherung in bestimmten Unterrichtsfächern.“ (Krüger 1977:545)

Wie die stetig steigende Nachfrage nach Nachhilfeunterricht und die Existenz prosperierender Nachhilfeinstitute belegt, werden Leistungsversagen in der Schule und fehlende Motivation der SchülerInnen als ein immer größer werdendes Problem empfunden. Eltern sind bereit, beträchtliche Summen für die zusätzliche Beschulung ihrer Kinder auszugeben. Die Tatsache, dass über die Hälfte aller SchülerInnen im Verlauf ihrer Schulzeit Nachhilfeunterricht in Anspruch nimmt, kann in gewisser Weise auch als Misstrauensvotum gegen die Institution Schule gewer-

tet werden (vgl. Behr 1990:11). Neben der klassischen Privathilfe ziehen auch die Heilsversprechen privater Nachhilfeeinrichtungen und die ansprechend gestalteten Online-Portale immer mehr Eltern an.

Haag betont, dass der Begriff Nachhilfe nicht mehr in seiner klassischen Definition - zur Erfolgsicherung in bestimmten Unterrichtsfächern - gesehen werden kann, da heutzutage verbreitet von Einzelpersonen wie auch von Nachhilfeeinrichtungen eine „nachmittägliche Hausaufgabenbetreuung“ angeboten wird. Aus Kostengründen erfolgt zudem die Betreuung öfter in Kleingruppen als im Einzelunterricht (vgl. Haag & Jäger 2011:259).

In einem umfangreichen Gutachten „Was wissen wir über Nachhilfe?“ (2008) erheben *Dieter Dohmen* et al. die nationale und internationale Forschungsliteratur zu Angebot, Nachfrage und Wirkungen von Nachhilfe, worin auch auf die österreichische Forschungslage eingegangen wird.

5.2. Empirische Befunde zum Nachhilfeunterricht

Im Rahmen dieser Diplomarbeit musste eine Auswahl von den für die Fragestellung der Motivation in der Nachhilfe relevanten Studien erfolgen. Zum einen wird der Longitudinalstudie von *Haag* 2001 aus Deutschland (Bayern) auf Grund ihrer Aussagekraft hinsichtlich des Faktors Motivation besonderes Augenmerk geschenkt. Zum Anderen ist eine der aktuellsten bundesweiten Untersuchungen aus Deutschland von *Jürgens & Diekmann* (2007) für meine Fragestellung bedeutsam, da sie eindeutig auf attributive Stile der NachhilfesüchlerInnen wie Angst und Selbstwirksamkeitserwartung, Zielorientierung, Familienklima und Lernstrategien eingeht. Die Ergebnisse der beiden Studien sind unter Punkt 5.2.2 Befunde zur Wirksamkeit von Nachhilfeunterricht angeführt.

Relevante Studien aus Österreich wurden herangezogen, um etwaige Besonderheiten der österreichischen Nachhilsituation auf Grund des Schulsystems oder regional bedingter Motivlagen zu berücksichtigen. Hier ist die veröffentlichte Studie der Universität Innsbruck im Auftrag der Arbeiterkammer Niederösterreich von *Preglau-Hämmerle & Staubmann* als aktuellste Untersuchung zu nennen (2009). Des Weiteren werden die interessantesten Ergebnisse der empirischen Datenerhebung von *Kischer* (2001), *Maszl* (2001), *Tranker* (2001), die mittels Fragebogen an Wiener Schulen im Rahmen ihrer Diplomarbeiten geforscht haben, und die Studie von *Wagner & Spiel & Tranker* (2003) Erwähnung finden.

5.2.1. Forschungsergebnisse aus Österreich

In Österreich lassen sich wie in Deutschland keine verlässlichen Angaben zum Umfang des Angebots an kommerzieller Nachhilfe finden. Einen Überblick ohne Anspruch auf Vollständigkeit bieten z.B. die Internetportale www.nachhilfe.at oder www.nachhilfe.co.at.

Einen Überblick über bereits vorliegende Untersuchungsgegenstände in Österreich zur Nachhilfe ab 2001 soll nun nachstehende Tabelle liefern:

Tabelle 4: Überblick über empirische Studien zur Nachhilfe in Österreich (eigene Darstellung)

Studie	Stichprobe	Alter/Schulstufe	Region	Inhalte
Kischer (2001)	266	10-20 J.	- Wien, - Nachhilfeinstitut	- Nachhilfearten, Häufigkeit, Dauer - Effizienz, Ursachen und Bewertung - Vergleich Englisch-Mathematik
Maszl (2001)	286	5., 6., 7. Klasse (Oberstufe)	- Wien (1.+15.) 2 Schulen	- Umfang, Häufigkeit, Kosten - Anlass, Ursachenforschung - Schul- u. Frageangst - Arten von Nachhilfe
Tranker (2001)	348	6.u.7. Schulstufe	- Wien - je eine HS und ein BRG pro Bezirk	- Vermittlung von Lernstrategien - Zufriedenheit und Erfolg von Nachhilfeunterricht (NU)
Wagner & Spiel & Tranker (2003)	456	5.-11. Schulstufe	- Wien - HS und AHS	- Schultyp, Klassenstufe, Geschlecht - Motiv, Ursachen - Nachhilfe-Fächer - Persönlichkeitsvariablen (Prüfungsangst, Selbstkonzept) - Leistungsmotivation
Preglau-Hämmerle & Staubmann (2009)	720	6-19 J. (VS bis Matura)	- Niederösterreich - VS, HS, AHS; BMHS	- Ausmaß, Nachhilfe-Formen, Schultyp - Motive, Ursachen, Kosten - Zusammenhang zwischen NU – SchülerIn – Eltern - schulischer Bedingungen

Maszl (2001) kommt im Rahmen ihrer Umfrage von 1.000 SchülerInnen in Wien zu der Einschätzung, dass 79% des Marktes durch private Nachhilfe abgedeckt wird (in Deutschland wird ein Anteil von 70% vermutet). In Österreich hat mindestens jede/r fünfte/r SchülerIn schon einmal Nachhilfe erhalten (vgl. LernQuadrat 2003). Nach *Maszl* (2001) ist es sogar jede/r Dritte.

Die besonders beliebten Nachhilfefächer decken sich mit dem in Deutschland und international festgestelltem Trend: Nachhilfeunterricht wird vorwiegend in den Hauptfächern benötigt, wobei Mathematik (62%) den ersten Platz belegt, gefolgt von Englisch (50%), Deutsch (19%), Latein (12%) und Französisch (11%) (vgl. LernQuadrat 2003³⁹).

Die Erhebung von *Ursachen* für den Nachhilfebedarf wurde des Öfteren untersucht, worauf im Punkt 5.3 näher eingegangen wird. *Maszl* (2004) untersuchte dabei inwieweit Schulangst und insbesondere die Frageangst im Unterricht als Ursache für den NU eingeschätzt werden.

Die Hypothese, dass NachhilfeschülerInnen schlechtere Schulleistungen aufweisen als Nicht-nachhilfeschülerInnen hat die Studie von *Wagner et al.* (2003) bestätigt. Der Zeitaufwand für die NachhilfeschülerInnen zu Hause ist ebenfalls um ca. 1 Stunde höher als der Zeitaufwand von Nicht-NachhilfeschülerInnen (vgl. Wagner et al. 2003:235f).

Im Rahmen des Forschungsprogramms „Arbeitszeit für die Schule“ wurden neben der Nachhilferate und -intensität auch Motive und Inhalte des Nachhilfeunterrichts untersucht (vgl. Wagner et al. 2003).

Relativ gut erforscht ist die Verbreitung von Nachhilfe, die auch zu vergleichbaren Ergebnissen kommen (vgl. Dohmen et al. 2008, Haag 2010). 75% aller SchülerInnen erhielten im Laufe ihrer Schulzeit irgendwann einmal Nachhilfe. 20% der SchülerInnen, die noch keine Nachhilfe in Anspruch genommen haben, haben das Gefühl sie eigentlich zu benötigen. Es handelt sich somit um eine geringe Anzahl von SchülerInnen, die von der Nachhilfeproblematik nicht betroffen sind (vgl. Gießing 1997:184).

Dagegen ist die Effizienz von Nachhilfeunterricht (NU) in der Forschungsliteratur noch wenig berücksichtigt. Eine Auswahl vorhandener Studien zur Wirksamkeit von Nachhilfe und ihre Ergebnisse werden zunächst präsentiert und im Anschluss diskutiert.

³⁹ Studie LernQuadrat 2003, URL : http://www.lernquadrat.at/aktuelles/umfrage-nachhilfe-ahs/2_53_T/nachhilfe_inhalte.html [31.8.2012]

5.2.2. Befunde zur Wirksamkeit von Nachhilfeunterricht

Kischer (2001) führte beim Anbieter Studienkreis eine Fragebogenumfrage an 266 NachhilfeschülerInnen durch, bei der Effizienz und Bewertung von Nachhilfeunterricht für die Fächer Englisch und Mathematik als Variable angeführt waren. Im Ergebnis konnte eine Notenverbesserung um ein Grad und eine verbesserte Wahrnehmung der persönlichen Fähigkeiten verzeichnet werden (vgl. *Kischer* 2001:104f). Als positive Nachhilfeeinfahrung wurden in der Studie von *Tranker* (2001) vor allem die „besseren Erklärungen im Vergleich zur Schule“ und eine „Verringerung der Prüfungsangst“ erwähnt. Auf die Frage nach der „Vermittlung von Lernstrategien“ konnte eine starke Vernachlässigung dieses Kriteriums festgestellt werden (vgl. *Tranker* 2001:71ff).

Longitudinalstudie (Haag 2001)

Die erste Studie, die *längsschnittartig* die Effektivität von Nachhilfe untersucht, wurde 2001 von *Haag* in Bayern unternommen, um der Frage, ob Nachhilfeinstitute die erhofften Ansprüche erfüllen können, nachzugehen. Er selbst bezeichnet die Wirkungsforschung zu Nachhilfeunterricht als „terra incognita“ (*Haag* 2001:39). *Haag* befragte über einen Zeitraum von neun Monaten 122 NachhilfeschülerInnen über die Wirksamkeit von Nachhilfeunterricht. Es wurde eine Kontrollgruppe mit ebenfalls 122 SchülerInnen einbezogen, d.h. jede/r Nachhilfeschüler/-in benannte einen „Paarling“ mit vergleichbarem Notenbild. Um den Faktor Nachhilfeunterricht konstant zu halten, wurden die GymnasiastInnen (5.-11. Jahrgangsstufe), an fünf bayerischen Nachhilfeinstituten einer in Bayern tätigen Nachhilfeeinrichtung befragt. Bezugspunkt beider Gruppen waren die Schulnoten der ersten und letzten Schulaufgabe innerhalb des Untersuchungszeitraums in den Fächern Mathematik, Englisch, Französisch und Latein (vgl. *Dohmen* 2008:75). Im vorliegenden Fall kümmerte sich eine Lehrkraft an vier Nachmittagen pro Woche je 90 Minuten lang um jeweils vier SchülerInnen der gleichen Jahrgangsstufe. Der Nachhilfeunterricht zielte darauf ab, dass in Problemfächern die aufgegebenen Hausaufgaben erledigt wurden, der bereits durchgenommene Unterrichtsstoff wiederholt und der aktuelle verstanden sowie auf Prüfungen und Klausuren vorbereitet wurde. Die Unterrichtenden waren ausschließlich LehramtskandidatInnen oder arbeitslose Lehrkräfte. Die Dropout-Quote, d.h. die Zahl der SchülerInnen, die vor Schuljahresende abgemeldet wurden, lag unter 5%. Die SchülerInnen

wurden zusätzlich zur Notenentwicklung auf die Entwicklung affektiv-motivationaler Variablen wie Prüfungsangst, Selbstbild, Lernmotivation und Handlungskontrolle getestet.

Die **Ergebnisse der Untersuchung** zeigten nach neun Monaten signifikante Leistungsverbesserungen (signifikant besser Noten) der Nachhilfegruppe im Vergleich zur Kontrollgruppe. Auch abgefragte motivational-affektive Variablen fielen zugunsten der Nachhilfegruppe aus. Dass sich im Bereich der Handlungskontrolle keine positiven Effekte der Nachhilfe nachweisen ließen, lässt darauf schließen, dass Nachhilfeunterricht die SchülerInnen nicht zum selbstgesteuerten Lernen motivierte. Der Autor weist jedoch selbst darauf hin, dass seine Befunde nicht verallgemeinert werden können: Die von ihm untersuchte Gruppe wurde an fünf bayerischen Instituten eines in ganz Deutschland tätigen Nachhilfeunternehmens rekrutiert, so dass sich die positiven Effekte möglicherweise auf die Arbeitsweise dieses Instituts beschränken (vgl. Haag 2001:44).

Jürgens & Diekmann (2007)

Schwerpunkte der schriftlichen SchülerInnen- und Elternbefragung waren die Lernausgangslage der NachhilfeschülerInnen, die Gründe und Ziele von Nachhilfeunterricht, die Vorstellungen von einem guten Nachhilfeunterricht sowie Kompetenzen der Nachhilfelehrkraft, die Inhalte und die Gestaltung von Nachhilfeunterricht. Ferner wurden die Anschlussfähigkeit des Nachhilfewissens und Optimierungsmöglichkeiten für Nachhilfeunterricht untersucht (vgl. Jürgens & Diekmann 2007). Ziel der Untersuchung war es, einen umfassenden Überblick über die Wirkungen der Arbeit des Studienkreises zu erlangen. Unter anderem wurde hinterfragt, ob der Erfolg sich nur in der Verbesserung der Noten zeigt oder ob auch allgemeine bzw. längerfristige Bildungswirkungen auf den Nachhilfeunterricht zurückgeführt werden können (vgl. Dohmen et al. 2008:77). Das Besondere an der Studie ist, dass abgesehen von den Eltern auch die SchülerInnen selbst ihre persönliche Einschätzung abgeben konnten. Allerdings wurden die Vergleichswerte nicht mittels einer Kontrollgruppe bzw. in einem Längsschnittdesign ermittelt. Obwohl es sich um eine der wenigen Studien mit bundesweit erhobenen Daten handelt, relativiert sich die Aussagekraft, da ausschließlich NachhilfeschülerInnen des Anbieters Studienkreis befragt wurden.

Hinsichtlich der Wirkungen des Nachhilfeunterrichts kommt diese Studie zu klaren **Ergebnissen**: Drei Viertel der befragten NachhilfeschülerInnen geben an, dass sich ihre Leistungen im Nach-

helfefach verbessert hätten. Hauptsächlich handelt es sich um Notenverbesserungen im mittleren und unteren Schulleistungsbereich (vgl. Dohmen et al 2008:78). Interessantes Detail: 39% verzeichneten eine Verbesserung ihrer schulischen Leistungen über das Nachhilfefach hinaus, was vermuten lässt, dass sich der NU nicht nur auf die fachlichen Inputs, sondern auch auf Lernstrategien, Motivation u. a. m. positiv ausgewirkt hätte.

Die Autoren attestieren dem NU nicht nur eine kurzfristige und auf das Nachhilfefach beschränkte Soforthilfe, sondern nennen den Aufbau bzw. die Förderung von Lernkompetenz als wesentlichen Effekt, der längerfristig und auch fächerübergreifend wirken kann. Die Ergebnisse weisen zusätzlich darauf hin, dass NU insgesamt die Entwicklung eines positiveren Bilds von Schule fördert. Die Hälfte der SchülerInnen haben wieder mehr Spaß an der Schule, seit sie NU nehmen, woraus zu schließen ist, dass der Besuch von Nachhilfe die Selbstwirksamkeitserwartung und das Selbstvertrauen stärkt (vgl. Dohmen et al. 2008:77). Darüber hinaus kommen weitere Studien zu einer tendenziell positiven Beurteilung der Wirksamkeit von Nachhilfe (Jürgens & Diekmann 2007; Rudolph 2002).

Vor diesem Hintergrund darf davon ausgegangen werden, dass Nachhilfe keine wirkungslose Maßnahme ist, weitere Forschung auf diesem Gebiet wird jedoch für eine abschließende Bewertung als unabdingbar erachtet (vgl. Klemm & Klemm 2010:12). Deutliche Leistungssteigerungen lassen sich besonders durch Nachhilfeunterricht, der sich über eine längere Zeitdauer erstreckt, erzielen. Guter Nachhilfeunterricht sollte aber auch daran zu erkennen sein, dass sein Bedarf überflüssig wird (vgl. Gießing 1997:184).

In der Pädagogik und der Pädagogischen Psychologie wird die Forderung nach genauer Erforschung jener Faktoren laut, die die Effekte von Nachhilfe bewirken (z.B. Abele & Liebau 1998; Wagner & Spiel & Tranker 2003; Mischo & van Kessel 2005). Nicht zuletzt ist damit auch die Erwartung verbunden, Impulse und Verbesserungsmöglichkeiten für den herkömmlichen Schulunterricht zu erhalten (vgl. Haag 2006, zit.n. Wittwer 2008:416).

Doch bevor voreilig Schlussfolgerungen aus den empirischen Befunden zur Wirksamkeit gezogen werden können, ist es von Bedeutung die Ursachen und Motive zu kennen, die für die Inanspruchnahme von Nachhilfeunterricht von Seiten der Eltern, LehrerInnen und SchülerInnen angegeben werden.

5.3. Ursachen für Nachhilfe

Das Thema der *Ursachen* für die Nachhilfesituation ist denkbar komplex und benötigt eine differenzierte Betrachtungsweise. Hingegen die *Motive* (Gründe) oder Anlässe dafür, dass Nachhilfe als notwendig erachtet wird, lassen sich relativ leicht in Umfragen erheben (siehe Punkt 5.4).

Während SchülerInnen häufiger Unterrichtsmängel und fehlende elterliche Hilfe als Ursachen anführen, spielen aus Elternsicht hingegen öfters Faulheit und mangelndes Interesse ihrer Kinder eine Rolle. Aus LehrerInnensicht werden Leistungsdefizite der SchülerInnen als Ursache für Nachhilfe gesehen (vgl. Trankl 2001:20f).

Als Ursachen für die Inanspruchnahme von Nachhilfe wird unter sonstige Gründe (18,7%) mangelnde didaktische Fähigkeiten der LehrerInnen, Legasthenie und falsche Schulwahl bzw. das Schulsystem im Allgemeinen angeführt (vgl. Preglau-Hämmerle & Staubmann 2009:23f).

In der Forschungsarbeit von Maszl (2001) ist auffallend, dass die Hälfte der befragten SchülerInnen die nicht erhaltene Hilfe von der Familie für den Nachhilfebedarf verantwortlich macht. Wobei familiäre Probleme nicht entscheidend für die Ursache von Nachhilfe zu sein scheinen. Hingegen liegen Faulheit und Interessemangel im Spitzenfeld der Ursachen bei SchülerInnen, dicht gefolgt von Begabungsmangel, Übungsdefizit, Wissenslücken und mangelnder Leistungsmotivation (vgl. Maszl 2001:104f).

Eine österreichweite Umfrage im Dezember 2003 (vgl. LernQuadrat) bezüglich der Gründe für die Inanspruchnahme von Nachhilfe kommt zu einem anderen Ergebnis, wo die Hauptursache bei den Unterrichtenden gesucht wird: 36 % der befragten SchülerInnen nennen die unzureichende Fähigkeit der Lehrenden, den Stoff zu vermitteln und 17 % die zu hohen Erwartungen der LehrerInnen. Allerdings begründen auch 29 % der SchülerInnen den Nachhilfebedarf mit fehlendem Fleiß und 19 % mit mangelndem Interesse oder Begabung. 18% betrachten die zu große Stoffmenge als Ursache.

Auch die aktuellste Studie aus Niederösterreich sieht ein Bündel an Ursachen in der Lehrkraft. Schlechtes Erklären (70%) und zu wenig Zeit fürs Üben und Wiederholen (63%) bemängeln Eltern. Auffallend ist, dass die Eltern mit je 40 % die schlechte Lehrer-Schüler-Beziehung, die zu hohen Anforderungen sowie zu wenig Ruhe in der Klasse als überdurchschnittlich wichtige Faktoren für die Inanspruchnahme von Nachhilfe einschätzen. Bei den schulbezogenen Gründen

für Nachhilfe steht an erster Stelle die zu hohe Klassenschülerzahl. Fast 40 % der betroffenen Eltern geben dies als wichtigen Faktor an (vgl. Preglau-Hämmerle & Staubmann 2009:24f).

In pädagogischen Lexika werden immer wieder zwei Umstände genannt, die die Inanspruchnahme der Nachhilfe legitimieren. Zum einen wenn SchülerInnen durch Krankheit Wissenslücken aufgebaut haben und zum anderen wenn ein bevorstehender Wechsel der Schule oder des Schultyps anstrebt wird, wie aus einer LehrerInnenbefragung hervorgeht (vgl. Gießing 1997:171). Dass dies nur in seltenen Situationen der Fall ist, zeigt die Untersuchung von Behr, bei der Krankheit des Schülers/der Schülerin nur von 6% und der Faktor „Schulwechsel“ ebenfalls nur von 7% als Nachhilfeursache genannt wird (vgl. Behr 1990:45).

Maszl untersuchte in ihrer Feldstudie den Zusammenhang von Angst in der Schule und Nachhilfe: 44% der SchülerInnen aus dem 15. Bezirk sehen in der Frageangst die Ursache für ihre Nachhilfe, immerhin noch 36% der SchülerInnen aus der Eliteschule im 1. Bezirk (vgl. Maszl 2004). Bleiben also auf Grund von allgemeiner Schul- oder Frageangst wichtige Fragen im Unterricht offen, die die SchülerInnen selbst nicht mehr lösen können und können auch MitschülerInnen, Eltern oder Geschwister nicht mehr weiterhelfen, bleibt nur mehr der Weg in den Nachhilfeunterricht. In diesem Fall hat die Nachhilfeform Einzelunterricht einen unbestrittenen Vorteil, da in entspannter und lockerer Atmosphäre mit dem/der meist sympathischen NachhilfelehrerIn kaum Frageangst aufkommt (vgl. Behr 1990:62, Maszl 2001:27ff).

Margitte Rudolph sucht die Ursachen für Nachhilfe in der Schule und attestiert dem Schulunterricht zu wenig Zeit zum Einüben von neuen Lerninhalten, ein zu schnelles Voranschreiten im Unterrichtsstoff, was zu Überforderung einerseits führt und andererseits beim Erledigen der Hausaufgaben die SchülerInnen vor erhöhte Schwierigkeiten stellt (vgl. Rudolph 2002:95).

Ein großes Problem wird in den schulischen Hausaufgaben gesehen. Diese können offensichtlich von vielen nicht ohne fremde Hilfe bewältigt werden, und auch die elterliche Hilfe scheint hier nicht immer zu genügen. Eine Überforderung des Kindes, z.B. durch falsche Schulwahl, wird nicht angesprochen (vgl. van Kessel 2005:19).

Die vorausgegangenen Zahlen zeigen aber auch, dass NU nicht nur zur Bewältigung temporärer Schwierigkeiten in der Schule beansprucht wird. Es scheint, dass SchülerInnen außerunterrichtliche Hilfestellung brauchen, um den normalen schulischen Anforderungen gerecht werden zu können, worauf schon beim Versuch einer Nachhilfedefinition hingewiesen wurde.

5.4. Motive für Nachhilfe

Für die Inanspruchnahme von Nachhilfe lassen sich viele verschiedene Gründe aufzeigen, die sich in die folgenden Kategorien einordnen lassen (vgl. Dohmen et al. 2008:27ff, Klemm & Klemm 2010:9ff).

- **Schülerbezogene Motive:** die Beseitigung von Leistungsschwächen und die Verbesserung von Noten wird sowohl von Schüler- als auch Elternseite zu den klassischen Nachhilfemotiven gezählt. Allerdings einige kurzfristig orientierte Nachhilfeziele wie „Erreichen der Versetzung“, „Anschluss an den Unterricht herstellen“ oder „Schulwechsel vermeiden“ werden häufiger von den SchülerInnen genannt als von den Eltern. Ein Trend ist nicht zu übersehen, dass immer mehr SchülerInnen Nachhilfe in Anspruch nehmen, ohne dass der Schulabschluss bedroht ist und die meiste Nachhilfe in den Abschlussklassen benötigt wird, wo das Motiv nicht Leistungsschwäche sei (vgl. Gießing 2000). Heutzutage führen also schlechte schulische Leistungen nicht zwangsläufig zu Nachhilfe, umgekehrt findet sich ein erheblicher Teil von nicht „schwachen“ SchülerInnen im Nachhilfeunterricht wieder (vgl. Dohmen et al. 2008:33).
- **Eltern- und arbeitsmarktbezogene Motive:** hier werden die Erwartungshaltung von Eltern an den Schulerfolg ihrer Kinder und der Wunsch nach sozialem Aufstieg für ihre Kinder und die damit verbundene besseren Startvoraussetzungen für den (angespannten) Arbeitsmarkt dazu gezählt. Das „Schließen von Wissenslücken“, der „Erwerb von Lernstrategien“ und der „Erwerb von Selbstkompetenz“ werden von den Eltern signifikant häufiger genannt als von den SchülerInnen (vgl. Dohmen et al. 2008:30).
- **Schulsystembezogene Motive:** Wenn Eltern davon ausgehen, dass Lehrkräfte keine angemessenen Fördermaßnahmen ergreifen wollen und/oder können, sondern vielmehr die Befürchtung haben, dass zu Schulende eine Klassenwiederholung droht und SchülerInnen den Anschluss an die Lerngruppe verlieren, sprechen Eltern dem System Schule ein ziemliches Misstrauen aus und wollen durch Nachhilfe gegensteuern. Insgesamt ist ein Trend erkennbar, dass Eltern heutzutage öfter Mängel im Schulsystem als Ursache für den Nachhilfebedarf sehen als dies früher der Fall war (vgl. Dohmen et al. 2008:29).

In den österreichischen Befunden zeigt sich der Wunsch nach Notenverbesserung sowohl für SchülerInnen als auch für Eltern als überwiegendes Motiv (vgl. Trankl 2001:20f). Mädchen führ-

ten auch „Scheu, im Unterricht zu fragen“ an, während die Jungen „zu wenig Fleiß“ als zweithäufigsten Grund nennen.

Die aktuellste Studie aus Österreich aus dem Jahr 2009 kann das Notenmotiv („weil ein Nicht genügend droht“) als signifikantes Nachhilfemotiv (52,8%) bestätigen. Bei HauptschülerInnen kommt der Wunsch nach einer höheren Leistungsgruppe mit 44,7% als sehr wichtiger Grund hinzu. Für einen besonders guten schulischen Erfolg leisten sich 18,1 % Nachhilfe. Krankheit ist wie auch in anderen Studien nur für 6,7% der Grund für die Nachhilfe (vgl. Preglau-Hämmerle & Staubmann 2009:23).

Mehrere Studien kommen zu dem einheitlichen Bild, dass den Anstoß zur Nachhilfe die Eltern geben. In 80% aller Fälle sind es die Eltern, die über den Bedarf an Nachhilfe für ihr Kind entscheiden (vgl. Gießing 1997:178).

Was dürfen sich Eltern aber nun von „guter“ Nachhilfe erwarten? Der Frage nach den Erfolgskriterien und der Wirksamkeit von NU wird u.a. in den Punkten 5.6 nachgegangen.

5.5. Anforderungen an den Nachhilfeunterricht

Margitta Rudolph hat in ihrer veröffentlichten empirischen Untersuchung zur Nachhilfe die Hauptaufgaben des Nachhilfeunterrichts folgendermaßen definiert (Rudolph 2002:10):

- die Beaufsichtigung und Betreuung von SchülerInnen bei der Anfertigung der Hausaufgaben
- das gezielte Lernen für Klassenarbeiten und Wissensabfrage
- das Wiederholen, Festigen und Nacharbeiten bearbeiteter schulischer Lerninhalte
- das Schließen von Wissenslücken in ausgewählten Schulfächern

Durch diese Reduzierung der Aufgaben der NachhilfelehrerInnen auf rein fachliche Inhalte wird deutlich, dass der Förderung von Motivation, dem Anspruch auf selbständigem Lernen und dem für den Lernprozess wichtigen Aspekt der Emotion im Nachhilfeunterricht kaum Bedeutung zukommt. Abgesehen davon muss die Vermittlung von meist nicht vorhandenen Lernstrategien bzw. das kritische Hinterfragen der angewandten Lerntechniken unbedingt zu den Hauptaufgaben der außerschulischen Lernbegleitung gezählt werden. Schließlich gilt es herauszufinden, ob die Lehrer-Schüler bzw. Schüler-Eltern-Beziehung gestört ist, was die Motivierung

erheblich erschwert und andererseits erleichtert ein grundsätzliches Interesse an der Sprache, dem Land oder den Leuten die Aktivierung der Lernmotivation.

Persönliche Beziehungen, soziales Wohlbefinden und Leistungsbereitschaft stehen in einem engen Zusammenhang. Die schulpsychologische Praxis bestätigt, dass bei Lernproblemen häufig der zwischenmenschliche Bereich belastet und gestört ist. In diesem Sinne kann der NU neben dem Wissensdefizit auch ein Beziehungsdefizit ausgleichen.

Bereits bei den Einflussfaktoren für Motivation wurde auf die Bedeutung der Erfolgszuversicht und Misserfolgsängstlichkeit (siehe Punkt 4.1.4) hingewiesen.

„Untersuchungen haben ergeben, dass Kinder, die mit 12 oder 14 Jahren ganz deutlich erkennbar eine Eigenschaft ‚Erfolgszuversicht‘ aufweisen, vorwiegend aus Familien stammten, deren Familienklima durch ein positives Verstärkungsmuster und selbstständigkeitsfördernde Erziehungshaltung der Eltern gekennzeichnet ist.“ (Knittler-Lux 1982:36)

Gerade im NU gibt es zahlreiche Möglichkeiten, um zu einer positiven Erfolgszuversicht zu gelangen (vgl. Knittler-Lux 1982:38):

- individuelle, leistungsentsprechende, Ziele für jede/n NachhilfeschülerIn setzen
- bewusstes Auswählen der Aufgaben, deren Bewältigung im Rahmen der vorgegebenen Zeit zu schaffen ist
- Hervorheben des Richtigen an einer Leistung des/der Lernenden, um eine realistische Einschätzung der eigenen Leistungsfähigkeit zu entwickeln
- Rückmeldungen über persönliche Lernfortschritte, die unmittelbar sichtbar gemacht werden sollen, damit Erfolgserlebnisse erfahren werden
- Von den ersten Beiträgen an das Bemühen anerkennen, wenn auch die ersten Versuche noch große grammatikalische, lexikalische oder syntaktische Mängel aufweisen
- Erfolgszuversichten aufzeigen anstatt Misserfolgsängste zu aktualisieren oder gar zu verstärken

Allerdings besteht auch bei jeder außerschulischen Förderung Gefahr, dass mit zunehmender Gewöhnung an eine derartige Lernstütze wertvolle Fähigkeiten wie selbständiges und eigenverantwortliches Lernen zu wenig gelehrt bzw. gefördert werden oder gar verkümmern.

Es darf daher nicht außer Acht gelassen werden, dass bei sinkendem Anspruchsniveau auch die Leistungsmotivation sinkt (vgl. Knittler-Lux 1982:34).

Dohmen et al. (2008) orten in der Nachhilfe die Möglichkeit, Vorwissen individuell auszuloten und Wissenslücken gezielt zu schließen, um überhaupt die Voraussetzungen zur Bewältigung des Unterrichtsstoffs zu schaffen. Darüber hinaus kann Nachhilfe gezielt auf die Entwicklung und den Einsatz von Lernstrategien wirken. NU kann sich positiv auf kognitive und motivationale Prozesse auswirken, da im Gegensatz zum Lernen im Klassenverband der individuelle Lernfortschritt der SchülerInnen bedeutsam wird (vgl. *Dohmen et al. 2008:71*). Die positiven Effekte der individuellen Bezugsnormorientierung auf die Lernmotivation sind in der empirischen Bildungsforschung gut dokumentiert und werden im Punkt 6.9 genauer vorgestellt (vgl. *Kessel 2005*).

Nachhilfeunterricht stellt zusätzliche Lernzeit dar, die von den SchülerInnen allerdings auch effektiv und am besten regelmäßig genutzt werden muss. Hiermit in Verbindung stehen auch Ergebnisse aus der Hausaufgabenforschung, nämlich dass

„Hausaufgaben eine Leistungssteigerung bei Schülern bewirken, wenn sie vollständig erledigt werden. Je mehr Hausaufgaben gemacht wurden, desto besser waren im Schnitt die Schulleistungen, wobei eine Überforderung der Schüler/innen vermieden werden muss“ (*Kessel 2005:53*).

Laut empirischen Befunden bewirken regelmäßige Hausaufgaben einen größeren Lernfortschritt und eine Leistungssteigerung, hingegen wirkt sich ein Zuviel an Hausaufgaben negativ auf die Lernmotivation aus (vgl. *Kessel 2005:59*). Nicht nur regelmäßig erteilte Hausaufgaben, sondern auch regelmäßiges und konstantes Lernen bringt den gewünschten Schulerfolg (vgl. *Haag & Mischo 2002*). Ein logischer Ansatz, der aber in den Köpfen von NachhilfesüchlerInnen kaum verankert ist. *Haag & Mischo* sprechen in diesem Zusammenhang von „Saisonarbeitern“, also leistungsschwachen SchülerInnen, die kurzfristig vor Schularbeiten und Tests mit einem intensiven Stoffumfang zu lernen beginnen (vgl. *Kessel 2005:60f*). Nicht selten erwarten sich diese KandidatInnen dann Wunder im NU.

Auch *Wagner et al. (2003)* attestieren dem NU in ihren Studien als häufigsten Inhalt das Vorbereiten auf Schularbeiten und Tests. Darüber hinaus identifizieren sie unter Verwendung von Motivations- und Leistungsmerkmalen Schülertypen: „Problemschüler“ mit hoher Anstrengungsvermeidung, geringem Pflichteifer, schwacher kognitiver und schulischer Leistungsfähigkeit erhalten am häufigsten Nachhilfe, „Musterschüler“ mit gegenteiligen Motivations- und Leistungsmerkmalen am seltensten (vgl. *Wagner et al. 2003*).

Wenn auch keine Wunder im Nachhilfeunterricht erbracht werden können, stellt sich die Frage, was genau den NU erfolgreich macht. Welche Kriterien erfüllt guter Nachhilfeunterricht?

5.6. Erfolgskriterien für den Nachhilfeunterricht

Behr (1990) konnte in seiner Untersuchung zeigen, dass zwar zu Beginn des Nachhilfeunterrichts die Verbesserung der Noten als Erfolgskriterium im Vordergrund steht, sich aber im Laufe der Zeit die möglichen Erfolgsdimensionen des Nachhilfeunterrichts durch eine Steigerung der Lernfreude oder des Lerntempos wahrgenommen werden (vgl. Behr 1990:56f).

Kessel zählt die beiden kognitiven Faktoren „Sicherung des Vorwissens“ und „Lernstrategien“ zu den grundlegenden Erfolgskriterien für NU, da ein höheres Vorwissen eine bessere assoziative Verknüpfung neuer Lerninhalte ermöglicht und zu einem effektiveren Einsatz von Lern- und Kontrollstrategien führt (vgl. Kessel 2005:85). Die Wirksamkeit des Nachhilfeunterrichts könnte daher davon abhängen, inwieweit das Vorwissen der NachhilfeschülerInnen für weitere Lerninhalte durch den Nachhilfeunterricht verbessert wird und inwieweit ein effektiver Einsatz von Lern- und Kontrollstrategien durch den NU direkt oder indirekt (durch Steigerung des Vorwissens) gefördert wird.

Lernstrategien müssen im erfolgreichen Nachhilfeunterricht Thema Nummer eins sein. NachhilfelehrerInnen müssen sich am Beginn auf das vorhandene Vorwissen konzentrieren, um Wissenslücken aufzuspüren und sie entsprechend schließen zu können - ein enormer Vorteil gegenüber Lehrenden im Schulbetrieb, die sich am Lehrplan zu orientieren haben. Im NU gibt es keine Gebundenheit an Lehrplänen, vielmehr erhalten NachhilfeschülerInnen die Möglichkeit, ihr Lernen selbst zu bestimmen, sie steuern in gewissem Maße den Unterricht (vgl. Goerge 2010:300). Die größtmögliche Adaptivität und Individualisierung für SchülerInnen ist somit in der Einzel-Nachhilfe gegeben, sofern die Wissenslücken richtig diagnostiziert und entsprechend den Bedürfnissen, den Stärken und Schwächen der Lernenden individuelle Lernpläne von den NachhilfelehrerInnen erstellt werden.

Erfolgreicher Nachhilfeunterricht lässt sich neben Leistungsverbesserung auch an der Kundenbindung sowie positiven Mundpropaganda erkennen. Somit besteht neben der persönlichen Beziehung zu den NachhilfeschülerInnen ein ökonomisches Leistungsprinzip, das sich nach Angebot und Nachfrage richtet (vgl. Goerge 2010:301).

Der Schlüssel zum Erfolg im Nachhilfeunterricht beschränkt sich nicht auf das Füllen von Wissenslücken, der anschaulichen Aufbereitung von Grammatik und Wortschatz und dem Vermitteln von Lerntechniken, sondern ein wesentlicher Schwerpunkt liegt in dem Versuch, aus dem Lern- bzw. Französischfrust eine positive Einstellung der Sprache gegenüber zu entwickeln, ein Interesse zu erwecken und die Motivation zu steigern.

Erfolgreicher NU hat neben der fachlichen Leistungssteigerung auch eine wichtige Funktion in punkto Motivationssteigerung zu erfüllen. Durch das gemeinsame Festlegen der unmittelbar bevorstehenden Lernziele und Wünsche sind die Lernenden von Beginn an in den Lernprozess mit einbezogen. Die Aufgabe der NachhilfelehrerInnen ist es dann, diese Ziele und Wünsche nicht aus den Augen zu verlieren, sie regelmäßig daran zu erinnern oder auf Veränderungen flexibel zu reagieren. Auch das kann die Schule nicht wirklich leisten und erklärt u. U. auch, warum Nachhilfe nicht ohne Effekte bleibt, wenn auch noch nicht im Detail erforscht wurde, worin die Erfolge abgesehen von einer Leistungssteigerung (anhand von besseren Noten) genau liegen.

Beim Nachhilfeunterricht im fremdsprachlichen Bereich liegt der inhaltliche Schwerpunkt meist bei den produktiven Fertigkeiten, dem Schreiben und Sprechen. Für Lernstrategien sind aber gezielte Lesestrategien, Markierungstechniken und Lerntechniken für die Erweiterung des Wortschatzes (z.B. Kreieren von Mind maps u. ä.) unverzichtbar. Mit Einführung der Zentralmatura, die auch in der zweiten lebenden Fremdsprache Hörverstehen abprüft, könnte ein weiterer wesentlicher Aspekt das inhaltliche Spektrum von Nachhilfe erweitern. Leider gibt es bis dato für das Fach Französisch keine Untersuchungen, die sich mit den inhaltlichen Anforderungen beim NU von L2 Sprachen, wie dem Französischen beschäftigen. Weiters wäre interessant zu untersuchen, inwieweit die Zielsprache beim NU zum Einsatz kommt.

Es folgt nun eine kurze Checkliste für die inhaltliche Gestaltung von Nachhilfeunterricht, um als NachhilfelehrerIn die Motivation für den Lerngegenstand zu steigern:

- die Ziele der Unterrichtseinheit präsentieren und mit dem/der SchülerIn definieren
- die Brauchbarkeit und den Nutzen des Lernstoffs verdeutlichen
- einen Überblick über die anstehenden (neuen) Lerninhalte geben
- ans bekannte Vorwissen anschließen oder an erarbeitete Kenntnisse erinnern
- Emotionen und Gefühle im Lernprozess integrieren (persönliche Beziehung aufbauen)

- den/die SchülerIn auffordern, Fragen zum Thema zu stellen
- durch gezielte Fragen SchülerIn selbst die Antwort finden lassen (exploratives Lernen)
- Rückmeldung über Lernfortschritte geben und dokumentieren
- Vorhandenen Lernstrategien hinterfragen und neue Lerntechniken vorstellen

Erfolgreichen Nachhilfeunterricht können NachhilfeschülerInnen auch daran erkennen, dass NachhilfelehrerInnen folgende Faktoren berücksichtigen (Checkliste für NachhilfeschülerInnen):

- Wissenslücken diagnostizieren
- Stärken und Schwächen herausfinden
- individuelle Lernziele festlegen
- mehrkanalige Lernwege anbieten (Lernen mit allen Sinnen)
- angenehmes Lernklima und positive Lernumgebung schaffen (Wohlfühlcharakter)
- individuell zugeschnittene Übungen
- neue Aufbereitung des nicht neuen Stoffs
- Aussicht auf Erfolg vermitteln (Hoffnung auf Erfolg)
- persönliche Lernfortschritte transparent machen
- zur Selbstreflexion über Lernprozesse ermutigen
- das evtl. verloren gegangene Selbstvertrauen stärken
- adäquate Lerntechniken und Lernstrategien vermitteln
- genug Raum und Zeit für Fragen von Schülerseite
- Strukturiertheit, Klarheit, Zeitmanagement von Nachhilfelehrenden erkennbar
- Bezahlung nach Leistung

Die Fachkompetenz wurde bei dieser Auflistung ausgespart, nicht weil sie einen geringen Stellenwert hat, im Gegenteil, sondern weil sich die Qualität und Quantität des Fachwissens kaum von den NachhilfeschülerInnen überprüfen lassen.

5.7. Die Qualifikation der Nachhilfelehrenden

NachhilfelehrerInnen vermitteln nicht nur Fachwissen, sie sind auch professionelle „MotiviererrInnen“. Motiviertes Lernen hat – wie aus der Kommunikationspsychologie bekannt ist – mit Beziehungen zu tun, wobei die Beziehungsebene der Sachebene übergeordnet ist. Das heißt, bei Lehrenden spielt Sympathie eine wichtige Rolle.

Doch abgesehen vom Sympathiefaktor, müssen NachhilfelehrerInnen auch Kompetenzen mitbringen, wenn sie in ihrem Job erfolgreich sein wollen. Kritische Stimmen werden laut, wenn es um die fachlichen und pädagogischen Fähigkeiten der NachhilfelehrerInnen geht, auch wenn NU nachweislich zu Verbesserungen der Schulleistungen führt.

*Streber & Haag & Götz*⁴⁰ (2011) untersuchten inwieweit der Erfolg von NU vom Qualifizierungsgrad der LehrerInnen abhängt. Es konnte überzeugend nachgewiesen werden, dass nicht der Qualifizierungsgrad entscheidend ist, so können Lehramts-StudentInnen oder fachfremde StudentInnen genauso erfolgreich sein wie ausgebildete LehrerInnen oder fachfremdes Personal. Dieses Ergebnis verwundert insofern nicht, wenn man bedenkt, dass im Nachhilfeunterricht sicher andere Kompetenzen an als im Regelunterricht notwendig sind. NachhilfelehrerInnen müssen weder neuen Stoff durchnehmen, noch sich vor einer ganzen Klasse behaupten. Die Herausforderung besteht vielmehr darin, die - vielleicht über Jahre hinweg - frustrierten SchülerInnen wieder aufzubauen, Mut zu machen, sodass ihnen das Lernen wieder Spaß bereitet (vgl. Kessel & Haag 2011⁴¹).

Um die zuvor gestellte Frage nach den erforderlichen Kompetenzen für Nachhilfelehrende zu beantworten, wurde auf die Systematik von Lehrerkompetenzen zurückgegriffen, wie sie Helmke (2010) vorschlägt.

- **Sachkompetenz:** Wenn auch die Nachhilfelehrenden den Stoff nicht so beherrschen müssen, um SpitzenschülerInnen weitergehende Fragen beantworten zu können, so müssen sie ihr Fachgebiet soweit kennen, dass sie es unterrichten können. Denn Nachhilfe dient demselben Ziel wie sie im Regelunterricht gilt, nämlich dem Erreichen der im Lehrplan festgelegten Lernziele. Daher müssten sich die Nachhilfeerteiler auch mit den Lehrplänen

⁴⁰ Studie: „Erfolgreiche Nachhilfe – Kann das jeder oder bedarf es besonderer Qualifikationen?“ Siehe URL: http://www.schulpaedagogik.uni-bayreuth.de/Downloads/Haag/Publikationen_Haag/Erfolgreiche_Nachhilfe_-_Kann_das_jeder.pdf [31.8.2012]

⁴¹ vgl. Nachhilfeschmiede URL: <http://www.nachhilfeschmiede.de/qualifizieren> [6.8.2012]

beschäftigen. Im fremdsprachlichen Nachhilfeunterricht erachte ich das sprachliche Niveau B2 in allen Fertigkeiten als Mindestmaß.

- **Didaktische Kompetenz:** Hier besteht zwischen den Nachhilfe- und SchullehrerInnen eine deutliche Diskrepanz, weil im NU in der Regel kein neuer Stoff durchgenommen wird. Somit spielt weniger die Methodenvielfalt bzw. die Klarheit und Strukturiertheit des Stoffes eine Rolle als vielmehr die Fähigkeit der Individualisierung (vgl. Haag 2010). Im Nachhilfeunterricht geht es par excellence um die gezielte Förderung des einzelnen Schülers und der einzelnen Schülerin. Individualisierungsmaßnahmen können hier zielgenau und auf den/die SchülerIn zugeschnitten eingesetzt werden.
- **Diagnostische Kompetenz:** Speziell diese Kompetenz ist für die Nachhilfe von großer Wichtigkeit, denn sie ist die Voraussetzung einer Individualisierung. Maßnahmen zur Individualisierung können erst getroffen werden, sobald Stärken, Schwächen und Lücken diagnostiziert sind.
- Der **Klassenführungskompetenz** dürfte im NU wohl die geringste Bedeutung zukommen, da es sich um Einzelunterricht bzw. Kleingruppen handelt.

Weiterhin ungeklärt sind bisher die bei Nachhilfe beteiligten Wirkfaktoren und ihre Anregungen durch die Nachhilfelehrenden. *Thomas & Kessel & Lohrmann & Haag* (2006) untersuchten erstmals in einer Studie, in welchem Ausmaß mögliche Wirkfaktoren des Nachhilfeunterrichts von NachhilfelehrerInnen zum Einsatz kommen:

- Verbesserung des Vorwissens
- Einsatz gezielter Lernstrategien
- Berücksichtigung der individuellen Bezugsnorm
- Anteil der Instruktionsquantität
- Förderung selbstgesteuerten Lernens

Am wenigsten bedeutsam scheint für die Mehrheit der LehrerInnen die Förderung des selbstgesteuerten Lernens zu sein – gerade eine auf Nachhaltigkeit abzielende Lernstrategie. Dieses Erkenntnis, die sich mit meiner Ausgangsthese deckt, dass Nachhilfe zwar kurzfristig zu Leistungsverbesserungen beiträgt, aber die nachhaltige Wirksamkeit begrenzt bleibt, da nicht zum selbständigen autonomen Lernen hingeführt wird oder werden kann, führt mich zu folgender Überzeugung: das Hinführen zum übergeordneten Bildungsziel des selbstgesteuerten auto-

men Lernens kann nur die Schule leisten und daher ist es von größter Bedeutung die Lernprozesse im Unterricht so zu gestalten, dass das Ziel erreicht werden kann.

„Da die Zufriedenheit als auch die Wirksamkeit des Nachhilfeunterrichts vor allem der gelungenen Individualisierung geschuldet ist, könnte eine Konsequenz aus dieser Studie sein, auch im Regelunterricht noch stärker individualisierende Maßnahmen einzusetzen.“ (Haag 2010 zit. n. Streber & Haag & Götz 2011:355)

Fazit zur Wirksamkeit von Nachhilfe:

Wie Befragungen zeigen, ist die Mehrheit der SchülerInnen mit dem NU zufrieden und davon überzeugt, dass er zu einer Notensteigerung führt (vgl. Abele & Liebau 1998; Behr 1990; Krüger 1977). Auch experimentelle Untersuchungen belegen, dass SchülerInnen ihre schulischen Leistungen verbessern, wenn sie Nachhilfe in Anspruch nehmen (vgl. Mischo & Haag 2002). Häufig wird der Erfolg auch der Person, die Nachhilfe erteilt, zugeschrieben. Wittwer bezeichnet dies als die *lehrerzentrierte Perspektive zur Wirksamkeit von Einzelunterricht* (vgl. Wittwer 2008:420). Welche Kompetenzen NachhilfelehrerInnen brauchen, um erfolgreich arbeiten zu können, ist allerdings in der Forschung weitgehend unbearbeitet und damit ungeklärt (vgl. Kessel & Haag 2011).

6. Nachhaltige Motivationssteigerung

Dass der Nachhilfe eine gewisse Wirksamkeit und Effizienz anhand von Notenverbesserung und affektiv-motivationaler Faktoren zuzusprechen ist, ist nun unbestritten. Dem bildungspolitischen Anspruch auf Förderung von Bildungsmotivation und selbstreguliertem Lernen kann Nachhilfe offensichtlich nicht gerecht werden, was wiederum den Fokus auf die Schulbildung und ihrem Bildungsauftrag lenkt. Was muss nun die Konsequenz für die Schulrealität sein, wenn NU zu keiner nachhaltigen Lernmotivation beitragen kann? Worin liegen wiederum die dynamischen Komponenten des Nachhilfeunterrichts und ihre Auswirkungen für den Schulbereich?

Der Erhalt und die Förderung der Lern- und Leistungsmotivation wird somit wieder Dreh- und Angelpunkt für die Schule und die Nachhilfe, wobei es an den Lehrenden liegt, die adäquaten Rahmenbedingungen zu schaffen, um ihren SchülerInnen die Lust und Freude am Lernen zu vermitteln und sie *à la longue* zum selbstständigen, autonomen Lernen hinzuführen.

Zur Motivationssteigerung gibt es eine Reihe von Methoden und Ansatzpunkten, wobei zu beachten ist, dass an einem effektiven Motivationsmanagement sowohl Lehrende als auch Lernende und ihr Umfeld aktiv mitwirken müssen. Als Lehrende sollte man sowohl in der konkreten Unterrichtssituation Strategien der Motivationssteigerung einsetzen als auch den Lernenden Strategien der Selbstmotivation vermitteln. Eltern können ebenfalls unterstützend mitwirken, indem sie einerseits die optimalen Lernbedingungen (schülertauglicher Arbeitsplatz mit wenig Ablenkungen, Ruhe, etc.) schaffen und sich andererseits durch Partizipation am Lernprozess (Erreichen der Lernziele der SchülerInnen verfolgen und rückmelden, bei Über- oder Unterforderung zur Stelle sein, rechtzeitig professionelle Hilfe organisieren) beteiligen (siehe dazu Punkt 6.5). Dass Lernen eng mit Emotionen in Verbindung steht, wird in diesem Kapitel ebenfalls thematisiert (siehe Punkt 6.3).

Da intrinsisch motivierte LernerInnen eher die Ausnahme in der Nachhilfe darstellen, liegt vorerst das Hauptaugenmerk der Motivationssteigerung bei extrinsisch motivierten LernerInnen, wobei Nachhilfeunterricht hier durchaus zu Wechselwirkungen beitragen kann.

6.1. Steigerung der intrinsischen Motivation

Betrachtet man intrinsische Motivation als Persönlichkeitsmerkmal, so können drei Erkennungsmerkmale angeführt werden (vgl. Schiefele U. & Schreyer 1994:4). Lernende sind intrinsisch motiviert, wenn sie

- bevorzugt aus Neugier und Interesse lernen
- lieber anspruchsvolle Aufgaben als banale bearbeiten
- ohne sich mit anderen zu vergleichen, ihre Kenntnisse erweitern und die gestellten Aufgaben bewältigen.

An die individuellen Bedürfnisse, Interessen und Ziele der Lernenden anzuknüpfen, steigert Spaß und Interesse bzw. verhindert Unlust und Desinteresse bei den Lernenden und letztlich auch bei den Lehrenden. Welche Unterrichtsformen und Arbeitsmethoden dafür geeignet sind, wird im Punkt 6.8 ausführlich dargelegt.

Um ein intrinsisch motiviertes Lernklima zu erreichen, kann die Unterrichtsplanung bei vier Ansatzpunkten⁴² ansetzen, die z.T. auch im Nachhilfeunterricht berücksichtigt werden können:

- *Lerninhalte*: Den Lernenden die Möglichkeit bieten, gemäß ihren jeweiligen persönlichen Interessen Schwerpunkte im Stoff selbstbestimmt zu wählen.
- *Materialien und Medien*: Eine ästhetische, originelle, humorvolle oder auch provokative Gestaltung weckt Neugier und steigert die Freude an der Auseinandersetzung.
- *Lernaktivitäten*: Lernende sind „ganz bei der Sache“, wenn sie aktiv involviert sind, spielerisch etwas ausprobieren oder selbst kreieren können, an einer konkreten Problemlösung arbeiten oder miteinander diskutieren.
- *Lernumgebung*: diese sollte menschlichen Grundbedürfnissen Rechnung tragen und positiv erlebt werden (z. B. genügend Platz, angenehme Raumtemperatur, frische Luft).

Intrinsisches Lernen ist in der Regel erfolgreicher als extrinsisch motiviertes. Das konnte in Studien nachgewiesen werden (zusammenfassend vgl. Schiefele U. & Schreyer 1994). Allerdings kommt der extrinsischen Motivation eine durchaus wichtige Rolle zu.

⁴² Vgl. <http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/LEHREN/Schueler-motivieren.shtml> [10.8.2012]

6.2. Steigerung der extrinsischen Motivation

Extrinsische Motivation kann nicht pauschal als minderwertiger Ersatz für "richtige" intrinsische Motivation verstanden werden. Denn es darf davon ausgegangen werden, dass eine intrinsische Motivation gepaart mit extrinsischen Anreizen bei Misserfolgen stabiler ist als eine rein intrinsische Motivation. Bei extrinsischen Anreizen steht die Belohnung positiv bewerteter Handlungen im Zentrum. Die Art der Belohnung (z. B. Zusatzpunkt, Lob, Vergünstigung) ist auf den Lernkontext und die Zielgruppe abzustimmen.

Beim Vergabe-Modus sollte man folgende Aspekte beachten⁴³:

- **Strukturierung:** Indem man einzelne Arbeitsschritte und Zwischenergebnisse explizit belohnt, wird der Lernprozess strukturiert. Die Lernenden stehen nicht „vor einem Berg von Stoff“, sondern erkennen konkrete, bewältigbare Teilaufgaben.
- **Priorisierung:** Die Dosierung der Belohnung (z.B. Anzahl der Punkte) sollte erkennen lassen, wie relevant oder grundlegend bestimmte Teilergebnisse oder Inhalte sind. Ein „Verzetteln“ in Neben-Aspekten kann somit eher verhindert werden.
- **Feedback/Diagnostik:** Indem die Vergabe von Belohnungen an überprüfbare Arbeitsergebnisse gekoppelt wird, erhalten die Lernenden eine Rückmeldung über ihren persönlichen Kenntnisstand bzw. über ihr individuelles Leistungsniveau. Somit kann der Gefahr begegnet werden, dass die Lernenden nur der Illusion nachhängen, etwas verstanden oder gelernt zu haben.

Extrinsische Motivation kann durch Anreize und Belohnungen unterschiedlicher Art gesteigert werden: durch die Belohnung von einem Lehrprogramm (z. B. nach korrekter Aufgabe ertönt eine aufmunternde Melodie) oder von einer Lehrkraft (z. B. für richtige Antworten oder Lösungen wird ein Lob ausgesprochen) aber auch von den Lernenden selbst (z. B. nach jeder erfolgreich erledigten Aufgabe gönnt man sich eine Pause oder macht etwas, das einem Freude bereitet).

Um von extrinsisch motiviertem Verhalten zu mehr Selbstbestimmung und somit intrinsisch motiviertem Verhalten zu gelangen, ist es dienlich, sich die Gründe auf einem Kontinuum von a. bis d. vor Augen zu führen (vgl. Riemer 2003):

⁴³ Vgl. URL: <http://lernen.lerntipp.at/4/wie-kann-der-lehrer-die-motivation-der-schuler-steigern> und <http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/MOTIVATION/Lernmotivation.shtml> [10.8.2012]

- a. Konflikte (mit Eltern, mit Lehrenden) sollen vermieden und Lob/Anerkennung gewonnen werden (*external regulation*).
- b. Handeln (Hausaufgaben erledigen, pünktliches Erscheinen beim Unterricht) folgt einem äußeren Druck und wird aus einem Pflichtgefühl zur Vermeidung von Schuldgefühlen heraus erledigt (*introjected regulation*).
- c. Der Wert einer Lernaktivität wird erkannt und zum eigenen Nutzen erledigt (*identified regulation*).
- d. Die Lernaktivität ist als Teil der eigenen Persönlichkeit und als Ausdruck eines individuellen Bedürfnisses akzeptiert - sie ist aber (noch) nicht mit Freude verbunden (*integrated regulation*). Lernende möchten z.B. in ihrem Leben viel reisen und damit ihre eigenen Grenzen erweitern - und benötigen deshalb Fremdsprachenkenntnisse.

Diese Erläuterungen zeigen aber, dass sich intrinsische und extrinsische Motivationen durchaus kombinieren lassen und bei ausreichender Selbstbestimmtheit eine ursprünglich extrinsische in eine intrinsische Motivation übergehen kann. Nachhilfe könnte hier also den wertvollen Beitrag leisten, dass anfänglich extrinsisch motivierte SchülerInnen (Notenverbesserung), durch die individuelle Betreuung, durch das auf ihre Bedürfnisse zugeschnittene Lernprogramm, durch die positive emotionale Begegnung zwischen NachhilfelehrerIn und Lernenden, ihre Lernwiderstände überwinden, Schulängste abbauen, sogar wieder Interesse am Fach entwickeln und mit Hilfe der Nachhilfe zu den relevanten Fragestellungen kommen, auf die sie lernen, Antworten zu finden. Vorausgesetzt die SchülerInnen haben verstanden, dass die zu erarbeitenden Kenntnisse für ihre eigenen Ziele bedeutsam sind, führen Lernen und Nachhilfe zu dauerhaft guten Leistungen. Für den Schulbereich hätte diese Dynamik durchaus eine große Bedeutung, da sich ein nachhaltiger Lernerfolg vor allem durch eine Hinführung zum selbstbestimmten, autonomen Lernen erzielen lässt, was wiederum der Nachhilfeunterricht per se nicht imstande ist zu leisten.

6.3. Lernen und Gefühle

Wie bereits im Punkt 4.1.1 darauf hingewiesen wurde, haben positive wie auch negative Gefühle einen erheblichen Einfluss auf die Lern- und Leistungsmotivation von SchülerInnen. Schon bei der ersten Konfrontation mit einer Fragestellung, einem zu lösenden Problem einer Aufgabe

werden Gefühle frei. Man wird an vertraute Problemstellungen, die schon häufig erfolgreich gelöst wurden, mit Spaß, Freude und Selbstvertrauen herangehen. Doch ist auch die umgekehrte Situation bekannt, dass man mit einer konkreten Aufgabe Misserfolgserfahrungen, Antipathien oder sogar Unwohlgefühl, Angst verbindet. Das ist dann die denkbar ungünstigste Voraussetzung für erfolgreiche Problemlösungsprozeduren (vgl. Falkenhagen & Paeschel 1977). Die Bedeutung solcher emotionaler Faktoren darf nicht unterschätzt werden, da die Wechselwirkung kognitiver und affektiver Einflüsse unweigerlich Auswirkungen auf die Person hat. So stärkt etwa emotionale Stabilität die Entfaltung intellektueller Fähigkeiten, während intellektuelle Fähigkeiten wiederum erst auf die emotionale Stabilität wirken.

Die Gefühle entstehen im limbischen System des Gehirns, das die Aufgabe hat, eintreffende Informationen zu bewerten, ihre Relevanz zu prüfen und somit eine adäquate Reaktion des Menschen auf den entsprechenden Reiz sicherzustellen. Mit dieser Bewertung ist eine emotionale Bezugnahme der Informationen verbunden. Eine positive emotionale Besetzung des Lernstoffes ist für das Behalten maßgeblich (vgl. Stangl⁴⁴).

„[Le système limbique] est également fortement impliqué dans le plaisir, la sexualité, la douleur, la motivation vers des buts. [...] C'est le lieu privilégié des *émotions*. [...] Et lorsque nous apprenons, il joue un rôle important par l'intermédiaire des émotions.” (Hourst 2005:69)

Die Gefühlslage hat daher einen gewaltigen Einfluss auf jeden Lernprozess. Zu berücksichtigen ist, dass negative Gefühle wie Angst, Unlust oder Sorge das Einprägen des Lernstoffs beeinträchtigen und auch Lernen unter Stress den gewünschten Erfolg schmälert. Hingegen lässt sich der Lernstoff besonders gut aufnehmen, wenn damit positive Gefühle verknüpft sind. Bedeutsam ist, dass der Lernvorgang gut motiviert beginnt, ob nun durch das Interesse an der Sache selbst (intrinsisch motiviert) oder durch die in Aussicht gestellte Belohnung (extrinsisch motiviert) spielt dabei eine untergeordnete Rolle.

Dadurch erklärt sich ganz gut die Wirksamkeit von Nachhilfe, da in dieser speziellen Lernsituation genügend Raum und Zeit für den/die SchülerIn vorhanden sein soll, um sich zu irren, nachzudenken, nachzufragen, ohne für das Unwissen vorwurfsvolle Reaktionen zu ernten. Maszl konnte in ihrer Studie an Wiener Schulen deutlich zeigen, dass **Schulangst** und die Angst, im Unterricht Fragen zu stellen, in engem Zusammenhang mit der Inanspruchnahme von Nachhilfe

⁴⁴ <http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/MOTIVATION/Lernmotivation.shtml> [10.8.2012]

stehen (vgl. Maszl 2004). Angst vor Fragen kommt in der meist freundschaftlichen und entspannten Situation der Nachhilfe kaum auf. Die lockere und entspannte Atmosphäre ist laut *Behr* einer der Gründe, warum sich SchülerInnen mit ihrem Problemfach lieber im Nachhilfeunterricht beschäftigen als in der Schule (vgl. Behr 1990). Durch eine vertraute Lernatmosphäre während der Nachhilfe eröffnen sich daher für die Lernenden Gelegenheiten, ihre persönlichen Lernstrategien zu hinterfragen, Kritik an der Sinnhaftigkeit des Lernstoffs zu üben und über Probleme schulischer oder familiärer Natur zu sprechen. In diesem Fall bietet der Nachhilfeunterricht, vor allem, wenn es sich um Einzelunterricht handelt, einen unbestrittenen Vorteil.

Emotionen kommen immer dann ins Spiel, wenn etwas rasch gelernt werden soll. Negative Emotionen machen Angst, die wiederum die Kreativität und die Weite des Denkens einengen kann. Ein Lerninhalt, der unter Angst gelernt wird, wird mit Angst verknüpft. Ruft man den Inhalt ab, wird die Angst mit abgerufen, und man ist nicht mehr kreativ. Wenn das Gelehrte im Unterricht noch in 20 Jahren zum kreativen Problemlösen taugen soll, darf man nicht mit Angst unterrichten. Es geht darum, positive Emotionen in Gang zu setzen, die auch für sehr rasches Lernen sorgen. Die NachhilfelehrerInnen sind also in puncto Emotionen ein wichtiger Impuls und können damit indirekt auf das Wohlbefinden der SchülerInnen in der Schule einwirken.

6.4. Lehrer-Schüler-Beziehung

Lernen ist wie gesagt zutiefst emotional beeinflusst und hat darüber hinaus mit Beziehungen zu tun, vor allem auch mit der Beziehung zwischen LehrerInnen und SchülerInnen. Aus der Kommunikationspsychologie ist nachgewiesen, dass der Beziehungsaspekt der Sachebene immer übergeordnet ist, das heißt, wenn es nicht gelingt, sich in positiver und annehmender Weise aufeinander zu beziehen, dann wird es sehr schwer, sachlich etwas zu transportieren. Es liegt daher vor allem in der Verantwortung der LehrerInnen, den Lebensraum Schule beziehungsvoll zu gestalten und Lernprozesse so in Gang zu setzen, dass SchülerInnen eigenverantwortlich in der Lage sind, das Verlangte zu bewältigen (vgl. Zollneritsch⁴⁵).

Dies soll jetzt nicht als Plädoyer für ein konfliktloses Lehrer-Schüler-Verhältnis verstanden werden, denn auch die Konfliktlösung zählt zu erstrebenswerten Kompetenzen von jungen Leuten.

⁴⁵ <http://paedpsych.jk.uni-linz.ac.at/INTERNET/aRBEITSBLaETTERORD/LERNTECHNIKORD/Lernfreude.html> [10.8.2012]

Aber ein Bewusstsein über kommunikationspsychologische Grundsätze und eine ausgeprägte Konfliktkompetenz seitens der LehrerInnen sind im schulischen Kontext hilfreich. Kritisch anzumerken ist hier allerdings, dass diese Komponenten in der LehrerInnenausbildung nicht berücksichtigt sind.

Wahl bringt die Ergebnisse der aktuellen Lehr- und Lernforschung auf den Punkt, in dem er sagt:

„Lernen ist ein einzigartiger und konstruktiver Prozess. Wir können folglich nur Lernumgebungen bereitstellen - lernen muss jede Person für sich ganz allein! Das ist die Entdeckung der Bescheidenheit: Lernprozesse sind durch [das] Lehren nicht beeinflussbar, es können höchstens günstige Voraussetzungen geschaffen werden“ (Wahl 2004:8).

Die Herausforderung an die Lehrpersonen heißt somit günstige Lernumgebungen schaffen. Die Rolle der LehrerInnen erlebt gleichzeitig einen Wandel, von WissensvermittlerInnen zu BeraterInnen, DesignerInnen von Lernumgebungen, ModeratorInnen. Das trifft aber nur dann zu, wenn frontale Unterrichtsformen in den Hintergrund treten und durch andere Methoden und Formen ergänzt werden. Kooperatives Lernen und wechselseitiges Lehren und Lernen (WELL-Methode) sind Unterrichtsformen (siehe Punkt 6.8), die zwangsläufig zu einem veränderten Schüler-Lehrer-Verhältnis führen, indem die Lehrperson ein Verhaltensvorbild für erfolgreiche Zusammenarbeit verkörpert. Denn das Hauptaugenmerk liegt somit auf den Prozessen während der Zusammenarbeit und erst in zweiter Linie auf dem Produkt der Gruppenarbeit. Die Kompetenz der Lehrenden ist es, Lernumgebungen zu gestalten, die den SchülerInnen ein hohes Maß an aktivem Lernen abverlangt und ihnen gleichzeitig eine inhaltliche und lernstrategische Orientierung gibt (vgl. Stibi 2009:122). Denn egal, ob in offenen Lernformen oder kooperativen Modellen, wird in einem beträchtlichen Ausmaß individuell gelernt aber auch voneinander und miteinander gelernt (soziales Lernen).

Die Voraussetzung, wie Lehrende ihre SchülerInnen besser motivieren können, bedingt in erster Linie eine rationale Überlegung seitens der Lehrperson, bevor überhaupt die Motivierungsphase einsetzen kann. Zum einen setze ich voraus, dass die Unterrichtenden selbst an ihren Lerngegenständen ein großes persönliches Interesse hegen, von ihren Inhalten überzeugt und in ihrer Berufstätigkeit motiviert sind. Zum anderen ist es dienlich, wenn die Lehrkräfte drei Fragen zur Unterrichtsplanung überlegen, um den Aspekt der Motivierung zu berücksichtigen. Diese Fragen sind unabhängig von der Unterrichtsform und -methode und können auch beim (Nachhilfe-) Unterricht selbst regelmäßig überprüft werden:

1. Wie sollte die Lernatmosphäre aussehen, in der sich die Lernenden wohl fühlen und angstfrei bzw. gerne lernen? (unangenehmes Lernklima hemmt Lernbereitschaft)
2. Wie kann ich die zu lernenden Inhalte meines Gegenstandes so attraktiv bringen, dass sich die SchülerInnen dafür interessieren? (Interesse und Neugier schafft Motivation)
3. Inwieweit gelingt es, einen persönlichen Bezug der SchülerInnen zu den Lerninhalten herzustellen? (Brauchbarkeit und Verwertbarkeit des Lernstoffs)

Die Nachhilfe kann unter Umständen durch das Hinzuziehen einer neuen Bezugsperson zur Entspannung von angespannten Lehrer-Schüler-Beziehungen beitragen. Laut einer Untersuchung von *Eiko Jürgens* für das Nachhilfeinstitut Studienkreis geben sogar 60% der SchülerInnen an, dass sich durch den Nachhilfeunterricht das Verhältnis zu der Lehrperson an der Schule gebessert hat und sich Konflikte zwischen SchülerInnen und Lehrkräften vermeiden lassen⁴⁶. In diesem Zusammenhang kann auf eine aktuelle empirische Untersuchung an niederösterreichischen Schulen über „Die Rolle der Lehrer-Schüler-Beziehung im Klassenklima“ hingewiesen werden (vgl. Valentino 2008). Wenn sich das Schul- oder Klassenklima direkt auf das Befinden der SchülerInnen, ihre Interessen und ihre Aufnahmefähigkeit im Unterricht auswirkt, hängen in der Folge auch das Versagen der SchülerInnen und ihr Bedarf an Nachhilfe zusammen (vgl. Maszl 2004). Für die Nachhilfe bedeutet dies, dass bei der Diagnose der Lernprobleme auch die Beziehungen des Schülers/der Schülerin zu der jeweiligen Lehrperson und das Klassenklima berücksichtigt werden sollen.

6.5. Trainings für Eltern

Da die Motivationsentwicklung von Kindern nicht nur von LehrerInnen, sondern wie bereits erwähnt auch von Eltern beeinflusst wird, wurden die Prinzipien der Lehrertrainings inzwischen auch auf Elterntrainings angewandt (Lund & Rheinberg & Gladasch 2001). In diesen Trainings lernen Eltern, wie sie bei ihrem Kind eine realistische Zielsetzung unterstützen können, wie sie bei Erfolgen und Misserfolgen eine die Motivation begünstigende Kausalattribution deutlich machen und wie sie ihr Kind dazu bringen, die individuelle Bezugsnorm (BN) zur Grundlage der Selbstbewertung zu machen, ohne zu ignorieren, ob man besser oder schlechter als andere SchülerInnen ist (soziale Bezugsnorm).

⁴⁶ vgl. <http://www.studienkreis.at/nachhilfe-konzept/das-nachhilfe-konzept-des-studienkreis-wirkt.html> [25.8.2012]

Die Motivbeeinflussung über ein Training der Eltern konnte also besonders nachhaltig nachgewiesen werden (vgl. Rheinberg & Engeser 2007⁴⁷). Inzwischen sind die zentralen Trainingselemente standardisiert worden und liegen in Deutschland bereits als CD vor (Lund 2002). In Österreich scheint in Bezug auf diese Trainings noch Nachholbedarf zu bestehen.

Für den Bereich der Nachhilfe hängt die Miteinbeziehung der Eltern in den außerschulischen Lernprozess vom Alter und Problemfeld der jeweiligen SchülerInnen ab. Doch häufig hat es einen positiven Effekt, wenn die Verantwortung für den Lernerfolg nicht allein am Schüler/an der Schülerin liegt, sondern die gesamte Familie einen Beitrag leistet. Dies erfordert allerdings eine enge Kooperation mit den Nachhilfelehrenden, um kontraproduktive Verhaltensweisen zu verhindern.

6.6. Mit Lernzielen zum Lernerfolg

Für das Erlernen der Fremdsprache Französisch wäre das gewünschte Ziel, die Zielsprache fließend und mehr oder weniger korrekt zu sprechen, so dass das Verständnis mit Französisch-sprechenden nahezu nicht beeinträchtigt wird. Man kann davon ausgehen, dass bei FremdsprachenlernerInnen die Motivation, diese sprachlichen Fertigkeiten zu entwickeln, umso größer ist, je mehr Interesse, Anstrengungsbereitschaft und Zeit vorhanden sind.

Die detaillierten Lernziele für den Französischunterricht sind in den Lehrplänen des jeweiligen Schultyps, die sich am Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GERS) orientieren, beschrieben. Der Lehrplan ist naturgemäß den PädagogInnen vorbehalten, allerdings bietet das Europäische Sprachenportfolio⁴⁸ (ESP) äußerst nützliche Checklisten für alle 6 Lernniveaus (A1, A2, B1, B2, C1, C2) mit den sogenannten „can do“ Statements, die speziell in der Nachhilfe oder SchülerInnen in einem starken Motivationstief (dem subjektiven Gefühl des kompletten Versagens) schrittweise und sehr detailliert die vorhandenen Kenntnisse in allen fünf Fertigkeiten (Lesen, Hören, Schreiben, zusammenhängend Sprechen, an Gesprächen teilnehmen) wieder sichtbar machen: ein Beispiel für den Deskriptor „an Gesprächen teilnehmen“ für A2: „Ich kann nach dem Weg fragen und mit einer Karte oder einem Plan den Weg erklä-

⁴⁷ Vgl. Rheinberg & Engeser, 2007, Motivation und Motivationale Kompetenz, <http://www.psych.uni-potsdam.de/people/rheinberg/files/MotivFoerdMotivatKompetenz.pdf> [31.8.2012]

⁴⁸ Das Europäische Sprachenportfolio (ESP) ist ein Lernbegleiter für Sprachenlernende, der zur Zielsetzung und Selbsteinschätzung von Sprachkenntnissen sowie zur Sammlung eigener Arbeiten dient.

ren“. Ein weiterer Vorteil für das Arbeiten mit dem ESP liegt darin, dass es Mehrsprachigkeit und Sprachbewusstsein fördert, zur Reflexion anleitet und damit der Entwicklung zu lebensbegleitendem, autonomem Lernen dient.

Um Lernerfolge für den Effekt der Motivationssteigerung zu nutzen, ist es aber notwendig, dass die Lernenden Phänomene wie Erfolg und Misserfolg nicht nur registrieren, sondern diese auf bestimmte Bedingungen bzw. Ursachen zurückführen, d.h. *attributionieren*. Die Lernenden sollten sich klar darüber sein, dass und inwiefern ihr Erfolg auf ihren Anstrengungen und Fähigkeiten basiert. Erfolg im Lernprozess kann nur motivationssteigernd sein, wenn Lernende ihn ihren eigenen Anstrengungen zuschreiben. Attributionieren sie den erfolgreichen Abschluss einer Übung oder Prüfung jedoch mit extrinsischen Begebenheiten, wie z.B. Glück, zu geringem Schwierigkeitsgrad oder den Entscheidungen anderer, wird das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten nicht gesteigert und die Motivation nicht gestärkt⁴⁹ (siehe auch Punkt 4.1.4 Ursachenattribution und Lernerfolg).

Im Nachhilfebereich wird dem Aspekt der Kausalattribution gerne zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt, da oft das Aufholen von Wissenslücken, die Vorbereitung auf die nahende Schularbeit u. ä. im Vordergrund stehen. Nach meiner Einschätzung können sich aber auch die PädagogInnen an der Schule diesem motivationspsychologischen Bereich nicht genügend widmen, da es nur durch sehr differenzierte Lernberatung möglich wäre, zu erfahren, welche Komponenten SchülerInnen ihrem Misserfolg zuschreiben. Jedoch wäre diese individuelle Lernberatung in der Nachhifesituation durchaus machbar, vorausgesetzt, die Lehrenden fühlen sich kompetent im Bereich der Lernpsychologie. Worauf aber im Nachhilfeunterricht auf keinen Fall verzichten werden kann, ist, sich mit dem/der SchülerIn ganz konkrete Lernziele zu vereinbaren, da Zielbeschreibungen einerseits helfen, das Lernprogramm abzustecken und das Lernvolumen transparent zu machen und andererseits das Erreichen der Lernziele nur so überprüft werden kann, woran erfolgreiche Nachhilfe gemessen werden kann.

⁴⁹Vgl. Johannes Kepler Universität
tät http://elearn.jku.at/wiki/index.php/Gestalten_und_Evaluieren_von_eLearning_Szenarien/Aktivierung_und_Bedeutung_von_Teilnehmermotivation [31.8.2012]

6.7. Interesse

Interesse ist ein wichtiges Konstrukt zur Erklärung der Lernmotivation und steht in enger Verbindung zur motivationalen Selbstbestimmungstheorie (vgl. Deci & Ryan 1993). Untersuchungen zeigten, dass Interesse für bestimmte Schulfächer den Wissenserwerb bemerkenswert beeinflusst (vgl. Krapp 2001). Bekannt ist auch, dass das Empfinden von Interesse, Begeisterung, Gefesseltsein mit der Gedächtnisleistung positiv korreliert (vgl. Roth 2002⁵⁰). Schiefele untersuchte, inwiefern Interesse Leistungen fördern kann (vgl. Schiefele 1996):

1. SchülerInnen mit höherem Interesse investieren mehr Zeit in die Beschäftigung mit dem Gegenstand (Fachinhalten) und lernen kontinuierlich (erhöht Lernerfolg)
2. Interessiertere SchülerInnen sind aufmerksamer bei der Auseinandersetzung mit Inhalten (erhöhte Konzentration)
3. Interessiertere SchülerInnen setzen beim Lernen effizientere Arbeitstechniken ein

Was die einzelnen SchülerInnen aber tatsächlich interessiert, hängt von den unterschiedlichen Schulfächern, den Themen und sogar den unterschiedlichen Aktivitäten innerhalb eines Unterrichtsfaches ab. Interesse ist somit gegenstands- und tätigkeitsspezifisch (vgl. Krapp 2001).

Aus der aktuellen Interessenforschung können praxisrelevante Anhaltspunkte für den Sprachunterricht abgeleitet werden (in Anlehnung an Prenzel 1992). Lernumwelten, wie er es nennt, die Interesse für einen Gegenstand hervorrufen und unterstützen, sind unter anderem durch folgende Merkmale charakterisiert:

- die Lernenden erfahren eine kooperative Miteinbeziehung mit der Lehrperson („in die Expertenkultur“)
- die Bedeutung des Gegenstands vermitteln authentische Problemsituationen und damit Anwendungskontexte
- die SchülerInnen sind ermuntert, das Problemfeld zu erkunden (Explorationsmotiv)
- durch kognitives Gestalten der Lehrenden wird fachspezifisches Wissen in einem anwendungsorientierten Kontext bereit gestellt, wodurch die Lernenden Ideen für mögliche Gegenstandsauseinandersetzungen und eventuelle fachspezifische Anreize erhalten

⁵⁰ Roth, Gerhard, 2002, Vortrag: „Warum sind Lehren und Lernen so schwierig?“, URL siehe Online-Verzeichnis [10.8.2012]

- die Lernenden verarbeiten das Wissen aktiv in Problemsituationen unter einer autonomie- und kompetenzunterstützenden Anleitung, in der Auseinandersetzung werden kognitive und emotionale Effekte erfahren
- die SchülerInnen artikulieren ihre Vorgehensweise und abstrahieren, durch Kooperation mit anderen reflektieren sie ihre Vorgehensweise

Hier ist der Einzel-Nachhilfeunterricht in einem großen Vorteil, da beim Erarbeiten von Problemen, Aufgaben auf die Bedürfnisse und Interessen bzw. Stärken und Schwächen jedes einzelnen Lernenden eingegangen werden kann. Die Nachhilfegebenden können mit unterschiedlichen Lernmaterialien, auf verschiedenen Lernwegen, durch altersrelevante Inhalte u.v.m. ein sehr schülerzentriertes Lernprogramm anbieten, was allerdings mit intensiver Beschäftigung ihrer „Klienten“ und mit nicht unerheblicher Vorbereitungszeit verbunden ist. In jedem Fall wäre aber das Wecken von Interesse und Neugier der erste Schritt zum intrinsisch motivierten Lernen.

6.8. Unterrichtsformen und Arbeitsmethoden

Untersuchungen zeigen immer wieder, dass auch heute noch der Frontalunterricht die mit Abstand häufigste aller Unterrichts- und Sozialformen darstellt - rund 80% des gesamten Unterrichts. Frontalunterricht gilt als die älteste schulische Unterrichtsform. *Meyer* definiert Frontalunterricht als

„ein zumeist thematisch orientierter und sprachlich vermittelter Unterricht, in dem der Lernverband (die Klasse) gemeinsam unterrichtet wird und in dem der Lehrer - zumindest dem Anspruch nach - die Arbeits-, Interaktions- und Kommunikationsprozesse steuert und kontrolliert" (*Meyer* 1987, Band 2:183).

Im Frontalunterricht können sich die Lehrenden zwar authentisch einbringen und Informationen schnell und einheitlich vermitteln, individuelle Lernwege, das persönliche Arbeitstempo und kooperative Arbeitsformen können jedoch im reinen Frontalunterricht nicht berücksichtigt werden. Die „Gründe für die ungebrochene Vorherrschaft“ des Frontalunterrichts können bei *Hilbert Meyer* (Unterrichtsmethoden, Band II, Praxisband, S. 188-193) nachgelesen werden.

Wenn Frontalunterricht also darauf basiert, fremdgesteuert, Wissen für jede/n Lernende/n im selben Tempo und auf demselben Anspruchsniveau zu vermitteln, dann sind die meisten Faktoren, die zur Motivation beitragen, nicht erfüllt. Es muss hier aber eingeräumt werden, dass

Frontalunterricht nicht per se als ungeeignete Unterrichtsmethode gesehen wird, sondern sein gezielter und reflektierter Einsatz als wertvolle, unersetzbare Unterrichtsform dient, sofern ein „Sach-, Sinn- oder Problemzusammenhang aus der Sicht und mit den Mitteln der LehrerInnen“ vermittelt werden soll⁵¹. Um aber den Aspekt der Motivationsförderung wieder ins Spiel zu bringen, müssen wohl andere Formen des Unterrichts, wie jene, die individuelle Lernweisen zulassen, entdeckendes Lernen fördern, zum selbständigen Denken anregen und Interesse schaffen, die frontallastige Unterrichtsform ergänzen. Eigenverantwortung, Selbststeuerung und Selbsttätigkeit der SchülerInnen bedürfen individualisierter, offener Lernformen, um selbständiges Denken, Fühlen und Handeln entfalten zu können.

Dass individualisierte Unterrichtsformen nicht im Widerspruch mit dem österreichischen Lehrplan stehen, sondern sogar explizit gefordert werden, soll der nun folgende Auszug zeigen. Der österreichische Lehrplan für Allgemein bildende höhere Schulen (AHS) schreibt nämlich in seinen Lehr- und Bildungsaufgaben die „Handlungsorientierte Fremdsprachenkompetenz“ und die „Kompetenz zum lebensbegleitenden autonomen Sprachenlernen“ fest. Unter „Vielfalt von Lehrmethoden, Arbeitsformen und Lernstrategien“ ist zu lesen⁵²:

„Eine breite Streuung an schülerzentrierten, prozess- und produktorientierten Lehrmethoden, Arbeitsformen und Lernstrategien ist sowohl dem Fremdspracherwerb als auch der Entwicklung dynamischer Fähigkeiten (Schlüsselkompetenzen) dienlich und somit generell anzustreben. Dabei sind verschiedenste Arbeitstechniken einzusetzen (wie zB Stationenbetrieb, offenes Lernen, Präsentationen mithilfe von Medien bzw. anderen Hilfsmitteln, Projektarbeit, Lese- und Lerntagebücher, Portfolios). Im Rahmen der Lehrmethoden und Arbeitsformen sind verschiedene Wahrnehmungs- und Verarbeitungskanäle zu nutzen und entsprechend vielfältige Angebote an Lernstrategien in den Unterricht zu integrieren. Unterschiedliche Voraussetzungen bezüglich Lerntypen, Lernstile, Lerntempo, sozialer Fertigkeiten, Stärken und Schwächen sind auch in einer differenzierten Lernberatung der Schülerinnen und Schüler durch die Lehrerinnen und Lehrer bestmöglich zu berücksichtigen.“

Diese schülerzentrierten, prozess- und produktorientierten Lehrmethoden und einige der erwähnten Arbeitstechniken (Stationenbetrieb, offenes Lernen, Projektarbeit) bieten genügend Möglichkeiten zur Motivationssteigerung und werden nun im Detail präsentiert.

⁵¹ Vgl. Frontalunterricht, <http://homepage.univie.ac.at/christian.sitte/FD/artikel/Frontalunterricht.htm> [10.8.2012]

⁵² Vgl. Österreichischer Lehrplan für AHS, http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11854/lp_ahs_os_lebende_fs.pdf [31.8.2012]

6.8.1. Offener Unterricht

Der Begriff „offener Unterricht“ hat seine Wurzeln in den USA (open education) in den 1960er und 1970er Jahren. Die Prinzipien von offenen Lernformen erinnern an die heute wieder aktuellen reformpädagogischen Ideen der 1920er Jahre:

- Selbständigkeit, Eigenständigkeit, selbstverantwortliches Lernen
- Selbststeuerung, individuelles Lerntempo
- Entdeckendes, gemeinsames und integrierendes Lernen
- Innere Differenzierung und Berücksichtigung der Bedürfnisse der SchülerInnen
- SchülerInnen treten in den Mittelpunkt des Unterrichts
- Lernort Schule soll ein Ort zum Wohlfühlen sein
- Bereitstellung von vielfältigem Arbeitsmaterial
- Lehrperson hat beratende, helfende Funktion

Im Anschluss werden nun die pädagogischen Grundsätze des französischen Reformpädagogen Célestin Freinet kurz skizziert, da sie mein Verständnis und meine Gestaltung von Unterricht am nachhaltigsten geprägt haben und viele seiner Ideen sich wiederum in den im Anschluss beschriebenen Arbeitsmethoden finden.

6.8.2. Célestin Freinet (1896–1966)

Célestin Freinet begründete seine pädagogischen Überlegungen und Ideen gemäß seinem Leitspruch „*pour la vie – par la vie – pour le travail*“ (durch das Leben, für das Leben, durch die Arbeit). Die Arbeit (*le travail*) bildet den Kern der Pädagogik Freinets: Durch Selbsttätigkeit wird jeglicher Bildungserwerb erzielt. Die Klasse wird zu einer Werkstatt (*l’atelier*), in der die Interessenszentren der Kinder, das selbständige und kooperative Arbeiten (*la coopération*) im Mittelpunkt stehen. SchülerInnen und LehrerInnen lernen mit Kopf, Herz, Händen und allen Sinnen. Freinet ging davon aus, dass Kinder lernen wollen und sprach von einer „natürlichen Methode“ (*la Méthode naturelle*) des Lernens, was zu neuen Unterrichtsmethoden führt, die forschendes Lernen durch eigenes Ausprobieren und Experimentieren (*le tâtonnement expérimental*) ermöglichen. Des Weiteren führte er den Wochenplan (*le plan de travail*) ein, um den SchülerInnen die Gelegenheit zu geben, aus eigener Motivation ihre Arbeitsverfahren und ihre Arbeitshaltung zu entwickeln. Gearbeitet wurde sowohl allein als auch in Gruppen. Die Schulklasse

begreift *Freinet* als Arbeitsgemeinschaft (*la coopérative*), die Solidarität lebt, im Klassenrat Regeln und Vereinbarungen selbst schafft, Konflikte und Probleme durch Kommunikation löst. Die freie Entfaltung der Persönlichkeit und die Öffnung der Schule hin zur Lebenswelt (*l'ouverture de l'école sur la vie*) waren weitere zentrale Anliegen Freinets. Die Schuldruckerei (*l'imprimerie à l'école*) ermöglichte den SchülerInnen den freien schriftlichen Ausdruck (*l'expression libre*) und mittels Klassen- oder Schülerzeitungen wurde eine Dokumentation der geleisteten Arbeit erreicht und gleichzeitig ein Schritt in den öffentlichen Raum unternommen. Da für *Freinet* Schulbücher kein geeignetes Lernmaterial für Kinder darstellten, um ihre Neugier und ihren Wissensdurst zu stillen, begann er früh mit der Herstellung eigener Materialien (in Kooperation mit seinen KollegInnen), die in Arbeitsbibliotheken (*les Bibliothèques de Travail*) für die Lernenden gesammelt wurden. Die Arbeitsmethoden von Freinet zeichnen sich also durch eine hohe Individualisierung (individuelle Arbeitspläne) und ebenso durch eine demokratische Organisation der Schulklasse aus, wo Kooperation sowohl in den Arbeitsgemeinschaften als auch unter den LehrerInnen gelebt wird (vgl. Freinet 1994, Hellmich & Teigeler 1999).

Im Folgenden werden nun offene, schülerzentrierte Unterrichtsformen und Arbeitsmethoden vorgestellt, die alle dem *Handlungsorientierten Unterricht* (siehe Punkt 4.3.4) zugeordnet werden können und somit zur Motivationssteigerung im L2-Unterricht beitragen sollen.

6.8.3. Freiarbeit

In der Freiarbeit arbeiten die SchülerInnen entsprechend ihren Interessen in organisatorischer, räumlicher, zeitlicher, kooperativer, methodischer, inhaltlicher und individueller Freiheit oder wählen aus einem Materialienpool Fragestellungen und Übungen aus und bearbeiten diese. Freiarbeit erlaubt eine ganzheitliche Sicht des Bildungsgutes und des Lernprozesses. Sie ermöglicht selbständige Arbeit nach eigenem Rhythmus in frei gewählten Sozialisationsformen und fördert dadurch die Kooperation, Individualität und Kreativität. Freiarbeit bedeutet also auch didaktisch-methodische Differenzierung, Lernen an Projekten (vgl. Kerbler 2000). Freiarbeit mit anregenden Materialien lässt SchülerInnen so lustvoll lernen wie Kleinkinder, die Wissen erwerben, ohne es zu bemerken. Der Motivationsfaktor wird durch positive Lernerlebnisse, die Erfolge schaffen und das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten stärken, erfüllt.

6.8.4. Stationenlernen

Beim Stationenlernen (Lernzirkel, Stationenbetrieb, Lernparcours) erhalten SchülerInnen Arbeitspläne mit Pflicht- und Wahlaufgaben, die Stationen genannt werden, die sie in einem gewissen Zeitrahmen zu erfüllen haben. Die Wahlmöglichkeit besteht hinsichtlich der Zeiteinteilung, der Reihenfolge der Aufgaben und der Sozialform (Einzel-, Paar- oder Gruppenarbeit). Auf den Arbeitsplänen werden auch die Formen der Kontrolle (Selbst-, PartnerIn- oder LehrerInkontrolle) angeführt. Die Pflichtaufgaben dienen der Erarbeitung neuen Stoffes oder der Festigung und Übung, hingegen bieten Wahlaufgaben eine Erweiterung, Vertiefung oder Wiederholung an.

Unterschiedliche Arbeitsformen wie Schreiben, Lesen, Hören, Sprechen, Basteln, Internetrecherchen, Spiele, Bewegung, Gestalten von Plakaten usw. sorgen für die nötige Abwechslung. Die SchülerInnen lernen im Rahmen von Stationenlernen auch Zeitplanung, Selbsteinschätzung und Reflexion des eigenen Lernfortschritts. Die Durchführung von Selbstkontrollen unterstützt die Genauigkeit und das Erkennen von Fehlern und macht die eigenen Lernbedürfnisse erkennbar. Durch die persönliche Planung und Durchführung der einzelnen Lernschritte übernehmen die SchülerInnen Eigenverantwortung und gestalten selbständig ihren eigenen Lernprozess. Durch unterschiedliche soziale Lernformen wird ebenso die Teamfähigkeit gefördert.

Um alle Wahrnehmungstypen anzusprechen, müssen die Arbeitsmaterialien so ausgewählt sein, dass sie mehrere Sinne ansprechen, *optische*, *akustische* und *taktile* Reize liefern, *motorische* Elemente enthalten und durch Greifen zum „Begreifen“ führen.

Eine exemplarische Gestaltung zum Stationenlernen zeigt verschiedene Möglichkeiten für einen selbständigen Wissenserwerb und ist unter Punkt 7.5 Planung und Konzeption der Unterrichtssequenz im Stationenbetrieb zu finden.

6.8.5. Wechselseitiges Lehren und Lernen (WELL)

Wechselseitiges Lehren und Lernen (WELL) ist eine kooperative Lernmethode, die von *Diethelm Wahl* und *Anne Huber* an der Pädagogischen Hochschule Weingarten entwickelt wurde (vgl. Huber 2007; Wahl 2006).

Definiert werden WELL-Methoden als eine Lernform,

„bei denen die Lernenden für einen Teil des Lernstoffes zu Experten werden und sich diesen wechselseitig vermitteln“ (Huber 2005b:207).

Das Lernen bei den WELL-Methoden findet in drei Phasen statt:

- der Aneignungsphase
- der Vermittlungsphase und
- der Verarbeitungsphase

Wechselseitiges Lehren und Lernen bietet das im Lehrplan geforderte „breite Spektrum an Sprachlernstrategien“, ebenso wie die „Vielfalt von Lehrmethoden, Arbeitsformen und Lernstrategien“ (vgl. Österreichischer Lehrplan für Lebende Fremdsprache, 2004⁵³). Zu den Methoden des Wechselseitigen Lehrens und Lernens zählen das Partner- und Gruppenpuzzle, das Lerntempoduett, -terzett und -quartett, das Partner-, Gruppen- und Multi-Interview, sowie die strukturierte Kontroverse (vgl. Wahl 2006:156). Eine übersichtliche Erläuterung dieser Methoden sind bei *Theresa Stibi* zu finden (vgl. Stibi 2009:51-75). Die Kommunikative Sprachkompetenz wird durch die WELL-Methoden gezielt gefördert, wie das etwa bei der Methode des Gruppenpuzzles der Fall ist.

Gruppenpuzzle

Das Gruppenpuzzle ist eine Unterrichtsmethode, die von einer Gruppe von israelischen und amerikanischen Sozialpsychologen und Lehrerbildnern, entwickelt wurde. Ursprünglich hieß die Methode „die Laubsäge-Technik“ und erschien als Buchtitel »The jigsaw classroom« (Aronson 1978⁵⁴).

⁵³ Österreichischer Lehrplan für AHS, http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11854/lp_ahs_os_lebende_fs.pdf [4.8.2012]

⁵⁴ Gruppenpuzzle, <http://bothur.webseiteersteller.de/tarhely/bothur/dokumentumok/gruppenpuzzle.pdf> [18.7.2012]

Bei dieser Form des *kooperativen Lernens* werden SchülerInnen in Gruppen eingeteilt, die sich alle einem übergeordneten Thema widmen. Innerhalb einer Gruppe bearbeitet jede/r SchülerIn ein anderes Teilgebiet dieses Themenkomplexes. Indem jede/r ihre/seine Ergebnisse mit den anderen Gruppenmitgliedern teilt, ergibt sich das vollständige „Puzzle“. Der eigentliche Arbeitsauftrag kann also nur gemeinsam in der Gruppe durch das Zusammensetzen aller Puzzleteile erfüllt werden.

Das Gruppenpuzzle ist eine geeignete Methode, um kooperativ Grundlagenwissen zu erwerben. Dabei wird nicht nur neues Wissen erworben, sondern das Wissen auch durch die Lerngruppen so aufbereitet, dass es anderen Gruppen zur Verfügung gestellt werden kann. Voraussetzung hierfür ist, dass sich das zu bearbeitende Thema in mindestens drei Unterthemen zerlegen lässt und die entsprechenden Textabschnitte voneinander unabhängig und in sich abgeschlossen sind.

Das *Lernziel*: Mehrere Expertenteams arbeiten an unterschiedlichen Themen und unterrichten sich im Anschluss daran gegenseitig über die gewonnenen Ergebnisse.

Die *Vorteile*: Das Gruppenpuzzle fördert die Fähigkeit, sozial und kooperativ zu lernen und Verantwortung für den Lehr- und Lernprozess zu übernehmen. Dabei werden gleichzeitig die schwächeren Gruppenmitglieder gefordert und gefördert, denn die übliche Orientierung am oberen Drittel der Leistungsskala einer Lerngruppe wird auf diese Weise ausgeschaltet. Der Kooperationsgedanke tritt an die Stelle des Wettbewerbscharakters in einer Lernsituation.⁵⁵

Die Lernenden sind selbst hochgradig aktiv und erlangen Sicherheit in der mündlichen Präsentation von Sachverhalten. Sie erleben sich selbst als wichtigen Bestandteil des Lernprozesses und werden durch den spürbaren Lernerfolg bestärkt.

6.8.6. Lernen durch Lehren (LdL)

Lernen durch Lehren (LdL) wird zur handlungsorientierten Unterrichtsmethode gezählt, die von dem Französischlehrer *Jean-Pol Martin* begründet wurde und von *Joachim Grzega* weiterentwickelt wird. Bei LdL steht die Lehre, also die didaktische Aufbereitung des Stoffs durch die SchülerInnen im Vordergrund. Die SchülerInnen lernen, indem sie lehren, präsentieren und somit

⁵⁵ Gruppenpuzzle, URL: http://www.unibw.de/lehrplus/methodenkoffer/copy_of_gruppenarbeit/gruppenpuzzle [18.7.2012]

den Stoff gemeinsam mit ihren MitschülerInnen erarbeiten. Anstelle von Monologe oder Dialoge treten "Polyloge", man könnte auch von einer konzentrierten Vernetzung aller SchülerInnen sprechen⁵⁶. Auf Grund dieser erhöhten Schüleraktivität gewinnen die SchülerInnen ein erhöhtes Maß an Autonomie. Gleichzeitig eignet sich LdL für SchülerInnen besonders gut, um durch Präsentation, Moderation und Gruppenarbeit die sogenannten Schlüsselqualifikationen zu vermitteln. Die Rolle und Funktion der Lehrenden verändert sich erheblich, da die Lehrenden im Lernprozess mehr beratend und lenkend helfen (vgl. Leupold 2007:138ff).

Doch abgesehen vom Rollentausch zwischen Lehrenden und Lernenden gilt es bei der Präsentation des Lernstoffs auch darauf zu achten, durch welche Kanäle die Lerninhalte befördert werden.

6.8.7. Mehrkanaliges Lernen oder Lernwegabwechslung

Gelangt der Lernstoff über mehrere Kanäle ins Großhirn bzw. ins Gedächtnis, werden mehr Wahrnehmungs- und Assoziationsfelder der Großhirnrinde in den Gedächtnisprozess mit einbezogen. Lerninformationen werden somit besser gespeichert und vernetzt. Ein weiterer lernpsychologischer Vorteil ist das daraus resultierende stärkere Erinnerungsvermögen (vgl. Keller G. 1986:68).

„Alle Lernvorgänge beginnen mit der Aufnahme von Lernstoff über die verschiedenen Wahrnehmungskanäle in die Felder der Großhirnrinde. Nichts ist im Gehirn, was nicht zuvor in den Sinnen war. (...) Ein Lernstoff wird im Gehirn umso besser verankert, je mehr Lernkanäle bei der Stoffaufnahme benutzt werden“ (Keller G. 2001:88).

Man unterscheidet drei verschiedene Lernwege: Hören, Sehen (Lesen) und Handeln (Schreiben und Sprechen). Mehrkanaliges Lernen im Fremdsprachenunterricht bedeutet also, zum Beispiel, Vokabel zu hören, zu lesen, zu sprechen bzw. zu schreiben und abzurufen.

Die Beteiligung möglichst vieler Sinne erhöht die Wahrscheinlichkeit, dass die neue Information den Filter vom Kurzzeit-Gedächtnis, wo sie etwa 20 Minuten verweilt, ins Langzeit-Gedächtnis passiert. Die bildhafte Vorstellung bzw. die Assoziation mit Bildern (v.a. mit emotional besetzten) verstärken den Speicherprozess (vgl. Lernen lernen⁵⁷:64).

⁵⁶ Vgl. Lehren durch Lernen, URL: <http://www.ku-eichstaett.de/Forschung/forschungsprojekte/ldl/> [31.8.2012]

⁵⁷ Integration Sekundarstufe I: Lernen lernen, 2007, bm:ukk und bifie; URL: pubshop.bmukk.gv.at/download.aspx?id=307 [30.8.2012]

Lehrende, die darauf bedacht sind, die Vermittlung des Unterrichtsstoffes auf allen drei Lernwegen zu beschreiten, mehrere Sinne anzusprechen und beim Memorisierungsprozess die linke Gehirnhälfte (komplexe Lerninhalte) mit der rechten Gehirnhälfte (Bilder, Rhythmen, Reime) zu kombinieren, können Gedächtnisleistungen ihrer SchülerInnen enorm steigern (vgl. Hackl 2000:105ff). Als Beispiel kann hier das Mindmapping genannt werden (siehe 7.6.5).

Die Einteilung in 3 verschiedene Lerntypen soll nicht unerwähnt bleiben (vgl. Markova 1993): die *Visuellen* (sie sehen und beobachten gerne, erinnern sich gut an gesehene Wörter und Gesichter), die *Auditiven* (sie hören und sprechen gerne, brauchen viele Wiederholungen) und die *Kinästheten* (sie lieben Bewegung und Action, müssen den Stoff begreifen).

Nachdem nun ausführlich die Unterrichtsgestaltung und Arbeitsmethoden aber auch die emotionalen Komponenten des Lernens, die Interessensforschung, Lernkanäle etc. als relevante Faktoren für Motivationssteigerung von SchülerInnen herangezogen wurden, darf ein wesentlicher Punkt, nicht übersehen werden: die Leistungsbeurteilung, die Evaluierung, die Rückmeldung. Welche Arten der Leistungsbewertung wirken sich nun positiv auf die Motivation aus?

6.9. Individuelle Bezugsnormorientierung

Der Ansatz der „*individuellen Bezugsnormorientierung*“ nach Rheinberg (2001) geht davon aus, dass die schulische Leistungsbewertung negative Einflüsse auf die Motivation der SchülerInnen haben kann, wenn sie zu stark an einer sozialen Bezugsnorm orientiert ist.

Die *soziale Bezugsnorm*, bei der SchülerInnen innerhalb einer Lerngruppe betrachtet werden, zeigt, wer auf einem bestimmten Gebiet zu den besseren (überdurchschnittlichen) und wer zu den schlechteren (unterdurchschnittlichen) SchülerInnen gehört. Die Vergleichsperspektive der sozialen Bezugsnorm ist überall dort sinnvoll einzusetzen, wo man „dauerhaft“ Beste herausfinden möchte, wie z.B. bei der Selektion von Bewerbungen, um möglichst zuverlässig und genau die bisher erbrachten Leistungen der BewerberInnen untereinander zu vergleichen (soziale Bezugsnorm). In der Schule kann beispielsweise die Nominierung für einen internationalen Fremdsprachen-Wettbewerb die Anwendung der sozialen Bezugsnormen nötig machen. Die soziale Bezugsnorm hat sich auch als sinnvoll für die Beurteilung der besonders schwachen und speziell förderungsbedürftigen SchülerInnen erwiesen (vgl. Rheinberg 2002). Beim Vergleich innerhalb einer Gruppe vergleicht die Lehrperson meist nur innerhalb einer Schulklasse, ohne

mit SchülerInnen aus anderen Schulen vergleichen zu können. Das so genannte schulklassen-spezifische Bezugssystem kann nach *Rheinberg* (2002) zu „bizarren Fehltritten“ führen. Ein weiterer Nachteil ist, dass die soziale Bezugsnorm kaum zeigt, wie das eigene Lernbemühen oder die Art des Übens Einfluss auf das Lernresultat hat und sich daher ungünstig auf die Lern- und Leistungsmotivation auswirkt (vgl. Lehwald 2009:10).

Die *individuelle Bezugsnorm* erfasst den Leistungszuwachs der Lernenden in einem bestimmten Zeitraum im Vergleich zu ihrer persönlichen Ausgangsleistung. Erfasst wird also die intrapersonale Leistungssteigerung. Damit gehen der individuelle Lernzuwachs und die Schwankungen im Lernverlauf direkt in die Leistungsbewertung ein. Es besteht daher für alle SchülerInnen die Möglichkeit, den direkten Zusammenhang zwischen Lernbemühungen und Lernerfolg zu erkennen. Es hat sich gezeigt, dass leistungsschwächere SchülerInnen von der individuellen Bezugsnorm genauso profitieren wie leistungsstarke SchülerInnen (vgl. Rheinberg 2001). Motivationsfördernd wirkt die „intraindividuelle“ Bewertung insofern, dass eine leistungsschwächere Schülerin bei einer Verbesserung ihrer eigenen Leistung ebenfalls positive Rückmeldungen erhält, selbst wenn sie im Vergleich zu ihren KlassenkollegInnen weiterhin unterdurchschnittlich ist. Bei allen Vorzügen hat jedoch auch die individuelle Bezugsnorm ihre Nachteile. Der wichtigste Faktor ist hier, dass bestehende Leistungsunterschiede zwischen einzelnen SchülerInnen nicht offengelegt werden. Bei ausschließlicher Verwendung der individuellen Bezugsnorm können die SchülerInnen den Eindruck gewinnen, dass sie immer dazulernen, wenn sie sich nur anstrengen. Es kann auch zu falschen Attribuierungen der erzielten Leistungen kommen, besonders wenn von der Lehrkraft ausschließlich Anstrengung (Fleiß) als Ursache für gute Schulleistungen zurückgemeldet wird und bestehende soziale Unterschiede in den Fähigkeiten völlig außer Acht gelassen werden (vgl. Lehwald 2009:11). LehrerInnen, die individuelle Bezugsnormen anwenden, gestalten den Unterricht - meist ohne sich dessen bewusst zu sein – so, wie es von Motivationsförderungsprogrammen empfohlen wird. Die nachstehende Tabelle soll dies übersichtlich darstellen (vgl. Rheinberg 2005:34).

Tabelle 5: Motivationsförderung durch individuelle Bezugsnormorientierung

	Elemente aus Motivationsförderungsprogrammen	Unterrichtselemente bei individueller Bezugsnormorientierung
Zielsetzung und Aufgabenstellung	Training zur realistischen Anspruchsniveausetzung (Ziele/Aufgaben, die gemessen an eigenen Fähigkeiten weder zu schwer noch zu leicht sind)	Individualisierungstendenzen bei der Aufgabenstellung (je nach Kenntnisstand des Schülers/der Schülerin Aufgaben, die weder zu schwer noch zu leicht sind)
Affekte bei Erfolg und Misserfolg	Vermittlung positiver Affektbilanz (mehr Freude/Zufriedenheit bei Erfolg als Ärger/ Beschämung bei Misserfolg)	Sanktionierungsstrategie führt häufiger zu Anerkennung/Lob als zu Missbilligung/Tadel
Kausalattribution	Vermittlung günstiger Voreingenommenheit (Erfolg → eigene Fähigkeit, Anstrengung; Misserfolg → mangelnde Anstrengung, Pech). Besonders: Abbau der Fähigkeits-/ Begabungsattribution nach Misserfolg	Kaum Ursachenerklärung mit zeitkonstanten Faktoren wie Begabung; häufiger: jeweiliges Interesse, Anstrengung, Motiviertheit, Unterrichtsinhalte und –methodik
Leistungsbeurteilung	Anregung zur Leistungsbeurteilung am Ausmaß eigenen Lernzuwachses	Leistungsbeurteilung unter individueller Bezugsnorm
Persönliche Wirksamkeit	Überzeugung stärken, dass Gegebenheiten (z.B. der eigene Kenntnisstand) nicht festgeschrieben und unabänderlich sind, sondern durch eigenes Handeln zu bewegen sind	Annahme, Schulleistungen seien eher flexibel und über Zeit weniger festgeschrieben, somit langfristig kaum vorhersagbar

Für die Nachhilfe erachte ich lediglich die individuelle Bezugsnorm für ein taugliches Instrument der Rückmeldung, da die Dokumentation des Lernfortschritts durch positive Affekte am ehesten Lernfreude und Zufriedenheit hervorruft.

6.10. Zehn Merkmale der Super-Motivation

Der Amerikaner *Dean Spitzer* hat das Konzept der „Super-Motivation“ entwickelt, das sich meiner Ansicht nach auch auf den Fremdsprachenunterricht umlegen lässt. Er ist überzeugt, dass eine Sache umso motivierender wird, je mehr Motivatoren der Kontext enthält (vgl. Spitzer D.

1996). Eine Zusammenfassung seiner Vorschläge zu motivationsfördernden Elementen könnte für die Planung von Unterricht so aussehen (vgl. Lederer 2011:59, Tellenbach et al. 2003:22f):

1. **Handlung** (*Action*): die LernerInnen müssen sowohl geistig als auch körperlich aktiv werden, wodurch eine Grundvoraussetzung für den Lernerfolg geschaffen ist.
2. **Spaß** (*Fun*): der Faktor Spaß kann die Motivation tatsächlich verstärken, birgt aber auch die Gefahr, dass vermeintlich humorvolle Elemente bei den Lernenden anders ankommen als erwartet, daher ist auch auf die richtige Dosierung und auf einen sorgfältigen Umgang zu achten.
3. **Abwechslung** (*Variety*): darunter ist der abwechslungsreiche Einsatz verschiedener Medien gemeint, die dazu dienen, die Aufgaben interessant zu präsentieren und darüber hinaus mehrkanalige Lernwege ermöglichen.
4. **Auswahl** (*Choice*): es besteht eine Auswahlmöglichkeit innerhalb der zuvor genannten Lernwege, der Lerninhalte, aber auch der Lernstile für Lernende, um das Ziel, selbstbestimmt und selbstgesteuert zu lernen, zu erreichen.
5. **soziale Interaktion** (*Social Interaction*): soziale Interaktion durch Gruppenarbeiten, kooperative Lernformen bringen Abwechslung und fördern Fähigkeiten wie soziales Lernen.
6. **Fehlertoleranz** (*Error Tolerance*): das Fehlermachen ist Teil des Lernprozesses und somit eine unvermeidbare Begleiterscheinung– Fehler sollen korrigiert, aber nicht getadelt werden. Auf keinen Fall soll Angst vor Fehlern, Angst vor Tests u. ä. das Lernklima beeinträchtigen.
7. **Erfolgsmessung** (*Measurement*): die individuellen Lernfortschritte und Erfolge sollen festgehalten werden, anstatt Fehler zu bewerten (individuelle Bezugsnormorientierung).
8. **Rückmeldung** (*Feedback*): ähnlich wie bei der Erfolgsmessung sollte auch der Lernfortschritt positiv kommentiert werden. Besonders bei der Rückmeldung von Fehlern sollten Vorschläge zur Verbesserung und hilfreiche Tipps beinhaltet sein.
9. **Herausforderung** (*Challenge*): die zu bewältigenden Aufgaben müssen eine gewisse Herausforderung darstellen und einen bestimmten Anreiz enthalten, denn allzu leichte Aufgaben wirken auf die Lernenden nicht motivierend.
10. **Anerkennung** (*Recognition*): die Motivation der Lernenden wird durch Lob und Anerkennung seitens des persönlichen und schulischen Umfeldes gesteigert.

Fazit zur nachhaltigen Motivationssteigerung:

In Anbetracht der nachhaltigen Motivationssteigerung liegt meine gewonnene Erkenntnis darin, dass dem Thema der Motivation in der Gestaltung des Unterrichts, in seiner Evaluierungskultur, bei der Auswahl und Abwechslung der Methoden und Inhalte eine noch viel größere Aufmerksamkeit als bisher geschenkt werden muss, dass aber gleichzeitig dem Rahmen Schule Grenzen gesetzt sind. Dort wo der Lehrkörper nicht mehr den Einzelfall, der durch mehrere Komponenten den Anschluss, die Motivation, die Freude am Lernen verloren hat, zu fördern imstande ist, kann die individuelle Nachhilfe als gute Kompensatorin wirken und mit dem nötigen Vermitteln von gezielten Lerninhalten in einer vertrauensvollen Lernumgebung dank eines gewissen Sympathieeffekts und der Konzentrierung auf die individuellen Bedürfnisse des/der Lernenden einen äußerst positiven Einfluss auf die Lernmotivation der SchülerInnen ausüben. Konnte der Lernfrustpegel durch die Nachhilfe also abgefedert werden, stehen die Chancen gut, dass auch der Schulunterricht, sofern er weitgehend schülerInnenzentriert und motivationsfördernd konzipiert ist, wieder interessant für den/die Lernenden wird und aus Frust dann Lust entsteht.

7. Der Faktor Motivation in Unterrichtsbeispielen für Französisch

Im letzten Teil der Arbeit steht die praktische Umsetzung der zuvor erörterten Motivationsfaktoren bei einer konkreten Unterrichtsplanung mit offenen und kooperativen Lernformen im Vordergrund. Die folgenden Unterrichtsbeispiele für den Französischunterricht als zweite lebende Fremdsprache folgen dem Leitsatz: „Lernmotivation ist handlungsorientiert“ (vgl. Siebert 2006:95). Um bestmöglich die Anforderungen von *Handlungsorientiertem Unterricht* in die Praxis umsetzen zu können, habe ich mich für ein Thema entschieden, das im *Stationenlernen* erarbeitet wird. Um bei der Vorbereitung auf die Interessen der SchülerInnen einzugehen, stelle ich zum Einstieg ins Thema eine weitere handlungsorientierte Aktivität vor, bei der gleichzeitig alle vier Fertigkeiten (Hören, Lesen, Schreiben, Sprechen) angewendet werden und die SchülerInnen in einer ungezwungenen Gesprächssituation ihre Assoziationen zum neuen Thema preisgeben können. Bei der Unterrichtsplanung lag das Hauptaugenmerk darauf, die Einflussfaktoren von Motivation zu berücksichtigen und zwar sowohl durch die inhaltliche Aufbereitung als auch durch die vielfältigen Arbeitsmethoden und schülerzentrierten Lernformen, die das Vorwissen und die Interessenschwerpunkte der SchülerInnen mit einbeziehen.

Die Themenwahl, die damit verbundenen Lehr- und Lernziele, die Lerninhalte und die Arbeitsmethoden sind auf den Lehrplan der AHS bzw. den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GERS) abgestimmt.

7.1. Lehrplan und GERS

Unter der Bildungs- und Lehraufgabe des Österreichischen Lehrplans für Allgemein bildende Höhere Schulen (AHS) sind die L2-Kompetenzen handlungsorientiert und auf das lebensbegleitende autonome Sprachenlernen ausgerichtet:

Handlungsorientierte Fremdsprachenkompetenz

Ziel des Fremdsprachenunterrichts der Oberstufe ist es, die Schülerinnen und Schüler zu befähigen, [...] sich in den Fertigkeitsbereichen Hören, Lesen, Sprechen, Schreiben in einer breiten Palette von privaten, beruflichen und öffentlichen Situationen sprachlich und kulturell angemessen zu verhalten.

Darüber hinaus kommt dem Fremdsprachenunterricht die Aufgabe zu, einen wesentlichen Beitrag zur Entwicklung dynamischer Fähigkeiten (Sachkompetenz, Sozialkompetenz, Selbstkompetenz, methodische Kompetenz ua.) zu leisten.

Kompetenz zum lebensbegleitenden autonomen Sprachenlernen

Der Fremdsprachenunterricht hat die Aufgabe, den Schülerinnen und Schülern ein breites Spektrum an Sprachlernstrategien für den weiteren selbstständigen Spracherwerb im Sinne des lebensbegleitenden autonomen Sprachenlernens zu erschließen. Möglichkeiten zur Selbstevaluation sind dabei besonders zu berücksichtigen.

Nach dem 5. und 6. Lernjahr (8. Klasse) der zweiten lebenden Fremdsprache (Französisch) sind die Kompetenzniveaus für die fünf Fertigkeiten im Lehrplan⁵⁸ gemäß dem GERS so definiert:

Kompetenzniveau B1

Hören: Die SchülerInnen können die Hauptpunkte verstehen, wenn klare Standardsprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge aus Arbeit, Schule, Freizeit usw. geht. Sie können vielen Radio- oder Fernsehsendungen über aktuelle Ereignisse und über Themen aus ihrem (Berufs- und) Interessengebiet die Hauptinformationen entnehmen, wenn relativ langsam und deutlich gesprochen wird.

An Gesprächen teilnehmen: Die Schülerinnen und Schüler können die meisten Situationen bewältigen, denen man auf Reisen im Sprachgebiet begegnet. Sie können ohne Vorbereitung an Gesprächen über Themen teilnehmen, die ihnen vertraut sind, die sie persönlich interessieren oder die sich auf Themen des Alltags wie Familie, Hobbys, Arbeit, Reisen, aktuelle Ereignisse beziehen.

Zusammenhängendes Sprechen: Die Schülerinnen und Schüler können in einfachen zusammenhängenden Sätzen sprechen, um Erfahrungen und Ereignisse oder ihre Träume, Hoffnungen und Ziele zu beschreiben. Sie können kurz ihre Meinungen und Pläne erklären und begründen. Sie können eine Geschichte erzählen oder die Handlung eines Buches oder Films wiedergeben und ihre Reaktionen beschreiben.

Schreiben: Die Schülerinnen und Schüler können über Themen, die ihnen vertraut sind oder sie persönlich interessieren, einfache zusammenhängende Texte schreiben. Sie können persönliche Briefe schreiben und darin von Erfahrungen und Eindrücken berichten.

Kompetenzniveau B2

Lesen: Die Schülerinnen und Schüler können Artikel und Berichte über Probleme der Gegenwart lesen und verstehen, in denen die Schreibenden eine bestimmte Haltung oder einen bestimmten Standpunkt vertreten. Sie können zeitgenössische literarische Prosatexte verstehen.

Beim Stationenbetrieb wurde darauf geachtet, dass alle Fertigkeiten vorkommen und ausreichend trainiert werden können (siehe 7.5). Die unterstrichenen Passagen wurden für die Unterrichtsplanung herangezogen. Ebenso kann die Unterrichtsform des Stationenlernens wesentlich

⁵⁸ Vgl. Lehrplan AHS Oberstufe, lebende Fremdsprache, siehe URL :
http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11854/lp_ahs_os_lebende_fs.pdf [20.8.2012]

mehr als den Erwerb von Sachkompetenz bieten, was auch im Lehrplan⁵⁹ entsprechend bei Punkt 4. *Aufgabenbereiche der Schule* verankert ist:

Kompetenzen

Eine so erworbene Sachkompetenz bedarf allerdings der Erweiterung und Ergänzung durch Selbst- und Sozialkompetenz. Die Entwicklung der eigenen Begabungen und Möglichkeiten, aber auch das Wissen um die eigenen Stärken und Schwächen sowie die Bereitschaft, sich selbst in neuen Situationen immer wieder kennen zu lernen und zu erproben, ist ebenso Ziel und Aufgabe des Lernens in der Schule wie die Fähigkeit und Bereitschaft, Verantwortung zu übernehmen, mit anderen zu kooperieren, Initiative zu entwickeln und an der Gestaltung des sozialen Lebens innerhalb und außerhalb der Schule mitzuwirken („dynamische Fähigkeiten“).

Im Zuge von Partnerkontrollen oder Gruppenarbeiten, die in eigenständiger Koordination und Organisation absolviert werden und anhand von Aufgaben, die von allen erfüllt werden müssen, um zu einem Ergebnis zu kommen, wird soziales Lernen gelebt und Eigenverantwortung bzw. Verantwortung für die Gruppe spürbar gemacht, wodurch sowohl die Selbst- als auch die Sozialkompetenz gestärkt werden. An seine Grenzen zu stoßen, sich bei den MitschülerInnen Hilfe zu holen oder auch Hilfestellung zu geben, ist ein positiver Lernprozess und lässt die persönlichen Stärken und Schwächen deutlicher zum Vorschein kommen.

7.2. Motiv für Themenwahl

Auch bei der inhaltlichen Themenwahl ist darauf zu achten, dass sie dem Lehrplan und dem Lernjahr entsprechen. Im Lehrplan ist unter *Punkt 5. Bildungsbereiche* folgendes festgeschrieben:

In den Bildungsbereichen sind auch jene Zielsetzungen enthalten, die von folgenden Unterrichtsprinzipien vertreten werden: Gesundheitserziehung, Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern, Medienerziehung, Politische Bildung, Interkulturelles Lernen, Sexualerziehung, Lese- und Sprecherziehung, Umwelterziehung, Verkehrserziehung, Wirtschaftserziehung, Erziehung zur Anwendung neuer Technologien.

Meine Absicht ist es, mehrere Aspekte in einem Dossier zum Thema zu machen und *Gesundheits- und Medienerziehung* mit *interkulturellem Lernen* und *Anwenden neuer Technologien* zu verbinden. Mit dem Themenschwerpunkt „Neue Medien“ lassen sich diese vielen Bereiche gut verknüpfen. Als Aufhänger dient eine provokante Fragestellung, um die Neugierde und das

⁵⁹ Vgl. Lehrpläne des Gymnasiums, des Realgymnasiums und des Wirtschaftskundlichen Realgymnasiums für Berufstätige, siehe URL: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/18085/aenderung_lp_ahs_anlage.pdf [20.8.2012]

Interesse dafür zu steigern: „*Les nouveaux médias – outils de divertissement ou machine infernale?*“ Darüber hinaus, sind die Medien Internet, Handy und Fernsehen im Schüleralltag präsent und bieten auf Grund der persönlichen Erfahrung viel Reflexionsspielraum. Das Thema hat aber abgesehen vom Bezug zum Lehrplan und GERS noch ganz andere Anknüpfungspunkte zum Schüleralltag. Sich Wissen anzueignen über die Gefahren von TV- und Internet-Konsum für Jugendliche und Erwachsene bzw. über die Manipulationskraft von Werbung und den Zusammenhang von frühkindlichem Medienkonsum und späteren gesundheitlichen Risiken zu verstehen, kann als Bildungsauftrag der Schule gesehen werden und ist darüber hinaus von nachhaltiger Wirksamkeit. Dazu kommt, dass die Jugendlichen von heute die sozialen Netzwerke regelmäßig wenn nicht gar übermäßig nutzen und eine kritische Auseinandersetzung mit dem eigenen medialen Verhalten legitim erscheint, wobei bei problematischen Themenaspekten auch stets nach möglichen Alternativen und Auswegen getrachtet werden soll.

7.3. Lehr-, Lernziele und Arbeitsmethoden

Die grundlegende Überlegung, die jeder Unterrichtsplanung vorausgeht, ist die Definition der Lehrziele für die Unterrichtenden und der Lernziele für die Lernenden.

„Wer nicht genau weiss [sic!], wohin er will, braucht sich nicht zu wundern, wenn er ganz woanders ankommt.“ (Mark Twain, 1835-1910)

Denn die Lehr- und Lernziele haben Einfluss auf die Auswahl der Lernmaterialien und die Arbeitsmethoden. Lernziele sind für die Lernenden insofern wichtig, da sie über den Nutzen der zu erwerbenden Kenntnisse informieren und Orientierung geben. Außerdem liefern präzise formulierte Lernziele Kriterien für die Evaluierung des Lernfortschritts und erleichtern die Lernerfolgskontrolle, wodurch eine Qualitätssicherung erreicht wird. Der Lehrplan bietet für die Unterrichtenden lediglich Grobziele, die Überlegung der Feinziele für die jeweilige Unterrichtseinheit liegt bei der Lehrperson selbst und ist für den Erfolg im Unterricht von enormer Bedeutung. Für die Formulierung von Lernzielen verweise ich auf den Lehrgang von *Robert F. Mager*.

Lehrziele für die geplante Unterrichtssequenz (5 UE):

- Reflexion über Freizeitverhalten von Jugendlichen und ihre Nutzung der Neuen Medien
- Kulturelle Unterschiede zwischen französischer und österreichischen Werbespots bzw. Fernsehsender entdecken

- Analyse von französischen Werbespots und Präsentation der Analyse
- Internetrecherche auf französischen Seiten
- Grafische Aufbereitung von erhobenen Fakten und Zahlen
- Kritischer Umgang mit Neuen Medien
- Zusammenhänge von frühkindlichem Fernsehen und gesundheitlichen Risiken erkennen
- die persönlichen Lernstrategien hinterfragen und über Lernprozesse reflektieren
- Zeitmanagement, Gruppenarbeit, Teamwork, Präsentationstechnik (Schlüsselqualifikationen) optimieren
- Wortschatzerweiterung, Lesestrategien, Lerntechniken, Memotechniken
- Trainieren der Testformate für neue Zentralmatura

Die konkreten Lernziele für die SchülerInnen:

- Ich kann die Regeln der Bedingungssätze anwenden.
- Ich kann über Freizeitaktivitäten sprechen und danach fragen.
- Ich kann die wichtigsten Punkte authentischer französischer Werbungen verstehen.
- Ich kann österreichische und französische Werbespots gegenüberstellen.
- Ich kann die Gefahren von falschem Fernsehkonsum für Kinder aufzeigen.
- Ich kann statistische Daten grafisch darstellen.
- Ich kann im Internet gezielte Informationen auch in der Fremdsprache finden.
- Ich kann die neuen Testformate der Zentralmatura schriftlich lösen.
- Ich kann anhand von Lesestrategien Texte aus französischen Printmedien über aktuelle Probleme verstehen.
- Ich kann mit Hilfe der neuen Medien meine Präsentation anschaulich gestalten.
- Ich kann meine Lernfortschritte nennen und meine Lerntechniken beschreiben.
- Ich kenne die Risiken und Gefahren im Umgang mit sozialen Netzwerken.

Der österreichische Lehrplan plädiert ausdrücklich für abwechslungsreiche Lehrmethoden und betont die schülerzentrierten Arbeitsformen, um die unterschiedlichen Lerntypen und –stile zu berücksichtigen. Von den LehrerInnen wird darüber hinaus eine differenzierte Lernberatung erwartet.

Vielfalt von Lehrmethoden, Arbeitsformen und Lernstrategien⁶⁰

Eine breite Streuung an schülerzentrierten, prozess- und produktorientierten Lehrmethoden, Arbeitsformen und Lernstrategien ist sowohl dem Fremdsprachenerwerb als auch der Entwicklung dynamischer Fähigkeiten (Schlüsselkompetenzen) dienlich und somit generell anzustreben. Dabei sind verschiedenste Arbeitstechniken einzusetzen (wie zB Stationenbetrieb, offenes Lernen, Präsentationen mithilfe von Medien bzw. anderen Hilfsmitteln, Projektarbeit, Lese- und Lerntagebücher, Portfolios).

Im Rahmen der Lehrmethoden und Arbeitsformen sind verschiedene Wahrnehmungs- und Verarbeitungskanäle zu nutzen und entsprechend vielfältige Angebote an Lernstrategien in den Unterricht zu integrieren. Unterschiedliche Voraussetzungen bezüglich Lerntypen, Lernstile, Lerntempo, sozialer Fertigkeiten, Stärken und Schwächen sind auch in einer differenzierten Lernberatung der Schülerinnen und Schüler durch die Lehrerinnen und Lehrer bestmöglich zu berücksichtigen.

Bevor nun in medias res gegangen werden kann, wird vorweg eine Unterrichtsidee zum Einstieg in das neue Themengebiet präsentiert, die gleichzeitig Neugierde bei den Lernenden weckt, ihre Interessenschwerpunkte absteckt und eine hohe Motivation erwarten lässt.

7.4. Themeneinstieg: Neugierde wecken, Interessen eruieren

Die erste Aktivität dient der Hinführung zum neuen Dossier „Les nouveaux médias“ und soll die SchülerInnen neugierig machen. Der Einstieg ins neue Thema ist daher sehr kreativ und bewusst schülerzentriert gewählt. Mit dieser Aktivität des „freien Assoziierens“⁶¹, wie ich es nenne, werden in sehr kurzer Zeit alle vier Fertigkeiten (Hören, Lesen, spontanes Sprechen und Schreiben) lustvoll geübt und gleichzeitig befinden sich die SchülerInnen in Bewegung. Die SchülerInnen sehen während sie bunte Zettel erhalten Grafiken (siehe 7.6.1), die das neue Dossier thematisieren und die Wörter „Internet“, „télévision“, „portable“, „facebook“ auf die Wand projiziert. Sie schreiben auf die A4 Seite ihren Namen und suchen sich, sobald die Musik (z.B. ein bekanntes französisches Lied) ertönt, eine/n GesprächspartnerIn, mit dem/der sie sich über das „Thema“ unterhalten. Sobald das Lied endet (nach ca. 3 Min.), notieren die SchülerInnen auf dem Zettel des/der Partners/in eine Art Gesprächsresümee und machen sich mit ihrem eigenen Zettel wieder auf die Suche nach einem/r neuen PartnerIn. Das Lied ertönt wieder, doch bevor das 2. Gespräch starten kann, müssen die Notizen des/r anderen gelesen werden, damit es a) zu keinen Wiederholungen kommt und b) evtl. an der vorausgegangenen Diskussion

⁶⁰ Vgl. Österreichischer Lehrplan, URL: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11854/lp_ahs_os_lebende_fs.pdf [31.8.2012]

⁶¹ Vgl. Gabriele Mitterlehner, Aktivität in Fachdidaktik III Spanisch (Eigenkreation)

oder Fragestellung angeschlossen werden kann. Dieser Vorgang soll 3x wiederholt werden. Am Ende übergeben die SchülerInnen die Zettel mit ihrem Namen der Lehrperson, die somit einen Einblick erhält, was die SchülerInnen von heute bzw. die besagte Lernergruppe zur Zeit mit dem Thema „Neue Medien“ verknüpft, assoziiert bzw. was sie beschäftigt. Diese Übung bedarf keiner Korrektur sondern dient lediglich dazu ein Stimmungsbild der Klasse zu erhalten und dabei mit einer aufheiternden, abwechslungsreichen Startübung die Gruppe neugierig zu machen und zu motivieren.

7.5. Planung und Konzeption der Unterrichtssequenz im Stationenbetrieb

Die Entscheidung, die folgende Unterrichtssequenz in Form von Stationenlernen (Definition siehe Kapitel 6.8.4) zu gestalten, hat mehrere Gründe: einerseits können offene Lernformen besser auf *individuelle Bedürfnisse* eingehen, andererseits werden die *Selbstorganisation*, die *Selbstständigkeit* aber auch das *soziale Lernen* gezielt gefördert. Statt Leistungsmessungen treten *Erfolgskontrollen* in den Vordergrund, das zu einer höheren Lernmotivation führen kann. Spielerische Aktivitäten sind eine willkommene *Abwechslung* zwischen rein kognitiven Lernphasen und machen *Spaß*. Freude und Humor haben einen positiven Effekt auf den Lernprozess. Außerdem werden bei Spielen meist beide Gehirnhälften beansprucht und mit mehreren Sinnen gelernt, wodurch die Gedächtnisleistung gesteigert werden kann.

Im konkreten Fall bietet die Unterrichtsform des Stationenlernens eine Vielzahl an Möglichkeiten, um die Lernmotivation zu erhöhen:

- an persönlichen Vorkenntnissen anknüpfen
- eine Auswahl an Übungen anbieten, die die SchülerInnen auf ihre eigenen Bedürfnissen abstimmen können
- die Möglichkeit, kreativ und originell sein zu dürfen und zu sollen
- die Eigenverantwortung für den Lernerfolg erleben (schummeln wäre nur Selbstbetrug)
- vielseitige Arbeitstechniken einsetzen und Präsentationstechniken erweitern (Methodenkompetenz)
- das Lerntempo und den Lernrhythmus der SchülerInnen respektieren
- in unterschiedlichen sozialen Lernformen arbeiten: allein, zu zweit oder in Kleingruppen; die Gruppenbildungen liegen in der Verantwortung der SchülerInnen (Sozialkompetenz)

- persönliches Zeitmanagement optimieren und über eigene Lernprozesse reflektieren (Selbstkompetenz)
- der handlungsorientierte Charakter zeigt sich durch Mitbestimmung, Reflexion, ganzheitlicher Lernansätze, unterschiedlichen Lernwegen, Gestalten von Handlungsprodukten

Für die Gestaltung der offenen Lernform bietet sich für die Fragestellung „Les nouveaux médias: outils de divertissement ou machine infernale?“ der Stationenbetrieb an, da die verschiedenen Zugänge und Aspekte des Themas durch das Aufteilen in kleinere Lernmengen (durch Stationen) am Ende in ihrer Komplexität wahrgenommen werden. Durch den Stationenbetrieb kommt automatisch Bewegung (*Körperlichkeit*) ins Spiel, was dem Gedächtnis gut tut. Mit diesem abwechslungsreichen Unterrichtskonzept werden viele Merkmale des methodisch-didaktischen Konzepts von *handlungsorientiertem Unterricht* (siehe Kapitel 4.3.4) umgesetzt. Die freie Einteilung (bezüglich Zeit und Wahl der Station) lässt einen angenehmen Freiraum zu und auf Grund von Wahlaufgaben erleben die SchülerInnen eine Entscheidungsfreiheit, die im Schulalltag als willkommene Abwechslung gewertet werden kann. Die Unterscheidung zwischen Pflicht- und Wahlaufgaben hat den Hintergrund, dass Pflichtaufgaben (!) dem Erarbeiten neuer Inhalte und der Festigung und Übung dienen, während Wahlaufgaben (?) der Vertiefung und Wiederholung bzw. Erweiterung dienen.

Die Rolle der Lehrenden erfährt bei dieser Art des Lernens eine komplett neue Definition und Dynamik. Die Lehrperson tritt in den Hintergrund, ist mehr Coach und HilfestellerIn bzw. DesignerIn der Lernumgebung.

Die 8 Stationen (ateliers A-H) wurden dahingehend konzipiert, dass alle vier Fertigkeiten trainiert werden, dass unterschiedliche Medien zum Einsatz kommen, dass Handlungsprodukte am Ende sichtbar werden und die Testformate der zukünftigen Zentralmatura berücksichtigt sind.

Bei einer der Stationen geht es um grammatikalische Strukturen (propositions conditionnelles) mit authentischen Maturaaufgaben (Sprachverwendung im Kontext). Eine andere Station widmet sich der Erweiterung und Wiederholung des themenspezifischen Vokabulars (loisirs et médias) anhand von spielerischen Aktivitäten. Eine Leseverstehensübung zum Thema Fernsehen und seine Gefahren für Kleinkinder („De vrais dangers pour leur santé“) und eine Hörverstehensübung zum Thema Werbung (publicité) trainieren die rezeptiven Fertigkeiten. Eine Analyse von französischen Werbespots und die Vorbereitung einer Gruppenpräsentation fördert

das kooperative Lernen und bedarf eines geschickten Umgangs mit dem Computer und dem Internet, wenn es vor allem darum geht, gezielte Informationen zu erhalten oder Statistiken in Form von Diagrammen darzustellen. Um die persönlichen Internetkompetenzen zu überprüfen, ist ein erfrischender Test eingebaut. Interkulturelles Lernen wird mit Hilfe der französischen TV-Sender und ihren Sendungen, die es zu recherchieren gilt, realisiert. Es gibt aber auch eine Station, die dazu dient, ein paar Minuten mit der Lehrperson allein reden zu können. Ein Brainstorming wird zur Ideenfindung für den bevorstehenden Schreibauftrag angeboten, der das abwechslungsreiche Programm abrundet.

Station A – Grammaire

Bei der Station A liegt das Lerninteresse an einer speziellen grammatikalischen Struktur und dem Training von Aufgaben zur Sprachverwendung, wie sie zur künftigen Zentralmatura kommen könnten. Der irrealer Konditionalsatz der Vergangenheit wird in einer Partnerübung in Form einer Ping-Pong Übung ausschließlich mündlich angewendet. Für das gezielte Maturatraining wird den SchülerInnen die Wahl gelassen, ob sie ein oder zwei Übungen benötigen, um für die bevorstehende Matura genügend vorbereitet zu sein. Bei der Wahl der Übungen wurde darauf geachtet, dass die Inhalte themenbezogen (film, *télé-réalité*) sind und sich die Testformate unterscheiden (Zuordnungsaufgabe, Offener Lückentext). Die Grammatikübung wird unmittelbar durch den/die PartnerIn kontrolliert. Bei den Aufgaben zur Sprachverwendung liegen die Lösungsblätter am LehrerInnentisch auf.

Motivationsfaktoren: gezieltes Training auf neues Prüfungsformat (*Neugier*), Nutzen für Matura (*Erfolgszuversicht*), mündliche, lustvolle Partnerübung einer anspruchsvollen Grammatikstruktur mit Partnerkontrolle (unmittelbares *Kompetenzerleben*) mit anschließendem Kreativteil, der nur funktioniert, wenn sich alle beteiligen (*Verantwortung* für Gruppe), inhaltlicher Kontext der grammatikalisch-lexikalischen Übungen ist auf das Thema Film/Fernsehen bezogen, um den Wortschatz zu vergrößern (*Sinn und Nutzen* der Übung).

Station B – Jeux de vocabulaire

Die Station B des Stationenlernens bietet als « option », also freiwillig, die Wiederholung des Freizeitvokabulars, das für die Übungen der Station H gefragt sein wird. Die SchülerInnen können sich aussuchen, ob sie lieber ein klassisches Memory mit Begriff und Bild spielen wollen,

oder ein sog. *Tabou inversé*, bei dem, ungleich dem originalen *Tabu*-Spiel die auf den Kärtchen angegebenen Wörter zur Beschreibung des Begriffs verwendet werden sollen.

Auch die dritte Aufgabe ist kreativ, allerdings Pflicht. Beim Trimino müssen die ausgeschnittenen Dreiecke mit französischen Begriffen zum Thema „Werbung“ mit der entsprechenden Übersetzung im Deutschen richtig zusammengelegt werden, so dass am Ende ein großes Dreieck entsteht.

Motivationsfaktoren: die Wahlfreiheit verlangt eine Auseinandersetzung mit dem eigenen Wissensstand und nimmt somit Rücksicht auf individuelle Bedürfnisse. So kann *selbstbestimmt* geübt und gelernt werden. Der kreative Zugang zur lexikalischen Übung durch Legetechnik fördert den Ausgleich zwischen Kopf- und Handarbeit.

Station C – Hörverstehen und Präsentation

Diese Station umfasst zwei komplett unterschiedliche Aufgaben zum selben Thema Werbung. Zuerst handelt es sich um eine Hörverstehensübung im Internet. Das heißt, die Übung wird erleichtert, dadurch dass Bilder zu sehen sind. Es geht darum, 4 ausgewählte Werbespots mit großem Unterhaltungswert anzusehen und mit Hilfe eines Arbeitsblattes die wichtigsten Inhalte zu verstehen, zu bewerten und zu analysieren. Im zweiten Schritt müssen die SchülerInnen Arbeitsgruppen (4-5 SchülerInnen) bilden, um gemeinsam die Präsentation eines Werbespots vorzubereiten. Aus diesem Grund wird ein Blatt mit der Gruppeneinteilung und dem gewählten Werbespot aufliegen. Um einen Anhaltspunkt für die inhaltliche Gestaltung einer Werbungsanalyse zu geben, ist auf einem Arbeitsblatt eine mögliche Strukturierung der Präsentation vorgeschlagen, die aber gerne verändert, ergänzt oder verworfen werden darf.

Motivationsfaktoren: die Freude, wenn Unterhaltung in der Fremdsprache durch *authentisches Material* gelingt (von dem durch die bildhafte Sprache der Werbung auszugehen ist) auf der einen Seite, auf der anderen Seite erfahren die SchülerInnen hier was *soziales* und *kooperatives Lernen* bedeutet, da auch die Gruppenkoordination von den Lernenden selbst organisiert wird. Hier können sich z.B. leistungsschwächere SchülerInnen durch hohe soziale Kompetenz ins Spiel bringen und zu ihren Erfolgserlebnissen kommen. Das Medium Internet im Unterricht schafft Abwechslung. Wenn die Herausforderung gelingt, gemeinsam eine präsentative Arbeit nach egalitären Grundregeln (d.h. jeder kann präsentieren, jeder kann auf Fragen des Publikums

antworten – keine Rollenverteilung im Vorfeld, somit gleiche Ausgangsposition für alle) zu gestalten, kann dies einen enormen Motivationsschub verleihen.

Station D – Leseverstehen

Diese Station trainiert anhand eines aktuellen, authentischen Textes aus der Zeitschrift „Parents“ (décembre 2011) das Leseverstehen und trainiert die Lesestrategien. Zu Beginn verweist ein Bildimpuls mit Kinderzeichnungen auf die Thematik des Artikels, der eher unerwartete Informationen zu Tage bringt. Die Lesearbeit erfolgt ohne Wörterbuch, dafür steht kontextuelles Texterschließen im Vordergrund. Das Leseverstehen wird auf einem Arbeitsblatt mit Übungen zum globalen, detaillierten und selektiven Verstehen erarbeitet. Wortschatzerschließung erfolgt z.B. über das Auffinden von Synonymen oder Antonymen im Text. Das Wortfeld rund um die gesundheitlichen Risiken von Fernsehen für Kleinkinder wird mittels einer Mind Map dargestellt. Die unbekannten Wörter (max. 5), die die SchülerInnen unbedingt wissen wollen, dürfen sie in ein- oder zweisprachigen Wörterbüchern suchen und müssen sie dann mit der Erklärung oder Bedeutung auf einer Vokabelliste bei der Station notieren, so dass auch die anderen davon profitieren. Die grammatikalische Struktur der Bedingungssätze (vgl. Station A mündliche Übung), kann im Text markiert, die Regel und Beispielsätze können formuliert werden. Dies ist gleichzeitig ein anderer Zugang (Grammatik im Kontext) zum gleichen Grammatikphänomen.

Motivationsfaktoren: die beiden *Grafiken* vor dem Lesetext dienen als Entlastung und zum Hypothesen aufstellen, worum es im Artikel gehen könnte. Beim Verstehen unbekannter Wörter werden vermutlich Englisch- oder Lateinkenntnisse hilfreich sein, was für das *selbständige Sprachenlernen* von großer Bedeutung ist. Durch das Aneignen von Lesestrategien wird automatisch die Lesefreude erhöht. Das Erstellen einer *Mind Map* ist eine weitere *Lernstrategie*, wie Wortschatz aus einem Lesetext effizient erschlossen und lernwirksam dargestellt werden kann.

Station E – Statistiken

Thema der Station E ist das Visualisieren von erworbener Information. Die SchülerInnen können zwischen zwei gegebenen Arbeitsaufträgen (A und B) auswählen. Entweder interviewen sie drei ihrer MitschülerInnen zu ihrem Freizeitverhalten und halten die Ergebnisse in Form eines Tortendiagramms fest, oder sie lesen einen kurzen Artikel über das TV-Konsumverhalten der Kinder unter drei Jahren in den USA und Europa, vergleichen diese Fakten mit jenen von Österreichs Kindern, die sie allerdings erst in einer Internetrecherche ermitteln sollen und visualisie-

ren die Ergebnisse in Form eines Säulendiagramms. Die fertigen Diagramme werden ausgedruckt auf großen Plakaten in der Klasse aufgehängt, um die Ergebnisse auf einen Blick leichter vergleichen zu können und gleichzeitig den Merkeffekt durch die permanente Präsenz im Klassenraum zu steigern. Die unterschiedliche Wahl der Diagrammart (Torten- und Säulendiagramm) ist auf die unterschiedliche Aufgabenstellung zurückzuführen. Grund für die Auswahl aufgabe ist, dass es einigen SchülerInnen eher liegt, im Internet zu recherchieren während andere lieber durch Kommunikation mit Kollegen an Information gelangen. Der zweite Teil der Station zielt auf interkulturelles Lernen ab. Damit die SchülerInnen auch einen Einblick ins französische Fernsehen und ihre Sendungen erhalten, sollen sie zu zweit in einen Raster die im Internet gefunden Sendungen zu den richtigen Sendern mit Tag und Uhrzeit eintragen. Im Anschluss sollten sie einige Unterschiede zum österreichischen Fernsehen herausgefunden haben.

Motivationsfaktoren: wie gesagt Wahlmöglichkeit schafft *Freiheit*, die die SchülerInnen hier wieder erfahren bzw. die *Selbstreflexion*, was einem mehr liegt (Interview oder Recherchieren) führt zu einem Bewusstsein seiner eigenen Stärken und Schwächen. Kann auch sein, dass SchülerInnen jene Aufgabe wählen, an der sie (siehe Punkt 3.4) scheitern. Durch die grafische Aufbereitung können sich die jungen Lernenden manchmal in ihrer Ästhetik und Kreativität übertrumpfen wollen, was als positiver Ansporn zu werten ist. Beim interkulturellen Lernen ist wiederum der Bezug zum eigenen Land hergestellt und ermöglicht somit die kulturellen Unterschiede und Gemeinsamkeiten herauszufiltern.

Station F – Internet

Um den SchülerInnen Einblick in ihre ganz persönlichen Kompetenzen im Umgang mit dem Medium Internet zu gewähren, dient ein für Jugendliche konzipierter Fragebogen. Sollten die Lernenden bei sehr vielen Antworten falsch liegen, besteht die Möglichkeit, in einem kleinen Skriptum oder im Internet die relevanten Informationen nachzulesen.

Motivationsfaktoren: den eigenen Wissensstand zu überprüfen und zu wissen, dass die Ergebnisse nur für einen selbst bestimmt sind, lässt erwarten, hier ehrlich zu antworten. Die *Eigenverantwortung* liegt bei den SchülerInnen, dass sie die Wissenslücken durch Nachlesen im Skript oder im Internet stopfen. Der motivationale Aspekt liegt zumindest darin, dass durch die persönlichen Fragestellungen ein *Bewusstwerdungsprozess* in Gang gesetzt wird.

Station G – LehrerInnengespräch

Bei der Station G sollen die SchülerInnen auch die Möglichkeit bekommen, mit der Lehrperson ein Einzelgespräch zu führen, wofür im Unterrichtsalltag oft zu wenig Zeit vorhanden ist. Hier können allfällige offene Fragen geklärt werden, Lehrperson und SchülerIn können und sollen sich gegenseitig Feedback geben, individuelle Lernstrategien können besprochen werden oder ganz einfach ungezwungene Französischkonversation geführt werden. Bei Bedarf kann die Konversation auch auf Deutsch geführt werden, wenn wichtige Inhalte sonst nicht transportiert werden können.

Motivationsfaktoren: dieses Einzelgespräch schafft eine Vertrauensbasis, mit der es möglich ist, etwaige Probleme, Wünsche oder Anregungen konstruktiv anzusprechen. Hier kann also eine *differenzierte Lernberatung* stattfinden. Gleichzeitig gibt es auch den SchülerInnen die Gelegenheit, etwas loszuwerden, ein Feedback an die Lehrperson zu senden. Allerdings ist es auch legitim, über außerschulische Themen zu sprechen. In jedem Fall dient diese Konversation der *Schüler-Lehrer-Beziehung*.

Station H – Brainstorming und Schreibauftrag

Der erste Teil der Station H ist als „option“ konzipiert, die man allein, zu zweit oder in Kleingruppen bewältigen kann. Die Übung des Brainstormings dient als Ideenfindung für den folgenden Schreibauftrag. Es wird vorgeschlagen darüber nachzudenken, inwiefern sich die Freizeitaktivitäten von jungen Menschen verändern würden, wenn sie keine neuen Medien zur Verfügung hätten. Zum Festhalten der Ideen können sie in Form von Mindmapping oder als Gruppenaktivität mittels Brainwriting⁶² (Kreativitätstechnik für Gruppen) notiert werden. Wenn jemand Bewegung beim Denken braucht, kann auch gern Brainwalking⁶³ praktiziert werden.

Der zweite Part der Station H betrifft die schriftliche Produktion, wobei hier wieder zwei Schreibaufträge zur Wahl stehen: entweder verfassen sie einen Artikel für eine Internetseite im Rahmen eines Projekts zum verantwortungsvollen Umgang mit Medien oder sie schreiben eine Antwort auf einen Blog, in dem ein Teenager vom Fernsehverhalten seiner kleinen Schwester genervt ist. Ziel dieser Schreibaufträge ist es, Grammatik mit allem bisher erworbenem sprach-

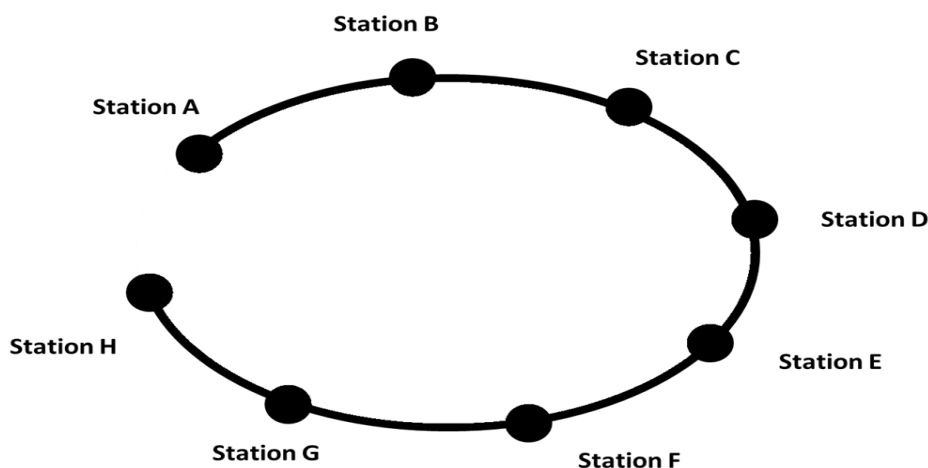
⁶² Die SchülerInnen notieren ihre Gedanken auf einem gemeinsamen Flipchart (Inspiration).

⁶³ Eine Art Denksportspaziergang am Gang, im Hof, um durch Bewegung das Gehirn anzuregen und Ideen zu finden.

lichen Wissen (Vokabel zu Medien und Freizeitaktivitäten, Fakten, Überlegungen) zusammen zu führen. Die SchülerInnen sollen auf diesem Weg ihr eigenes Medienverhalten kritisch hinterfragen, sich ihrer Freizeitbeschäftigungen bewusst werden und über Alternativen zu ihren bisherigen Aktivitäten nachdenken.

Motivationsfaktoren: Brainwriting bzw. Brainwalking sind für viele SchülerInnen eine neue Kreativitätsmethode, die neugierig macht (*Neugiermotiv*). Außerdem tut ein Ortswechsel und *Bewegung* vielen bei der Ideenfindung gut. Beim Schreibauftrag ist der persönliche Bezug zu den SchülerInnen und ihrem familiären Umfeld hergestellt und daher sehr lebensnah.

Abb. 8: Stationenbetrieb (eigene Darstellung)



Verwendete Symbole und Abkürzungen beim Stationenbetrieb:

!	obligation (Pflichtübung)
?	option (Wahlaufgabe)
AC	autocontrôle (Selbstkontrolle)
CC	contrôle de camarade de classe (Partnerkontrolle)
CP	contrôle du/de la prof (Lehrerkontrolle)
☺	travail individuel (Einzelarbeit)
☺ ☺	travail à deux (Paarübung)
☺ ☺ ☺	travail en groupe (Gruppenarbeit)
✓	tâche accomplie (Aufgabe erledigt)

Station	!	?	Forme sociale	Les nouveaux médias: Consignes pour 5 unités	Contrôle	v
A	!		☺ ☺	Grammaire: ▪ Les propositions conditionnelles: exercice oral à deux (en ping-pong)	CC	
	!		☺	▪ Sprachverwendung im Kontext: Exercices de bac (éléments de langue) - 2 exercices (du format différent) <u>au choix</u>	AC	
B	?		☺ ☺	Vocabulaire: Les loisirs et la publicité ▪ Jeux de Memory: Cherchez les paires d'image et de parole correspondantes! Tout autour des loisirs.	CC	
	?		☺ ☺	▪ Tabou inversé : expliquez un terme en utilisant des mots donnés.	CC	
	!		☺	▪ Trimino : enrichis ton vocabulaire en jouant au Trimino ! (sujet : la publicité)	AC	
C	!		☺ ☺	Les publicités : Ecoutez, regardez, analysez et présentez des pubs ! ▪ Analysez une pub en remplissant la grille d'analyse !	CP classe	
	!		☺ ☺ ☺	▪ Préparez une présentation en groupe de 4-5 personnes d'une pub de votre choix		
D	!		☺ + ☺ ☺	Compréhension écrite: Lecture « De vrais dangers pour leur santé » Fiche de travail: compréhension globale/détaillée/sélective, grammaire en contexte (option)	AC	
E	!		☺	La consommation des médias : recherches ▪ Les statistiques: visualiser des chiffres relevés (<u>choisissez A ou B</u>) A: lisez le texte « Et ailleurs? » et recherchez sur Internet les chiffres pour l'Autriche; visualisez les chiffres en forme de <i>diagramme en barres</i>	classe	
			☺ ☺	B: interviewez 3 collègues sur l'importance des nouveaux médias et leurs loisirs; visualisez les résultats de vos interviews en forme de <i>diagramme en secteurs</i>		
	!		☺ / ☺ ☺	▪ Information interculturelle : La télévision française – chaînes et émissions	CP	
F	?		☺	Internet : Testez vos compétences ! Un quiz (10 questions)	AC	
G	!		☺	Bavarder avec la prof Tu as ici la possibilité de bavarder en tête-à-tête avec ta prof pour clarifier des questions si tu en as ou pour tout simplement pratiquer ton français!		
H	?		☺	▪ Brainstorming/Brainwalking/Brainwriting: Réfléchissez seul/e sur les questions de votre fiche de travail !	CP	
	!		☺	▪ Production écrite <u>au choix</u> : A: Rédigez un article pour un site Internet (150 mots) ou B: Formulez une réponse au blog (150 mots)		

7.6. Lernmaterialien zur Durchführung der Unterrichtssequenz

7.6.1. Grafiken für Themeneinstieg: *Les nouveaux médias*



« 2h 12 par jour c'est le temps moyen qu'ils passent devant le petit écran. Ce gout prononcé pour la télé s'explique avec la montée en puissance des chaînes 100% enfants qui diffusent 24h / 24 des dessins animés ou autres. »



« L'œil humain n'avait jamais été autant sollicité de toute son histoire: on avait calculé qu'entre sa naissance et l'âge de 18 ans, toute personne était exposée en moyenne à 350.000 publicités. Il avait fallu deux mille ans pour en arriver là. »

7.6.2. Station A: Grammaire – la proposition conditionnelle et l'exercice de bac

Station A - Teil 1: La proposition conditionnelle - exercice oral

A : La proposition conditionnelle en ping-pong	B : La proposition conditionnelle en ping-pong
Employez le plus-que-parfait et le conditionnel passé.	Employez le plus-que-parfait et le conditionnel passé.
Si je (finir) l'école, je (chercher) un bon métier.	Si j'avais fini l'école, j'aurais cherché un bon métier.
Si j'avais cherché un bon métier, je l'aurais trouvé.	Si je (chercher) un bon métier, je le (trouver).
Si je (trouver) un bon métier, je (être) très heureux/-se.	Si j'avais trouvé un bon métier, j'aurais été très heureux/-se.
Si j'avais été très heureux/-se, j'aurais voulu aller sur la Lune dans un vaisseau spatial.	Si je (être) très heureux/-se, je (vouloir) aller sur la Lune dans un vaisseau spatial.
Si je (aller) sur la Lune, je (voir) la Terre de très loin.	Si j'étais allé(e) sur la Lune, j'aurais vu la Terre de très loin.
Si tu y étais allé(e) avec moi, toi aussi, tu aurais pu voir la Terre.	Si tu y (aller) avec moi, toi aussi, tu (pouvoir) voir la Terre.
Si nous (voir) la Terre de très loin, nous (remarquer) qu'elle est toute bleue.	Si nous avons vu la Terre de très loin, nous aurions remarqué qu'elle est toute bleue.
Si nous avons regardé la Terre, nous aurions pensé : « Elle est vraiment très belle ! »	Si nous (regarder) la Terre, nous (penser): « Elle est vraiment très belle ! »
Si nous (penser) que la Terre était très belle, nous (vouloir) rentrer.	Si nous avons pensé que la Terre était très belle, nous aurions voulu rentrer.
Si nous avons voulu rentrer, nous serions monté(e)s dans notre vaisseau spatial.	Si nous (vouloir) rentrer, nous (monter) dans notre vaisseau spatial.
Si nous (monter) dans notre vaisseau spatial, nous (partir) tout de suite pour la Terre.	Si nous étions monté(e)s dans notre vaisseau spatial, nous serions parti(e)s tout de suite pour la Terre.

Consigne : A transforme les verbes entre parenthèse au temps ou mode adéquat et B contrôle et corrige si nécessaire. Puis B continue et A compare avec la solution. Et maintenant à vous ! Inventez la suite de l'histoire en suivant le modèle. Une phrase par groupe !

Station A –Teil 2: Sprachverwendung im Kontext – Exercice de bac 1 (au choix)

Lisez le texte sur un film. Dans le texte, il y a des parties qui manquent. Choisissez la partie correcte (A-N) pour chaque blanc (1-11) dans le texte. Il y a deux parties dont vous n'aurez pas besoin. Ecrivez vos réponses dans les cases prévues. La première réponse (0) est donnée en exemple.

Le film que j'ai vu hier soir...

Le film que j'ai vu hier était très intéressant. C'est un vieux film américain qui date des (0) _____. Il y a quelques acteurs connus qui jouent dedans. Il raconte l'histoire de trois amis qui vivent dans une grande ville américaine. Ils se connaissent (Q1) _____ des années, mais cela fait longtemps qu'ils n'ont pas passé (Q2) _____ comme quand ils étaient jeunes étudiants. Ils sont tous mariés. Ils ont tous des enfants et ont tous un travail qui prend (Q3) _____ dans leurs vies.

Un jour, un des trois amis propose aux autres de faire du rafting sur une rivière sauvage. Il pense que c'est (Q4) _____ de se retrouver entre amis, sans leurs femmes ni leurs enfants. Il est très dynamique et il aime l'aventure. Les autres sont moins sportifs et sont un peu inquiets car ils ne connaissent pas cette rivière. Mais ils aiment beaucoup leur ami et ils décident de se donner (Q5) _____ le samedi suivant.

Le jour du rendez-vous, tous sont prêts. Ils emmènent le matériel nécessaire, ainsi qu'un bon pique-nique pour le déjeuner car la promenade sur la rivière doit durer (Q6) _____, voire même jusqu'à la nuit. Quand ils arrivent au bord de la rivière, ils sont heureux d'être ensemble et pensent (Q7) _____ qu'ils vont vivre. Malheureusement, tout ne se passe pas (Q8) _____ car la rivière est plus difficile et plus dangereuse qu'ils pensaient. En plus, il ne fait pas très beau.

Après quelques heures sur la rivière, ils choisissent de s'arrêter (Q9) _____ et aussi pour manger car tous ont déjà très faim. Ce dont ils ne se doutent pas, c'est qu'ils sont observés (Q10) _____ depuis leur embarquement. Ceux-ci sont postés en hauteur, le long de la rivière. Ces individus voient d'un mauvais œil (Q11) _____ d'étrangers sur leur territoire. Dès lors, les problèmes vont commencer pour les héros du film.

Fiche de réponse : Le film que j'ai vu hier soir...

A	années soixante-dix	H	par des gens
B	aux bons moments	I	par habitude
C	beaucoup de place	J	pour
D	comme prévu	K	pour se reposer
E	depuis	L	rendez-vous
F	du temps ensemble	M	toute la journée
G	l'arrivée	N	une bonne occasion

0	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	Q11
A											

Corrigé : Le film que j'ai vu hier soir...

0	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	Q11
A	E	F	C	N	L	M	B	D	K	H	G

Station A – Teil 2: Sprachverwendung im Kontext – Exercice de bac 2 (au choix)

Lisez le texte sur un type d'émission de télévision. Dans le texte, il y a des mots qui manquent (1-9). Complétez le texte en écrivant un mot dans les cases prévues. La première réponse (0) est donnée en exemple.

Les émissions de télé réalité

C'est quoi la télé réalité ?

Depuis plus d'un an, un nouveau genre d'émission est apparu (0) ___ les écrans de télévision en France. Le principe est simple : des gens inconnus sont regroupés dans une maison, un château... Ils (Q1) ___ à un jeu où il n'y aura qu'un gagnant. Des caméras les filment (Q2) ___ la journée et certaines images sont montrées aux téléspectateurs, un peu comme si c'était un feuilleton.

Qui sont les candidats ?

Ce sont des garçons et des filles qui sont prêts à tout pour passer à la télévision. Ils rêvent de devenir riches et célèbres. S'ils gagnent le jeu, ils reçoivent énormément d'argent. Ils ont leur photo (Q3) ___ les journaux et on parle beaucoup d'eux. Mais comme ils n'ont rien fait d'extraordinaire, leur succès risque de ne pas (Q4) ___ longtemps.

Qui a inventé ce genre d'émissions ?

Il y a quelques années, un (Q5) ___ d'affaire hollandais, John de Mol, a eu l'idée d'une nouvelle émission de télévision. Il s'agissait d'enfermer plusieurs personnes ensemble et de les filmer 24 heures sur 24. Les Etats-Unis ont été très intéressés et ont passé l'émission sur une (Q6) ___ leurs chaînes. Depuis, de nombreux pays diffusent des émissions qui ressemblent à celle-là.

Pourquoi tant de téléspectateurs regardent-ils ces émissions ?

Les jeunes trouvent (Q7) ___ les candidats pensent comme eux : ils se reconnaissent. Ils rêvent eux aussi d'être riches et célèbres. D'autres téléspectateurs croient qu'ils vont apprendre (Q8) ___ de choses sur les relations entre les gens, comme dans la vraie vie. Il y en a aussi beaucoup qui regardent ces émissions parce que tout le monde en parle.

Que disent les gens qui n'aiment pas la télé réalité ?

De nombreuses personnes appellent ces émissions : la télé poubelle ! Elles pensent que cela incite à faire des choses pas très jolies : observer la vie privée des candidats, voter (Q9) ___ en éliminer... C'est vrai qu'on ne devrait pas inventer ce genre de règles du jeu, même s'il y a des gens d'accord pour les suivre. Ce serait bien de voir des émissions plus intelligentes à la télévision, non ?

[Source : Bifie, www.bifie.at]

Fiche de réponse : Les émissions de télé réalité0 _____ *sur* _____

Q1 _____

Q2 _____

Q3 _____

Q4 _____

Q5 _____

Q6 _____

Q7 _____

Q8 _____

Q9 _____

Corrigé : Les émissions de télé réalité0 *sur*

Q1 participent – jouent - vont

Q2 toute – pendant – durant - dans

Q3 dans

Q4 durer – rester – exister - tenir

Q5 homme

Q6 de

Q7 que

Q8 plein – beaucoup - plus

Q9 pour – et

7.6.3. Station B: Vocabulaire – les jeux

Station B : Les loisirs – Jeu de Memory (option 1)

Les règles du jeu:

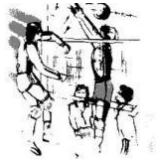
Le jeu de Memory est un jeu de cartes qui fait appel à ta mémoire. On peut y jouer à 2 ou à plusieurs. Pour commencer une partie, pose toutes les cartes face cachée sur une table. Le but est de retrouver les paires en ne retournant que deux cartes à la fois.

Tour à tour, chacun des joueurs retourne deux cartes de son choix. Si tu obtiens **le dessin** avec **la bonne traduction** tu remportes les deux cartes et tu formules une phrase avec l'activité présentée sur la carte en utilisant soit

- le conditionnel - le subjonctif ou - le passé-composé

ce qui te permet de rejouer. Si tu te trompes, retourne les cartes faces cachées exactement au même endroit et c'est au tour du joueur suivant. Le/la gagnante de la partie est celui/celle qui a remporté le plus de cartes.

Bonne chance !

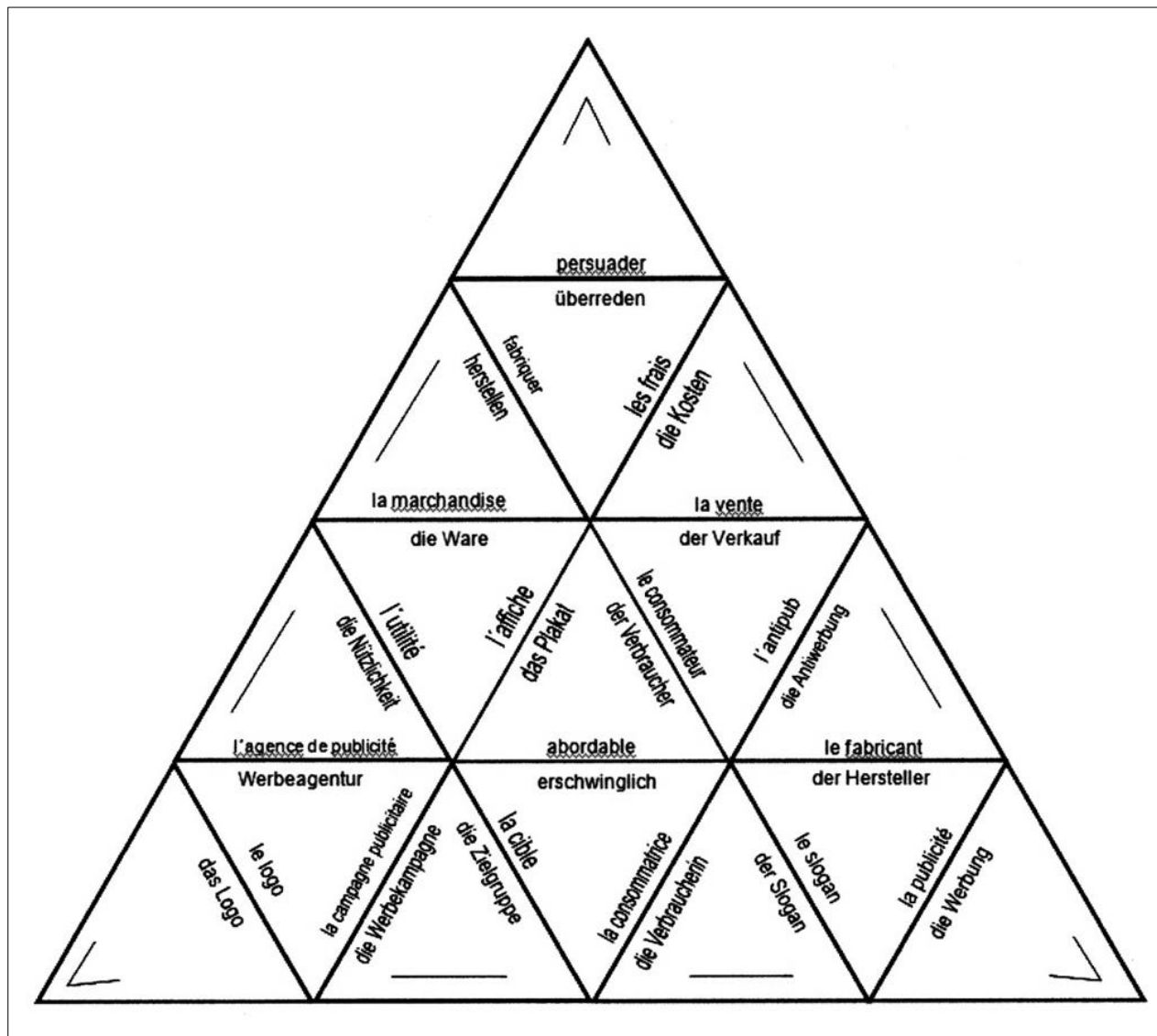
jouer au foot		jouer au basketball		jouer au volleyball	
faire de la marche nordique		faire du judo		faire du yoga	
jouer sur l'ordinateur		faire la cuisine		regarder la télé	
faire de la voile		faire de la planche à voile		plonger	
faire du skate		faire du tennis		faire du roller	

Station B : Les loisirs – Tabou inversé (option 2)**Les règles du jeu :**

Retrouvez-vous à deux ou à quatre (deux équipes de deux joueurs) et faites deviner votre adversaire le terme marqué sur le côté gauche de la carte en utilisant les mots clé indiqués sur le côté droit. Faites attention de respecter à chaque tour le temps limité à 30 secondes (utilisez le chronomètre posé sur la table) ! Le joueur/l'équipe qui a deviné le plus de termes gagne !

le football	ballon but équipe	le basket- ball	corbeille ballon équipe	le volley- ball	plage ballon filet
le hockey	glace patins équipe	le judo	tapis ceinture combat	le yoga	Inde détente respiration
la danse	seul/e chaussures robe	l'équitation	cheval nature bottes	la natation	eau maillot bonnet
la musique	instrument concert entendre	cuisiner	manger aliments nourriture	la télévi- sion	programme écran chips

Station B: Jeu de vocabulaire – Trimino – la publicité



7.6.4. Station C: Les publicités – compréhension orale et présentation

Station C – Teil 1 : Les spots publicitaires à la télé

Connaissez-vous des publicités françaises ? Allez sur les sites indiqués et regardez quatre pubs différentes sur Internet. Dites à votre partenaire laquelle est votre préférée et pourquoi. Ensuite choisissez une publicité parmi les clips et remplissez la grille ci-dessous pour analyser un spot publicitaire. Travaillez à deux.

Pub 1 : Contrexpérience – Durée: 0:45

http://www.youtube.com/watch?v=-_JPCWacP7Y

Pub 2: Evian Pub bebe – Durée: 0:31

<http://www.youtube.com/watch?v=k1Vo7WDhqso>

Pub 3: Voiture officielle du XV de France – Durée : 0:47

http://www.youtube.com/watch?v=XZ_fLUvtv8U

Pub 4: La crise – Durée: 0:32

<http://www.youtube.com/watch?v=wbTjl5X4tNI>

Grille d'analyse d'un spot publicitaire

Titre de la pub	Pub 1	Pub 2	Pub 3	Pub 4
Le produit : De quel produit s'agit-il ?				
Le lieu : Où se passe la publicité ?				
Les personnes : Quelles sont les personnes de la pub ?				
La cible : Quelle est la clientèle cible ?				

Station C: les pubs - Fiche de travail pour la présentation (travail en groupe)

Formez un groupe de 4 ou 5 personnes et choisissez la pub que vous voulez présenter aux autres. Faites attention que chaque spot publicitaire ne soit présenté qu'une seule fois ! Voici la proposition d'une structure possible pour vos présentations. Si vous avez d'autres idées, n'hésitez pas à les réaliser.

1. Présenter le spot publicitaire (raconter en quelques phrases le déroulement du spot)**2. Décrire le produit ou le service**

- Marque / Société
- Nom du produit / Type de service
- Caractéristiques (forme, matière, couleurs, usages...)

3. Définir le public cible du spot publicitaire

- À quel public s'adresse ce spot publicitaire ? Comment est présenté l'utilisateur potentiel du produit ou du service ?
- Quelle est l'image de ce produit dans votre société (produit prestigieux, de consommation courante, de valorisation sociale) ?
- Dites quelle valeur, quelle idée est associée à ce produit ou à son utilisateur.

4. Exprimer son point de vue sur le spot publicitaire

- Avez-vous envie d'acheter le produit ou bénéficier du service ? Pourquoi ?
- Définissez ce qu'est, selon vous, un spot publicitaire efficace, réussi.

5. Porter un regard interculturel

- Comment serait présenté ce même produit dans un spot publicitaire de votre pays ?
- Peut-on imaginer ce spot publicitaire diffusé dans votre pays ? Pourquoi ?
- Quels seraient les différences et les points communs ?

6. Parler de l'impact publicitaire

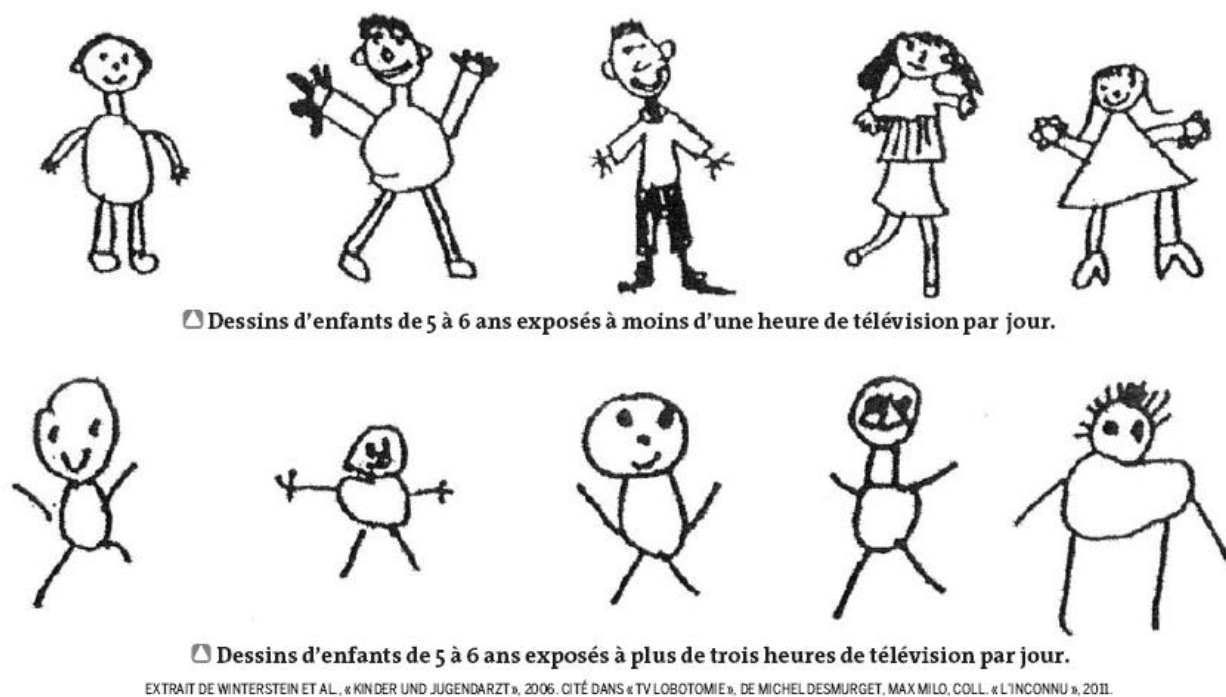
- Les qualités du produit sont-elles présentées dans le spot publicitaire ? Lesquelles ?
- À votre avis, pourquoi cette publicité a-t-elle plus retenu votre attention ?
- D'après vous, pourquoi les publicitaires ont-ils choisi cette approche pour leur produit ?
- Quels sont les effets recherchés dans le spot ?

[Source d'inspiration: http://www.tv5.org/TV5Site/upload_image/app_fp/fiche_complete/publicites.pdf]

7.6.5. Station D: Compréhension écrite

Station D : Teil 1 - Bildimpuls

Abb. 9: Auswirkungen von Fernsehkonsum bei Kleinkindern

[Aus: *Parents*, Décembre 2011]

Regardez les dessins d'enfants et réfléchissez:

1. En comparant les dessins, qu'en penses-tu ? Es-tu choqué/e?
2. Quelle est l'influence de la télé sur les enfants selon toi ?
3. A partir de quel âge la télé est-elle acceptable pour les enfants ?

Station D: Compréhension écrite – Teil 2 : Texte 1

De vrais dangers pour leur santé

Comme beaucoup de parents, Marion et Thibault laissent leur fille Emma regarder ses émissions de télévision favorites quand elle rentre de l'école maternelle. Parce qu'elle adore ça, parce qu'eux-mêmes trouvent que la télé est un média sympa qui détend les tout-petits et les aide à s'ouvrir sur le monde et à développer leurs connaissances. « Ils agissent en toute bonne foi, mais ils se trompent ! », affirme Michel Desmurget*, docteur en neurosciences et directeur de recherche à l'INSERM. Certes, la télévision est un divertissement peu coûteux, mais elle a une influence très négative sur le développement intellectuel, les résultats scolaires, le langage, l'attention, l'image du corps...

Ce n'est pas bon pour leur corps

Premier dommage collatéral du petit écran : le sommeil. On sait tous qu'il conditionne la croissance physique, la maturation cérébrale et les défenses immunitaires de nos bébés... Un enfant absorbé dans la contemplation de l'écran au moment du coucher donne l'impression de s'assoupir, mais en réalité, il lutte contre le sommeil pour regarder les images. Si son cerveau n'était pas sollicité, il

dormirait depuis longtemps ! Même s'il regarde des programmes adaptés à son âge avant de s'endormir, les réveils nocturnes et les cauchemars seront plus nombreux, ses nuits en seront réduites, il sera plus fatigué le matin, moins attentif au cours de la journée, plus anxieux et plus exposé aux accidents domestiques. Bref, si vous voulez que votre enfant dorme bien, supprimez la télé le soir. Autre problème de santé majeur lié à la consommation excessive de télévision, l'obésité. Un petit qui regarde la télé 2 heures par jour triple son risque d'être en surpoids. D'abord parce qu'il fait moins d'exercice physique, mais surtout parce que les enfants "téléphages" grignotent les aliments sucrés-salés, tant vantés par les publicités qui interrompent fréquemment les programmes jeunesse. C'est ce que les scientifiques appellent l'effet d'amorçage. Quand on voit quelqu'un manger ou boire, on a faim et soif. Et quand on sait qu'un enfant obèse a huit chances sur dix de le rester à l'âge adulte, mieux vaut rationner le petit écran. ➔

*Auteur de "TV lobotomie, La Vérité scientifique sur les effets de la télévision", éd. Max Milo.

Les revues scientifiques internationales publient des dizaines de résultats très parlants : qu'ils soient petits ou grands, moins nos enfants regardent la télé, mieux ils se portent !

On sait aussi qu'un enfant de 2 ans qui regarde la télé une heure par jour double ses chances d'avoir des troubles de l'attention en grandissant.

Ce n'est pas bon pour les neurones

Les programmes jeunesse sont conçus pour que l'enfant continue à regarder : les plans s'enchaînent, il y a des bruits soudains, des couleurs vives. Son esprit prend l'habitude de zapper, d'où une difficulté à se concentrer, une baisse de la capacité à résoudre des problèmes... Plus étonnant encore, l'apprentissage de la lecture au CP est largement conditionné par le temps passé devant la télé entre 2 et 5 ans. Pourquoi ? Parce que le nombre d'histoires lues à la maison les premières années est un bon prédicteur de la façon dont l'enfant va aimer lire à l'école. Si la télé se substitue aux moments de lecture partagée, l'enfant sera plus exposé à l'échec scolaire. Le langage est aussi affecté par un trop-plein de télé : un tout-petit entend en moyenne 13 000 mots par jour, s'il y a la télé à la maison, son entourage, accaparé par l'écran, lui parle moins. Le tout-petit est alors privé du plaisir de parler, juste pour faire la conversation. Du coup, il entend un tiers de mots en moins. S'il regarde lui-même la télé, il parle moins, son vocabulaire, sa syntaxe sont plus pauvres, il perd 30 % des mots et des interactions qu'il devrait avoir s'il n'y avait pas la télévision. L'imagination, la créativité des bébés télévores sont également appauvries. L'image donne tout, l'enfant ne s'ennuie plus, donc il ne construit plus son propre imaginaire et n'invente plus des jeux personnels pour combler son ennui... ■

C. M.

PARENTS-71

72-PARENTS

Aus: Parents, Décembre 2011

Station D: Fiche de travail (Texte 1)

Lisez le texte « **De vrais dangers pour leur santé** » (*Parents*, Décembre 2011, p.71/72)

I. Compréhension globale : (travail individuel)

Après avoir lu le texte une fois, réponds aux questions suivantes :

1. De quelle sorte de texte s'agit-il ? _____

2. Peux-tu définir la problématique ? _____

3. Qui sont les personnes concernées dans le texte? _____

4. Trouve un titre pour le premier paragraphe ! _____

II. Compréhension détaillée : (à deux)

a) Relisez le texte et trouvez-y les **synonymes** (=) ou **antonymes** (≠) des mots de la liste ci-dessous :

- | | | |
|------------------|------------------------------|---------------|
| (1) manger = | (2) les mauvais rêves = | (3) calme ≠ |
| (4) images = | (5) accro, télévores = | (6) succès ≠ |
| (7) la télé = | (8) une image suit l'autre = | (9) allumer ≠ |
| (10) voisinage = | (11) adiposité, obésité = | (12) éviter = |

b) Souligne avec un crayon entre 5 et 7 mots inconnus dont tu aimerais savoir le sens. Demande à ton/ta partenaire s'il/si elle les connaît. Ensemble vous cherchez une explication ou traduction en consultant le dictionnaire ou l'Internet (www.pons.de). Ensuite vous notez 5 mots qui pourraient être utiles pour les autres sur la liste de vocabulaire collective à la station.

III. Compréhension sélective : (travail individuel ou en groupe)

Cherchez tous les mots qui se réfèrent aux **dangers** pour les enfants et créez un topogramme (**mindmapping**) pour visualiser vos résultats à vos collègues !

IV. Grammaire en contexte : (option)

Cherchez les **propositions conditionnelles** dans l'article et marquez les formes verbales, puis catégorisez-les comme **potentiel**, **irréel du présent** ou **irréel du passé**. Ajoutez la règle et formulez au moins deux phrases pour chaque catégorie.

7.6.6. Station E: La consommation de médias – les statistiques**Station E : Les statistiques - Exercice A (au choix)**

Et ailleurs ?

Aux États-Unis. Environ 30 % des enfants de moins de 3 ans ont une télévision dans leur chambre. Un chiffre qui grimpe à 43 % chez les 4-6 ans. Résultat : malgré la diffusion de programmes jeunesse, les petits Américains sont le plus souvent scotchés devant des chaînes tout public. Ce qui représente près de 80 % du temps passé devant la télé. Ils sont donc soumis à des milliers de scènes violentes, sans parler de la publicité (environ 20 000 messages par an) qu'ils subissent sans filtre.

En Europe. Les petits Italiens sont les plus téléphages : ils passent chaque jour 2 h 46 devant la télé, contre 2 h 38 pour les jeunes Espagnols. Viennent ensuite les enfants Britanniques, avec 2 h 24. Et en queue de peloton, on trouve les petits Français, avec 2 h 09. Une singularité expliquée par nos modes de garde collectifs (crèches, halte-garderies...) et une scolarisation précoce. Les petits Européens passent beaucoup de temps devant des programmes tout public, même si la généralisation de chaînes jeunesse gratuites (Tiji en France, Cbeebies en GB, Clan en Espagne...) séduit de plus en plus. ■ E. C.

Consigne pour l'exercice A:

Lisez le texte « Et ailleurs? » du journal « Parents » et recherchez sur Internet les chiffres pour l'Autriche.

Visualisez les chiffres relevés sous forme de diagramme en barres et accrochez le panneau sur le mur de la classe.

[Aus : Parents, Décembre 2011]

Station E: Les statistiques – La consommation de médias
Les statistiques : Exercice B (au choix)

Consigne: Fais une interview avec trois élèves sur le temps qu'ils investissent chacun dans leur quotidien pour leurs différents loisirs en utilisant la grille ci-dessous. Note les réponses dans la grille. Visualise les résultats de tes interviews en forme de diagramme en secteurs et accroche le panneau sur un mur de la classe.

Exemple :

« Combien de temps par jour regardes-tu la télé ? »

activité	élève 1	élève 2	élève 3	moi
regarder la télé				
parler au téléphone				
surfer sur Internet				
jouer à des jeux (en ligne, console de jeux)				
rencontrer des amis				
faire du sport				
communiquer sur les réseaux sociaux (facebook)				
écouter/faire de la musique				

Station E : La consommation des médias – Teil 2 : La télévision française

La télévision française – chaînes et émissions						
Cette activité vous permet de découvrir les principales chaînes de télévision française. Cherchez les informations pertinentes sur les sites indiqués et remplissez le tableau avec l'aide de votre partenaire. Notez le nom, le jour, et l'heure de l'émission demandée :						
	Emission de sport	Emission d'informations	Emission de divertissement	Emission de jeu	Dessin animé	Série
TF1 www.tf1.fr						
France 2 www.france2.fr						
France 3 www.france3.fr						
Canal + www.canalplus.fr						
Arte www.arte.fr						
M6 www.m6.fr						

- Ensuite, discutez avec un/e partenaire de vos propres émissions (séries) préférées à la télé et notez le nom de l'émission, la chaîne, le jour et l'heure (si possible):
- Avez-vous remarqué des différences entre la télévision française et autrichienne ? Lesquelles ?

7.6.7. Station F: Internet – un quiz

Station F : Internet - Testez vos compétences !

- 1. Tu reçois un mail pour créer une chaîne de solidarité qui aidera une petite fille à guérir d'une leucémie...**
 - A. Tu le fais suivre à tes contacts.
 - B. Tu vérifies sur Internet si c'est fiable.

- 2. La meilleure façon de se débarrasser des spams...**
 - A. C'est de ne pas les ouvrir et de les supprimer immédiatement.
 - B. C'est de répondre à leur expéditeur en lui demandant de ne plus t'importuner.

- 3. Sur les sites de jeux en ligne, les gens avec qui tu joues...**
 - A. sont, a priori, de parfaits inconnus : tu dois observer la même prudence que sur un chat ou une messagerie instantanée.
 - B. sont forcément des ados passionnés comme toi. Qui d'autre viendrait sur ce site ?

- 4. Pour payer un service sur Internet...**
 - A. Il faut forcément donner un numéro de carte bancaire.
 - B. Il suffit parfois de composer un numéro de téléphone surtaxé qui fera grimper automatiquement la facture téléphonique.

- 5. Si tu tombes sur un site dont le contenu te choque...**
 - A. Il peut être signalé à des services compétents qui verront si ce site est hors-la-loi ou pas.
 - B. Il n'y a rien d'autre à faire que de le refermer et de l'oublier.

- 6. Le téléchargement de fichiers sur Internet...**
 - A. C'est totalement illégal : tu risques la prison si tu te fais prendre !
 - B. C'est un outil formidable si tu fais attention à ne télécharger que des fichiers autorisés.

- 7. Lorsque quelqu'un t'embête sur une messagerie type Windows Live Messenger...**
 - A. Tu peux facilement le bloquer, voire le supprimer de tes contacts.
 - B. Il ne te reste plus qu'à changer d'adresse de messagerie pour ne plus être importuné(e).

- 8. Un blog...**
 - A. Ce n'est ni plus ni moins qu'un site facile à éditer et à consulter.
 - B. C'est un site où l'on peut tout dire de soi et raconter n'importe quoi.

9. Avec une messagerie instantanée...

- A. Tu peux t'échanger avec n'importe qui dans le monde mais n'importe qui peut venir t'embêter.
- B. Tu dialogues avec tes copains mais tu peux aussi accepter de dialoguer avec quelqu'un à l'autre bout de la planète du moment que tu connais son adresse.

10. Pour faire un exposé, Internet, c'est super !

- A. Il suffit de rentrer quelques mots dans un moteur de recherche et hop, c'est fait !
- B. C'est comme une immense bibliothèque dans laquelle il faut apprendre à chercher pour trouver la bonne info.

Fiche de réponse :

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Réponses :

1 : B, voir page 3	2 : A, voir page 12	3 : A, voir pages 10/11	4 : B, voir page 9
5 : A, voir page 3	6 : B, voir pages 8/9	7 : A, voir page 5	8 : A, voir pages 6/7
9 : B, voir page 5	10 : B, voir page 3		

Si tu veux en savoir plus ou savoir pourquoi tu n'as pas coché la bonne réponse, demande le dossier d'information à ta prof ou consulte l'Internet en insérant le lien suivant :

http://www.foruminternet.org/particuliers/guides/IMG/pdf/guide_internetetmoi20070426.pdf

[Quelle : Le Forum des droits sur l'Internet, voir l'URL : http://www.foruminternet.org/particuliers/guides/IMG/pdf/guide_internetetmoi20070426.pdf]

7.6.8. Station H: Brainstorming et expression écrite

Station H : Brainstorming/Brainwalking/Brainwriting - option

Réfléchissez seul/e sur les questions suivantes :

« Comment changeraient vos loisirs si vous ne disposiez ni d'ordinateur ni de portable ? »

« Que ferais-tu si tu devais te passer d'Internet pour un mois ? »

Station H : Production écrite A (au choix)

Avec votre classe de français vous participez à un projet franco-autrichien sur la consommation responsable des médias pour lequel vous avez créé un site Internet.

Vous rédigez un article pour ce site Internet où

- vous présentez brièvement des statistiques intéressantes
- vous dites quel message votre projet veut faire passer
- vous expliquez pourquoi l'Internet a plus de succès que la télé

Ecrivez un **article** de 150 mots (+/-10%).

Station H : Production écrite B (au choix)

Réponse au blog (8 points)

Lisez l'entrée du blog de jeunes « accros à fond ». Un garçon de 17 ans se plaint de sa petite sœur de 4 ans qui regarde trop la télé.

« Salut les potes ! J'ai un gros problème : ma petite sœur de quatre ans passe tous les après-midis devant la télé. Nos parents travaillent tous les deux et donc l'après-midi c'est à moi de garder ma sœur. Mais voilà qu'elle ne m'écoute pas, elle commence à crier dès que j'éteins la télé ou quand je veux changer de chaîne pour regarder mon émission préférée ! J'en ai parlé à mes parents mais ils ne me croient pas. Aidez-moi ! Dites-moi quoi faire ! C'est vraiment insupportable ! Peut-être il vaudrait même mieux ne pas avoir de télé... »

Formulez une **réponse** de 150 mots (+/-10%) dans laquelle

- vous lui donnez des conseils pour améliorer sa situation,
- vous proposez d'autres activités et
- vous mentionnez quelques effets négatifs de la télé pour les enfants.

8. Conclusion en français

Comme le titre de ce mémoire le laisse voir, mon centre d'intérêt se réfère au rôle de la **motivation en contexte d'apprentissage** de la langue française en mettant l'accent sur les effets des **cours particuliers** aussi bien pour les apprenants que pour **l'enseignement scolaire**. Grâce à mon expérience professionnelle dans la formation des adultes j'ai pu étudier la motivation des apprenants qui grosso modo ont réussi à garder le désir d'apprendre même après beaucoup d'années en cours. Par contre si je pense aux élèves pendant les cours particuliers ou des cours de rattrapage je reste toujours stupéfaite et déçue de voir à quel point le milieu scolaire est un lieu démotivant aux yeux des jeunes (cf. Viau 2004). Il faut admettre que l'éclairage sur les enjeux de la motivation n'a pas encore d'importance dans le cadre de la formation des enseignants/es ce qui explique mon besoin de comprendre le fonctionnement de la motivation pour l'apprentissage d'une langue étrangère.

Le premier objectif de ce mémoire est d'examiner les effets des cours particuliers sur la motivation des élèves, en particulier sur la persistance de la motivation pendant l'apprentissage scolaire. *Le deuxième objectif* consiste à rechercher des critères qui rendent l'enseignement de langue plus motivant pour favoriser une formation continue qui gagne en autonomie.

Pour trouver des réponses à mes questions posées, il est nécessaire de me pencher sur la question des principaux déterminants de la dynamique motivationnelle qui animent des élèves pendant l'apprentissage scolaire (voir Chapitre 4).

Avant de répondre à la question comment motiver les élèves, il faut d'abord comprendre ce qu'est la motivation dans un premier temps ainsi qu'il est nécessaire de délimiter le terme de la *motivation* à celui du *motif* (voir Chapitre 2). Alors, au début je me consacre aux différentes approches théoriques sur la motivation.

« Le concept de motivation représente le construit **hypothétique** utilisé afin de décrire les forces **internes** et/ou **externes** produisant le **déclenchement**, la **direction** et la **persistance** du comportement » (Vallerand & Thill 1993:18).

Ce concept théorique exprime que l'origine de la motivation se situe à la fois dans l'individu ET dans son environnement et que la motivation dynamise et dirige le comportement en déterminant l'effort et la durée. J'ai retenue pour ma réflexion la définition de la motivation en contexte scolaire qui implique une approche socio-cognitive:

« La motivation en contexte scolaire est un état **dynamique** qui a ses origines dans la **perception** qu'un élève a **de lui-même** et de son **environnement** et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un **but** » (Viau 1997:7).

- L'état dynamique signifie que la motivation change constamment.
- La perception de l'élève lui renvoie sa propre image (l'estime de soi).
- La perception de l'environnement s'adresse aux visions qu'il/elle a de l'extérieur.
- Le but à atteindre est la visée des élèves.

La motivation est un état instable et dynamique qui s'identifie aussi bien dans le domaine affectif que cognitif. La **dimension affective** comprend les sentiments, les émotions, les croyances, les attitudes et conditionne le comportement des apprenants de manière significative. La motivation, on peut la susciter et l'encourager ce qui aura des conséquences importantes pour la méthode didactique, la conception de l'enseignement et du rôle des enseignants.

Le pédagogue Horst Siebert parle de trois fonctions de motivation qui aident à composer l'image de soi et la vision du monde, telles que (cf. Siebert 2006:145):

- Un filtre pour distinguer parmi la foule d'informations celles avec ou sans importance ou alors les inconnues des connues.
- Une sonde pour trouver les contenus d'apprentissage considérables et utilisables.
- Une colle forte qui connecte des contenus différents pour former un ensemble et qui établit un rapport dans un monde confus.

Pour le contexte scolaire il importe de distinguer plusieurs formes de motivation : la première distinction est celle de la **motivation intégrative** ou **instrumentale**. Si l'apprenant/e apprend une langue seconde dans un but social, pour connaître non seulement la langue mais aussi les locuteurs de cette langue et leur culture, pour s'y intégrer, alors la motivation est intégrative. Par contre la motivation instrumentale vise à un but utilitaire, l'apprentissage de la langue sera utile à l'emploi, la promotion, le prestige, etc. Gardner et Lambert favorisent l'orientation intégrative pour savoir bien apprendre une langue étrangère. En milieu scolaire l'enseignant/e sera confronté/e à deux autres motivations établies par Deci & Ryan : la **motivation intrinsèque** qui prend sa source dans l'intérieur, dans les désirs de l'apprenant/e et la **motivation extrinsèque** qui dépend de facteurs externes à savoir des récompenses ou des punitions. La motivation intrinsèque signifie que l'on pratique une activité pour le plaisir et la satisfaction. Un élève est

intrinsèquement motivé quand il effectue des activités volontairement et par intérêt pour l'activité elle-même sans attendre de récompense. Cette polarité intrinsèque/extrinsèque a été développée comme un continuum dans la théorie de l'autodétermination (cf. Deci et Ryan 1993).

A part ces modèles abordés on trouve également une classification entre **la motivation actuelle** ou **habituelle** et entre la motivation de départ et d'étapes. La motivation habituelle est déterminée par les intérêts profonds de l'apprenant/e et par les éléments liés à son histoire, à son éducation (les attitudes). Même si la caractéristique personnelle est plus au moins stable, le critère essentiel de cette motivation reste le plaisir. Or, la motivation actuelle ou situationnelle s'exprime par l'engagement dans une situation donnée. Elle décrit donc un état motivationnel qui peut être le résultat des impulsions spontanées ou des intérêts concrets. Par conséquent on peut supposer que la motivation actuelle et habituelle se produisent et s'influencent mutuellement.

La motivation de départ se réfère à la situation, le prestige des langues et leur apprentissage dans une société, mais aussi au choix de la langue française comme langue seconde et à sa réputation. **La motivation d'étapes** se concentre sur toutes les formes de motivation à travers le processus d'apprentissage en considérant les facteurs qui influencent la motivation d'apprentissage.

Les motifs sont par rapport à la dynamique motivationnelle des particularités stables qui se sont évolués pendant le développement de l'individu. Les motifs sont en rapport avec les besoins satisfaits et se constituent dès qu'un but est atteint.

J'ai donné un aperçu des motifs qui influencent la motivation des apprenants du français comme deuxième langue étrangère. Quelques motifs se ressemblent et se mélangent donc **la classification des motifs** reste hypothétique. Les motifs mentionnés sont les suivants : « le motif de société », « le motif des parents », « le motif d'enseignant », « le motif d'utilité », « le motif de savoir », « le motif de communication », « le motif de prestige », « le motif de curiosité », « le motif de profession », « le motif de contact » etc.

Dans le chapitre 3 je me suis concentrée sur les **modèles** qui expliquent la **motivation d'apprentissage** (« Lernmotivation ») ainsi que la **motivation de prestation** (« Leistungsmotivation ») qui sont responsables pour la réussite scolaire.

Comme je viens de le dire la motivation est un phénomène **dynamique** qui change sans cesse, qui est influencé par les perceptions de l'élève, son comportement, son environnement et qui implique la visée d'un but.

L'auto-motivation demeure le moyen le plus efficace pour améliorer et développer sa confiance et l'estime de soi. L'auto motivation est orientée vers les objectifs et vise à atteindre les buts. En plus elle est la condition requise pour garder la motivation pour l'apprentissage d'une langue sur plusieurs années.

Pour comprendre le fonctionnement de la motivation d'apprentissage, j'ai proposé le modèle de Siebert qui la décrit par un triangle motivationnel : *Cognition - Emotion - Action*. (cf. Siebert 2006:93ss). On entend par **l'aspect cognitif** le processus conscient de la réflexion et du traitement de l'information. La recherche du sens est la fonction clé de l'approche théorique cognitive. **Les émotions** font la jonction entre ce qui est important pour chacun de nous et le monde des personnes, les choses et les événements. **L'action** veut établir une combinaison d'apprendre et d'agir, c'est-à-dire rendre l'élève acteur de son apprentissage.

Les apprenants sont tentés de trouver des causes à leurs réussites ou leurs échecs. Cette perception des causes de réussite ou d'échec d'une activité ou d'une tâche joue un rôle important dans la motivation de l'élève parce qu'il attribue sa réussite ou son échec à une cause (**théorie de l'attribution causale**). Ces causes peuvent être analysées à trois niveaux : le lieu de la cause, la stabilité et la contrôlabilité. La cause est *interne* lorsque l'élève attribue sa réussite ou son échec à un facteur qui lui est propre (p. ex. talent, effort, aptitude intellectuelle, fatigue, méthode de travail, etc.), *externe* dans le cas contraire (p.ex. qualité ou lourdeur de la tâche, compétence des enseignants, difficulté de l'épreuve, etc.). Une cause *stable* est permanente aux yeux de l'élève, par contre *variable* ou *instable* lorsqu'elle lui paraît pouvoir se modifier avec le temps (p. ex. humeur de l'enseignant, divers aléas, etc.). Une cause est *contrôlable* dès que l'élève considère qu'il est l'acteur principal de ce qui s'est produit, ou qu'il pense que la réussite dépend de lui. Dans le cas contraire l'élève pense n'avoir aucun pouvoir sur ce qu'il lui advient, donc la cause est *incontrôlable*. L'attribution des causes de réussite ou d'échec de la tâche peut

être influencée par les enseignants, les parents et représente une condition essentielle au plaisir d'apprendre. La conscience de ceci est essentielle pour les enseignants de rattrapage ainsi que pour les parents, afin de rediriger l'élève vers la confiance et l'espoir de réussir.

Pour les enseignants j'ai présenté un modèle pour la planification de leur enseignement qui tient à la motivation des élèves et qui peut être appliqué indépendamment de la matière, de la forme d'enseignement ou du type d'enseignant/e. Le modèle **ARCS** signifie **A**ttention, **P**ertinence (**R**elevance), **C**onfidence (**C**onfiance) et **S**atisfaction (pour les détails voir Point 3.6).

Parmi l'ensemble des *variables* qui influencent le processus d'apprentissage, la motivation constitue une variable significative. Elle fait partie des caractéristiques individuelles qui servent de filtre entre les mises en œuvre de l'intervenant et les conduites d'apprentissage. La motivation d'apprentissage est comme déjà dit un phénomène complexe et interne qui dépend d'une série de **facteurs motivationnels** qui s'influencent mutuellement et que j'ai classés en trois catégories : *les facteurs internes* et *externes* de l'apprenant/e et *les facteurs intra-scolaires*.

Les facteurs internes

« Le succès [dans l'apprentissage de langues étrangères] dépend moins des matériaux, des techniques et des analyses linguistiques que de ce qui se passe dans et entre les personnes pendant la classe » (cf. Stevick 1980:4).

C'est-à-dire, la réussite dépend plutôt des « personnes » que des « choses ». Par ce qui se passe *dans* les personnes il faut entendre les facteurs individuels tels que *l'anxiété, l'inhibition, l'estime de soi, la capacité à courir des risques, l'auto-efficacité, les styles d'apprentissage* et la *motivation* (cf. Arnold 2006).

Parmi les émotions et les sentiments **l'anxiété** se met en évidence. En enseignant une langue étrangère il faut se rendre compte que les méthodes centrées sur la communication et l'interaction impliquent un risque de vulnérabilité et un renforcement d'anxiété. Il est indispensable de construire un environnement émotionnellement sécurisant (cf. Arnold 1999:26ss). On distingue de différents niveaux d'anxiété ainsi que l'existence d'une anxiété « facilitatrice » qui crée la tension nécessaire à promouvoir l'effort pour bien réaliser une tâche mais insuffisante pour l'inhiber. Cependant l'anxiété « inhibitrice » est l'ennemie de l'apprentissage et mène à une démotivation alors qu'il faut s'efforcer de limiter l'influence en classe.

Tandis que l'anxiété peut empêcher l'apprentissage, **l'estime de soi** le soutient. Il est important de favoriser l'estime de soi « saine » et la confiance en soi des élèves car ce sentiment conduit l'apprenant à avoir une vision positive et réaliste de soi et de ses capacités, en même temps qu'une attitude responsable fondée sur le fait qu'il se sait capable d'atteindre des buts importants. L'estime de soi et le sentiment d'auto-efficacité peuvent produire de meilleurs résultats scolaires. Selon Albert Bandura (1994), un psychologue canadien, il existe quatre sources d'information qui permettent de construire et modifier le **sentiment d'auto-efficacité** : l'expérience active, fondée sur la maîtrise personnelle des tâches ; l'expérience indirecte à travers la comparaison sociale ; les encouragements (proportionnellement au rendement ou résultat) ; les états physiologiques et émotionnels. Les recherches montrent que le niveau optimal de sentiment d'auto-efficacité se trouve un peu au-dessus des capacités réelles, ce qui encourage l'apprenant/e à s'attaquer à des tâches difficiles et à acquérir de l'expérience.

On est généralement d'accord pour dire que **les attitudes** à l'égard de différents aspects de la langue cible influencent la réussite dans son apprentissage. Elles méritent d'être prises en compte, même si leur modification n'est pas évidente. Or, tout ce qui entoure l'apprentissage, l'enseignant/e d'abord, les activités choisies, la dynamique de la classe, etc. sont modifiables.

Le rapport entre la réussite et la motivation n'est pas complètement résolu, si **la motivation** est la cause ou le résultat, ou tous les deux, de **la réussite** dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Gardner (1985) affirme qu'elle est causative, mais il reconnaît qu'une modification de l'attitude de l'apprenant/e est causée par des expériences positives de l'apprentissage. Un niveau élevé de motivation stimule l'apprentissage, mais la réussite dans l'apprentissage d'une langue étrangère aide l'apprenant/e à garder une motivation existante. Au contraire, si l'élève est peu motivé, les mauvais résultats freinent la motivation d'autant plus. En tout cas les **expériences d'apprentissage** positives ainsi que négatives exercent une influence sur la motivation de l'élève.

Parmi les nombreuses catégorisations des **styles d'apprentissage**, la littérature spécialisée francophone préfère citer dans le domaine de l'enseignement des langues celle des modalités sensorielles, les voies – **visuelle, auditive et cinétique** - à travers lesquelles on a tendance à traiter les stimuli que nous recevons et qui sont à la base de tout apprentissage (cf. Arnold 2006:420ss).

Les facteurs externes

Parmi les facteurs externes on peut citer **le milieu familial**, **l'environnement d'apprentissage**, **le feed-back** ou l'évaluation et **le contact** avec la langue cible qui jouent tous un rôle pour la motivation de l'élève.

Les facteurs intra-scolaires

La motivation n'est pas quelque chose d'inné, elle est quelque chose qui s'entretient et que l'on peut alimenter ce qui concerne entre autres **les enseignants**. Pour comprendre le rôle de l'enseignant dans le contexte scolaire et l'influence de l'affectivité dans ce processus, il est utile de se référer au modèle évolutif d'Underhill (1999) qui distingue trois types d'enseignants. Le modèle « *Lecteur* » connaît sa matière, la langue étrangère en l'occurrence. Lorsqu'il s'efforce de chercher de nouvelles connaissances, il se transformera en ce qu'Underhill appelle « *Professeur* », parce qu'il connaît des techniques et de méthodes d'enseignement. Finalement un enseignant peut se définir comme « *Facilitateur* », lorsqu'il sait aussi créer un climat psychologique positif pour un apprentissage de grande qualité. En d'autres mots, le « *Facilitateur* » est l'enseignant ayant le plus de ressources et de la sensibilité à l'égard des aspects affectifs dans l'apprentissage (cf. Underhill 1999:147ss). Comme on peut le constater, l'enseignant demeure la pierre angulaire d'un environnement pédagogique qui saura susciter la motivation des élèves à apprendre. C'est pourquoi les enseignants devront être prêts à devenir des modèles d'apprentissage et des mentors (cf. Viau 2004).

Si **les contenus** d'apprentissage sont liés aux intérêts des élèves et expliquent **l'utilité** pour leur vie on ne risque pas de nuire à la motivation scolaire. Mais il me paraît encore plus important que les élèves reconnaissent **le sens** dans leur apprentissage. « On apprend mieux lorsque ce que l'on apprend a un sens » (Hourst 2005:275). La recherche de sens est également ce qui pousse en avant un enfant : comme un détective, il cherche, réfléchit, questionne, imagine, expérimente, met les pièces dans différents ordres etc. En relation avec le système scolaire apprendre se réalise souvent à la manière behavioriste (bonne réponse = récompense ou bonne note, mauvaise réponse = punition ou mauvaise note). Cela incite à utiliser principalement la mémoire à court terme et à négliger le sens que devrait donner l'élève à ce qu'il apprend. Par conséquent si on veut que l'école soit un lieu qui anime les élèves à apprendre et qu'ils y prennent plaisir à le faire, il faut créer un **environnement d'apprentissage** basé sur des activités qui ont du sens pour eux et qui leur proposent des défis à relever (cf. Viau 2004:13).

Mais en tout cas les enseignants prennent des responsabilités pour l'enseignement qui couvre deux domaines, la **pédagogie** et la **didactique**. D'un côté la didactique se réfère à la gestion de l'information, à la structuration du savoir par l'enseignant/e et à l'appropriation par l'apprenant/e, de l'autre côté la pédagogie décrit le traitement et la transformation de l'information en savoir par la pratique relationnelle et l'action des enseignants en classe, par l'organisation de situations pédagogiques pour les apprenants. Quand l'enseignant/e reconnaît les différences et l'individualité de ses élèves il faut qu'il/elle adapte ses **formes du travail didactique** et des **méthodes pédagogiques** (cf. Arnold 2006:420) qui mettent l'apprenant en tant qu'individu au centre d'intérêt. D'après les Principes de Burns (1971), il n'y a pas deux élèves qui :

- progressent à la même vitesse,
- soient prêts à apprendre en même temps,
- utilisent les mêmes techniques d'étude,
- résolvent les problèmes de la même manière,
- possèdent le même répertoire de comportements,
- aient le même profil d'intérêts,
- soient motivés par les mêmes buts.

Si les enseignants ont l'intention de tenir compte des différentes capacités et des modes d'apprentissages dans des classes hétérogènes il importe de se consacrer à la **pédagogie différenciée** qui a également pour but le développement personnel de l'adolescent. Il ne s'agit pas de différencier les objectifs, mais de permettre à tous les élèves d'atteindre les mêmes objectifs par des voies différentes (cf. Cornet 2005). L'idée de pédagogie différenciée n'est pas nouvelle, c'est Louis Legrand qui l'a définie en 1971 comme « un effort de diversification méthodologique susceptible de répondre à la diversité des élèves » (cf. Legrand 1984).

Pour rendre les élèves plus actifs, il y a de nombreuses approches et méthodes didactiques dont j'aimerais mettre en évidence l'une d'elles, la **pédagogie active** (qui se rapproche le mieux de la notion de « handlungsorientierter Unterricht ») : les spécialistes constatent la nécessité de passer de méthodes frontales (type cours magistral) à des méthodes constructivistes pour éduquer l'élève à construire son savoir lui-même, seul ou en groupe (cf. Spitzer M. 2007). La pédagogie active a pour objectif de rendre l'apprenant/e **acteur** et **actrice de ses apprentissages**, afin qu'il/elle construise ses savoirs à travers des situations de recherche. Pour Piaget, théoricien du constructivisme, « on ne connaît un objet qu'en agissant sur lui et en le transformant »

(Piaget 1970:85). La pédagogie active se réfère historiquement à Adolphe Ferrière qui, dès 1918, est parmi les premiers à utiliser l'appellation "école active".

Pour ne citer que quelques unes de ces pédagogies actives : Freinet, Montessori, Steiner qui sont aussi connus en Autriche et leurs méthodes sont partiellement implémentées dans certains établissements scolaires (comme « Schulversuch »). **Célestin Freinet** (1896-1966) est un acteur important de l'évolution des pratiques pédagogiques françaises. Il institue les promenades scolaires, la méthode nouvelle d'éducation populaire basée sur l'expression libre par l'imprimerie à l'école, la coopérative scolaire, la correspondance inter-scolaire, la publication de textes et de dessins d'enfants, le dessin libre, les fichiers auto-correctifs, le tâtonnement expérimental, etc. (cf. Freinet 1950⁶⁴). Les **méthodes de pédagogie active** sont centrées sur l'enfant et demandent aussi de s'appuyer sur du matériel favorisant le **travail autonome et motivé** de l'enfant⁶⁵.

Une forme d'enseignement différenciée se réalise fréquemment dans **les cours particuliers** où les élèves en difficulté attendent un soutien scolaire selon leurs besoins personnels. En France comme en Autriche le marché du soutien extra-scolaire, un phénomène mondial d'ailleurs, a atteint une dimension quasi-industrielle par laquelle tous les milieux sont concernés (cf. Glasman 2004). La définition du sociologue Dominique Glasman correspond le mieux au contexte autrichien:

« Des cours donnés à **titre payant, en dehors des heures scolaires, dans les disciplines académiques** que les élèves apprennent à l'école [...]. Les cours particuliers sont donnés par des prestataires qui peuvent être des **enseignants** ou des **étudiants**, le faisant à titre **individuel** ou dans le cadre d'une **structure commerciale** qui les salarie ou les met en relation avec les clients » (Glasman 2004:53).

La France connaît plusieurs formes du soutien comme le « coaching scolaire et étudiant », une forme assez récente qui se distingue clairement du « soutien scolaire » (une aide aux devoirs pour les élèves en difficultés ayant besoin d'un accompagnement individualisé et une aide pour la révision des contrôles, des examens et concours) ou de « l'accompagnement à la scolarité » (à titre gratuit, proposé par des structures associatives ou municipales). Les composantes essentielles d'un coaching scolaire sont l'accompagnement d'un élève dans la mobilisation de ses

⁶⁴ Célestin Freinet, *Essai de psychologie sensible*, dans : *Œuvres pédagogiques*, Seuil, tome I, 1994.

⁶⁵ cf. URL : <http://ecole-vivante.com/> [31.8.2012]

ressources, la recherche et la mise en application de ses solutions propres et le développement de l'autonomie de l'élève⁶⁶.

Les **raisons** de prendre des cours particuliers sont très liées à la préparation des épreuves scolaires (cf. Glasman 2004:79). Selon les études citées dans mon mémoire les raisons sont nombreuses et vont d'un manque de temps à l'école au manque de soutien en famille.

La part dominante du temps des cours particuliers est **l'exercice**, visant un *entraînement systématique pour les épreuves scolaires*. Ils ne s'y limitent pas nécessairement, il y a aussi des moments de ré-explication, de retour sur des parties de programme traitées au cours d'années antérieures (cf. Glasman 2004:74s), mais selon moi, les cours particuliers remplissent aussi d'autres fonctions qu'une pure accumulation des connaissances. Je fais allusion à cet aspect psychologique qui cherche à trouver les raisons pour les difficultés d'apprentissage. Par rapport à la situation en classe une telle concentration aux besoins personnels de chaque élève n'est guère possible. Enfin – mais ce n'est pas le cas pour tous les élèves des cours particuliers – la possibilité offerte à l'élève, par le soutien en face à face ou en petits groupes, d'être suivi *individuellement*, de bénéficier personnellement de *l'attention* de l'enseignant/e, de ses *explications* et de ses *ré-explications* au besoin, est un avantage amplement souligné du cours particulier par rapport à l'enseignement en classe (cf. Glasman 2004:75s). Un autre avantage est que le cours particulier construit un espace et un temps dans lequel l'élève a *droit à l'erreur*, à *l'hésitation*, à *l'ignorance* même de portions du programme scolaire qui « devraient être sues depuis longtemps ».

Les **contenus** et les **objectifs** des cours particuliers sont assez différenciés et surtout individuels.

Les points communs pour des cours particuliers peuvent être :

- diagnostiquer les lacunes à combler
- montrer les applications concrètes de l'enseignement reçu,
- donner du sens en dégagant les buts essentiels des méthodes étudiés,
- faire comprendre aux élèves ce qu'ils apprennent, comment ils apprennent, etc.
- apprendre à apprendre, acquérir de bonnes méthodes de travail
- reprendre confiance en soi
- donner le goût d'apprendre et de réussir

⁶⁶ cf. URL : <http://www.afcse.fr/Introduction-Coaching-Scolaire-et-Etudiant/> [31.8.2012]

Il y a plusieurs **types de consommateurs** des cours particuliers : des élèves qui attendent de ces cours une aide pour un rattrapage ou pour combler des lacunes, d'autres qui veulent garantir leur maintien dans une classe ou un établissement auquel ils ont accédé avec peine et d'autres enfin qui cherchent, par les cours particuliers, à se mettre en meilleure position possible pour négocier les orientations sélectives, passer les concours, accéder aux filières à "numerus clausus" (cf. Glasman 2004:69s).

Les élèves en difficultés d'apprentissage ont souvent des problèmes de motivation. Donc il serait intéressant d'examiner si les cours particuliers ont des **effets à la motivation** des élèves et lesquels. Si les élèves insistent bien sur leurs **attentes** en termes de notes, les parents mentionnent par exemple la "mobilisation, la mise au travail" de leurs enfants. Cette "mobilisation", le "soutien moral", la "confiance", la "réassurance" font jeu égal avec une efficacité strictement scolaire (cf. Glasman et Collonges 1994). On rencontre cette amélioration de la "motivation" également dans l'enquête allemande auprès d'élèves en difficulté, pour lesquels on note aussi, à la suite des cours, une réduction de l'anxiété face aux épreuves scolaires; même si les auteurs ne peuvent dire si l'amélioration des notes est le résultat ou bien la cause de la plus grande motivation, ils soulignent que les cours particuliers ne se sont pas contentés de favoriser un progrès dans les notes (Mischo et Haag 2002). Tous les rapports d'évaluation évoquent des effets positifs en termes de **socialisation**: une amélioration assez générale du "comportement" de ceux qui fréquentent le dispositif, mais aussi des bénéfices psychologiques. Concernant les effets sur la vie de l'élève dans le groupe et de son rapport au travail scolaire, il faut différencier entre les intervenants et les enseignants. Parlant de "comportement des élèves", les premiers accordent plus d'importance à la reprise de confiance en soi ou à l'amélioration de l'expression, les seconds mettent l'accent sur le plaisir pris à fréquenter le soutien et le changement d'attitude face à l'école et au travail scolaire (cf. Glasman 2004:124).

Même si les cours particuliers permettent à l'élève de renforcer sa motivation, sa mobilisation pour le travail scolaire les moyens pour **l'apprentissage autonome** devraient être enseignés dans les **écoles**. La qualité des cours particuliers est reconnue par le fait que l'élève n'en a plus besoin (cf. Gießing 1997:184).

En ce qui concerne **le milieu scolaire**, le défi pour les enseignants sera de changer la manière d'enseigner pour créer un environnement qui **augmente la motivation d'apprentissage** en ré-

duisant l'ennui scolaire pour stimuler le plaisir d'apprendre et pour rester en désir de savoir. « On ne motive pas un élève, on installe des situations lui permettant de se motiver ! » (Plot 2012⁶⁷) pourra être la devise. Parmi la foule des facteurs qui influencent la motivation je mettrai d'un côté l'accent sur les critères qui sont indispensables pour un enseignement motivant et de l'autre côté par exemple des modes d'évaluation dont je vais parler plus tard.

Pour prendre en compte les **facteurs affectifs** des élèves, Reid souligne les changements affectifs qui produisent un apprentissage d'une plus grande efficacité :

« [...] un plus grand intérêt et une motivation plus importante concernant les processus d'apprentissage, une augmentation de la responsabilité de l'apprenant dans son apprentissage et une conscience plus aiguë de la communauté constituée par le groupe-classe » (Reid 1999:318).

Naturellement, les enseignants ne peuvent pas, dans la salle de classe, s'occuper de tous les styles d'apprentissage des apprenants. L'important serait simplement de prendre conscience du fait que, puisque les élèves apprennent de manières très différentes, les enseignants ont à varier leurs manières d'enseigner pour pouvoir mettre en œuvre, à un moment ou l'autre, des activités qui répondent aux préférences et capacités de chacun (cf. Arnold 2006:421). Ceci inspirerait les enseignants de fournir **un enseignement différencié et individualisé** afin de rendre les élèves motivants. Si l'enseignant/e fait participer les élèves dans la planification de l'enseignement, les élèves se sentent impliqués dans le processus de l'apprentissage ce qui a un effet positif à la motivation. Les approches centrées sur les apprenants exploitent leurs connaissances, évaluent leurs **besoins** et leurs **intérêts** et sélectionnent en conséquence le matériel, les activités et les tâches les plus adéquates. Cette conception de l'enseignement prépare l'élève à l'**autonomie**, à la vie en société et à des situations de communication futures (cf. Shaïri et Ghodsi 2009:49).

Donner **un sens** à l'apprentissage doit être l'objectif principal de la motivation en milieu scolaire. Pour que les élèves soient motivés, il est nécessaire qu'ils sachent quelle est l'utilité des savoirs, quelles conséquences ils peuvent avoir sur leur autonomie, leur indépendance. Mais plus que cela, il s'agit aussi de trouver des raisons signifiantes afin qu'ils agissent (cf. Dutot 2002:23). Une **tâche** est **signifiante** pour un/e élève dans la mesure où elle correspond à ses intérêts, s'harmonise avec ses projets personnels et répond à ses préoccupations. La tâche peut

⁶⁷ Plot, Brigitte, 2012, voir l'URL : <http://www.ecolechangerdecap.net/spip.php?article80> [23.8.2012]

susciter l'intérêt ou être perçue comme **pertinente** par rapport aux **besoins** réels des apprenants (cf. Shaïri et Ghodsi 2009:53s). Ainsi, plus une tâche est signifiante, plus l'élève la juge intéressante et utile ce qui provoque le développement de la **motivation intrinsèque**. Celle-ci est fortement dépendante du sentiment de compétence perçue et donc de l'estime de soi (cf. Dutot 2002:25).

L'estime de soi est la composante principale de la motivation car c'est à partir de celle-ci que le sujet définit son niveau d'aspiration et **attribue les causes** des résultats de ses actions. Il est alors nécessaire, si l'on souhaite motiver ses élèves, de développer positivement l'image qu'ils ont d'eux-mêmes, de les valoriser. Cette mise en valeur des élèves peut s'effectuer en développant leur sentiment de compétence, en leur rappelant leurs acquis, leurs réussites précédentes, surtout lorsqu'ils sont en proie aux doutes, à la peur de l'échec. La **valorisation** de l'élève dépend du **rapport** qu'entretient **l'élève** avec **l'enseignant/e** et les autres élèves. (cf. Dutot 2002:19s).

Le niveau de compétence des **enseignants**, leur motivation à enseigner, leurs conceptions de l'apprentissage et d'autres traits qui les caractérisent peuvent favoriser ou nuire à la motivation des élèves. Mais un/e enseignant/e influence particulièrement la motivation de ses élèves par le type de relations interpersonnelles qu'il/elle entretient avec eux. Par son sens d'honnêteté et d'équité, son humour, son respect des différences individuelles et culturelles et son empathie, il/elle influence la motivation de ses élèves à s'investir et à persévérer dans leur travail (cf. Viau 2004:9s). Parlant du rôle des enseignants il ne faut pas négliger le lien étroit entre les modes d'évaluation des enseignants et la motivation des élèves (cf. Viau 2002).

Faire de **l'évaluation** une composante de l'enseignement qui favorise la motivation des élèves à apprendre est un défi de taille importante pour les enseignants et signifie de mettre en œuvre des pratiques évaluatives centrées sur **le processus d'apprentissage** plutôt que sur les performances ou produits seulement. Le progrès accompli par l'élève devient alors un des principaux critères d'appréciation. L'acquisition de **stratégies d'apprentissage** efficaces, le développement de **l'autonomie** et de la **créativité** deviennent des indices tout aussi importants que la performance. L'examen n'est plus l'outil d'évaluation par excellence, le **portfolio** ou **le dossier** d'apprentissage, dans lequel sont colligés les travaux importants de l'élève, est considéré comme un outil plus adéquat (cf. Viau 2004:9).

« On se fait une grande affaire de chercher les meilleures méthodes d'apprendre [...]. Un moyen plus sûr que tout cela, et celui qu'on oublie toujours, est le désir d'apprendre. Donnez à l'enfant ce désir, [...], toute méthode lui sera bonne » (J. -J. ROUSSEAU, *Émile ou De l'éducation*, 1762).

La dernière partie de ce mémoire est consacrée à **la planification** et à **la réalisation** des cours concrets pour une classe de terminale d'un lycée autrichien en prenant en considération les facteurs motivationnels cités dans la partie théorique. La planification est une étape importante du processus enseignement-apprentissage et permet la prise en compte des aspects motivationnels soient. La planification de l'enseignement est un travail intensif de réflexion et d'organisation pour déterminer les objectifs d'apprentissage, les attentes et les besoins de son groupe cible, les élèves.

Tout d'abord l'enseignant/e doit choisir **le sujet** ou **la problématique** qu'il/elle veut traiter en classe. **Les résultats d'apprentissage visés** précisent les connaissances, les compétences et les valeurs observables et mesurables. Ensuite on peut s'occuper des **scénarios d'apprentissage**, c'est-à-dire, les étapes où les élèves appliquent les connaissances, les compétences prévues. On essaie de varier les **stratégies d'enseignement**, de tenir compte des **styles d'apprentissage** des élèves, de changer **les formes sociales** d'apprentissage⁶⁸.

Tous ces facteurs m'ont amené à planifier une séquence d'enseignement en forme d' « apprentissage à étapes » (Stationenbetrieb), une forme d'enseignement qui est centrée sur les élèves et qui peut respecter le temps et le rythme individuel d'apprentissage de chaque élève. Mais plus que cela, j'ai réfléchi à un moyen d'éveiller la **curiosité** et **l'intérêt** des élèves afin d'atteindre une participation à une réflexion approfondie visant à une prise de conscience du sujet (voir Point 7.4 Association libre). Le thème que j'ai choisi concerne la vie quotidienne des élèves et s'intitule comme suit : « Les nouveaux médias, outils de divertissement ou machine infernale ? » Pour se faire une image de tous les matériaux (plan, fiche et consignes de travail) il ne reste qu'à renvoyer les lecteurs/lectrices intéressé(e)s au point 7.6.

⁶⁸ cf. URL : <http://www.pedagonet.com/other/planification.htm> [20.8.2012]

9. Bibliografie

9.1. Literaturverzeichnis

Apel, Hans-Jürgen, 2002, *Herausforderung Schulklasse*. Klassen führen – Schüler aktivieren, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Apelt, Walter, 1981, *Motivation und Fremdsprachenunterricht*, Leipzig: Enzyklopädie.

Arnold, Jane, (ed.), 1999, *Affect in Language Learning*, Cambridge: Cambridge University Press.

Arnold, Jane, 2006, « Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère ? », dans : *Ela. Études de linguistique appliquée*, 4/2006 (n° 144), p. 407-425. URL: www.cairn.info/revue-ela-2006-4-page-407.htm.

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

Bailey, Kathleen M., 1983, "Competitiveness and anxiety in adult second language learning": looking at and through the diary studies, in: **Seliger**, Herbert W. & **Long**, Michael H. (Hrsg.), *Classroom-Oriented Research in Second Languages*, Rowley, MA: Newbury House, p. 67-103.

Bandura, Albert, 1994, "Self-efficacy", in: **Ramachaudran**, V.S. (Hrsg.), *Encyclopedia of human behaviour*, New York: Academic Press, p. 71-81.

Bauer, Joachim, 2004, *Das Gedächtnis des Körpers: Wie Beziehungen und Lebensstile unsere Gene steuern*, München: Piper.

Bausch, Karl-Richard & **Christ**, Herbert & **Krumm**, Hans-Jürgen (Hrsg.), 1995 (3. überarb. und erw. Auflage), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen, Basel: Francke.

Behr, Michael, 1990, *Nachhilfeunterricht: Erhebungen in einer Grauzone pädagogischer Alltagsrealität*, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Bichler, Brigitte, 2008, *Motivation und Motive zum Fremdsprachenlernen: Theoretische Konzepte und Ergebnisse einer Befragung an Wiener Volkshochschulen*, Wien: Diplomarbeit.

Bleyhl, Werner, 2007, „Bedingungen für einen optimalen Fremdsprachenunterricht: ein Kriterienkatalog für erfolgreiche Lernarrangements im Fremdsprachenunterricht“, in: *Erziehung und Unterricht*, März/April 3–4/2007, S. 174-183. URL: <http://www.oebv.at/sixcms/media.php/504/bleyhl.pdf>

Brohm, Michaela, 2012, *Motivation lernen: Das Trainingsprogramm für die Schule*, Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Brunstein, Joachim C., 1995, *Motivation nach Misserfolg: Die Bedeutung von Commitment und Substitution*, Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe, Verlag für Psychologie.

Burns, R.W., 1971, *Methods for individualizing instruction*, Educational Technology Publications.

Corte, Erik de, 1992, *Les fondements de l'action didactique*, Editeur: De Boeck.

Daniel, Katrin, 2009, *Moderne Unterrichtsformen*: Materialiensammlung für die 10. Schulstufe in den Bereichen Stochastik, Folgen und Reihen, und Gleichungen und Ungleichungen, Wien: Diplomarbeit.

Deci, Edward & **Ryan**, Richard, 1993, „Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik“, in: Zeitschrift für Pädagogik 39, S. 223-238.

Dietenberger, Marcus, 2002, *Moral, Bildung, Motivation*: eine Theorie moralischer Handlungskompetenz und ihre schulpädagogischen Bezüge, Basel: Beltz Wissenschaft.

Dohmen, Dieter & **Erbes**, Annegret & **Fuchs**, Kathrin & **Günzel**, Juliane, 2008, *Was wissen wir über Nachhilfe?* Sachstand und Auswertung der Forschungsliteratur zu Angebot, Nachfrage und Wirkungen, Berlin: Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie Institute for Education and Socio-Economic Research and Consulting.

URL: http://www.bmbf.de/pubRD/sachstand_nachhilfe.pdf

Dolschak, Barbara, 2008, *Personelle Motive und aktuelle Motivation beim Fremdsprachenerwerb*: Exemplarisch dargestellt an der empirischen Untersuchung: „Spanischlernen an Höheren Schulen und Universitäten“, Wien: Diplomarbeit.

Dörnyei, Zoltán, 1998, „Motivation in second and foreign language learning“, in: Language Teaching, 31, p.117-135.

Dörnyei, Zoltán & **Otto**, István, 1998, „Motivation in Action: A Process Model of L2 Motivation“, in: Working Papers in Applied Linguistics 4, p. 43-69.

Dutot, Céline, 2002, *La motivation en contexte scolaire*, Caen : mémoire (Diplomarbeit). URL : <http://www.caen.iufm.fr/memoires/PE02003.pdf>

Düwell, Henning, 1979, *Fremdsprachenunterricht im Schülerurteil*: Untersuchungen zu Motivation, Einstellungen und Interessen von Schülern im Fremdsprachenunterricht Schwerpunkt Französisch, Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Düwell, Henning, 2002, „Motivation, Emotion und Motivierung im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen“, in: Französisch heute, 33, S.166-181.

Dzierza, Peter P. & **Haag**, Ludwig, 1998, *Hausaufgaben und Nachhilfeunterricht*: Formen schulbegleitender Maßnahmen, Aachen: Shaker Verlag.

Edlinger, Heidrun & **Hascher**, Tina, 2008, *Von der Stimmung- zur Unterrichtsforschung*: Überlegungen zur Wirkung von Emotionen auf schulisches Lernen und Leisten, in: Unterrichtswissenschaft, 36, S. 55-70.

Ehrndorfer, Anita, 1990, *Kleine Klassen – große Wirkung?*: Eine empirische Untersuchung zum Zusammenhang von Gruppengröße und Lernerfolg im Fremdsprachenunterricht Französisch, Wien: Diplomarbeit.

- Falkenhagen, H. & Paeschel, D.**, 1977, „Zur Trainierbarkeit des Problemlösens im Zusammenhang mit bedeutsamen Charaktereigenschaften“, in: **Lompscher, Joachim** (Hrsg.), *Zur Psychologie der Lerntätigkeit*, Berlin.
- Fehrmann, Georg & Klein, Erwin** (Hrsg.), 2003, *Schüleraktivierung im Fremdsprachenunterricht*, Bonn: Romanistischer Verlag.
- Freinet, Célestin**, 1994, *Œuvres pédagogiques 1*, Editions du Seuil.
- Frommer, Helmut**, 1978, *Lernpsychologie für die Praxis der Erwachsenenbildung*, Schwenningen: Neckar-Verlag.
- Gardner Robert C.**, 1985, *Social Psychology and Second Language Learning : The Role of Attitudes and Motivation*, London: Edward Arnold.
- Gießing, Jürgen**, 1997, *Zur Problematik des Nachhilfeunterrichts unter besonderer Berücksichtigung des Schulfachs Englisch an hessischen Gymnasien*, Marburg: Tectum Verlag.
- Gießing, Jürgen**, 2011, „Tabuthema Nachhilfeunterricht“, in: *Pädagogische Rundschau* (0030-9273) - 65 1, S. 49-57.
- Glasman, Dominique**, 2004, *Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école*, Rapport rédigé a la demande du Haut Conseil de l'évaluation de l'école en France, n° 15. URL : http://www.cndp.fr/bienlire/04-media/documents/rapport_Glasman_Besson.pdf
- Glasman D. & Collonges G.**, 1994, *Cours particuliers et construction sociale de la scolarité*, Paris : CNDP-FAS.
- Grasser, Augustina**, 1990, *Anstrengungsvermeidungsverhalten in der Schule unter besonderer Berücksichtigung der vorschulischen Fördermaßnahmen*, Wien: Diplomarbeit.
- Haag, Ludwig**, 2006, „Nachhilfe“, in: **Rost, Detlef H.** (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*, Weinheim: Beltz, S. 523–530.
- Haag Ludwig & Jäger Reinhold**, 2011, „Nachhilfe – empirische Befunde, Desiderata und Entwicklungen“ in: *Empirische Pädagogik*, 25 (3), S. 259-265.
- Haag, Ludwig & Mischo, Christoph**, 2002a, „Saisonarbeiter in der Schule - einem Phänomen auf der Spur“, in: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 16, S. 109-115.
- Haag, Ludwig & Mischo, Christoph**, 2002b, „Hausaufgabenverhalten: Bedingungen und Effekte“, in: *Empirische Pädagogik*, 16, S. 311-327.
- Hackl, Doris**, 2000, *Methoden zur Steigerung der Lernmotivation im Französischunterricht*, Wien: Diplomarbeit.
- Hansen-Schaberg, Inge & Schonig, Bruno** (Hrsg.), 2002, *Freinet-Pädagogik: Basiswissen Pädagogik, Reformpädagogisches Schulkonzepte*, Band 5, Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Hartinger, Andreas**, 1997, *Interessenförderung: eine Studie zum Sachunterricht*, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

- Hartinger**, Andreas & **Fölling-Albers**, Maria, 2002, *Schüler motivieren und interessieren: Ergebnisse aus der Forschung, Anregungen für die Praxis*, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Heckhausen**, Heinz, 1965, „Leistungsmotivation“, in: **Thomae**, Hans (Hrsg.), *Handbuch der Psychologie*, Bd.2, Göttingen: Hogrefe, S. 602-702.
- Heckhausen**, Jutta & **Heckhausen**, Heinz, 2010, (4. Auflage), *Motivation und Handeln*, Berlin: Springer Verlag.
- Hellmich**, Achim & **Teigeler**, Peter (Hrsg.), 1999, (4. Auflage), *Montessori-, Freinet-, Waldorfpädagogik: Konzeption und aktuelle Praxis*, Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Helmke**, Andreas, 2010, *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*, Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Herkner**, Werner, 2004, (2. Auflage), *Lehrbuch Sozialpsychologie*. Bern: Hans Huber.
- Hourst**, Bruno, 2005, (2^e éd.), *Au bon plaisir d'apprendre: (Re)trouver la faculté d'apprendre avec le sourire*, Paris : Dunod-InterEditions.
- Jank**, Werner & **Meyer**, Hilbert, 2005, (7. Aufl.), *Didaktische Modelle*, Berlin: Cornelsen Scriptor. URL: <http://www-user.uni-bremen.de/~sept/current/deutsch/Pdf/Material/Ma-A/Ma-A-III.pdf>
- Jellinek**, Reinhard, 1996, *Die Rolle von Motivation und Gelegenheit auf die Beziehung zwischen Einstellung und Verhalten*, Wien: Diplomarbeit.
- Jerusalem**, Matthias & **Hopf**, Diether, (Hrsg.), 2002, *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen*, Zeitschrift für Pädagogik, Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Jürgens**, Eiko & **Diekmann** Marius, 2007, *Wirksamkeit und Nachhaltigkeit von Nachhilfeunterricht: Dargestellt am Beispiel des Studienkreises*, Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Kaschel**, Katharina, 2002, *SchülerInnenbeteiligung und –motivation in den einzelnen Phasen des Projektunterrichts im Bereich Deutsch als Fremdsprache: Am Beispiel einer Projektwoche in Bratislava*, Wien: Diplomarbeit.
- Keller**, Gustav, 1986, (3. Auflage), *Studiertechniken: Lerntechniken und Arbeitstechniken für Studierende*, Bock Verlag.
- Keller**, Gustav, 2001, *Ich will nicht lernen! Motivationsförderung in Elternhaus und Schule*, Bern: Hans Huber.
- Keller**, John M., 1987, „Development and use of the ARCS model of motivational design“, in: *Journal of Instructional Development*, 10(3), p. 2–10.
- Kirchner**, Katharina, 2004, *Motivation beim Fremdsprachenerwerb: Eine qualitative Pilotstudie zur Motivation schwedischer Deutschlerner. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 9(2), 32 pp. URL: <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/Kirchner2.htm>
- Kischer**, Verena, 2001, *Nachhilfe als Schulbegleitung*, Wien: Diplomarbeit.

Klemm, Klaus & Klemm, Annemarie, 2010, *Ausgaben für Nachhilfe – teurer und unfairer Ausgleich für fehlende individuelle Förderung*, im Auftrag der Bertelsmann Stiftung. URL: http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_30786_30787_2.pdf

Klippert, Heinz, 2010, (19. Aufl.), *Methoden-Training: Übungsbausteine für den Unterricht*, Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Knapp-Potthoff, Annelie & Knapp, Karlfried, 1982, *Fremdsprachenlernen und -lehren: eine Einführung in die Didaktik der Fremdsprachen vom Standpunkt der Zweitsprachenerwerbsforschung*, Stuttgart: Kohlhammer.

Knittler-Lux, Ursula, 1982, *Motivation im Lernprozeß: Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs, Fernkurse der Wiener Volkshochschulen, Kursleiterfortbildung, Baustein 2*, Wien.

Köller, Olaf, 2005, „Bezugsnormorientierung von Lehrkräften“, in: **Vollmeyer, Regina & Brunstein, Joachim** (Hrsg.), *Motivationspsychologie und ihre Anwendung*, Stuttgart: Kohlhammer, S. 189-202.

Kramer, Klaudia, 2002, *Die Förderung von motivationsunterstützendem Unterricht: Ansatzpunkte und Barrieren*, Kiel: Dissertation.

Krapp, Andreas & Prenzel, Manfred (Hrsg.), 1992, *Interesse, Lernen, Leistung: Neuere Ansätze der pädagogisch-psychologischen Interessenforschung*, Münster: Aschendorff.

Krapp, Andreas, 1993, „Die Psychologie der Lernmotivation: Perspektiven der Forschung und Probleme ihrer pädagogischen Rezeption“, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, S. 187-206.

Krapp, Andreas, 2001, „Interesse“, in: **Rost, Detlef H.** (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*, Weinheim: PVU, S. 286-293.

Krause, Ulrike-Marie, 2007, *Feedback und kooperatives Lernen*. Münster: Waxmann.

Krüger, R., 1977, „Nachhilfe, Chance oder Skandal? 17 Antworten auf Fragen zu einem vernachlässigten Problem“, in: *Die Deutsche Schule*, 69, S. 545-558.

Kuypers, Harald W., 1975, *Unterricht mit Erwachsenen: Planung und Durchführung*, Stuttgart: Julius Klinkhardt.

Layr, Ulrike Stephanie, 2008, *Motivation über Inhalt zur Optimierung des Französischunterrichts*, Wien: Diplomarbeit.

Lederer, Elisabeth, 2011, *Motivation im Fremdsprachenunterricht: Adäquate Förderung der Lernbereitschaft in der 2. lebenden Fremdsprache basierend auf Ergebnissen einer empirischen Untersuchung an zwei österreichischen Schulen*, Wien: Diplomarbeit.

Legrand, Louis, 1984, *La différenciation pédagogique*, Scarabée, Paris : CEMEA.

- Lehwald**, Gerhard, 2009, *Beiträge zur Kompetenzerhöhung von Lehrpersonen: Die Checkliste zur Selbsterfassung von Bewertungstendenzen CSBT*, özbf-Handreichungen zur Differenzierung von Lern-, Trainings- und Motivierungsprozessen, Heft 1, Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung (özbf).
- Leupold**, Eynar, 2007 (4. Aufl.), *Französisch Unterrichten: Grundlagen • Methoden • Anregungen*, Kösel: Klett/Kallmeyer.
- Lorf**, Marianne & **Rosenfeld**, Gerhard, 1966, „Pädagogische Psychologie und sozialistische Bildung“, in: **Vorholzer**, J./ **Rum**, K./ **Mäder**, W. (Hrsg.), *Psychologie in unserem Leben*, Berlin, S.112-138.
- Lund**, Brigitte, 2002, *Aspekte der Leistungsmotivation*, CD - Lehr- und Lernmaterial für Lehrer, Lehramts- und Psychologiestudenten und interessierte Eltern, Universität Potsdam.
- Lund**, Brigitte, & **Rheinberg**, Falko & **Gladasch**, U., 2001, „Ein Elterntaining zum motivationsförderlichen Erziehungsverhalten in Leistungskontexten“, in: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 15, S. 130-142.
- Mager**, Robert F., 1994, *Lernziele und Unterricht*, Weinheim: Beltz Verlag.
- Markova**, Dawna, 1993, *Die Entdeckung des Möglichen: wie unterschiedlich wir denken, lernen und kommunizieren*, Freiburg im Breisgau: VAK (Verl. für Angewandte Kinesiologie).
- Martin**, Jean-Pol, 1984, *Schüler organisieren ihren Unterricht selbst*. Neue Wege im Französischunterricht, München - Grünwald: FWU.
- Maszl**, Gabriele, 2001, *Das Phänomen Nachhilfe und dessen Ursachen*, Wien: Diplomarbeit.
- Maszl**, Gabriele, 2004, „Nachhilfe und Angst in der Schule: Eine empirische Untersuchung an zwei Wiener Schulen“, in: Erziehung und Unterricht 154, (9-10), S. 825-831. URL: http://homepage.univie.ac.at/tamara.katschnig/sheft/04%20MASZL_Artikel.pdf
- Meister**, Hans, 1977, *Förderung schulischer Lernmotivation: eine Einführung in die Motivationspsychologie unter pädagogischen Gesichtspunkten*, Düsseldorf.
- Meyer**, Hilbert, 1987, *Unterrichtsmethoden*. Band I: Theorieband; Band II: Praxisband, Frankfurt am Main: Scriptor.
- Milbach**, Birgit, 1991, *Testung psychologischer Motivationsmodelle zur Entstehung von Weiterbildungsbereitschaft*, Frankfurt am Main: Dissertation.
- Montessori**, Maria, 1999, *Kinder richtig motivieren*, Freiburg: Herder.
- Müller-Neumann**, Elisabeth & **Nuissl**, Ekkehard & **Sutter**, Hannelore, 1986, *Motive des Fremdsprachenlernens: eine Untersuchung der Motivationsstruktur insbesondere jüngerer Teilnehmer an Sprachkursen der Volkshochschule*, Heidelberg: AfeB-Taschenbücher-Weiterbildung.
- Müller**, Florian H. & **Hanfstingl**, Barbara & **Andreitz**, Irina, 2009, „Bedingungen und Auswirkungen selbstbestimmter Lehrermotivation“, in: Erziehung & Unterricht, 159(1/2), S. 142-152.

Müller, Hans & Tursky, Ingrid & Wührer, Christa, 1995, *Nachhilfe- und Lernsituation an Tiroler Schulen: Eine schulpsychologische Erhebung im Schuljahr 1994/95*, in: Beratung Aktuell, im Auftrag des Landesschulrates für Tirol.

Müller, Vinzenz, 2003, *Motivationsförderung bei Schülerinnen und Schülern mit Lernbehinderungen*, Staatsexamensarbeit. URL: <http://www.foepaed.net/volltexte/mueller/motivation.pdf>

Noe, Christine, 1991, *Lernziel- und lernerorientierte Unterrichtsprogramme: Französisch und Italienisch*, Frankfurt am Main: Dissertation.

Novak, Johann, 1984, *Familie, Schicht und Schule als Motivationsfaktoren*, Theorielücken und lückenhafte Empirie: Untersuchungen zum Problemfeld der Fremdsprachenmotivation, Augsburg.

Olechowski, Richard & Rieder, Karin, (Hrsg.), 1990, *Motivieren ohne Noten*, Band 3 der Reihe Schule- Wissenschaft- Politik, Wien - München: Jugend und Volk.

Otte, Herbert, 1996, *Lernschwierigkeiten und Lernmotivationen von Erwachsenen in der kaufmännischen Weiterbildung an Volkshochschulen*, Studien zur Pädagogik, Andragogik und Gerontagogik, Bd. 28, Wien: Peter Lang GmbH.

Persy, Elisabeth, 1990, „Auswirkungen der Leistungsbeurteilung auf Merkmale der Schülerpersönlichkeit“ in: **Olechowski, R./Rieder, K.**, (Hrsg.), 1990, *Motivieren ohne Noten*, S. 129-171.

Persy, Elisabeth, 2003, „Motivation im Lehr- und Lernprozess“, in: **Bábosik, István**, 2003, *Lehren – Lernen – Prüfen*, Frankfurt am Main; Wien [u.a.]: Lang, S. 77-90.

Piaget, Jean, 1970, *Psychologie et épistémologie*, Paris : Denoël.

Pointet, Sonia, 2006, *Le projet interdisciplinaire, un moyen pour favoriser la motivation des élèves dans leurs apprentissages*, Paris : mémoire (Diplomarbeit).

Preglau-Hämmerle, Susanne & Staubmann, Helmut, 2009, *Nachhilsituation bei Schülerinnen und Schülern Niederösterreich: eine Studie im Auftrag der Niederösterreichischen Arbeiterkammer*, Universität Innsbruck.

Prenzel, Manfred, 1992, „Überlegungen zur Weiterentwicklung der pädagogisch-psychologischen Interessenforschung“, in: **Krapp A./Prenzel M.**, 1992, *Interesse, Lernen, Leistung: Neuere Ansätze einer pädagogisch-psychologischen Interessenforschung*, Münster: Aschendorff, S. 331-347.

Rampillon, Ute, 1989, (2. Aufl.), *Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht*, Handbuch, Ismaning: Max Hueber.

Reid, J., 1999, « Affect in the classroom problems, politics and pragmatics », dans : **Arnold, J.** (ed.), *Affect in Language Learning*, Cambridge : Cambridge University Press, p.297-306.

Reisener, Helmut, 1989, *Motivierungstechniken im Fremdsprachenunterricht: Übungsformen und Lehrbucharbeit mit englischen und französischen Beispielen*, München: Hueber.

Reisinger, Andrea, 1991, *Kritische Überlegungen zur kommunikativen Methode im Fremdsprachenunterricht*, Wien: Diplomarbeit.

Rheinberg, Falko, 2008, (7. Aufl.), *Motivation: Grundriss der Psychologie*, Band 6, Stuttgart: Kohlhammer.

Rheinberg, Falko, 2001, „Leistungsbeurteilung im Schulalltag: Wozu vergleicht man was womit?“, in: **Weinert**, Franz E. (Hrsg.), 2001, *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim: Beltz. URL: <http://www.psych.uni-potsdam.de/people/rheinberg/messverfahren/Leistbeurteilung.pdf>

Rheinberg, Falko, 1989, *Zweck und Tätigkeit*, Göttingen: Hogrefe.

Rheinberg, Falko & **Krug**, Siebert, 2005, (3. Aufl.), *Motivationsförderung im Schulalltag*, Göttingen: Hogrefe.

Riemer, Claudia, 2003, „Englisch war für mich nur ein Teil meines Stundenplans“ - Motivation zum Englischlernen in Zeiten der Globalisierung, in: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online], 8 (2/3), S. 72-96. URL: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-08-2-3/beitrag/Riemer1.htm>

Riemer, Claudia & **Schlak**, Torsten, 2004, „Der Faktor Motivation in der Fremdsprachenforschung“, in: Themenheft der Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 2004.

Rosenfeld, Gerhard, 1965, *Theorie und Praxis der Lernmotivation: ein Beitrag zur pädagogischen Psychologie*, Berlin.

Rousseau, Jean-Jacques, 1852-53, *Œuvres complètes de J.-J. Rousseau*, tome II : La Nouvelle Héloïse. Émile. Lettre à M. de Beaumont. Paris : A. Houssiaux.

Rudolph, Margitta, 2002, *Nachhilfe – gekaufte Bildung? Empirische Untersuchung zur Kritik der außerschulischen Lernbegleitung: Eine Erhebung bei Eltern, LehrerInnen und Nachhilfeinstituten*, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Schiefele, Hans, 1963, *Motivation im Unterricht: Beweggründe menschlichen Lernens und ihre Bedeutung für den Schulunterricht*, KG München.

Schiefele, Hans, 1974, *Lernmotivation und Motivlernen: Grundzüge einer erziehungswissenschaftlichen Motivationslehre*, KG München.

Schiefele, Ulrich & **Schreyer** Inge, 1994, „Intrinsische Lernmotivation und Lernen. Ein Überblick zu Ergebnissen der Forschung“, in: Zeitschrift für Pädagogik, 8, S. 1-13.

Schiefele, Ulrich & **Wild**, Klaus-Peter, (Hrsg.), 2000, *Interesse und Lernmotivation: Untersuchen zu Entwicklung, Förderung und Wirkung*, Berlin: Waxmann.

Schiftner, Claudia, 1996, *Didaktik und Methodik im Fremdsprachenunterricht mit Jugendlichen und Erwachsenen: eine kontrastive Erhebung*, Wien: Diplomarbeit.

Schiftner, Claudia, 1998, *Einstellung, Motivation und Lerntechniken von jugendlichen und erwachsenen Französischlernern*, Wien: Dissertation.

Schlag, Bernhard, 2004, (2. Auflage), *Lern- und Leistungsmotivation*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Schmid, Sebastian, 2008, *Neugier und epistemisches Handeln*, Mannheim: Dissertation.

Schmidt-Lauber, Katharina, 1985, *Versuche zur Aktivierung von Schülern im Anfangsunterricht Französisch*, Schriftliche Hausarbeit der pädagogischen Prüfung für das Lehramt an Gymnasien im Fach Französisch. URL: <http://www.idl.de/Material/Referendarsarbeiten/appel.pdf>

Schmiel, Martin, 1988, *Die Förderung der Lernmotivation in der beruflichen Weiterbildung*, Berlin: Erich Schmidt.

Schwendenwein, Werner & **Fartacek**, Walter, 1976, *Eine empirische Untersuchung über die Ursachen zur Einrichtung von Förderkursen*, Wien: Eugen Ketterl Verlag.

Seel, Norbert M., 2000, *Psychologie des Lernens*: Lehrbuch für Pädagogen und Psychologen, München, Basel: Ernst Reinhardt.

Senfter, Dorothea, 2002, *Freizeitmotivationen an Volkshochschulen in Abhängigkeit von Belastungsfaktoren und Wohlbefinden*, Wien: Diplomarbeit.

Shaïri, Hamid Reza & **Ghodsi**, Leyla, 2009, *Le rôle de la tâche dans l'augmentation de la motivation des apprenants du FLE*. URL : <http://journals.ut.ac.ir/page/download-oloGELCPUWA.artdl>

Siebert, Horst, 2006, *Lernmotivation und Bildungsbeteiligung*: Studentexte für Erwachsenenbildung, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG.

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

Solmecke, Gert & **Boosch**, Alwin, 1981, *Affektive Komponenten der Lernerpersönlichkeit und Fremdsprachenerwerb*: Die Ergebnisse eines Forschungsprojekts, Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Solmecke, Gert, (Hrsg.), 1983, *Motivation und Motivieren im Fremdsprachenunterricht*, Paderborn, München, Wien, Zürich.

Specht, Werner, (Hrsg.), 2009, *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009*: Band 2, Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen, Graz: Leykam.

Spitzer Dean R., 1996, *Motivation: The neglected factor in instructional design*. Educational Technology, May-June.

Spitzer, Manfred, 2007, *Lernen: Gehirnforschung und die Schule des Lebens*, München - Heidelberg : Elsevier, Spektrum, Akad. Verl.

Stangl, Werner, 2003, „Von der Unmöglichkeit zur Motivation in der Schule“, in : Schulmagazin 5-10: Impulse für kreativen Unterricht, 71. Jg., Heft 1/2003, S. 9-12.

Stelzhammer, Alexandra, 2003, *Die Rolle der Motivation im Spracherwerb*: Der Spanischunterricht an der AHS, Wien: Dissertation.

Stibi, Anna Teresa, 2009, *Die Bedeutung von Kooperativem Lernen, unter besonderer Berücksichtigung von Wechselseitigem Lehren und Lernen (WELL), für den Fremdsprachenunterricht in Spanisch und die Umsetzung der WELL-Methoden im Spanischunterricht*, Wien: Diplomarbeit.

Streber, Doris & **Haag**, Ludwig & **Götz**, Thomas, 2011, „Erfolgreiche Nachhilfe – Kann das jeder oder bedarf es besonderer Qualifikationen?“ in: *Empirische Pädagogik* 2011, 25 (3), S. 342-357.

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

Tellenbach, Bernhard & **Madsen**, Hendrik & **Nikolopoulos**, Alexander, 2003, *Multimediale Aufbereitung einer E-Learningeinheit*, online nachzulesen unter dem URL: <http://www.aifb.uni-karlsruhe.de/Forschungsgruppen/UsabilityEng/TelSem/WS200203/E-Learning/docs/PDF.pdf>

Tranker, Maria, 2001, *Lern- und Nachhilsesituation an Wiener Schulen: unter besonderer Berücksichtigung von Unterschieden zwischen Schülern mit und ohne Nachhilfeeferfahrung*, Wien: Diplomarbeit.

Underhill, Adrian, 1999, « *Facilitation in language teaching* », in: Arnold, Jane (Hrsg.) *Affect in Language Learning*, Cambridge: Cambridge University Press.

Valentino, Silvia, 2008, *Die Rolle der Lehrer-Schüler-Beziehung im Klassenklima: Eine empirische Untersuchung an den Niederösterreichischen Schulen*, Wien: Diplomarbeit.

Vallerand, R.J. & **Thill**, E., (Eds.), 1993, *Introduction à la psychologie de la motivation*, Montréal: Editions Etudes Vivantes.

Verbeeck, Yvette, 2004, *Eine Grammatik für Lernende unter funktional-kommunikativem Blickwinkel: Bindeglied zwischen Linguistik, Psychologie und Fremdsprachendidaktik*, Eine Konkretisierung für Anfänger, Frankfurt am Main: Peter Lang.

Viau, Rolland, 1997, *La motivation en contexte scolaire*, De Boeck Université, Edition du Renouveau Pédagogique.

Wagner, Petra & **Spiel**, Christiane & **Tranker**, Maria, 2003, „Wer nimmt Nachhilfe in Anspruch?“ in: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 17, 3-4, S. 233-243.

Wahl, Diethelm, 2004, „Vorwort“, in: **Hepting**, Roland, *Zeitgemäße Methodenkompetenz im Unterricht: Eine praxisnahe Einführung in neue Formen des Lehrens und Lernens*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Wanjek, Jürgen, 2000, *Einflüsse von Alltagsorientierung und Schülerexperimenten auf den Erfolg von Chemieunterricht: Empirische Untersuchungen zur Entwicklung von Interessen und Einstellungen bei Schülern und Schülerinnen mit Vorschlägen für alltagsorientierte Unterrichtseinheiten*, Münster: Dissertation.

Weegen, Michael, 1986, „Das Geschäft mit der organisierten Nachhilfe“, in: *Jahrbuch der Schulentwicklung*, 4, S. 236-250.

Wegge, Jürgen, 1998, *Lernmotivation, Informationsverarbeitung, Leistung*: Zur Bedeutung von Zielen des Lernenden bei der Aufklärung motivationaler Leistungsunterschiede, Münster: Waxmann Verlag.

Weidemann, Bernd & **Krapp**, Andreas, (Hrsg.), 2001, (4. Auflage), *Pädagogische Psychologie*, Weinheim: Beltz.

Weiner, Bernard, 1994, *Motivationspsychologie*, Weinheim: Beltz.

Weinert, Franz E. & **Kluwe**, Rainer H. (Hrsg.), 1984, *Metakognition, Motivation und Lernen*, Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

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

Wittwer, Jörg, 2008, „Warum wirkt Nachhilfe? Hinweise aus der Forschung zum Einzelunterricht“ in: Zeitschrift für Pädagogik 54 3, S. 416-432.

URL: http://www.pedocs.de/volltexte/2011/4359/pdf/ZfPaed_2008_3_Wittwer_Nachhilfe_Einzelunterricht_D_A.pdf

Wünsch, Sabine, 1993, *Versuch einer Fehleranalyse anhand der Französisch-Schularbeiten österreichischer AHS-Schüler*, Wien: Diplomarbeit.

Zecha, Kristin, 1995, *Zur Problematik des Einsatzes von spielerischen Aktivitäten im Fremdsprachenunterricht am Beispiel von Französisch*, Wien: Diplomarbeit.

Zollneritsch, Josef, o.J., „Wie behalte ich mir die Freude am Lernen?“, in: „Schule“, Zeitschrift des Landeschulrates für Steiermark.

URL: <http://paedpsych.jk.uni-linz.ac.at/INTERNET/ARBEITSBLAETTERORD/Arbeitsblaetter.html>

9.2. Online-Verzeichnis

ARCS-Modell:

URL: <http://www.arcsmodel.com/>

URL: <http://www.tu-chemnitz.de/phil/imf/professuren/elearning/studentenprojekte/motivation/arcs.htm>

Bauer, Joachim, 2004, „Kinder erreichen, stärken, fördern“ (Vortrag)

URL: <http://www.gbw.at/bildungsdialog/bildungsdialog-prof-joachim-bauer/>

Beer, Rudolf, 2008, *Eigenverantwortliches Arbeiten und Lernen nach Heinz Klippert*

URL: http://homepage.univie.ac.at/rudolf.beer/Eigenverantwortliches_Arbeiten_und_Lernen_nach_Heinz_Klippert_2008.pdf

BIFIE – Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung

URL: <http://www.bifie.at>

Bleyhl, Werner, 2005, „Die Defizite des traditionellen Fremdsprachenunterrichts oder Weshalb - endlich - ein Paradigmenwechsel, eine Umkehr, im Fremdsprachenunterricht erfolgen muss“

URL: <http://www.creativedialogues.lernnetz.de/docs/1.4Expertenstimmen.pdf>

Brauneck, Peter & Urbanek, Rüdiger & Zimmermann, Ferdinand, *Methodensammlung: Anregungen und Beispiele zur Moderation*, Landesinstitut für Schule und Weiterbildung

URL: <http://www.learn-line.nrw.de/angebote/methodensammlung/Downloads/methoden.pdf>

Coaching scolaire

URL: <http://www.afcse.fr/Introduction-Coaching-Scolaire-et-Etudiant/>

Dessus, Philippe, 2000, « La motivation en milieu scolaire »

URL : <http://webu2.upmf-grenoble.fr/sciedu/pdessus/sapea/motivation.html>

L'école vivante

URL : <http://ecole-vivante.com/>

Ehlers & Ehlers, Aktuelles und Wissenswertes aus der Gehirnforschung

URL: http://www.gehirn-wissen.de/resources/Fuehrung_und_Motivation_kurz.pdf

Eurobarometer Spezial: „Die Europäer und ihre Sprachen“, Februar 2006

URL: http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_243_sum_de.pdf

Frontalunterricht

URL : <http://homepage.univie.ac.at/christian.sitte/FD/artikel/Frontalunterricht.htm>

Grohs, Susanne et al., Humor und Belohnungszentrum des Gehirns

URL: <http://www.uni-graz.at/dips/fink/lehre/psychophysiology/Humor%20Belohnungszentrum.pdf>

Gruppenpuzzle

URL: <http://bothur.webseiteersteller.de/tarhely/bothur/dokumentumok/gruppenpuzzle.pdf>

URL: http://www.unibw.de/lehrplus/methodenkoffer/copy_of_gruppenarbeit/gruppenpuzzle

Haag, Ludwig, 2001, Wirksamkeit von Nachhilfe

URL: [http://tu-](http://tu-dresden.de/die_tu_dresden/fakultaeten/erzw/erzwibf/sp/forschung/ganztagsschule/Nachhilfe_Wirksamkeit_Studie.pdf)

[dresden.de/die_tu_dresden/fakultaeten/erzw/erzwibf/sp/forschung/ganztagsschule/Nachhilfe_Wirksamkeit_Studie.pdf](http://tu-dresden.de/die_tu_dresden/fakultaeten/erzw/erzwibf/sp/forschung/ganztagsschule/Nachhilfe_Wirksamkeit_Studie.pdf)

Houssonlogé, Dominique, 2008, *Les cours particuliers : complément ou concurrence à l'école ?*

URL: <http://www.ufapec.be/files/files/cours%20particuliers.pdf>

Initiative 25+, 2007, Individualisierung des Unterrichts. Persönlichkeit und Lernvoraussetzungen der einzelnen Schülerinnen und Schüler in den Mittelpunkt stellen

URL: http://www.bmukk.gv.at/ministerium/rs/2007_09.xml

Jank & Meyer, Handlungsorientierter Unterricht

URL: <http://www-user.uni-bremen.de/~sept/current/deutsch/Pdf/Material/Ma-A/Ma-A-III.pdf>

Johannes Kepler Universität, Methoden zur Steigerung der Motivation

URL: http://elearn.jku.at/wiki/index.php/Gestalten_und_Evaluieren_von_eLearning_Szenarien/Aktivierung_und_Bedeutung_von_Teilnehmermotivation#Methoden_zur_Steigerung_der_Motivation

Kerbler, Klemens, 2000, „Motivation und Freude durch Offenes Lernen“

URL: <http://www.acdca.ac.at/material/vortrag/motivat.pdf>

Kirchner, Katharina, 2004, *Motivation beim Fremdsprachenerwerb*

URL: <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/Kirchner2.htm>

Lehren durch Lernen

URL: <http://www.ku-eichstaett.de/Forschung/forschungsprojekte/ldl/>

Lernen lernen - Integration Sekundarstufe I, 2007, bm:ukk und bifie

URL: pubshop.bmukk.gv.at/download.aspx?id=307

LesepartnerInnen

URL: <http://www.lesepartnerinnen.at/Partnerlesen/Begleitmaterialien/Lesen-und-Familie-familiaere-Einflussfaktoren/Lesen-und-Familie-familiaere-Einflussfaktoren.pdf>

Lexikon für Psychologie und Pädagogik

URL: <http://lexikon.stangl.eu/3239/emotionale-intelligenz/>

Looß, Maike, „Von den Sinnen in den Sinn? Eine Kritik pädagogisch-didaktischer Konzepte zu Phänomen und Abstraktion“

URL: http://www.ifdn.tu-bs.de/didaktikbio/mitarbeiter/looss/looss_Von_den_Sinnen.pdf

Mayr, Erich, Handlungsorientierter Unterricht

URL: <http://www.uibk.ac.at/ils/downloads/lernkulturen/handlungsorientierter-unterricht.pdf>

Die Nachhilfeschmiede – Dr. Martin van Kessel & Dr. Ludwig Haag

URL: <http://www.nachhilfeschmiede.de/qualifizieren>

Olechowski, Richard, Homepage

URL: http://homepage.univie.ac.at/richard.olechowski/werk/werk_f.html

Österreichischer Lehrplan für AHS – Zweite lebende Fremdsprache

URL: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11854/lp_ahs_os_lebende_fs.pdf

Österreichisches Schulportal: Kooperation von education highway und Bildungsministerium

URL: <http://www.schule.at>

Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung (özbfb)

URL: <http://www.begabtenzentrum.at>

Pohl, Wolfgang, Lernen, Aha-Erlebnis, Motivation,

URL: <http://paedpsych.jk.uni-linz.ac.at/PAEDPSYCH/LERNEN/lern-01.htm>

Prot, Brigitte, 2012, *Déployer la motivation* : Français - Pour une école motivante

URL: http://www.ecolechangerdecap.net/IMG/article_PDF/article_a80.pdf

Rheinberg, Falko & Engeser, Stefan, 2007, *Motivation und Motivationale Kompetenz*

URL: <http://www.psych.uni-potsdam.de/people/rheinberg/files/MotivFoerdMotivatKompetenz.pdf>

Riemer, Claudia, 2003, „Englisch war für mich nur ein Teil meines Stundenplans“

URL: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-08-2-3/beitrag/Riemer1.htm>

Roth, Gerhard, 2002, Vortrag: „Warum sind Lehren und Lernen so schwierig?“

URL: http://www.uni-regensburg.de/Fakultaeten/phil_Fak_II/Grundschul_Paedagogik/content/Warum%20sind%20Lehren%20und%20Lernen%20so%20schwierig%20%28Gerhard%20Roth%29.pdf

Schulz, Ralph, 2000, *Institutionalisierte Nachhilfe als Mittel gegen Schulleistungsversagen?*

URL: <http://www.hausarbeiten.de/faecher/hausarbeit/paf/19550.html>

Specht, Werner (Hrsg.), 2009, *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009*

URL: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17992/nbb_band2.pdf

Der Standard - Gesetzliche Senkung der Klassenschülerhöchstzahl beschlossen (7. Mai 2008)

URL: <http://derstandard.at/3328916>

Stangl, Werner, Publikationen, Abstracts & Artikel ab 2001

URL: <http://www.stangl-taller.at/STANGL/WERNER/BERUF/PUBLIKATIONEN>

Stangl-Taler, Pädagogik und Psychologie

URL: <http://www.stangl-taler.at/ARBEITSBLAETTER/MOTIVATION/Lernmotivation>.

URL: <http://www.stangl-taller.at/PSYCHOLOGIE/Motivation.html>

URL: <http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/MOTIVATION/LernmotivationPaedagogik.shtml>

URL: <http://www.stangl.eu/paedagogik/artikel/klassenzimmer.shtml>

URL: <http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/WISSENSCHAFTPAEDAGOGIK/ModellHandlungsorientiert.shtml>

Steveker W., Révision de grammaire (par ateliers)

URL: http://bleublancrougeb2.wikispaces.com/file/view/grammaire_r%C3%A9vision_individuelle.pdf

Stöckli, Georg, *Motivation im Fremdsprachenunterricht*: Eine theoriegeleitete empirische Untersuchung in 5. und 6. Primarschulklassen mit Unterricht in Englisch und Französisch

URL: <http://www.sprachenunterricht.ch/docs/Motivation-Fremdsprachenunterricht.pdf>

Streber, Doris & Haag, Ludwig & Götz, Thomas, 2011, Studie: „Erfolgreiche Nachhilfe – Kann das jeder oder bedarf es besonderer Qualifikationen?“

URL: [http://www.schulpaedagogik.uni-](http://www.schulpaedagogik.uni-bayreuth.de/Downloads/Haag/Publikationen_Haag/Erfolgreiche_Nachhilfe_-_Kann_das_jeder.pdf)

[bayreuth.de/Downloads/Haag/Publikationen_Haag/Erfolgreiche_Nachhilfe_-_Kann_das_jeder.pdf](http://www.schulpaedagogik.uni-bayreuth.de/Downloads/Haag/Publikationen_Haag/Erfolgreiche_Nachhilfe_-_Kann_das_jeder.pdf)

Studienkreis – Nachhilfeinstitut

URL: <http://www.studienkreis.at/nachhilfe-konzept/das-nachhilfe-konzept-des-studienkreis-wirkt.html>

Szalla, Martin, *non scholae, sed vitae discimus und ihre Folgen* oder *Lehrer/innen und Lüge*.

URL: http://www.artes-bonae.de/suppl/Padagogik/non_scholae/non_scholae.html

TV5MONDE – Image par image

URL : http://www.tv5.org/TV5Site/upload_image/app_fp/fiche_complete/publicites.pdf

Unterrichtsplanung - La planification de l'enseignement

URL: <http://www.pedagoNet.com>

Ursachenzuschreibung von Erfolg und Misserfolg – grafische Darstellung

URL: <http://teachers.brg-schoren.ac.at/her/pup/motivation.html>

Viau, Rolland, 2002, *La motivation des élèves en difficulté d'apprentissage* (conférence)

URL: <http://sites.estvideo.net/gfritsch/doc/rezo-cfa-408.htm>

Viau, Rolland, 2004, *La motivation : condition au plaisir d'apprendre et d'enseigner en contexte scolaire* (congrès)

URL: http://www.lyceemermoz.edu.ar/lycee/docs2011/dossier%20ressources%20stageAP/3miseenoeuvrepedagogique3volets/projet_et_motivation/la_motivation_condition_au_plaisir_dapprendre_et_denseigner.pdf

9.3. Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Risikowahl-Modell nach Atkinson.....	37
Abb. 2: Einflüsse auf die aktuelle Leistungsmotivation (nach Schlag 2004:86)	38
Abb. 3: Positiver Leistungsmotivationskreis	40
Abb. 4: Misserfolgsängstlicher Teufelskreis.....	41
Abb. 5: Zweck- und tätigkeitszentrierte Anreize im Erweiterten Kognitiven Motivationsmodell	43
Abb. 6: L'Incroyable Machine nach Hourst (2005:99)	66
Abb. 7: Handlungsorientierter Unterricht (vgl. Jank & Meyer).....	72
Abb. 8: Stationenbetrieb (eigene Darstellung)	131
Abb. 9: Auswirkungen von Fernsehkonsum bei Kleinkindern	144

9.4. Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Einteilung der Motive nach Motivationsarten (nach Schiftner 1998:54)	31
Tabelle 2: Attributionen (vgl. Weiner 1994:270)	39
Tabelle 3: ARCS-Überblick (Keller 1987, nach Niegemann 2001)	46
Tabelle 4: Überblick über empirische Studien zur Nachhilfe in Österreich (eigene Darstellung)	77
Tabelle 5: Motivationsförderung durch individuelle Bezugsnormorientierung	115

9.5. Quellennachweis der Bilder

Kapitel 7: 3 Bilder für Themeneinstieg:

<http://actu.blog.phosphore.com/12/je-suis-amie-avec-ma-mere-sur-facebook/> [31.8.2012]

<http://www.mycontact.fr/les-enfants-accrocs-a-la-tele/actualite/2972.html> [31.8.2012]

<http://www.souvenirfromlife.fr/2008/12/03/la-publicite-ce-fleau/> [31.8.2012]

Kapitel 7: Grafik für Bildimpuls zum Lesetext (Abb. 9):

<http://bienvu.wordpress.com/2011/10/10/les-effets-nocifs-de-la-television/> [31.8.2012]

Zusammenfassung

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit dem Thema der Lernmotivation beim Erwerb einer Fremdsprache und insbesondere mit den Faktoren, die die Motivation im Französischunterricht beeinflussen. Darüber hinaus wird die Wirksamkeit von Nachhilfe auf die nachhaltige Lernmotivation und die Auswirkungen für den Schulunterricht analysiert.

Motivation ist ein abstrakter Begriff, der sich auf verschiedene mentale Prozesse und Zustände bezieht und nicht direkt beobachtbar ist, sondern von den Äußerungen und Selbstdarstellungen eines Individuums abhängig ist. Das bedeutet, dass die gewonnenen Erkenntnisse nicht auf rein objektiven, sondern auf subjektiven Daten beruhen. Das Thema Motivation beim Fremdsprachenlernen ist ein hochkomplexes Konstrukt, bei dem eine große Anzahl interner und externer Faktoren eine Rolle spielen und es zu vielfältigen Korrelationen zwischen den verschiedenen Variablen kommen kann, die bei der Erforschung von Motivation mitberücksichtigt werden müssen. Motivation ist instabil, das heißt, dass sie sich mit der Zeit verändern kann. Daher bedarf es Longitudinal-Studien, um die Dynamik von Motivation angemessen zu untersuchen.

Die Tatsache, dass die Motivation im Laufe eines Schülerlebens konstant abnimmt, gleichzeitig aber Motivation als Grundvoraussetzung für erfolgreiches Lernen angesehen wird, führt mich zur Erkenntnis, dass nicht nur Lerninhalte und Lernmaterialien, sondern auch die Schüler-Lehrer Beziehung und die Lernerfahrung der SchülerInnen die nachhaltige Lernmotivation beeinflussen. Eine nachhaltige Motivationssteigerung kann durch die Unterrichtsgestaltung, eine neue Evaluierungskultur, die Auswahl und Abwechslung der Methoden und Inhalte erreicht werden, wobei dem Lernort Schule Grenzen gesetzt sind. Dort wo der Lehrkörper nicht mehr den Einzelfall zu fördern imstande ist, da er durch mehrere Komponenten den Anschluss, die Motivation, die Freude am Lernen verloren hat, kann die individuelle Nachhilfe als gute Kompensatorin wirken und mit dem nötigen Vermitteln von gezielten Lerninhalten in einer vertrauensvollen Lernumgebung dank eines gewissen Sympathieeffekts und der Konzentrierung auf die individuellen Bedürfnisse des/der Lernenden einen äußerst positiven Einfluss auf die Lernmotivation der SchülerInnen ausüben. Konnte der Lernfrustpegel durch die Nachhilfe also abgefedert werden, stehen die Chancen gut, dass auch der Schulunterricht, sofern er weitgehend handlungsorientiert und schülerInnenzentriert konzipiert ist, wieder interessant für den/die Lernenden wird und aus Frust dann Lust entsteht.

CURRICULUM VITAE

PERSÖNLICHE ANGABEN

Vor- und Zuname	Claudia Buchinger
Geburtsdaten	20. Dezember 1975, Linz
Nationalität	Österreicherin
Familienstand	ledig, 1 Kind (geboren 2010)

AUSBILDUNG

1982 - 1986	Volksschule VS 45 Joseph Haydn in Linz
1986 - 1994	Neusprachliches Bundesgymnasium BG 3 Ramsauerstraße in Linz
1994 - 1996	Studium an der Universität Wien: Afrikanistik (Haussaa), Romanistik (Französisch) und Sprachwissenschaft (Fächerkombination)
1996 - 2005	Lehramtsstudium an der Romanistik (Französisch/Spanisch)
1998 - 1999	Okzitanisch am Institut der Romanistik (Wahlfach)
1999 - 2000	Sokrates-Stipendium für ein Studienjahr an der Universität Nizza
2001	Allgemeine Pädagogische Ausbildung abgeschlossen
seit 2004	Zertifizierte TELC-Prüferin für Französisch (B-Lizenz)
2011 - 2012	Bildungskarenz: Wiederaufnahme des Romanistik Lehramtsstudiums

BERURSERFAHRUNG

1994 - 2007	Nachhilfe (privat und institutionell) in Französisch und Latein
1995 -	Kursleiterin für Nachhilfe und in der Erwachsenenbildung in Französisch an mehreren Volkshochschulen (VHS 3, 9, 10, 12, 20, 21)
1999 -	Kursleiterin für Spanisch an der VHS Floridsdorf, VHS Favoriten
2003 - 2005	Französisch-Kursleiterin für AHS-Matura (2. Bildungsweg, VHS 21)
2004 -	Leitung der TELC-Vorbereitungskurse und TELC-Prüferin
2004 - 2010	Train-the-trainer Seminare für VHS-KursleiterInnen: TELC-Prüfungen, Motivation und Motive in der Erwachsenenbildung, Nachhilfe;
5/2005 - 2/2010	Pädagogische Assistentin an der VHS Floridsdorf
2006 u. 2008	Sprachreisen nach Nizza und Brest mit VHS-TeilnehmerInnen
6/2012 -	Programm-Managerin an der VHS Floridsdorf